

LE SUPPORT ICONIQUE COMME LEVIER POUR DECLENCHER L'ÉCRITURE CREATIVE

ICONIC MEDIA AS A LEVER TO TRIGGER CREATIVE WRITING

Houda BENCHENNOUF*¹

Billel OUHAIBIA ²

¹Université Badji Mokhtar-Laboratoire LIPED- Annaba, Algérie

² Université Badji Mokhtar- Laboratoire LIPED-Annaba, Algérie

Résumé

Partant du principe que l'affectivité est d'une importance de taille dans le rapport du sujet-scripteur à l'écriture, nous avons réalisé une étude inscrite dans la pédagogie de la créativité (écriture créative). Elle met en œuvre l'image pour réajuster le rapport de l'apprenant du collégial à l'écriture, tout en supposant que ce réajustement affectif aura pour effet de susciter des productions écrites plus créatives.

Mots-clés : l'écriture créative, l'évaluation, la production écrite, le rapport à l'écriture, le support iconique

Abstract

Starting from the principle that affectivity has a major importance in the relationship of the subject-writer to writing, we have carried out a study inscribed in the pedagogy of creativity (creative writing). It implements the image to readjust the relationship of the learner from college to writing, while assuming that this affective readjustment will have the effect of generating more creative written productions.

Keywords: creative writing, evaluation, iconic medium, relationship to writing, written production.

* Auteur correspondant

Dans le cadre de l'approche par compétences, la production écrite représente l'aboutissement vers lequel tendent les activités linguistiques et métalinguistiques travaillées au cours de la séquence didactique. Elle présente souvent l'occasion d'une évaluation formative dont le but est d'apporter des réajustements, des adaptations ou encore des remédiations. Scallon (2007) précise que ce type d'évaluation est destiné à la régulation proactive. Cette dernière nécessite l'auto-évaluation qui à son tour fait appel au « sentiment d'efficacité personnelle » Bandura (2003). Ce sentiment d'efficacité personnelle (dorénavant S.E.P) constitue un contexte propice pour mettre en exergue l'aspect affectif de l'apprenant ainsi que sa perception de la tâche dans laquelle il s'engage. Pour Crinon « La manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture de fiction, apparaît comme un enjeu didactique important » (2006:67).

En effet, le développement de la compétence scripturale passe à travers une activité complexe qui investit des capacités cognitives, linguistiques, pragmatiques, discursives, référentielles, et aussi une grande part d'affectivité. Cette dernière peut constituer le pivot de l'activité scripturale ou au contraire la bloquer. Les études cognitives traitant de l'écriture soulèvent que les apprenants éprouvent des difficultés majeures en production écrite (Briquet-Duhazé, 2015), entre autres ceux du cycle moyen. Des expériences réalisées dans le cadre de la recherche exploratoire de cette étude tendent à confirmer que l'activité scripturale est souvent alimentée d'émotions inhibitrices (peur, stress, dégoût, etc.). Certains enseignants et apprenants sont même allés jusqu'à la qualifier de « bête noire ».

Beaucoup d'enseignants se sont plaints du manque de motivation de leurs apprenants lors de l'activité scripturale ainsi que de la qualité des textes produits qui sont loin des résultats escomptés. Ainsi, « c'est la relation entre le sujet et l'apprentissage de

l'écriture qui pose problème » (Chanfrault-Duchet, 2006 : 88). Cette relation entre l'apprentissage de l'écriture et l'apprenant est baptisée « le rapport à l'écriture ». Barré-De-Miniac avance que : «L'expression désigne l'ensemble de significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de son usage » (2002:29). Pour cette didacticienne, «le rapport à l'écriture» est un ensemble hétérogène qui englobe la notion de représentations. Il désigne tout ce qui a trait à l'affectivité : les représentations, les attitudes, les investissements, la motivation. Dans le cadre de la didactique de l'écriture, beaucoup de travaux ont porté sur les stratégies d'écriture (planification, mise en texte, révision..) ou encore sur l'environnement de la tâche (la consigne d'écriture), le contexte matériel de l'écriture (cas des supports numériques). Mais les travaux orientés vers l'affect des apprenants demeurent relativement récents. Ils remonteraient essentiellement aux travaux de Barré-De-Miniac sur « le rapport à l'écriture ».

Notre modeste contribution se propose de palier aux sentiments parasites qui peuvent perturber le processus rédactionnel, le but étant de susciter des émotions positives à même d'engendrer des manifestations physiologiques bénéfiques pour l'apprenant en matière de production écrite. Ainsi, on a opté pour une pédagogie de la créativité n'impliquant pas de modifications du programme : il s'agit de produire un texte appartenant à la typologie textuelle préconisée par le programme de la 2e année moyenne (le texte narratif). Les apprenants sont appelés à produire un conte animalier dans le cadre d'une écriture créative. Capron Puozzo (2016) insiste sur le fait qu'une telle pédagogie nécessite l'utilisation d'une forme d'étayage spécifique. C'est pourquoi, on a inscrit notre intervention dans le cadre de l'approche transversale (mobilisant un support non-linguistique) de la pédagogie de la créativité en vue de soutenir l'apprenant dans son activité scripturale. Lors de cette expérience on a fait appel à des supports artistiques authentiques : une palette d'images réalisée

par Benjamin Rabier et une autre regroupant des images contemporaines. (Voir en annexe).

