

L'écriture créative en classe de FLE

Samia MAZOUZI
Université d'Oran 2

Abstract:

L'enjeu de notre réflexion est de dévoiler l'importance de l'installation des ateliers d'écriture en classe de FLE, pour un apprentissage qui s'inscrit dans la démarche de lecture /écriture /réécriture, un processus indissociable au sein d'une même activité. Le développement des compétences de l'écriture chez l'apprenant, passe forcément par la mise en place des méthodes ordinaires et créatives poussant d'emblée l'élève à produire plus et mieux.

Mots clés :Ateliers- écriture- lecture- enseignement- réécriture- apprentissage- créativité-production de l'écrit.

Ecrire dans une langue étrangère, est une activité qui fait appel à toutes les compétences personnelles et à celles qui ont été enseignées et acquises en milieu scolaire, pour pouvoir s'exprimer dans une langue seconde. Dans certaines familles, les parents utilisent le français en tant que langue de communication avec leurs enfants. Ce sont généralement des milieux cultivés et dont le niveau de vie est supérieur à la moyenne. Cependant, dans notre société, la plupart des personnes parlent essentiellement l'arabe dialectal. Dans de nombreuses familles, beaucoup de parents utilisent ce dialecte et poussent leurs enfants à le faire d'une façon indirecte. Dans ce dernier cas, la seule occasion qui se présente à l'élève de s'exprimer en français, ce sont les trois ou quatre heures de cours par semaine dispensées au sein de l'établissement où il est scolarisé. Force est donc de reconnaître que la plupart des enfants et adolescents sont loin d'avoir des connaissances basiques en français lorsqu'ils entrent dans les établissements d'enseignement scolaire. Pourtant, parler

et lire plus souvent préparent l'élève à mieux produire. Mais écrire quand et comment ? Les séances de production d'écrits dans les cours de français ne sont pas nombreuses au lycée, notamment : une production écrite par séquence, cela reste insuffisant pour un bon apprentissage. Car dans la même séance, l'enseignant demande à l'apprenant d'être capable de lire un sujet ou un support, d'utiliser toutes ses capacités linguistiques, d'assembler les idées puis réussir sa rédaction, nous citons « La production écrite se définit essentiellement comme une activité de construction de sens, tout comme la lecture et, méthodologiquement, la production écrite est la construction d'une approche qui sort des traditionnelles règles de transmission et de reproduction » (Hindryckx, Lenoir & Nyssen 2002, p. 16). La disproportion entre la somme des compétences à acquérir et le peu de temps qui lui est réservé par les textes officiels oblige donc à repenser le contenu même de l'enseignement du français écrit. Nous voudrions donc nous attacher ici à une réflexion sur les meilleures stratégies à mettre en œuvre en classe de FLE pour aboutir à des écrits enrichis.

1. L'enseignement de l'écrit

L'écrit qui nous intéresse ici est celui où l'élève prend son stylo pour s'exprimer et produire un travail personnel. Nous avons mené une enquête par le billet d'un questionnaire, auprès d'un panel de 100 enseignants du cycle secondaire dans différentes villes de l'Ouest algérien. Il comportait quinze questions qui se présentaient sous la forme de question semi ouverte, ou à choix multiples. Ceci nous a permis d'avoir une idée assez significative en ce qui concerne la conception de la

séance de production d'écrit, sa présentation, le travail des élèves, leurs notes, leurs améliorations dans le travail et l'intérêt que portent ces derniers à de tels exercices.

Soixante-dix-huit pour cent des professeurs estiment que les moments consacrés à l'écrit sont vraiment insuffisants : ils déclarent qu'ils n'enseignent pas l'écrit, qu'ils aident tout au plus à l'améliorer grâce aux séances qui précèdent celle de la production proprement dite. Malgré tous les efforts fournis, le niveau de la rédaction des apprenants reste généralement assez bas.

