UNIVERSITÉ YAHIA FARÈS DE MÉDÉA

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Langues Étrangères

Ecole doctorale de français (Réseau LaFef)

Pôle Centre- Antenne de Médéa

Pour un enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire à l'université.

Le cas des étudiants de Médéa

Thèse en vue de l'obtention du diplôme de doctorat en Didactique

Présentée par Nabila KERMEZLI BOUDJEMAA

Membres de jury :

Pr. KHADRAOUI Said (Université de Batna), Président

Pr. BENHOUHOU Nabila (ENS de Bouzaréa), Examinatrice

Pr. DAKHIA Abdelouaheb (Université de Biskra), Examinateur

M.C.A LAHOUAL Ameur (Université de Djelfa), Examinateur

M.C. THAUVIN-CHAPOT Arielle (Université de Limoges), Rapporteur

Pr. KADIK Djamel (Université de Médéa), Rapporteur

Année universitaire

2017/2018

Titre

Pour un enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire à l'université.

Le cas des étudiants de Médéa

Remerciements

Il me sera très difficile de remercier toutes les personnes qui m'ont aidée car grâce à elles que j'ai pu mener cette thèse à son terme.

Je remercie vivement Mme ARIELLE THAUVIN-CHAPOT dont la confiance et les encouragements m'ont permis de me relancer devant les obstacles à tout travail de recherche. Je la remercie pour ses remarques judicieuses et enrichissantes et surtout pour son accueil à l'université de Limoges et pour sa générosité lors de mes séjours en France.

J'adresse mes sincères remerciements à M. KADIK DJAMEL, Professeur à l'université de Médéa qui a dirigé ma thèse dans la continuité de mon mémoire de recherche de magister. Pour m'avoir encouragée, conseillée, guidée et jugée digne de confiance malgré les connaissances profanes que j'avais au début de mon travail sur ce thème de recherche, et pour la bienveillance et la patience dont il a fait preuve à mon égard. Un vibrant merci !

Mes remerciements vont également à tous les membres du jury qui ont consacré du temps à la lecture de mon travail et qui ont accepté de l'apprécier et de l'expertiser. Leurs commentaires m'inciteront à progresser et à devenir meilleure.

Enfin, je désire exprimer du fond du cœur ma gratitude à mes collègues de travail qui ont accepté de lire mon travail et en particulier Mme Yahia Hellali. B, M. Toumi. M, M. Abbas. A, aussi M. Bensedgua et aussi à M. Haboul Djelloul. J'ai eu le privilège de vivre de leur passion de la langue et bénéficier de leurs remarques judicieuses.

J'exprime ma profonde reconnaissance aux enseignants et étudiants du Département des Langues Etrangères qui m'ont permis de conceptualiser mes idées de recherches.

Dédicace

Je dédie ce travail à mes parents, mes frères et sœurs

A mon époux

A mes enfants ABDELILAH, ARIDJE et YASMINE et ma nièce MALAK.

Liste des abréviations

L1 : Langue Première

L2 : Langue Seconde

LE : Langue Etrangère

FLE : Français Langue Etrangère

FLM : Français Langue Maternelle

CM : Cours Magistral

TD : travaux dirigés

Sommaire

Remerciements ……iii

Dédicace ……...iv

Liste des abréviations……..v

INTRODUCTION GENERALE…….. 01

Première partie

Approches théoriques de l'écriture et de l'écriture littéraire

Chapitre I : Pour une définition des notions clés

1. L'écriture …….. 10
    - 1.1. Acceptions dictionnairiques du terme écriture ……..…… 10
    - 1.2. Acceptions encyclopédiques du terme écriture….……. 10
    - 1.3. Autres acceptions du terme écriture ...……...……..…... 12
    - 1.4. Evolution historique de l'écriture……14
2. La littérature……...16
    - 2.1. Définitions et évolution historique de la littérature……16
    - 2.2. Littérature et littérarité……..……..…..23
3. Ecriture et littérature ……..25
4. La littératie et l'écriture……..26
5. La littératie et la littérature…….28

Chapitre II : L'enseignement/apprentissage de l'écriture

1. Historique de l'enseignement/apprentissage de l'écriture……..…33
2. Le scriptural et l'oral ……38
3. Le sujet scripteur……42
4. Facteurs modificateurs de l'enseignement de l'écriture……...44
5. La réécriture et la reformulation en classe……47
6. Les représentations de l'écriture…….…51
7. Les types de connaissances et l'écriture ……....54
8. Les théories de l'écriture……....57

Chapitre III : L'enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire

1. L'écriture littéraire……70
2. Pratiques d'écriture littéraire en classe……78
3. Ecriture littéraire et écriture utilitaire……...…82
4. Ecriture littéraires et enseignement …….... ……..……86

Chapitre IV : L'écriture comme projet : L'atelier d'écriture

1. Historique et conception de l'atelier d'écriture…….....90
2. Les types d'ateliers d'écriture……...94
3. Le déroulement de l'atelier d'écriture……..95
   - 3.1. Avant la séance……..95
   - 3.2. Pendant la séance…….....96
   - 3.3. Après la séance……..98

Deuxième partie

Pour une mise en valeur de l'écriture littéraire en classe de langue en Algérie

Chapitre V : l'écriture littéraire à l'université

1. L'écriture dans le secondaire algérien…….….106
   - 1.1. Le texte littéraire dans le secondaire algérien……..….106
   - 1.2. L'écrit et le nouveau programme algérien…….....108
   - 1.3. L'écriture dans le secondaire algérien……...111
   - 1.4. Les activités d'écriture littéraire dans le secondaire algérien……112
2. L'écriture littéraire à l'université ……115

Chapitre VI : Les représentations de l'écriture littéraire chez les acteurs didactiques

1. Objectif des questionnaires……...123
   - 1.1. Du côté des apprenants……...…123
   - 1.2. Du côté des enseignants…….....123
2. Le questionnaire destiné aux apprenants……..124
3. Analyse des données……124
   - 3.1. Rapports au système d'enseignement……124
   - 3.2. Rapports à la lecture……..….127
   - 3.3. Rapports à l'écriture……...131
4. Commentaire général et discussion des résultats ……..……145
5. Le questionnaire destiné aux enseignants……147
6. Analyse des données……147
   - 6.1. Rapport au système d'enseignement ……148
   - 6.2. Rapport à la lecture……151
   - 6.3. Rapport à l'écriture……154
7. Commentaire général et discussion des résultats …… ……....166

Chapitre VII : Propositions didactiques :

1. L'écriture littéraire à long terme par l'autofiction……..…170

1.1. Avant l'expérience……...170

1.2. L'écriture littéraire par l'autofiction…….……..172

1.3. L'autofiction……....174

1.4. Déroulement de l'expérience……..….175

1.5. Les productions des étudiants……..177

1.6. Commentaire ……..…….……182

2. L'écriture littéraire à court terme : le « je » et l'imaginaire……..…….186

2.1. Justification du choix……..186

2.2. Le cadre de l'expérience ……188

2.3. Le texte support et la consigne d'écriture...…….……190

2.4. Déroulement de l'expérience ……191

2.4.1. Avant la réalisation de l'expérience……191

2.4.2. Pendant l'expérience……...……..…..191

a. Lors de la première séance……...191

b. Lors de la deuxième séance……..…...192

2.4.3. Après l'expérience……..192

2.5. La collecte des données et discussion des résultats…….....192

2.6. Le questionnaire ……....192

2.7. Commentaire général ……..200

2.8. Les productions des étudiants et la littérarité…….. 201

3. **D'autres pistes pour une meilleure didactique de l'écriture littéraire à l'université……..……**……..206

3.1. Les suggestions sur le choix des textes supports…….207

3.2. Autre suggestion possible : Valoriser les travaux des étudiants…..208

CONCLUSION GENERALE ……...…….……212

Références bibliographiques ……..……217

Annexes à la thèse…….……..228

Résumé……...…….257

Abstract……...….258

ملخص 259

C'est la plume qui cause !