En nous inspirant des travaux de la théorie de la réception qui fait de l'interprétation la condition *sine qua non* de l'activité lecturale et en nous positionnant dans la lignée des travaux réalisés par Sylvie Plane, nous nous sommes permis de confirmer à la suite cette auteure que l'écriture met en œuvre « le processus d'interprétation, c'est-à-dire de construction d'un sens » (1994 : 9). La richesse des idées dans les textes écrits par les apprenants appelle beaucoup de créativité et un travail acharné aussi bien sur le plan de l'explicite que de l'implicite. Ce qui favoriserait la production de textes susceptibles de procurer du plaisir que ce soit en production (le sujet-scripteur : l'apprenant) ou en réception (les sujets-lecteurs : les pairs, l'enseignant, etc). Lavieu-Gwozdz précise que « La créativité de l'élève dépend largement du déclencheur. En effet, plus celui-ci recèle de possibilités, plus l'élève sera en mesure de mettre en œuvre une narration ainsi qu'une fiction intéressante » (2013: 85).

Muller et Borgé (2020) postulent que l'image est typiquement polysémique et qu'elle est naturellement ouverte à toutes les interprétations et que de ce fait elle peut constituer le support idéal pour déclencher la production verbale orale et écrite, notamment celle créative (production de textes littéraires). Toutefois, ces auteurs soulignent une démarcation claire entre le support iconique traditionnel et contemporain étant donné que le second nécessite une analyse sémantique plus poussée qui pourrait représenter une difficulté supplémentaire pour les apprenants surtout ceux en bas âge. Dans cette perspective, on a opté pour des supports iconiques traditionnels et contemporains afin d'explicitement la valeur ajoutée de ces éléments sur le caractère créatif des productions textuelles réalisées par les apprenants.

L'objectif étant de contrecarrer la production de textes littéraires basiques (trop simplistes) en séance de production écrite. A ce

propos, Bédrane ; Revaz, et Vieignes, (2012) parlent de «récits minimaux» qui transgressent les normes de la narrativité.

Notre article tente de répondre au questionnement suivant : quel est l'impact de l'image sur le caractère créatif des écrits littéraires de fiction chez les apprenants de la deuxième année moyenne ?

Cette question centrale appelle une hypothèse qui peut être formulée comme suit :

- De par son caractère polysémique, l'image peut constituer un tremplin pour déclencher l'imagination et la créativité de l'apprenant lors de la production écrite de textes narratifs de fiction.

1. CADRE THEORIQUE

A l'école comme dans la société, l'écriture (l'écrit / production) constitue un enjeu de taille pour l'acquisition des savoirs. Son enseignement/apprentissages été –souvent-soutenu par des outils d'aide de différentes natures (texte d'appui, boîte à outils, grille d'auto-évaluation, etc.). Dans le cadre de notre article, nous proposons le support pictural comme outil d'aide à la production écrite.

Le recours à l'image en contexte scolaire loin d'être une pratique nouvelle a connu des moments de gloire dans le cadre de la méthodologie directe axée sur l'apprentissage de l'oral. L'apprentissage ici se veut direct à travers une association réalité-mot étranger en utilisant des tableaux d'images fixes ou dynamiques à l'exemple du système-série de Gouin (1880), les tableaux auxiliaires Delmas (1905) et leurs livrets explicatifs produit par Ernest Rochelle (1916). La méthodologie S.G.A.V. s'est articulée quant à elle sur ce principe d'association entre la réalité et son illustration. Dans les méthodologies directe et S.G.A.V, les images servaient de simples supports pour accompagner l'expression surtout orale¹ des apprenants.

¹ L'écrit dans le cadre de ces méthodologies était relégué au second plan.

L'approche communicative s'est emparée de ce support iconique tout en le privant des enregistrements sonores qui l'accompagnaient. Cette approche a essayé de contextualiser les études et de s'adapter aux besoins réels des apprenants, les rapports entre oral et écrit en classe se sont vus équilibrés. Ceci dit, les travaux explicitant le rôle des supports picturaux en tant que « déclencheurs » de la production écrite en langue seconde demeurent, malgré cette avancée, encore rares (Muller & Borgé, 2020).

2.1. L'écriture créative

Dans le programme de français de la deuxième année moyenne, le terme créativité est mentionné une seule fois parmi les profils de sortie des élèves. Il est énoncé en ces propos « Manifester sa créativité par des moyens linguistiques » (2011 : 9). Ce renvoi à la créativité demeure vague et équivoque. La majorité des documents officiels de la 2ème année moyenne insistent sur le modèle des genres littéraires (conte, fable, etc.) sans référence claire à une écriture littéraire appréhendée comme une interaction dialectique entre lecture et écriture.

Cette façon de procéder rejoint les anciennes pratiques irriguées par le principe d'imitation. Ce qui engendre des textes trop « formalistes »: pauvres sur le plan de l'intrigue (récits plats) Crinon (2006). Ces textes ne procurent pas de plaisir au lecteur potentiel étant donné que l'essentiel pour le scripteur est d'être dans les normes par rapport aux textes travaillés en séance de lecture (insister sur les habiletés) plutôt que de s'affirmer en tant qu'auteur autonome à travers le développement de stratégies scripturales bien assises.