Le même groupe d'apprenants ne réagit pas forcément de la même façon à l'oral qu'à l'écrit, l'ensemble des questionnés déclarent que les apprenants s'expriment facilement en français, même s'ils commettent des interférences. En revanche, rien ne les pousse à s'investir particulièrement dans l'écrit car il ne leur semble être qu'une variante graphique de l'oral, sans spécificité ou règles propres. Ils affirment aussi que pendant la séance de la production de l'écrit, les élèves comprennent le sujet proposé mais n'arrivent pas à rédiger puisqu'ils ne savent pas s'exprimer dans une langue écrite qui n'est pas la leur. Ils se justifient en disant à leurs enseignants qu'ils ne sont pas capables d'écrire en français, soit parce qu'ils ne trouvent pas le vocabulaire adéquat pour dire ce qu'ils pensent, soit parce qu'ils n'ont pas une base dans cette langue étrangère et commencent à raconter des histoires qui font partie de leurs parcours remplis d'entraves et de difficultés.

2. Présentation de la séance de l'écrit : moyens utilisés et sujets proposés

Soixante-sept pour cent de professeurs sollicités utilisent les sujets de production de l'écrit proposés dans le manuel scolaire, sans apporter aucune modification ou amélioration. Sept pour cent les adaptent selon la situation de la classe et le niveau des élèves. Tous ont déclaré qu'ils écrivaient le sujet au tableau, pour mettre les élèves dans le bain et les pousser ainsi à produire, mais aucun d'entre eux n'a évoqué l'utilisation de moyens novateur (histoire, conte, image et les supports audiovisuels notamment) pour aborder cette séance de façon à ce que les élèves s'y intéressent davantage. L'absence de tout changement dans la présentation et la conduite de ces séquences didactiques peut expliquer le mauvais rendement à l'écrit.

L'apport en matière de langue (orthographe, grammaire, vocabulaire, conjugaison) reste évidemment très important puisque c'est toujours un apport essentiel dans l'amélioration des compétences linguistiques. Cependant, soixante-quinze pour cent d'enseignants déclarent que le plus grand pourcentage des apprenants ne progresse pas en production écrite en raison de leur désintérêt total vis-à-vis de cette séance.

A l'évidence, les élèves ont besoin de changements méthodologiques pour être attirés et séduits. Les professeurs leur demandent de produire avec beaucoup de créativité mais ils ne font rien pour obtenir le résultat attendu et ils se demandent pourquoi les apprenants ne s'y mettent pas à fond, tout en oubliant qu'eux-mêmes ne

font pas grand-chose pour les encourager à s'investir plus.

3. Les ateliers d'écriture

Dans le cadre d'une réflexion procédurale, nous avons essayé d'employer des méthodes inhabituelles et solliciter le savoir-faire des élèves en vue de stimuler leurs réactions et accroître leurs engagements pendant les séances d'écrit.

L'atelier d'écriture offre la possibilité de changer les pratiques et d'amputer les formules qui banalise l'apprentissage de l'écrit.

« L'atelier d'écriture est un espace –temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un (expert), produit des textes en réfléchissant sur (les représentations) les pratiques et les théories qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et méta- scripturales de chacun de ses membres » (Rozenn 2003, p.24.)

Cette technique, favorise le travail de groupe, l'échange, l'amélioration des relations enseignant/apprenant, l'élève prend conscience d'une nouvelle situation d'apprentissage, il développe des procédés scripturales qu'il apprend à mettre en œuvre dans le but améliorer des compétences et des capacités afin d'activer son système de connaissance. Entre les modèles d'application des ateliers d'écriture, commençant par celui qui met en œuvre l'aspect ludique en référence à l'Ouvroir de littérature potentielle (l'OULIPO), et le modèle de Elisabeth Bing exécuté en 1969 avec des enfants en

institut médico-pédagogique, nous avons choisi d'appliquer le second puisqu'il met en œuvre des pratiques qui se rapprochent des objectifs que nous voulions atteindre en fin de parcours, à savoir la revalorisation des apprenants, les inciter à communiquer, à échanger leurs avis au moment de la production, sans oublier de corriger l'image qu'ils ont d'eux même, en leur donnant plus de confiance de considération et d'assurance.