Par la plume, souvent devenue stylo-bille, exprimez ce que vous voyez et entendez, ce que vous avez savouré, ce que vous avez touché et ce qui vous a touché. Partez à l'aventure, allez vers ce qui vient. Pas de « mais … ! »

(J. Carpentier, 2010, p 13)

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement du français langue étrangère, dorénavant FLE, vise la réalisation de plusieurs objectifs et l'enseignement de l'écriture littéraire en est un. Il vise l'installation de plusieurs compétences chez l'apprenant non natif de cette langue au cours de son parcours scolaire et universitaire.

L'enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire à l'université en français langue maternelle FLM était, à l'origine, focalisé surtout sur les pratiques académiques les plus connues telles le commentaire littéraire, la dissertation ou même l'explication du texte.

Séoud. A (1997, p 161) a déclaré à propos de l'enseignement de l'écriture littéraire à l'université que l'utilisation de la dissertation qui est moins productive que re-productive et il considère que la littérature n'est plus un exercice littéraire mais plutôt un exercice de la littérature ou sur la littérature :

> *Pour l'écriture « littéraire », on se contentera ainsi de la « dissertation », exercice encore largement dominant et dont on peut dire qu'il est moins « productif » que « re-productif », et que, même quand il est réussi, il intéresse moins l'œuvre que le discours sur l'œuvre : disserter c'est souvent parler de quelqu'un qui parle de l'œuvre, […] La dissertation n'est donc pas un exercice littéraire mais de ou sur la littérature, et qui a en plus le tort de la ramener à la monosémie.*

Il est comme on pourrait le constater, cet avis concerne le FLM que la plupart de nos références bibliographiques concernant la pratique de l'écriture et de l'écriture littéraire sont pour le FLM. CH. Barré De-Miniac[1] considère que la distinction FLE/FLM en didactique n'est pas toujours tranchée. Et le FLE suit souvent le même paradigme que celui du FLM.

De ce fait, s'il y a écriture littéraire à l'université, elle concerne surtout l'écriture métalittéraire comme le commentaire littéraire et la dissertation, etc.

Nous espérons dépasser les pratiques de dissertation et du commentaire à l'université comme exercices littéraires car ils ne favorisent pas la créativité littéraire chez l'apprenant en FLE et ne le motivent pas.

[1] Les cours de CH. Barré de Miniac à l'intention des magistérants de l'université d'Alger 2.

Par ailleurs, l'écriture littéraire pratiquée a donné naissance à une génération nouvelle d'auteurs de lettres tels Rimbaud et autres. Nous estimons que la réintroduction d'un tel type d'exercices pourrait avoir un avantage dans l'université aujourd'hui.

En fait, parler des pratiques scripturales, notamment littéraires à l'université constitue un intérêt moindre pour les chercheurs aussi bien en français langue maternelle qu'en français langue étrangère.

Par conséquent, dans cette recherche, l'écriture littéraire notamment créative en classe de première année universitaire, licence de français, sa place, ses avantages et comment l'introduire, constituent les questions principales de la présente recherche.

Pour cela, notre problématique de recherche se traduit ainsi :

L'écriture littéraire peut-elle familiariser l'apprenant avec l'écriture en général ? Quels sont ses avantages? Comment peut-on inciter les étudiants à écrire littérairement ? Par quels types d'activités ? Et par quels genres littéraires ?

Pour répondre à cette problématique, nous supposons qu'inciter à écrire littérairement peut s'introduire par des consignes contraignantes qui consistent à faire appel à la vie personnelle de l'apprenant scripteur autrement dit au JE et aussi à la fiction et l'imagination. Nous présumons que les étudiants qui arrivent en 1re année universitaire ont les habiletés suffisantes du projet d'écriture littéraire ; donc s'ils sont guidés de manière adéquate dans cette activité, ils auront une prise de conscience et une motivation en matière d'écriture littéraire.

Parmi les objectifs que nous pourrions atteindre :

- ✓ Motiver les étudiants et les inciter à écrire littérairement;
- ✓ Stimuler la créativité des étudiants;
- ✓ Désacraliser l'écriture littéraire;
- ✓ Diminuer les difficultés d'écriture en générale et l'écriture littéraire en particulier.

Permettons-nous d'envisager un programme ou une matière qui aurait pour objectif principal les pratiques d'écriture littéraire qui seraient motivantes et en relation avec le niveau des étudiants.

S'intéresser à l'écriture littéraire en milieu universitaire nous parait important, car les apprenants, qui sont des nouveaux bacheliers, ont de façon générale déjà acquis une certaine compétence scripturale aussi bien dans leur langue de scolarisation qui est la langue maternelle qu'en langue étrangère qui est le français.

A partir de ces données préliminaires, nous souhaitons examiner de plus près nos hypothèses qui portent sur l'initiation à l'écriture littéraire dès le début de leurs carrières universitaire autrement dès la première année de licence.

Dans le but de vérifier nos hypothèses de départ, nous allons délimiter notre champ d'investigation sur un groupe de 42 étudiants en première année de licence FLE de l'université de Médéa ainsi qu'aux 19 enseignants de français également. La démarche que nous comptons adopter est une méthode analytique qui véhiculera deux dispositifs d'expertise : un questionnaire destiné aux étudiants et un autre aux enseignants, une description des canevas d'enseignement universitaire. Ainsi qu'un aperçu sur l'enseignement de l'écriture littéraire dans le secondaire algérien.

Dans la présente recherche, nous souhaitons réaliser deux objectifs principaux:

Le premier consiste à introduire l'écriture littéraire en première année universitaire, filière français, dans les matières qui font appel à l'écriture comme l'expression écrite. Ou même programmer la matière intitulée "écriture créative", qui existait auparavant dans les anciens programmes en troisième année.

Le deuxième sera de contribuer, à diminuer les difficultés d'écriture littéraire via des activités et aussi des genres littéraires proches de l'étudiant. Ces idées nous mèneront à réaliser deux expériences sur le terrain, la première est réalisée auprès des étudiants de troisième année universitaire et la deuxième auprès des étudiants de deuxième année universitaire de licence de français.

Nous viserons principalement à inciter les étudiants s'adonner à l'exercice littéraire en leur proposant des consignes d'écriture variées dans le but de favoriser l'écriture littéraire.

Ecrire un texte littéraire nécessite alors la construction d'une représentation mentale du texte à écrire ainsi que la maitrise de la langue écrite et cela doit être précédé, de préférence d'après notre point de vue, des lectures littéraires antérieures. Autrement dit, l'imprégnation des apprenants par des lectures d'œuvres littéraires d'autorité reconnue afin de découvrir un modèle d'écriture littéraire très intéressant.

D'une façon générale, la thèse est conçue de manière à chercher dans un premier temps des assises théoriques et terminologiques des termes fondateurs de notre recherche et dans le second un état des lieux, une description des programmes et quelques suggestions de pistes pour un bon enseignement de l'écriture littéraire à l'université.

La première partie de la présente recherche intitulée *Approches théoriques de l'écriture et de l'écriture littéraire* est consacrée à l'exposé des soubassements théoriques des recherches engagées dans le domaine de notre sujet.