Quand on considère que chaque type de texte ou d'écart répond à des critères fixes, l'écriture n'est qu'une affaire de procédure algorithmique. Quand en revanche on considère que chaque type d'écrit est un espace de variation, l'écriture devient une affaire de choix et donc de stratégie. (Tauveron, 1999 :67)

La notion de créativité est souvent associée à celle de « création » et d'« imagination » (Plane, 2013). Contrairement à la créativité, la création réfère à une capacité innée. Considérée dans ce sens, elle recouvre les conditions même de son exclusion du champ didactique, puisque sa connotation innéiste échappe aux outils d'analyse psycho-cognitifs (Plane, 2013).

L'écriture créative offre l'avantage de réduire la pression sur les apprenants en leur laissant une marge de liberté. Elle vise à doter les scripteurs de la culture littéraire et de la confiance en soi nécessaires pour réaliser l'activité scripturale. Les apprenants doivent prendre conscience que de par nos lectures on est – immanquablement- quelque peu l'autre (ou plutôt les autres). Mais il faut se garder de s'effacer complètement et de sombrer dans la facilité de l'imitation (l'intertextualité n'est pas du plagiat).

Ce type d'écriture permet au jeune scripteur d'accéder à la maturité scripturale, d'assurer et d'assumer son « statut d'auteur », notion chère à Tauveronet Sève (2005), de par les possibilités de progression qu'elle lui offre en tant que sujet cognitif et humain. Car, exprimer son élan artistique est l'un des droits les plus fondamentaux de l'apprenant. Ceci, lui permet de s'identifier en tant qu'être à part entière et de s'authentifier en tant qu' « auteur » en devenir.

Pour s'affirmer en tant qu'auteur, le scripteur doit disposer de la confiance en soi requise appelée par Bandura (2003) « sentiment d'efficacité personnelle ». Selon ce psychologue, cet affect est susceptible d'augmenter les chances de réussite. Toujours selon lui, le SEP a pour effet de susciter la motivation de l'apprenant, qui de fait, déclenche la créativité à son tour et inversement. Ainsi, la créativité semble être une solution possible pour motiver l'apprenant en production écrite et pour susciter son sentiment d'efficacité personnelle indispensable à toute réussite, notamment scolaire

2.2. L'image : un tremplin pour accéder à la créativité verbale

Sartre (1940) distingue deux types d'images: mentales et matérielles. Ces dernières appartiennent à ce qu'il a désigné par: la conscience imageante. Ce concept est souvent corrélé d'une conscience émotionnelle qui fixe l'objet de la pensée de liens indissolubles. Sartre et Elkaim-Sartre (2012) précisent que « la conscience imageante » d'un objet ne peut-en aucun cas- être réductible à son image. Car, cette dernière ne désigne que « le rapport » partagé entre l'objet représenté lui-même et « la conscience imageante » qui en découle (l'image mentale). Cette image mentale prend appui sur le rêve, l'imagination et la créativité.

Il importe de souligner que l'image est foncièrement polysémique (Avias, 2014), ce qui en fait le support idéal pour débloquer la créativité de l'apprenant et pour libérer son imagination en vue d'encourager des productions écrites singulières.

2.3. L'évaluation du texte créatif de l'apprenant

L'évaluation constitue la pierre angulaire de tout apprentissage, notamment scolaire. D'où une multitude d'études qui y sont axées, entre autres celles sur l'évaluation de la production de textes. Toutefois, les travaux qui ont eu le plus d'écho sont ceux du groupe E.V.A et l'équipe EVA-REV² (Tauveron, 1996).

E.V.A propose une grille d'évaluation organisée en des critères (Voir en annexe). Ces critères déterminent la qualité de la production attendue. Chacun de ses critères se décline en des indicateurs qui le précisent. On distingue des critères minimaux (indispensables pour le respect des exigences de la consigne): la pertinence, la cohérence textuelle, la maîtrise des ressources et

²Le groupe EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, INRP & Hachette ; puis l'équipe EVA-REV (1996), *De l'Évaluation à la réécriture*, Paris, INRP & Hachette.

des critères de perfectionnement (qui représentent une valeur ajoutée à la production) (De Ketele, 2013: 66).

Il convient de préciser qu'écrire est une activité complexe qui mobilise –à la fois –des capacités cognitives et affectives, dont l'imagination et la créativité. Mettre l'accent sur l'aspect technique de l'activité scripturale, revient à occulter son aspect individuel et personnel qui fait la particularité, voire l'originalité de chaque apprenant-scripteur. Ainsi, les grilles de révision, à l'instar de celles proposées par les équipes EVA, EVA-REV, semblent être mises au service de l'enseignant pour lui faciliter sa tâche évaluative et non pas tournées vers l'apprenant pour lui apporter une orientation constructive (Bucheton&Chabanne, 2002 :124).

Tout texte (notamment littéraire) est une construction linguistique, mais il est peut-être surtout une construction esthétique. Or que, ces grilles contribuent à l'effacement de soi en vertu de ce qui est commun pour tous (la norme). De leur part, Bucheton & Chabanne (2002 :126) formulent certains reproches à l'égard de ce type d'évaluation, parmi lesquels : Le risque de cantonner l'apprenant dans des représentations négatives sur l'activité scripturale en la présentant telle une suite d'« activités mécaniques et ponctuelles ».