« Mettre l'enfant en confiance dans ses essais d'expression écrite est un nœud essentiel pour libérer l'expression à long terme. Combien d'entre nous n'osent pas écrire par peur de mal écrire, ou par peur des fautes d'orthographe. Cette confiance en ses possibilités d'expression est un nœud pour ce genre d'activité » (Jamaer, Stordeur 2006, p.61.)

Nous avons opté pour l'organisation des ateliers d'écriture sur une période de temps bien définie et avec une cadence équilibrée au sein des séquences.

3.1 L'expérience :

Nous avons choisi de travailler avec une classe d'élèves de 1^oA.S langue, du nouveau lycée de Mers el-Kébir, qui se compose de 40 élèves (25 filles et 15 garçons) âgés entre 14 et 16 ans. Nous les avons répartis en deux groupes de 20 élèves : un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2). Les deux échantillons sont sensiblement d'un niveau équivalent (bons, moyens et faibles éléments).

- **Première phase :**

Une première évaluation diagnostique à l'écrit était nécessaire afin de repérer le niveau de chaque apprenant dans les deux groupes (expérimental et témoin). Nous avons commencé par proposer un sujet de production écrite que les élèves des deux groupes devaient élaborer individuellement, le sujet incité les élèves à argumenter et à s'imprégner le modèle du texte argumentatif pour répondre, Nous avons autorisé les apprenants à demander l'aide du professeur et à utiliser le dictionnaire en cas de difficultés. L'évaluation a pris deux heures, les élèves se parlaient entre eux, la majorité du temps en arabe, pour demander la signification ou la traduction d'un mot ou une aide pour la construction de phrases. Ils s'entraidaient, riaient, regardaient les feuilles des uns et des autres, se demandaient quelles idées l'ensemble de la classe a eues pour les copier et même combien de lignes les autres élèves avaient écrites pour se comparer entre eux. Le professeur tournait dans les rangs et se rendait utile à chaque fois qu'un élève le sollicitait. Nous avons pris soin de corriger les copies et de les évaluer en matière d'articulateurs logiques, d'exemples, arguments, de fautes de structures, de fautes d'orthographe, la longueur du paragraphe, la ponctuation et la cohérence du texte produit.

- **Deuxième phase :**

Nous avons organisé des ateliers d'écriture d'une façon régulière pour le groupe expérimental sur une période de temps qui s'étale sur les trois mois du deuxième trimestre, quatre ateliers d'écriture par séquence et dans quatre périodes bien définies de la séquence : après la séance de la compréhension d'écrit, après la séance des

activités de langue, pendant la séance de la préparation à la production écrite et après la séance de l'auto-évaluation.

Nous avons pu habituer les élèves du groupe expérimental, dès le début d'année (à partir du mois de septembre), à avoir des réflexes de tendance à l'écriture que beaucoup d'entre eux ne possédaient pas auparavant. Une fois ce conditionnement installé, nous avons organisé les ateliers d'écriture et appliqué la méthode triangulaire de lire/ écrire/ réécrire pour tous les types de texte afin d'améliorer le brouillon des apprenants.

« ...Il est impératif que les types de textes soient reconnus par les apprenants. Les consignes doivent aussi donner des idées d'écriture, des idées de textes, des idées tout courtes. Elle offrent aux apprenants des idées véritables d'exercer leur imagination, à rebours de certaines (pédagogies de l'imaginaire), qui font sans cesse appel à l'imagination des apprenants sans leur proposer des schémas créateurs permettant de les structurer » (Ghellal 2009,p.178) , notamment les textes littéraires.