Le premier chapitre de la partie théorique s'intitule *Pour une définition des notions clés.* Nous tenterons de présenter l'historique et les définitions de l'écriture, de la littérature et des liens et/ou des différences entre les deux notions abordées de même que nous évoquerons le concept de littérarité. Nous essayerons aussi de faire le point sur la notion de littératie comme notion clé de notre recherche et son lien avec l'écriture et la littérature.

Ensuite, le deuxième chapitre intitulé *L'enseignement/apprentissage de l'écriture* esquissera les contours de la didactique de l'écriture, un bref historique de son enseignement à travers les méthodes d'enseignement; les théories de l'écriture et aussi les représentations sur l'écriture. Dans ce chapitre, nous aborderons les éléments qui ont contribué au développement de l'enseignement de l'écriture, de la réécriture et la reformulation, le sujet scripteur et aussi les types de connaissances.

Ces deux premiers chapitres nous clarifieront davantage la pratique d'écriture en classe de langue. Leur objectif principal est d'amorcer le passage à un autre type d'écriture, il s'agit de l'écriture littéraire qui constitue notre sujet de recherche.

Dans le troisième chapitre intitulé *L'enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire,* nous essayerons de définir les diverses variantes de l'écriture littéraire, à savoir l'écriture d'invention, l'écriture créative, les pratiques d'écriture littéraire en classe, l'écriture littéraire et l'écriture utilitaire dans l'objectif de cerner les spécificités de l'écriture littéraire en classe.

Le dernier chapitre de la partie théorique est intitulé *L'écriture comme projet : L'atelier d'écriture*, consiste à aborder l'historique et la conception de ce mode de réalisation d'écriture en classe de langue, ses différents types de même que son déroulement.

Ces assises théoriques nous orientent vers des pistes de réflexion sur le terrain afin de faire un état des lieux sur la réalité de l'enseignement de l'écriture littéraire notamment en première année universitaire.

La deuxième partie intitulée *Pour une mise en valeur de l'écriture littéraire en classe de langue en Algérie,* commence par un chapitre intitulé *Les représentations de l'écriture littéraire*.

Ce chapitre sera consacré à un état des lieux conçu à partir de l'analyse du terrain par cueillette de données à l'aide de deux questionnaires. L'un a été soumis aux enseignants et l'autre aux étudiants de première année universitaire. Le dépouillage général des données à la fin du chapitre devraient permettre d'etre au fait de l'écriture littéraire et de sa place en première année universitaire.

Le deuxième chapitre de la partie empirique qui s'intitule *L'écriture littéraire à l'université,* sera consacré à un aperçu sur la place de l'écriture littéraire dans les programmes d'enseignement à l'université, le volume horaire, le contenu ainsi que son enseignement au secondaire. Notre objectif consiste à déterminer la place de l'écriture

littéraire dans la phase charnière secondaire/université sous l'angle de l'écriture littéraire.

La mise en relief des représentations de l'enseignement de l'écriture littéraire d'une matière appelée « Ecriture créative », nous réaliserons une expérience auprès des étudiants de troisième année de licence dans le but de réaliser des activités d'écriture littéraire à long terme qui font appel à l'autofiction comme genre littéraire préféré.

Ceci constitue le contenu du troisième chapitre qui s'intitule *Propositions didactiques.* La première section de ce chapitre est intitulée : *L'écriture littéraire par l'autofiction*.

La deuxième section de ce chapitre s'intitule également *L'écriture littéraire à court terme,* nous avons mené aussi une deuxième expérience auprès des étudiants de deuxième année universitaire. Notre objectif est bien aider l'étudiant et l'inciter à écrire littérairement par l'écriture d'un autoportrait fictif et le réécrire par la suite en respectant des consignes d'écriture littéraire d'ordre oulipien.

Ces deux activités concrétisent l'intérêt que nous accordons aux pratiques de l'écriture à court terme et une autre en projet à long terme.

Première partie

Approches théoriques de l'écriture et de l'écriture littéraire

Chapitre I

Pour une définition des notions clés

Le contenu de ce chapitre consiste à chercher les différentes acceptions des termes clés de notre recherche à savoir l'écriture, la littérature et la littératie. Travailler et s'interroger sur l'enseignement de l'écriture littéraire à l'université, nous permettra de mieux appréhender l'écriture littéraire. Pour ce faire, nous allons étudier l'évolution historique des deux notions notamment l'écriture et la littérature : leurs définitions, leurs points de convergences ainsi que leurs points de divergences.

1. L'écriture

1.1. Acceptions dictionnairiques

Avant d'aborder la notion d'écriture d'une manière plus savante, nous recourons aux définitions dictionnairiques.

Selon Le petit LAROUSSE illustré (2013), l'écriture vient du latin *scriptura* et elle peut être définie comme la représentation de la parole et de la pensée par des signes graphiques conventionnels. Il s'agit d'un système de signes graphiques permettant cette représentation comme l'écriture idéographique.

L'écriture est donc une manière personnelle d'écrire et de former les lettres. Pour notre sujet à proprement parler, l'écriture est le moyen qui sert à être support utilisé de l'œuvre littéraire, dans ce cas, nous dirons que l'écriture est le premier outil pour réaliser l'écriture littéraire.

1.2. Acceptions encyclopédiques

Selon les diverses définitions proposées par l'encyclopédie Encarta (2009), l'écriture est considérée d'abord comme un style de rédaction. Elle peut avoir le sens de la littérature et la création littéraire, une œuvre littéraire écrite l'exemple de l'expression un hommage à la production d'écriture d'un écrivain. C'est aussi la narration écrite d'un genre littéraire donné, comme exemple: il se consacre à l'écriture de sa vie.

Par ailleurs, elle est une forme de réalisation graphique, de signes langagiers tracés sur un support, l'exemple d'une telle personne a une belle écriture, bien formée et très lisible. Alors, l'écriture peut revêtir des formes variées et peut posséder diverses fonctions.

L'écriture est considérée comme une trace laissée par une représentation graphique codée, la réalisation graphique d'un code langagier tracé à la main sur un support. C'est un type de signes graphiques utilisé par un code langagier.

En outre, elle peut être comme une forme stylistique de représentation visuelle, l'exemple de l'écriture chorégraphique qui est très appréciée et aussi de l'écriture surréaliste.

L'écriture est définie aussi comme un code langagier formé par un système de signes graphiques l'exemple d'un paléographe qui étudie l'écriture cunéiforme. C'est aussi la capacité à utiliser un code langagier graphique.

En sciences humaines, il s'agit d'une représentation de la langue parlée sous forme de code graphique et d'un point de vue technique, c'est un mode de réalisation graphique telle l'écriture à la machine. C'est aussi la mise en écrit de quelque chose, c'est le synonyme de rédaction.

En fait, l'écriture est souvent considérée comme un moyen qui enregistre les idées et garde le patrimoine social, historique, culturel et parlé d'une communauté donnée, comme le signale Encyclopoedia Universalis (1996 : p911) *:"[…] l'écriture n'a jamais représenté pour nous autre chose qu'un héritage, et un héritage verbal."*

En ce qui concerne notre recherche, et vu cette hétérogénéité de significations, nous nous appuyons sur celles qui considèrent l'écriture comme une représentation de la parole à travers des signes graphiques, c'est un art de s'exprimer dans une œuvre littéraire. L'écriture est considérée alors comme un outil capital pour la littérature, qui représente les idées, les émotions, l'expérience de la vie, etc.

1.3. Autres acceptions du terme écriture

Travailler sur la genèse et les origines de l'écriture dans cette section est un prélude pour parler des fondements théoriques de notre travail. L'écriture, comme la littérature, est passée par plusieurs étapes historiques en relation avec les peuples, la culture et la société dans laquelle elle a existé.