Les écrits créatifs font l'objet d'un mode particulier d'évaluation. Les travaux d'Angela Mastracci (2011) sont les pionniers dans ce domaine. Elle propose des modèles descriptifs du processus évaluatif propres aux produits créatifs (liés au domaine du marketing) réalisés par des apprenants du collège. On tient à préciser que, la notion de « modèle » est à considérer ici dans le sens d'orientations théoriques et non pas de grille clé en main prête à être utilisée tel quel. Afin d'évaluer la créativité dans les textes des apprenants, on a mis au point une grille d'évaluation personnelle (Voir en annexe).

Cette grille est axée sur trois aspects des productions textuelles : cognitif, linguistique et créatif. Contrant sur ce point la grille E.V.A. Cet aspect créatif traduit l'écart esthétique entre la langue commune et le style poétique des textes produits. Il est intimement lié à la dimension symbolique (le recours à l'implicite) de ces textes comme l'est l'aspect sémantique par rapport à la dimension linguistique. En s'inspirant des travaux de Mastracci, nous avons proposé des critères qui permettent de rendre compte de cet aspect créatif : l'originalité (créer sa propre histoire), la fluidité (richesse et nouveauté des idées) et la flexibilité (oser la différence même si c'est par la transgression des normes génériques, stylistiques ou encore linguistiques). Ces critères sont spécifiés par des indicateurs qui les précisent et qui rendent l'évaluation plus opérationnelle. Les critères de perfectionnement bonifient l'apprenant en lui attribuant des notes supplémentaires pour son assiduité et son engagement dans la tâche scripturale. Étant donné qu'une copie propre ou qu'une écriture soignée révèlent un intérêt et une motivation pour la production écrite (Scallon, 2007).

Cette grille est conçue de manière à traiter les différents niveaux des productions textuelles (linguistique, sémantique, pragmatique et symbolique) et ne se limite pas uniquement à l'aspect linguistique.

3-PROTOCOLE DE RECHERCHE

Notre protocole de recherche est scindé en deux parties :

-*Primo*, un questionnaire de recherche auto-administré à l'intention des enseignants (50 enseignants) de la 2^{ème} année moyenne de la wilaya de Mila (ville à l'est de l'Algérie). Ce questionnaire est constitué de neuf questions fermées (relativement courtes) réparties en trois items : les profils socioprofessionnels des enquêtés, les pratiques déclarées des enseignants en matière de production écrite, des questions ciblant des points théoriques développés par la littérature relative à

l'introduction de l'image en contexte didactique (questions à sous-bassement théorique). (Voir en annexe)

-*Secundo*, une recherche portant sur 30 apprenants de 2^{ème} année moyenne, répartis en un groupe témoin (10 apprenants privés de l'outil d'aide), un groupe expérimental A (10 apprenants ayant bénéficié d'images contemporaines en cours d'écriture) et un autre groupe expérimental B (10 apprenants ayant utilisé des images traditionnelles durant le processus scriptural). Le choix du public est justifié par des facteurs biologiques et psychologiques : l'âge des apprenants (12 ans en moyenne) constitue un âge critique pour les enfants. C'est l'âge de l'adolescence (l'apogée de la crise identitaire) avec ce que cela implique comme désir d'affirmation en tant qu'être à part entière. L'apprenant n'est plus ce qu'il était (un enfant) et n'est pas encore ce qu'il sera (un adulte). Cela fait de l'adolescence un âge propice pour la créativité. Leboutet (1970) avance que la créativité se développe jusqu'à l'âge de 9 ans où elle commence à stopper pour réapparaître vers l'âge de 12 à 17 ans. De par leur âge, les apprenants de 2^{ème} année moyenne semblent le mieux convenir pour entreprendre un travail interprétatif à l'écrit/production et par la suite à l'écrit/réception (interprétation des textes produits et accès à l'implicite de ces derniers).

Le présent travail vise la production de trois contes narratifs de fiction à partir de deux bandes d'images relatant chacune une histoire distincte. Ces images assurent un rôle de déclencheur de l'imagination. Une palette d'entre elles est une planche (une série d'images sans textes) réalisée par Benjamin Rabier, célèbre pour son illustration des Fables de La Fontaine, par sa réalisation de l'image publicitaire du fromage : *La vache qui rit*, ainsi que par son écriture et illustration d'une centaine d'albums de jeunesse. L'autre palette appartenant à l'art contemporain, est réalisée par un artiste peintre inconnu. L'introduction de ces deux supports a pour visée de mesurer l'impact de ces deux types de documents

picturaux sur la production écrite des apprenants de deuxième année moyenne (Voir en annexe).