Nous avons essayé de pousser les apprenants à travailler en les motivant par des sujets nouveaux et sortant de l'ordinaire par de nouvelles techniques d'introduction à la séance de l'écrit, nous avons utilisé les images, les chansons, des séquences de film, des dessins animés afin de toucher l'intérêt de l'apprenant. Après l'introduction de la séance, l'enseignant posé des questions pour vérifier la compréhension du support. Par la suite, il donné le sujet de la rédaction qui se caractérisé par des

consignes bien précises afin de d'orienter et d'organiser les idées et la production des apprenants. Ils écrivaient, travailler en groupe et individuellement, poser des questions et l'enseignants assisté les apprenants en cas de besoin.

L'élève produisait un premier jet d'écriture, le lisait et réécrivait sa production après avoir entendu les remarques et les consignes de l'enseignants.

Au cours de la réalisation des ateliers d'écriture, nous avons programmé des séances d'évaluation, nous avons comparé les résultats des écrits des deux groupes dans une première évaluation formative. Ensuite, nous avons comparé les résultats des écrits des deux groupes une deuxième fois lors de la production écrite de la composition du deuxième trimestre (évaluation certificative).

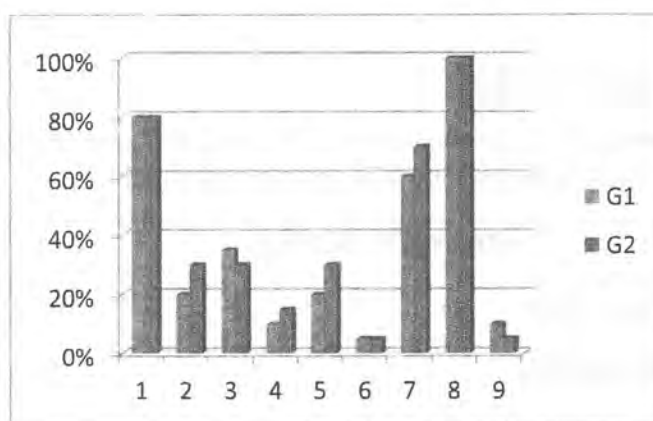
Nous avons constaté que les écrits des élèves du groupe expérimental ont nettement évolué par rapport aux écrits des élèves du groupe témoin, nous les avons classés comme il suit :

Nous avons nommé le groupe témoin G1 et le groupe expérimental G2.

Résultats obtenus:

Tableau01 : Les résultats de l'évaluation diagnostique.
(G1) groupe témoin/ (G2) groupe expérimental.

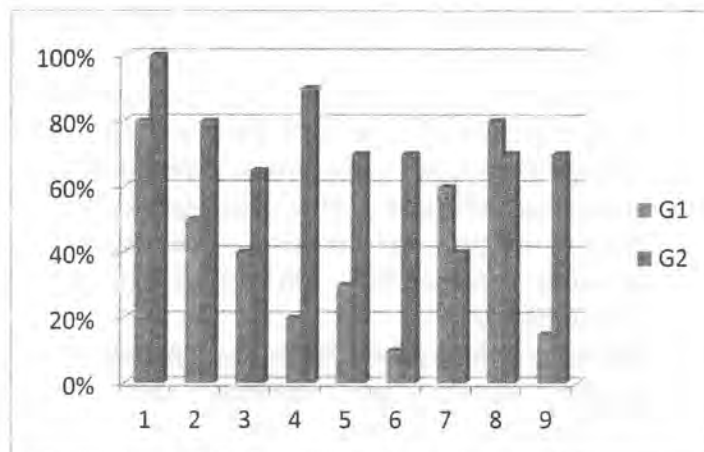
Critères d'évaluation	G1	G2
Introduction	80%	100%
Articulateurs	20%	80%
Exemples	35%	65%
Ponctuation	10%	90%
Arguments	20%	70%
Longueur du texte produit	5%	70%
Fautes de structure	60%	40%
Fautes d'orthographe	100%	40%
Conclusion	10%	70%



Graphe01 : Les résultats de l'évaluation diagnostique.
Tableau02 : Les résultats de l'évaluation certificative.
 (G1) groupe témoin/ (G2) groupe expérimental.