L'écriture ne consiste pas seulement à plaquer les normes linguistiques mais il s'agit surtout de l'appropriation des moyens avec lesquels tout un chacun maintient des liaisons complexes. De même, les différentes acceptions que nous avons trouvées peuvent se résumer en une idée principale qui est la représentation graphique de la pensée sous forme d'un code graphique.

Actuellement, l'écriture comme d'autres activités quotidiennes est devenue un acte naturel à travers lequel on peut s'exprimer. L'écriture est aussi omniprésente tout au long de la vie scolaire.

En fait, toute écriture est une réponse à une sollicitation intérieure tels les émotions, les sentiments et les affections, ou à d'autres sollicitations extérieures comme les difficultés et les contraintes de la vie quotidienne, politique, religieuse, etc., sa réalisation nécessite un ensemble de conditions matérielles, psychologiques et sociales afin de garantir l'acte d'écrire.

Par ailleurs, l'écriture constitue la matière première de plusieurs métiers comme le journalisme, la publicité, l'administration et la communication écrite et chaque domaine d'entre eux a ses propres caractéristiques scripturales qui le différencient des autres domaines.

Commençons d'abord par un point de vue linguistique qui définit l'écriture par rapport à la parole (J. Dubois et al, p175) ainsi :

> *L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. La parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve.*

Une telle considération nous mène à dire que l'écriture est une trace écrite qui fait appel à des signes graphiques afin de représenter la langue parlée. Par ailleurs, sous un angle sémiotique, le linguiste Ducrot et al (1995) dans son *Dictionnaire de linguistique* considère l'écriture comme un élément qui fait partie des notations graphiques, il s'agit, selon lui, d'une catégorie qui réunit les systèmes de signes possédant un support visuel et spatial. Elle se distingue des autres systèmes par le fait de dénoter les unités linguistiques et de se différencier de la mythographie qui consiste à ne pas se référer au langage mais plutôt dénoter les unités des représentations mentales complexes.

En effet, la différence entre mythographie et écriture n'est pas en relation avec le mode de dénotation mais plutôt de l'objet visé par l'acte de dénoter, c'est en particulier une question d'Intentionalité sémiotique.

F. De Saussure, dans son *Cours de linguistique générale* (2004) a parlé du prestige de l'écriture qui s'explique par l'image graphique des mots qui nous frappe comme étant un objet persistant et solide, plus propre que le son à constituer l'unité de la langue à travers le temps.

S. Plane (2006 : p 33) considère que *:" […] l'écriture est à la fois un acte graphique et un acte scriptural. Acte graphique: il s'agit de tracer des signes sur un support au moyen d'un instrument; acte scriptural: il s'agit de produire un texte, c'est-à-dire un objet linguistique."*

Elle ajoute qu'il est quasiment impossible de les séparer car, ils sont liés comme le recto et le verso d'une même feuille. L'écriture, selon elle, se déploie simultanément dans un espace à maintes dimensions: sémiotiques, cognitives, linguistiques et aussi affectives, elles sont mouvantes aux influences des unes des autres.

La grande majorité des gens s'attachent aux impressions visuelles parce qu'elles sont plus durables que les impressions acoustiques et alors l'image graphique finit par s'imposer au dépend du son.

Par conséquent, l'écriture est un moyen pour la littérature et un travail sur la langue. Ces constats vont être développés ultérieurement.

2. Evolution historique de l'*écriture*

D'une manière générale, les langues vivantes écrites peuvent être soumises à deux principes fondamentaux : le premier est logographique dans lequel les signes graphiques dénotent les unités linguistiques significatives; le deuxième est le phonographique qui consiste à dénoter les unités phonétiques.

Le premier principe fait appel à quatre types de dénotation au minimum afin de relier le signe graphique à l'unité linguistique dénotée, l'exemple des pictogrammes, des idéogrammes, des agrégats logiques et des logogrammes abstraits. Alors que le deuxième principe ne consiste pas en la dénotation d'une unité linguistique signifiante mais plutôt en une unité phonétique et il a donné naissance à trois types d'écriture qui sont les écritures segmentales, les syllabaires et aussi les alphabets (Ducrot et al).

D'un point de vue historique, l'apparition de ce système et sa conception peut être résumé ainsi par Encyclopoedia Universalis (1996 : p 911) :

> *Les systèmes idéographiques créés en Mésopotamie, en Egypte, en Chine, aux environs de trois mille ans avant notre ère (au moins pour les deux premiers) ne constituent pas davantage une origine. Ils résultent de la combinaison des deux modes de communication qui les avaient précédés : la parole et, apparue un peu plus tard, l'image.*

Dans son *Cours de linguistique générale*, De Saussure a proposé un autre classement des types d'écriture qui existent : l'*idéographique* et le *phonétique*. Dans le premier type d'écriture qui est l'idéographique, le mot est représenté par un signe unique et étranger aux sons dont il se compose. Ce signe est lié à l'ensemble du mot et d'une manière indirecte à l'idée exprimée, il imite et représente les objets et l'écriture chinoise illustre ce type de système d'écriture. Le second est appelé phonétique, vise à reproduire la suite des sons qui se suivent dans un mot donné. Ce système peut être syllabique ou alphabétique qui se base sur les éléments irréductibles de la parole.

Historiquement parlant, il n'existe aucun système dont on puisse dire qu'il ait été véritablement premier : les Grecs avaient un rôle important, parmi d'autres, dans la création de l'alphabet, et cette création prend appui sur le système phénicien, lequel était né d'un réaménagement du système cunéiforme. Ils ont établi la correspondance entre un signe écrit et chacun des sons qui compose la syllabe que ce soit consonne ou voyelle.

L'alphabet était celui des Romains; les textes fondateurs de la religion chrétienne avaient été traduits en latin et ils étaient conservés au moyen de son écriture.

Alors, à partir de ce point de vue historique, nous constatons que l'écriture était réservée surtout à une minorité de la haute classe sociale à l'exemple copistes, des greffiers et des clercs qui avaient pour fonctions la rédaction à la main des textes officiels, des actes publics, etc.

A cette époque-là, l'écriture n'avait pas pour objectif la transmission des civilisations, ni aussi la diffusion des sciences et du savoir, l'aptitude qui marque les doctrines d'écriture est bien le conservatisme et leurs naissances sont généralement vues telle une création sublime.

Au Moyen âge, les possesseurs de l'écrit étaient les lettrés qui occupaient le métier de notaires, copistes de monastère et aussi clergés des grandes villes et qui tentent de ne pas laisser l'écriture remplacer l'oral.

Grâce à l'apparition de l'imprimerie et la Réforme au XVI^{e} siècle, l'écriture est devenue un réel moyen de communication et aussi un véritable phénomène de civilisation. Cela a permis au peuple de s'intégrer dans le système des produits écrits et il a permis aussi l'apparition d'un immense mouvement d'alphabétisation.

Ce n'est qu'au XIX^{e} siècle et avec les normes scolaires dans l'école de J. Ferry que la liaison entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture était réalisée et par conséquent, les méthodologies d'enseignement du français promettront une importance et un intérêt à l'écrit. Ce dernier permettra à l'école républicaine le tri et

l'évaluation des enseignés par le truchement des activités d'écriture comme la dictée, l'explication des textes ou même l'écriture des dissertations et des commentaires composés.

Au XX^{e} siècle, l'évolution de l'imprimerie, de la presse et des livres avaient permis la valorisation de l'écrit comme étant le moyen par excellence de la transmission de l'information et de la culture. Ajoutons à cela l'alphabétisation, l'augmentation des moyens de diffusion des textes et aussi le nombre des bibliothèques qui se multiplient.