4-ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS OBTENUS

4.1. L'analyse des résultats du questionnaire de recherche

Certains enseignants (58,4%) déclarent pratiquer la production écrite en plusieurs jets. Ce qui nous enlève la possibilité d'un manque d'entraînement à l'écriture. Cela implique que, malgré les multiples essais de productions textuelles et malgré les maintes orientations de l'enseignant à l'égard des productions écrites des apprenants les problèmes de rédaction persistent encore. Ce qui nous oriente vers une nécessaire adoption d'une autre forme d'étayage dont l'introduction d'un support pictural pour déclencher la production écrite. Les questions relatives à l'utilisation de ce support par les enseignants laissent voir que, la majorité des enseignants (66,7%) n'utilisent pas ce type d'outil d'aide en production écrite. Nous tenons à préciser que ce support est totalement absent des séances de production écrite proposées par le manuel scolaire. Sur la totalité des productions écrites suggérées par le manuel de 2^{ème} année moyenne une seule consigne propose des vignettes d'une bande dessinée. Il s'agit de compléter ses bulles par des dialogues. Cette bande dessinée n'est pas exploitée comme un élément déclencheur de la production écrite. Elle fait l'objet d'un simple exercice de réemploi puisqu'elle a été d'emblée travaillée dans la séance d'entraînement à l'écrit et qu'elle sert de référence pour un simple travail de remplissage linguistique durant la séance de production écrite. Questionnés sur leur préférence envers les divers types de supports iconiques, 50,86% des enseignants (ont déclaré leur penchant pour les images à l'encontre des photographies et des grands tableaux, étant donné que les premières (les images) sont plus faciles à interpréter vu leurs gravures appartenant au style des dessins animés réputés être plus proches des apprenants et plus accessible pour eux. Toutefois, il convient de préciser que la

simplicité n'est pas toujours synonyme de facilité, car même des dessins simples et clairs peuvent bloquer la créativité de l'apprenant en raison de leurs incompatibilités avec le travail interprétatif ce qui pourrait engendrer des productions embryonnaires ou encore stéréotypées.

Contrairement aux affirmations de Muller & Borgé (2020), 58,3% des enseignants questionnés déclarent ne pas éprouver de réticences vis-à-vis de l'exploitation du support iconique durant la séance d'écriture. Nous pouvons ici supposer une éventuelle méconnaissance de la sémiotique visuelle de la part des enseignants, ce qui les emmènerait à banaliser la manipulation de ce type de supports. Toutefois, la totalité des questionnés s'accordent sur le fait que l'image peut susciter l'imagination des apprenants en contexte scriptural (Muller 2014) et d'améliorer la qualité des textes produits en leur procurant la dimension sémantique et symbolique nécessaires, ce qui a pour effet de rendre les textes plus créatifs (Yaïche, 2008).

4.2. L'analyse des copies des apprenants.

Les productions écrites ont fait l'objet d'une évaluation concertée par des enseignants universitaires (la méthode des juges). Cette évaluation est réalisée au moyen d'une grille personnelle, inspirée des travaux d'Angela Mastracci (2011) portant sur l'évaluation de la créativité. Le déroulement de cette activité est passé dans des conditions similaires qui peuvent être formulées comme suit :

- Les correcteurs ont suivi la même formation universitaire en spécialité français (science du langage).
- Ils travaillent dans des conditions matérielles identiques (salle des enseignants, le même nombre de copies, etc.)
- Chaque enseignant est muni d'un stylo rouge et du sujet de la production écrite, de la grille d'évaluation et des copies des apprenants (tenues sous l'anonymat).

Les résultats d'analyse du corpus montrent un effet positif du support iconique contemporain. Chaque groupe d'apprenants a

produit des textes qui comportent des similitudes au niveau du fond et de la forme des contes produits. Ces résultats sont présentés dans ce qui suit :

Résultats du groupe témoins

Le plus grand nombre de feuilles blanches (3 copies) et de copies mal présentées a été enregistré chez le groupe témoin. Ces caractéristiques sont les marques d'un manque de motivation de la part des apprenants, étant donné que la calligraphie est aussi une attitude reflétant la motivation ainsi que la valeur accordée par l'apprenant à la réalisation des productions (Scallon, 2007).

Quant au contenu de ces textes, on a pu remarquer qu'un grand nombre de productions transgressent le schéma actanciel de l'histoire. Cela est peut-être dû à l'absence d'images qui structurent le cours de l'histoire et qui guident l'apprenant dans sa production. Dans ces textes, les phrases sont grammaticalement simples et sémantiquement pauvres. Elles ne manifestent pas de style particulier ni de créativité affichée. Ces phrases sont construites avec des verbes d'action rapportant les grandes lignes qui organisent le déroulement de l'histoire (les événements principaux).

Résultats du groupe expérimental « B »

Nous tenons à souligner que les résultats obtenus suite à la mobilisation du support pictural classique (groupe B) sont très proches de ceux réalisés dans le groupe témoin dans lequel, un taux réduit d'apprenants ont atteint une compétence scripturale acceptable susceptible d'être mobilisée dans d'autres contextes scolaires ou extra scolaires. En effet, le style télégraphique non adaptée à la particularité de la production littéraire a persisté avec une grande insistance ouvrant la voie à des productions stéréotypées enfermées dans une forme générique (le schéma quinaire) dénaturante. La majorité des productions ont suivi un modèle canonique : situation initiale, développement des événements, situation finale. Ces écrits sont fortement collés à *la*

fabula de l'histoire. D'où des productions écrites à style télégraphique, sans développement narratif suffisant pour assurer une cohérence textuelle. Ces écrits n'attisent pas la curiosité du lecteur et ne permettent pas de faire des hypothèses sur le cours que va prendre l'histoire (récits minimaux). Tout laisse croire que le plus important pour les apprenants -dans ce cas- est d'être dans les normes plutôt que de libérer leur créativité. Cela nous mène à conclure que la simplicité des supports iconiques n'est pas toujours garante de leur opérationnalité en tant que déclencheur de la production verbale écrite.