Critères d'évaluation	G1	G2
Introduction	80%	100%
Articulateurs	50%	80%
Exemples	40%	65%
Ponctuation	20%	90%
Arguments	30%	70%
Longueur du texte produit	10%	70%
Fautes de structure	60%	40%
Fautes d'orthographe	80%	40%
Conclusion	15%	70%

Graphe 02 : Les résultats de l'évaluation certificative.



4. Analyses et interprétation des résultats :

La comparaison des résultats de la dernière évaluation (lors de la composition du deuxième trimestre) paraît significative :

- Introduction : 80% des apprenants du groupe témoin ont écrit une introduction contre 100% des élèves du groupe expérimental.
- Articulateurs logiques : 50% des apprenants du groupe témoin ont écrit des articulateurs logiques contre 100% des apprenants du groupe expérimental.
- Exemples : 40% des apprenants du groupe témoin ont donné des exemples contre 100% des élèves du groupe expérimental.
- Ponctuation : 20% des apprenants du groupe témoin ont utilisé la ponctuation contre 100% des apprenants du groupe expérimental.
- Arguments : 30% des apprenants du groupe témoin ont classé les arguments du moins fort au

plus convaincant contre 70% des apprenants du groupe expérimental.

- Longueur du texte produit : 10% des apprenants du groupe témoin ont écrit plus que 10 lignes contre 70% des élèves du groupe expérimental.
- Fautes de structure : 60% des apprenants du groupe témoin ont commis des fautes de structures contre 40% des élèves du groupe expérimental.
- Fautes d'orthographe : 80% des apprenants du groupe témoin ont commis des fautes d'orthographe contre 70% du groupe expérimental.
- Conclusion : 15% des apprenants du groupe témoin ont produit une conclusion contre 70% du groupe expérimental.

Nous avons constaté que les écrits des élèves du groupe expérimental ont nettement évolué par rapport aux écrits des élèves du groupe témoin,

La séance consacrée à la production de l'écrit, telle qu'elle se présente actuellement en classe de FLE, pêche essentiellement par une routine lassante, devenue banale, non motivante, inféconde et donc sans intérêt pour les élèves qui la subissent par obligation plus qu'ils n'y participent. Au demeurant, même les professeurs de français ne lui accordent que peu d'importance mais s'y soumettent systématiquement parce que, tout simplement, elle fait partie du programme officiel. Sans vouloir jeter le discrédit sur les enseignants et leur engagement, disons-le tout de suite avec une brutale franchise et sans ambages : elle ne saurait prétendre

améliorer l'écrit de l'élève. Et pourtant, c'est son objectif ! Il ya même des enseignants qui préfèrent donner à leurs élèves des exercices de français au lieu de s'investir avec eux dans un sujet de production de l'écrit, limités qu'ils sont par le temps imparti à cet exercice. La plupart d'entre eux se contentent d'utiliser les sujets proposés par le manuel de la sans y apporter le moindre changement.