Par ailleurs, ce développement, supposons-nous, a aussi un autre élément de convergence avec celui de la littérature. Elle est d'abord un écrit qui s'écrit, se lit et se commente, et est considérée comme l'ensemble de connaissances, de savoir et l'équivalent de ce qu'on appelle actuellement la culture.

3. La littérature

3.1. Définitions et évolution historique de la *littérature*

La recherche de la définition de la notion de littérature nous oriente vers une multitude de considérations terminologiques dans différents domaines et spécialités.

La conception de la littérature a été traitée par les changements de sa conception à travers le temps et les courants littéraires. Cela nous dit que ce n'est qu'un signe de richesse et d'opportunité vu les recherches dans ce domaine.

La conception de la littérature relève à notre époque du domaine scriptural. D'un point de vue étymologique, la signification du terme« littérature » vient du latin *litteratura*, la racine donne *littera* qui voulait dire lettre. (Escarpit, 1970)

Au sens premier, la littérature comme notion différente de notre acception actuelle, au Moyen Age était, au début, réservée aux clercs et aux ecclésiastiques qui acquièrent les connaissances approfondies en langue latine.

Ceci incarne aussi un autre point de convergence entre littérature et écriture au Moyen Âge : réservées à une minorité, l'élite et aussi les clercs. Alors, ce sont deux pratiques qui n'étaient pas à la portée de tout le monde et les simples individus n'y accédaient pas facilement.

Il convient de signaler que d'autres termes existaient à cette époque pour désigner le caractère esthétique de la parole comme Belles-Lettres.

Le terme littérature désignait depuis longtemps et jusqu'au début du XIX^{e} siècle la science en général, la culture du lettré. Dire qu'une personne a une littérature immense cela voulait dire un savant.

Au sens ancien du terme, la littérature appartenait à l'élite c'est ce qu'on appelait l'aristocratie intellectuelle et cela constitue un élément convergent avec celui de l'écriture. Ces deux termes avaient gardé le caractère aristocratique et limitatif de leur première désignation. P. Aron (2004 : pp 40-41) a dit à ce propos *:*

> *Ce que nous appelons littérature a été durant des siècles organisé autour de la notion de Lettres, elles-mêmes subdivisées à la Renaissance en "Lettres saintes", "Lettres savantes" et "Belles-Lettres". Ces dernières incluent alors l'éloquence, l'histoire et la poésie.*

Par la suite, le développement du domaine des Lettres à travers l'histoire a contribué au changement du sens. Ceci s'est réalisé en liant connaissances utiles, pratiques sociales et plaisir des sens qui se sont limités à une liaison privilégiée des trois genres avec l'esthétique.

Une autre définition de la littérature la considère comme l'ensemble de la production littéraire et l'ensemble des écrits d'une époque et d'un pays, sa conception reste attachée à celle de l'écriture, un sens très connu dont l'origine remonte au milieu du XVIII^{e} siècle en Allemagne.

Avec les travaux de Mme de Staël et son ouvrage intitulé *De la Littérature* à la fin du XVIII^{e} siècle(1800) le terme trouve son acception actuelle, elle la définit comme *"l'ensemble des productions de l'esprit"* (A. Viala, 2009) la littérature désignait alors

l'art de l'expression intellectuelle, art d'écrire des œuvres possédant une valeur durable et aussi toute création originale de l'esprit.

Alors la littérature devient synonyme de « Belles-Lettres », se lie à l'art de bien dire il s'agit de maitriser les règles de la grammaire, de la poésie et des figures de style.

A cette époque, la littérature peut être pensée après sa séparation du mécénat et de la religion ainsi par Encyclopoedia Universalis, (1996 : pp906-907) :

> *Soulignant qu'au XIX^e^ siècle la littérature se donne les caractères d'une institution lorsqu'elle s'émancipe financièrement du mécénat et idéologiquement de la religion et du service des intérêts immédiats de la bourgeoisie. Sartre constate qu'elle se pose "comme indépendante par principe de toute idéologie. De ce fait, elle garde son aspect abstrait de pure négativité. Elle n'a pas encore compris, conclut-il, qu'elle est elle-même l'idéologie; elle s'épuise à affirmer son autonomie que personne ne lui conteste"*

L'écriture littéraire est considérée souvent comme un élément fixateur de la littérature orale. En fait, à partir de la définition étymologique de la littérature, la conception de la littérature orale, appelée alternativement aussi folklore tradition orale ou même poésie orale, constitue un oxymoron incontestable (O. Ducrot et J.M. Schaeffer : 1995).

La littérature orale consiste à transmettre oralement une culture, des mythes et aussi la religion. Montaigne, de son côté, a mis l'index sur la valeur esthétique de la poésie populaire.

Cependant, d'autres comme les romantiques voient que la littérature orale risquait de disparaitre et il fallait fixer ce patrimoine par l'écriture (O. Ducrot et J.M. Schaeffer : p 609) :

> *[…] Réputée liée à l'humanité primitive, la littérature orale était, selon les romantiques, menacée d'extinction : d'où l'activité de collecte et de fixation écrite, essentiellement dans le domaine des contes (héroïques et merveilleux) et des légendes ; bien qu'ayant déjà débuté au XVIII^e^ siècle, la collecte va connaitre un développement sans précédent au XIX^e^. En réalité, ces collections de textes, par exemple celle des contes des frères Grimm, furent le fruit*

> *d'interventions éditoriales massives et elles témoignent tout autant des conceptions que le XIX^e^ siècle se faisait de la littérature populaire que des traditions orales qui en furent le point de départ […]. C'est l'accumulation même des documents et une prise de conscience progressive de la complexité extrême de certaines formes orales qui ont amené les savants à se rendre à l'évidence que la littérature orale comprend en fait des activités littéraires multiples, savantes tout autant que populaire, présentes tout autant que passées, activités dans lesquelles la créativité individuelle joue un rôle indispensable, même si c'est selon d'autres modalités que dans la littérature écrite : autrement dit, un ensemble de formes qui par leur complexité et diversité générique et fonctionnelle ne sont pas moins éloignées d'une hypothétique* Urpoesie *que l'est la littérature écrite, même si elles s'organisent selon des contraintes qui sont partiellement différentes […]*

Le moyen utilisé pour préserver cette richesse culturelle et artistique doit être en étroite relation avec ces genres littéraires qui font appel à l'art de bien dire, à la rhétorique et aussi aux figures de style cela est nommé particulièrement *écriture littéraire*. En fait, elle venait sauver le patrimoine littéraire oral qui risquait de disparaitre notamment certains genres particuliers tels le conte et la poésie.

Dans cette optique Kadik. Dj (2016 : p 48) a défini la littérature ainsi *:*

> *La littérature est un « objet scriptural », un écrit. Comme telle, elle est écriture et lecture ; elle est donc un processus génétique et communicationnel. Mais nuançons c'est une définition qui met entre parenthèses, toute une histoire de la « littérature » comme oralité : aèdes, rhapsodes, griots, « gouals » …etc., où l'expression et la compréhension « littéraires » étaient d'abord des performances orales ; ou vestiges de cette oralité, celles d'une mère (ou d'une grand-mère) qui raconte même aujourd'hui des histoires à son enfant (ou son petit enfant).*

Il ajoute que la littérature est toujours habitée par l'oral dans le texte écrit, une nuance qui demeure fidèle à l'étymologie du terme littérature : des lettres qui s'enchainent sous les yeux du lecteur avec des entailles et des reliefs dans l'aire scriptural…

D'un autre côté, en ce qui concerne la littérature comme un art en utilisant le langage, A. Viala (2009 : p 154) a résumé son évolution ainsi:

> *La littérature a longtemps été tenue dans la dépendance des pouvoirs religieux ou politiques. Elle était un vecteur de leurs messages; et d'ailleurs les écrivains dépendaient des détenteurs de ces pouvoirs pour leur subsistance. […] Les choses ont changé en partie à partir des XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, quand le marché du livre imprimé et des théâtres s'est développé et que les écrivains ont commencé à pouvoir obtenir des droits d'auteurs. L'autonomie de la littérature a alors commencé à prendre forme et elle s'est accrue aux XIX^e^ et*

> *XX^e siècles avec l'expansion du marché. […]Dès lors, ce n'est plus telle ou telle doctrine d'Eglise ou d'Etat qui nourrit le discours littéraire mais davantage les attentes des publics.*

Dans cette optique, A. Viala considère la littérature d'une part comme une pratique sociale et d'autre part, le monde social constitue un de ses principaux référents, un des réservoirs où elle puise un grand nombre de ses sujets. Autrement dit la littérature exprime socialement les faits de la société.