Résultats du groupe expérimental « A »

En consultant les productions appartenant au groupe A, on s'est vite aperçu que certains apprenants ont opté pour la règle du « moindre effort ». Bien qu'il existe plusieurs pistes pour faire progresser les événements (selon qu'on a choisi d'opter pour l'indice :des yeux qui brillaient dans la grotte, du serpent, du chasseur, etc), 62% des apprenants ont opté pour l'indice du chasseur(le chasseur tire sur la gazelle et la tue),contre seulement 23%qui ont abordé l'indice du serpent(le serpent pique la petite gazelle et la tue)au détriment du choix de l'indice des yeux brillants dans la grotte. D'où des situations finales plus ou moins proches. A notre avis, cela revient au fait que parmi les indices cités, celui des yeux demande un réel travail d'interprétation (s'agit-il des yeux d'un monstre, de la mère, d'un loup, du père, etc ?) ce qui demanderait la mobilisation d'efforts supplémentaires pour orienter le cours de l'histoire. Si on suppose qu'il s'agit des yeux d'un monstre cela induirait l'idée de conflit physique entre cette créature et la petite gazelle (scénario coûteux pour l'apprenant).

Sur un autre niveau, 9% des apprenants ont engendré des productions qui manifestent un manque de relations logiques et d'inférences causales entre les phrases. Comme dans un jeu vidéo, où l'on tenterait de décrocher le maximum de sacs de bonus, ces apprenants ont tenté d'embrasser le plus grand nombre

d'indices possibles, sans se soucier du rapport causal entre eux. Pour la progression du récit, à l'exception d'une seule production écrite, la quasi- totalité des auteurs- scripteurs ont imaginé un dénouement dramatique de l'histoire (mort de la mère, mort de son petit). Dans cette production, l'apprenant raconte les heureuses retrouvailles entre la mère et son petit. Cette progression non linéaire constitue une forme de créativité. L'apprenant a choisi de commencer par les dernières images pour revenir ensuite vers les premières transgressant ainsi la règle de linéarité propre au conte et créant ainsi un style particulier. Certains apprenants (2%) ont introduit des dialogues intérieurs extériorisés (la petite gazelle se dit : « Je ne peux plus courir, C'est fini », etc.). La manifestation verbale des soliloques constitue aussi une forme de créativité (Boré, 2013). Comme on a pu relever une production écrite qui a tenté d'imiter une nouvelle d'Alphonse Daudet (*La chèvre de monsieur Seguin*). L'apprenant concerné a utilisé le même nom pour le personnage (Blanquette) et a écrit que la petite gazelle voulait vivre seule dans la forêt et qu'elle s'est –volontairement– échappée de sa maison. Dans ce cas, nous pouvons dire que les images lui ont servi de remue-ménages pour la rédaction du conte. Car, ce texte a déjà été travaillé en cinquième année primaire.

Sur le plan linguistique, nous avons été interpellés par le recours fréquent aux adjectifs qualificatifs en vue de décrire l'ancrage spatio-temporel de l'histoire ainsi que ses personnages (portrait physique), d'où des productions plus étoffées.

Certains apprenants ont clôturé leurs contes par une morale (« la mère est la seule personne prête à mourir pour ses enfants », « la maison c'est la sécurité ») alors que d'autres ont préféré une fin ouverte aux interprétations des lecteurs : « des yeux brillent dans la grotte », « cerf-volant est fatigué, il entend sa mère qui l'appelle ». Face au dernier exemple, le lecteur ne sait pas vraiment si la voix de la mère relève de la réalité ou bien de

l'hallucination. Cet état de choses nous pousse à synthétiser que, les productions écrites appartenant à cette section ont été caractérisées par une richesse des idées ce qui a donné une originalité aux contes réalisés.

En guise de synthèse, nous pouvons dire que contrairement à ce qui a été attendu, les textes des apprenants ayant bénéficié de l'appui du support iconique contemporain (groupe A) ont présenté une supériorité quantitative (le nombre de phrases produites) et qualitative (le rendu esthétique, la calligraphie, la présentation des copies) comparativement au rendu des apprenants qui ont été privé de l'apport des images (groupe témoin) ou encore du groupe expérimental ayant utilisé les supports iconiques classiques (groupe B). Muller & Borgé (2020) mettent en garde contre l'introduction des supports iconiques contemporains en contexte didactique pour viser l'appropriation de la compétence scripturale. Cette mise en garde est rendue au caractère herméneutique des concepts véhiculés par la majorité des toiles contemporaine. Or justement, c'est ce genre de support qui a occasionné les meilleurs résultats. A notre avis, les images travaillées en cours d'écriture et appartenant à cette catégorie (supports contemporains) recèlent beaucoup de possibilités d'interprétation et permettent aux apprenants de mettre -à chaque fois- l'accent sur des détails différents, ce qui a pour effet d'orienter l'intrigue des contes produits vers de nouvelles voies non-stéréotypées.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons proposé un outil d'aide susceptible de déclencher la production écrite chez les apprenants de 2^{ème} année moyenne. Toutefois, il revient à la liberté des enseignants d'opter pour tel ou tel autre support, compte tenu du niveau des apprenants, de leur culture, de leurs compétences linguistiques et discursives ainsi que de leurs goûts et désirs. Notre pratique peut paraître coûteuse (compte tenu de