L'installation des ateliers d'écriture nous a conduits à réunir, en premier lieu, les conditions pédagogiques favorables pour que l'élève accepte de se lancer sans contrainte dans cette nouvelle aventure qui consiste à l'encourager pour s'exprimer librement par écrit. Nous avons essayé de stimuler ses capacités pour l'amener à produire d'abord de petites phrases puis de magnifiques petits textes chargés de sincérité et cela, juste en collant ses idées, en demandant la traduction des mots et en consultant d'autres camarades du groupe, dans un esprit d'émulation et sans complexe. Une large place a été donnée à l'imagination de l'apprenant et à sa propre touche artistique et créative tout en lui procurant du plaisir dans l'accomplissement de sa tâche. Au début, nous n'avons volontairement accordé aucune importance ni à ses lacunes, ni à ses fautes d'orthographe, ni à l'indigence de son vocabulaire ou de sa syntaxe, ils évoluaient systématiquement sans le vouloir. L'élève en demandant chaque fois l'écriture des mots ou les terminaisons des verbes, apprenait à mémoriser le vocabulaire sans le vouloir, et la réécriture de la production en deuxième jet améliorait sa qualité d'écriture : il commettait de moins en moins de lacune. Il fallait d'abord l'encourager, le pousser de l'avant, mettre

en éveil toutes ses capacités linguistiques, sans le juger et sans le noter. Aussi, les sujets étaient proposés d'une manière directe, claire et agréable, en évitant le plus possible de donner des consignes impératives, pour laisser aux élèves une plus large liberté d'imagination et d'orientation dans leurs idées.

La réussite de notre expérience se mesure à l'aune de l'enthousiasme que l'élève affichait dès qu'il franchissait la porte de la salle, à la présentation du travail oral, la comparaison des résultats a indiqué clairement une progression significative dans les différents critères d'évaluation. L'instauration de cette nouvelle méthode pédagogique de l'écrit au sein de la classe de FLE a fait découvrir à l'élève un espace de liberté et d'interaction où il pouvait montrer son savoir-faire grâce à son imagination créative, voire récréative. Cet espace de désenchaînement laisse une large liberté d'expression à l'apprenant pour se découvrir et s'estimer lui-même, en employant toutes ses capacités afin de repérer des idées cachées qu'il fallait réveiller, des combinaisons de mots et de sons qu'il n'imaginait pas produire.

Dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant est d'être, avant tout, l'animateur de la classe. Il est appelé à être consulté chaque fois que l'enseigné trouve des difficultés dans son vocabulaire, la signification et la traduction d'un mot, l'emploi et la concordance des temps, la syntaxe et les glissements sémantiques (métaphores), l'utilisation des articulateurs logiques, etc. Il doit estimer et encourager l'effort de l'élève à la fin de l'accomplissement de ses tâches. Cette remise en confiance présente l'avantage de le mettre dans une situation de production libre et sincère car il se sent

considéré tel qu'il est, encouragé, lu, évalué et non pas sanctionné pour ses faiblesses. Cette nouvelle façon de procéder tend à le réconcilier avec l'écriture tant redoutée et à le pousser à devenir plus productif dans les séances d'expression écrite. Pour conclure, et comme nous venons de le voir, notre approche d'apprentissage de la production écrite constitue, pour l'apprenant, un moyen d'apprendre à apprendre en toute liberté sans être sanctionné par un jugement sévère et paralysant de son enseignant.

Références bibliographiques

- GHELLAL, Abdelkader. 2009. *Lire Ecrire en classe de FLE, Didactique de la littérature et des textes littéraires*. Oran : Dar El Redouane. Université d'Oran.
- HINDRYCKX, Geneviève. LENOIR, Anne-Sophie.
- NYSSSEN, Marie Claire. 2002. *La production écrite en question piste de réflexion et d'action pour le cycle 5-8 ans*
- JAMAER, Christine. STORDEUR, Joseph. 2006. *Oser l'apprentissage... à l'école !* : De Boeck & Larcier. (Coll. Outils pour enseigner). 224 p.
- MYERS, Marie J. 2004. *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (Duculot).
- ROBERT, Jean-Pierre. [2008]. *L'Essentiel français : Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008. (L'Essentiel français). 224 p.
- ROZENN, Guilbert. 2003. *Former des écrivains : principes des ateliers d'écritures en formation d'adultes*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion. 184 p.

Samia MAZOUZI,
Maître Assistante,
Doctorante, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed,
Email: samiamkh@yahoo.fr