Il ajoute qu'on peut la considérer, comme étant un ensemble de pratiques, de participants et aussi de valeurs, autrement dit un champ social. P. Bourdieu a travaillé sur le champ littéraire qui se caractérise par deux spécificités: une sphère de large production qui a une visée commerciale où l'argent est le plus important et aussi une sphère de production restreinte caractérisée par une valeur symbolique et esthétique. Ajoutons à cela une autre spécificité qui consiste à qualifier ce champ de forces, parcouru par des oppositions entre mouvements ou même écoles notamment dans la sphère restreinte. Alors, il existe un lien entre les spécificités d'un texte et la place où il se trouve dans le champ.

Le développement historique du terme littérature fait appel aussi à la recherche dans le domaine de l'histoire littéraire comme étant un ensemble de faits littéraires en tant que phénomène historique distinct. Ce terme était souvent employé par la critique littéraire universitaire.

Et enfin l'apparition de ce qu'on appelle la science littéraire désigne la connaissance raisonnable des faits littéraires, la littérature, dans cette optique, est perçue comme étant une science expérimentale. C'est spécifiquement l'utilisation universitaire du terme.

Par ailleurs, à partir de la définition de la littérature, A. Godard et autres (2015 : pp 303-304) voient un élargissement à plusieurs degrés : social, culturel, personnel et autres :

> *La définition de ce qu'est la littérature s'en trouve élargie à plusieurs niveaux. Elle n'est pas alors circonscrite à l'espace clos d'œuvres publiées et sacralisées : à travers l'écriture, la lecture partagée ou l'interprétation théâtrale, la littérature s'ouvre à des pratiques sociales, vivantes et créatives.*

> *[…] Et c'est parce qu'elle n'est figée que la littérature nous forme et nous transforme, sur le plan langagier, culturel et personnel, et qu'elle permet de développer le goût de la langue en révélant sa diversité, et d'éprouver d'autres manières d'être au monde.*

En effet, ils ont résumé en trois formes l'utilisation de la littérature en classe : l'expérience esthétique de la lecture car elle permet le contact direct avec le texte, l'expérience artistique via la pratique personnelle et aussi l'expérience symbolique autrement dit l'action interprétative.

Par ailleurs, ils se sont interrogés aussi sur la désignation de la littérature et son enseignement en classe de langue en disant (p304) :

> *L'élargissement de la définition de ce qu'est la littérature permet de concilier deux conceptions, souvent opposées, de l'enseignement de la littérature, à savoir un enseignement de spécialité et une pédagogie transversale, un enseignement réservé à une élite cultivée et un enseignement où la littérature a une place intégrée dans le cours de langue :ces deux représentations de l'enseignement de la littérature en FLE peuvent avoir leur pertinence, dans des contextes différents, mais gagnent à s'ouvrir l'une à l'autre, pour se vivifier mutuellement.*

Une autre caractéristique du fait littéraire qui ne se retrouve pas dans les autres types d'écriture, est son aspect polysémique. D'un point de vue sémiotique, J. Peytard (1996) considère que l'écriture littéraire ne se justifie que par le fait d'entrainer l'aspect polysémique du discours.

C'est sur le plan de la présence de cette dimension polysémique que l'analyse sémiotique du texte littéraire vise à dégager les points de divergence dans le texte écrit et/ou oral et se manifestent par les entailles qui peuvent à leur tour introduire des lectures différentes et aussi le lieu du texte et du hors-texte qui peuvent eux aussi créer un croisement entre les actions et les réactions de ce lieu qui sont les instances.

Il déclare à ce propos (1982 : p 139) :

> *Ce sont, primordialement, des repères visualisés qui, dans leur espacement, signalent les relations qu'ils peuvent réaliser avec les autres. […] Le jeu des*

> *instances peut aussi se dérouler intégralement en un « sujet » unique » : un lecteur, par exemple, a le pouvoir de s'identifier alternativement, dans son acte même de lire, à un public ; mais aussi à l'image de l'auteur, comme aux rôles des personnages.*

D'après ce qui vient d'être cité, le texte est considéré comme un tout pluristructuré, c'est une façon de lire les diverses structures du texte. Pour analyser le langage, il tient à dégager dans le texte littéraire des éléments qui portent des points de différences et permettent au scripteur d'interpréter ce type de texte.

Didactiquement parlant, cette analyse permet à l'apprenant scripteur de maitriser la construction du texte littéraire et facilite son écriture suivant une structure bien particulière. Il ajoute qu'il existe dans le texte littéraire des éléments de la réalité qui se manifestent par la fiction et le style. En fait, pour lui, l'écriture est en relation avec le choix de l'écrivain, de la langue et du style qui est en relation avec la société à une époque donnée.

En outre, avec l'apparition de la critique littéraire qu'apparaît la question de la langue de l'écrivain en littérature et de la langue littéraire et les deux aspects qui caractérisent cette démarche est une relation dialectique entre le « topos » et « l'idiolecte »[1].

Par ailleurs, selon les auteurs de l'ouvrage : *Pour une lecture littéraire* (2005 : p 83), la littérarité de l'écriture s'appuie sur les trois manières de traiter les stéréotypes.

La première se manifeste par l'écriture innocente qui utilise les stéréotypes, c'est-à-dire des schémas d'écriture, sans distance afin d'assurer sa valeur esthétique, c'est ce qui est connu aujourd'hui sous l'appellation de la littérature de masse. La deuxième, par contre, est un mode d'énonciation ironique qui cherche à fonder un langage étranger à toute stéréotypie. La dernière est une écriture qui touche les deux faces du stéréotype, une écriture ambivalente qui mélange le lyrisme et le cynisme,

[1] Le *topos* est une représentation stéréotypée des éléments descriptifs ou narratifs et peuvent être transformées en modèles de discours, et repris par la suite. Alors que l'*idiolecte* est l'écriture qui caractérise la langue de l'écrivain, en littérature elle désignait la capacité de mettre au jour de nouvelles puissances grammaticales ou syntaxiques en mettant l'accent sur le style qui est aussi important.

l'exemple de l'œuvre de Baudelaire « Spleen vs idéal », était qualifiée par les uns de postmoderne.

2.2. Littérature et littérarité

Comme nous l'avons vu précédemment, tenter de définir la littérature remonte à des siècles passés, K. Canvat (1990 : p 84) a résumé brièvement son développement ainsi :

> *De l'Antiquité (Aristote) jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, on a défini la littérature comme une imitation de la réalité, comme une fiction. Le « beau » a constitué le second type de définition de la « littérature ». Ce sont les Romantiques allemands (Novalis) qui ont partagé cette définition, conférant à la « littérature » un caractère intransitif, non instrumental.*

Cette désignation a inspiré certaines théories contemporaines telles le formalisme russe qui a remplacé le terme beau par *forme* et *structure.* Pour ses partisans, il faut dégager ce qu'on appelle la « littérarité » de la littérature. En fait, la littérarité constitue l'un des éléments internes qui composent le fait littéraire. La littérarité se distingue par l'accentuation du message sur sa propre forme et sa mise en évidence passe par l'étude des éléments constitutifs tels les constructions narratives, les faits du style, les structures rythmiques et métriques, etc.