l'effort d'interprétation exigé de la part de l'apprenant) ainsi que de la contraignante maîtrise du code visuel de la part de l'enseignant et de ses apprenants en vue de déboucher sur une bonne interprétation des images présentées. Toutefois, les résultats de cette recherche montrent que l'écriture créative peut présenter une bonne alternative afin de réaliser des productions littéraires de meilleure qualité au niveau du fond et de la forme textuelle. Comme nous ne manquons pas de souligner que, ce type d'écriture tirerait un grand profit de l'adoption du support pictural en tant que déclencheur de l'activité scripturale. Ce médium permet de susciter la motivation du « sujet -auteur » au départ et de susciter l'intérêt d'un « sujet-lecteur » *in fine*. Car, un texte est essentiellement écrit pour être lu.

BIBLIOGRAPHIE

AVIAS, A., *Composition textuelle: Du plan de texte à la macro-proposition*, Éditions L'Harmattan, Paris, 2014

BANDURA, A., *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento: Centro studi Erickson, Gardolo, 2003

BARRE-DE-MINIAC, C., « Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°113-114, 2002. pp. 29-40 ; Disponible sur [www.persee.fr/doc/prati_03382389_2002_num_113_1_1943] (consulté le 5/6/2021)

BÉDRANE, S. REVAZ, F. & VIEGNES, M., *Le récit minimal: Du minime au minimalisme: Littérature, arts, média*, Presses Sorbonne nouvelle, Paris, 2012.

BORÉ CALIL, E. & PLANE, S., *L'école, l'écriture et la création: Études françaises et brésiliennes*, Academia, Louvain-la-Neuve, 2013

BRIQUET-DUHAZÉ, S. OUELLET, C. & LAVOIE, N., *Progrès en lecture- écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*, L'Harmattan, Paris, 2015.

BUCHETON, D. & CHABANNE, J.C., « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement », *In*: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°26-27, L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire, SYLVIE PLANE (dir), ;2002, pp. 123-148 ;Disponible sur [\[www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2396\]](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2002_num_26_1_2396) (consulté le 4/5/ 2020).

CHANFRAULT-DUCHET, M.F., « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux », *In*: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°34, Marie-France Bishop et Marie-Claude Penloup(dirs) , ; 2006, pp. 85-109 ; Disponible sur [\[https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2006_num_34_1_2731\]](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2006_num_34_1_2731)(consulté le 8/6/ 2021).

I. CRINON, J., « L'écriture littéraire et les genres », *Le français aujourd'hui*, 153,2006, pp. 17-24 ;Disponible sur [\[https://doi.org/10.3917/lfa.153.0017\]](https://doi.org/10.3917/lfa.153.0017) (consulté le 4/2/2021).

DE KETEFI F. I « L'évaluation de la production écrite ». *Revue française de linguistique appliquée*, 1(1), 2013, pp 59-74.

[\[https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059\]](https://doi.org/10.3917/rfla.181.0059) (consulté le 15/10/2021)
11.LAVIEU-GWOZDZ, B., « Évaluation et production d'écrits », *Le français aujourd'hui*, (2),2013, pp. 83-93 ; Disponible sur [\[https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-2-page-83.htm\]](https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-2-page-83.htm)(consulté le 16/6/2021).

LEBOUTET, L., « La créativité », *L'année psychologique*, 70,1970, pp.579- 625 ;Disponible sur [\[https://www.persee.fr/doc/psy_00035033_1970_num_70_2_27914\]](https://www.persee.fr/doc/psy_00035033_1970_num_70_2_27914) (consulté le 04/2/ 2021)

LEBRUN, M. &GIGLIO, M., « De quelques dispositifs didactiques collaboratifs favorisant la créativité auctoriale en français et en musique », *La revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*; N°1 hors série.2016

pp. 13-28

MASTRACCI, A., *Des critères d'évaluation génériques et une grille d'évaluation à échelles descriptives globales pour évaluer des apprentissages en créativité au collégial*.2011 Disponible sur [<http://www.cdc.qc.ca/pdf/mastracci-evaluation-creativite-essai-usherbrooke-2011.pdf>] (consulté le 04/2/. 2021).

MULLER, C., « L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de -recherche ancienne remise au goût du jour », Synergies, Portugal, (2),2014, pp. 119-130.

MULLER, C., & BORGÉ, N., *Aborder l'œuvre d'art dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, 2020.

PLANE, S., *Écrire au collège: didactique et pratiques d'écriture*. Nathan, Paris, 1994

Programme et Document d'accompagnement de 2^o Année Moyenne, Commission Nationale des Programmes, édition Office Nationale des Publications Scolaire, 2011-2012.

SARTRE, J.P., *L'Imaginaire*, 1940, Gallimard, Paris, 1986.

SARTRE, J.P. & ELKAÏM-SARTRE, A., *L'Imagination*, Presses universitaires de France, 7^e édition « Quadrige », Paris, 2012.

SCALLON, G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck Université, Paris, 2007.

TAUVERON, C., " Des« pratiques d'évaluation » aux « pratiques de révision»: quelle place pour l'écriture littéraire ? "Repères,13(1),1996, pp. 191–210 ; Disponible sur

[https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1996_num_13_1_2184] (consulté le 16/6/ 2021)

TAUVERON, C., « Écriture et créativité. Constantes et glissements en trente ans de recherches dans les équipes Français 1^{er} degré de l'INRP »,Repères, 20(1), 1999, pp. 57-78 ;Disponible sur

[https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1999_num_20_1_2310] (consulté le 9/1/2021)

TAUVERON, C., & SÈVE, P., *Vers une écriture littéraire ou Comment construire une posture d'auteur à l'école: De la GS au*

Le support iconique comme levier pour déclencher l'écriture créative

CM2, Hatier, Paris, 2005

AICHE, F., *Photos-expressions*, Hachette, 3^{ème} édition. Paris, 2008.

ANNEXES

Annexe I

Aspects	Critères	Indicateurs	Production satisfaisante	Production peu satisfaisante	Production non-satisfaisante
Cognitif 2 points	Respect de la consigne Cohérence Cohésion	-Respect du thème et de la typologie textuelle -Lisibilité -Emploi des connecteurs, de la ponctuation			
Linguistique 2 points	Correction de la langue	-Lexique approprié -Phrases bien construites -Verbes conjugués au temps appropriés- passé simple, imparfait) -Respect des règles orthographiques d'usage et grammaticales (les accords)			
Créatif 2 points	Originalité Fluidité -flexibilité	-Usage de personnages non-stéréotypés. -Intrigue étoffée dépassant le simple décalque du schéma actanciel (le recours à l'implicite) -Progression non linéaire des événements.			
Matériel de la copie 2 points	Perfectionnement	-Copie propre -Ecriture bien calligraphiée			

Annexe II :

Questionnaire de recherche

1-Vous êtes :

-Homme -Femme

2-Vous avez fait :

-l'université -Diplômé(e) d'un institut (l'ITE)

-Autre

3-Pratiquez-vous la production écrite en :

-un seul jet -plusieurs jets

4-Utilisez-vous le support iconique en production écrite :

-oui -non -parfois

5-Quel type de support iconique préférez-vous utiliser en production écrite ?

-des images -des photographies

-des tableaux célèbres -de simples dessins

6-Eprouvez-vous des réticences vis-à-vis des supports iconiques?

-oui -non

7-pensez-vous que le support iconique peut provoquer l'imagination chez les apprenants en production écrite ?

-oui -non

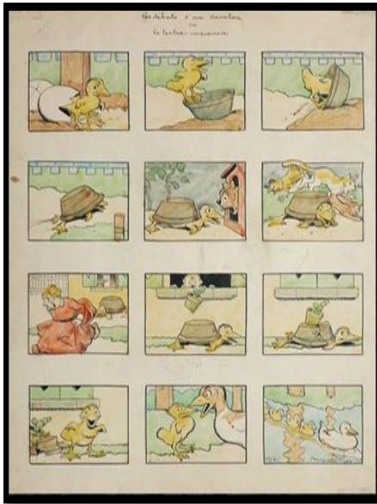
8-Pensez-vous que le support iconique peut faciliter la production écrite de textes plus créatifs ?

-oui -non -peut-être

9- Prenez-vous en considération l'aspect créatif dans l'évaluation des productions écrites ?

-oui -non

Annexe III



Benjamin Rabier, « Les débuts d'un caneton ou la tortue improvisée ». Planche en couleurs directes



Palette contemporaine réalisée par un artiste peintre inconnu

<i>Unités Points de vue</i>	<i>Texte dans son ensemble</i>	<i>Relations entre phrases</i>	<i>Phrases</i>
<i>Pragmatique</i>	L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ? A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ? L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre ...) ?	La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée (utilisation d'organisateur textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>) ? La cohérence thématique est-elle satisfaisante (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...) ?	La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrases...) ? Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...) ?
<i>Sémantique</i>	L'information est-elle pertinente et cohérente ? Le choix ou type de texte est-il approprié (narratif, explicatif, descriptif...) ? Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	La cohérence sémantique est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites) ? L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : <i>mais, si, donc, or...</i>) ?	Le lexique est-il adéquat (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) ? Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables (absence de contradictions, d'incohérence...) ?
<i>Morphosyntaxique</i>	Le mode d'organisation correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent, homogène (par exemple imparfait / passé simple pour un récit) ? Les valeurs des temps verbaux sont-ils maîtrisés ?	La cohérence syntaxique est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...) ? La cohérence temporelle est-elle assurée ? La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?	La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La morphologie verbale est-elle maîtrisée (absence d'erreurs de conjugaison) ? L'orthographe répond-elle aux normes ?
<i>Aspects matériels</i>	Le support est-il bien choisi (cahier, fiche, panneau mural...) ? La typographie est-elle adaptée (style et taille des caractères...) ? L'organisation de la page est-elle satisfaisante (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...) ?	La segmentation des unités du discours est-elle pertinente (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...) ? La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée (points, ponctuation du dialogue...) ?	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée (virgules, parenthèses...) ? Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres...) ?

La grille EVA selon I.N.R.P (1991) tirée de (DE KETELE, 2013)