Le sujet de la spécificité de la littérature, ajoute K. Canvat, parait en relation avec les règles institutionnelles, une construction socio-idéologique réalisée par le champ littéraire, structuré par des liens de force autour de biens spécifiques (littéraire) et régi par des intérêts et des valeurs qui lui sont propres.

Par ailleurs, J-L. Dufays et al (2005) ont défini la littérarité avec des élèves, cela consiste à affirmer son caractère à la fois **lectural** et **scriptural** ancré dans une pratique double de la stéréotypie.

Pour eux, la littérarité d'une écriture s'appuie sur la façon dont cette écriture traite les stéréotypes. Dans cette optique, il convient de distinguer trois grands types.

Le premier est celui de l'écriture du premier degré qui utilise le stéréotype sans distance dans le but d'assurer volontairement ou non la lisibilité du discours, sa force persuasive, son rythme et aussi sa valeur esthétique. Autrement dit, c'est ce qu'on appelle actuellement la littérature de masse qui fonde sur la fidélité aux canons d'écriture classique.

Au contraire, le deuxième type est un mode d'énonciation distant, critique, ironique ou même parodique, cherche à fonder un langage étranger à toute stéréotypie. Ce mode d'écriture basé sur la différence a été pratiqué par les poètes de la rupture tels Rimbaud et Mallarmé et par les romanciers du soupçon comme Robbe-Grillet et Butor. Il s'agit de la littérature moderne qui se base sur la différence et la distinction.

Le dernier et à la différence des deux autres types, est ambivalent et oscillatoire qui table sur les deux faces du stéréotype, un va et vient entre les conceptions précédentes. Nous citons l'exemple de l'œuvre de Baudelaire, de Lautréamont et de Cohen. Ce type d'écriture littéraire est qualifié de postemoderne.

Ajoutons à la définition de la littérarité en tant que mode d'écriture un autre mode de réception et de la lecture qui mérite d'être littéraire. Comme l'écriture, la lecture connait trois types de valeurs correspondant à trois visions différentes de la stéréotypie à savoir la participation, la distanciation et l'ambivalence.

Dans cette optique, Dufays et al citent le point de vue de Picard qui considère l'ambivalence comme l'élément qui mérite plus d'intérêt car, pour lui, la lecture littéraire est une oscillation concertée entre des modes d'évaluation antithétiques et qui consiste à exploiter chaque critère axiologique de manière dialectique en valorisant les deux éléments qui le constituent. Le premier critère est qualifié d'originalité c'est la *conformité* et la *subversion* : la lecture littéraire se réalise dans et contre une culture, si elle célèbre le conforme, c'est dans la mesure où elle s'associe à une part de subversion. Le deuxième est un critère de polysémie, il s'agit du *sens* et de *signification*, la lecture littéraire est un choix du sens dans la polysémie, une mise en exergue de la connotation, de la densité et de condensation. Le troisième est un critère de vérité autrement dit *faux* et *vrai,* la lecture littéraire est une modélisation par une

expérience de réalité fictive, exerce une fonction sociale indirecte car elle produit un nouveau texte et un nouveau citoyen apte à poser sur le monde un double regard. Pour résumer cette vision (Dufays, p 85) :

> *La lecture littéraire selon Picard est un champ axiologique maximal ouvert à l'inventivité et aux attentes diverses du lecteur. De plus, cette conception présente l'avantage de faire de la littérarité une valeur graduelle : dire que la lecture littéraire réside dans un rapport oscillatoire au texte, c'est admettre qu'il suffit d'un peu d'oscillation pour qu'il y ait effet littérature.*

3. Ecriture et littérature :

On conçoit actuellement la littérature comme objet écrit, cela n'a pas été toujours le cas à travers le temps. Cet aspect nous permet d'abord d'interroger la notion d'écriture.

Ceci engendre un point convergent entre l'écriture et la littérature. La première participe à la mémoire vive de l'humanité et la seconde, de son côté, représente l'Histoire, l'enregistre et le transmet aux générations futures. (A. Viala, 2009).

Celle-ci a, inéluctablement, un impact sur le développement des sociétés humaines en entrainant un changement des idées et une évolution remarquable des façons de vivre, de communiquer et de penser.

Par rapport à l'écriture littéraire, nous en déduisons la relation qui existe entre le développement de ces deux domaines : écriture et littérature. Deux domaines qui véhiculent les idées et l'héritage verbal telle la littérature orale et ses composantes : contes, poèmes et chansons, proverbes, etc. qui étaient auparavant basées sur la transmission orale. En fait, ces deux éléments se complètent pour garantir le patrimoine intellectuel et littéraire des différentes nations et cultures. Nous découvrirons à travers les pages qui suivent d'autres éléments qui relient les deux notions.

En somme, Dj. Kadik (2016 : p50) a défini la littérature ainsi : *« La littérature, telle que nous l'entendons aujourd'hui, est donc un objet qui s'origine, pour l'apprenant en train d'être acculturé à l'écrit, dans l'Ecole, du moins à notre époque*

dominée par la littéracie. » Cette définition nous mène à réfléchir des liens entre l'écriture, la littérature et la littératie/ littéracie dans les pages qui suivent.

4. La littératie et l'écriture

La place occupée par l'écrit dans les sociétés modernes est certainement l'un des faits majeurs et les grandes inventions de ces dernières décennies.

Ecrire est un outil très efficace pour communiquer, découvrir et s'exprimer via la langue. Cela ne peut jamais être réalisé dans l'absence de sa maitrise de l'écrit qui signifie : être capable de lire, de comprendre et aussi produire des messages écrits. Cela nous oriente forcément vers la révélation des principaux éléments relatifs à l'écriture, il s'agit bien de la littératie.

Tout d'abord, nous voudrions bien, dans ce travail, mettre le point sur le lien existant entre la littératie et la didactique qui est très intéressant, J. L. Chiss(2012) a noté que la littératie est un terme ***pour*** la didactique plutôt que ***de*** la didactique. Cela fait appel à l'école et aux démarches suivies. Il ajoute que la *culture écrite* permettrait de spécifier l'écrit dans ses rapports constitutifs avec la pensée et la socialité.

Il existe différentes définitions de la littératie, nous commencerons par évoquer celle de Barré De-Miniac (2004 : p 08) :

> *Le terme littéracie veut désigner le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif : le premier serait l'apprentissage de l'écrit au lieu du « désapprentissage » que nomme, désigne, voire stigmatise, le terme d'illettrisme. […] Avec ce terme, il ne s'agit pas seulement de passer du négatif au positif, il s'agit aussi et surtout d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre.*

Le terme littératie, récemment apparu dans l'univers de la lecture et de l'écriture désigne la capacité d'une personne à lire et à écrire, développer ses compétences linguistiques et graphiques et les utiliser efficacement.

J.P. Cuq a défini le terme littératie dans son dictionnaire ainsi (2003 : p 157):

> *Calqué sur le terme anglais literacy, ce terme dont l'orthographe fait encore débat(on trouve littéracie) est un néologisme, introduit il y a une quinzaine d'années dans la recherche francophone (Québec), et qui signe d'une certaine manière l'importation d'un champ et surtout d'un mode d'investigation que recouvrent, dans notre tradition, des termes comme lecture et écriture.*

Par conséquent, les tentatives de traductions de l'anglais « literacy » par aptitude au lire-écrire ou par le mot valise « lectiture » proposé par J-P. Jaffré permettent peut être de mieux saisir la globalité des compétences sous-jacentes à la lecture et à l'écriture. J-L. Chiss a posé ce problème de traduction ainsi (Barré De-Miniac, 2004 : p 44) :

> *Les débats autour de la traduction en français ou de la « francisation » de la notion anglophone de « literacy » attestent qu'il s'agit de poser un problème de « réception » dans une structure d'accueil donnée : la culture du langage française dans ses aspects scientifiques, scolaires, très largement sociaux et culturels. On peut sans doute déjà considérer la préférence accordée à « littéracie » ou à « littératie » (ici même) comme un indice du maintien dans le paradigme nord-américain ou comme une tentative d'intégration minimale dans un réseau terminologique francophone dont les composants font évidemment problème sur le plan théorique : lettre, littéral, littérature … sans compter un improbable « lettrisme » […]*

Un terme qui a posé tant de débats entre chercheurs et historiens pour son orthographe : écrire litteratie avec deux "t" (au milieu) ou un seul "t", avec "c" à la fin ou avec "t".

J-P. Jaffré (Barré De-Miniac, 2004 : p 26) dans son article "Histoire d'un mot, effets d'une notion" a bien exposé le développement du terme en particulier son orthographe et met la lumière aussi sur le lien entre ce terme et celui de littérature :

> *En fait, le désaccord porte essentiellement sur la double option, « t » ou « tt » pour[t], et « t » ou « c » pour [s]. Dans ce dernier cas, il faut bien reconnaitre que les lois de bonne formation de l'orthographe du français ne permettent pas de trancher entre la série en « -cie » (« pharmacie », « éclaircie », « superficie »…) et la série en « -tie » (« démocratie », « aristocratie », « calvitie », etc.). Seul un argument de type dérivationnel (littérature) pourrait à la rigueur faire pencher la balance en faveur de « t ».*

On retrouve une position comparable avec l'option « tt », qui se réfère non sans raison aux termes « lettre », ou « littérature », et aussi au latin littera.

En effet, dans le cadre de notre ère moderne qui se caractérise par le développement de l'information et la communication, il est indispensable de faire progresser nos apprenants vers un stade supérieur de connaissances et les inciter à avancer et ceci se manifeste par la littératie scolaire.

Cette dernière est définie par Chiss (2012) comme étant la codification disciplinaire et la formalisation par la mise en œuvre des fonctions représentative et symbolisatrice de l'écriture intégrant la question de l'écart entre cette codification et les habitus, les schèmes pratiques qui sont fonctionnels dans la production écrites des apprenants.

Par ailleurs, enseigner l'écrit, et l'écriture entre autres, en L2 peut selon L. Kadi (2012), développer une expérience de littératie existante en L1, cela nous révèle que l'apprenant possède et maitrise une certaine littératie dans sa propre langue.

Ce terme consiste aussi à comprendre et à utiliser des documents de natures différentes dans les diverses conditions de la vie quotidienne : dans la rue, à la maison, au travail, etc. D'ailleurs, les enquêtes de l'OCDE[2] (1995 et 1997), la littératie peut être définie telle la manière dont les adultes utilisent une information écrite pour s'adapter dans la société.

5. La littératie et la littérature

D'un point de vue didactique, il nous parait aussi important de mettre en valeur des outils qui permettent le développement des connaissances de l'apprenant. Cela se réalise dans le but de pouvoir s'adapter aux changements et l'évolution de la société dans laquelle il se trouve, en commençant par le contexte scolaire pour passer ensuite à l'indépendance de l'apprenant au quotidien.

[2]Organisation de coopération et de développement économique

Il peut y avoir des points convergents entre la littérature et la littératie. C'est un terme apparu il y a une vingtaine d'années peut être considéré en un sens plus large (Cuq, 2003) comme un champ qui intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, il s'agit en particulier de la culture de l'écrit.

Un autre point de convergence est dû à la possibilité de l'écriture orthographique du terme littératie qui désigne d'une manière générale l'aptitude de lire et d'écrire au sein de la société. L'écriture orthographique du terme qui s'écrit avec deux "t" ressemble orthographiquement à celui de "littérature", cette relation est qualifiée par J.P. Jaffré de dérivationnelle ou par le cousinage des deux termes.

Par ailleurs, l'écriture littéraire notamment créative a une grande importance dans le développement de la littératie chez les apprenants en classe de FLE. Dans ce contexte, nous soutenons l'idée proposée par M. Jaubert et M. Rebière, concernant les natifs de cette langue, dans leur contribution (Barré De-Miniac, 2004 : p 127) intitulée *S'essayer à l'écriture littéraire à l'école élémentaire: un enjeu pour la littéracie.* Elles se sont interrogées sur les stratégies usuelles d'apprentissage de l'écrit et proposent l'écriture littéraire notamment fictionnelle comme l'une des pratiques langagières importantes à favoriser :

> *Les pratiques langagières favorables à la production de textes à visée littéraire sont celles qui conduisent les élèves à reconstruire la signification de l'activité dans laquelle ils sont engagés (création de monde, stabilisation de valeurs et de stratégies, construction d'un co-énonciateur inscrit dans le champ littéraire et d'une position énonciative pertinente). Ce travail suppose des réécritures successives, lieux de reformulations et donc de déplacements qui permettent l'approche de l'objet littéraire, son inscription dans un réseau culturel et une meilleure compréhension de l'activité littéraire.*

Dans cette optique, D. Woerly (A. Godard : p138) a affirmé : *« L'accès à la littérature est aussi un mode d'accès à la littératie, aux connaissances fondamentales de lecture et d'écriture. »*

Au terme de ce chapitre et pour conclure, nous avons essayé de balayer les notions clefs de notre travail à savoir la littérature, l'écriture, la littératie et aussi les représentations de l'écriture. Nous avons constaté également des ressemblances entre

le développement de la littérature et celui de l'écriture : historique dont l'accès s'est limitée à une minorité, fonction qui consiste, pour toute les deux à représenter l'individu, sa pensée, ses idées et la société entière.

Le rapport de complexité entre les notions que nous avons jugé utile de présenter pour mieux saisir l'importance de notre démarche.

Chapitre II

L’enseignement/ apprentissage de l’écriture

Le chapitre précédent a consisté à appréhender la conception de l'écriture, la littérature, leurs différentes acceptions, représentations et aussi les différentes théories de l'écriture. Nous pensons que tout cela permettra de tracer le chemin, par la suite, vers l'enseignement de l'écriture d'une manière générale et de l'écriture littéraire en particulier.

Savoir écrire était souvent considéré comme étant un signe de savoir, de pouvoir et aussi de compétence. C'est une pratique qui accompagne l'individu tout au long de sa vie privée, publique, scolaire ou professionnelle tout au moins dans un environnement caractérisé par la maitrise indispensable de la littératie.

Ecrire peut avoir plusieurs objectifs : raconter, informer, demander, convaincre, expliquer et doit également faire appel à plusieurs manières d'écriture et divers types de textes pour élaborer le texte et le contenu du texte. L'apprenant-scripteur est censé connaitre et maitriser ces différences textuelles et les éléments constitutifs qui fondent chaque structure.

Par ailleurs, la didactique de l'écriture vit actuellement des changements sérieux en raison des évolutions des nouvelles technologies et des besoins de la société en matière de savoir. Par ailleurs, l'écriture se déplie dans une atmosphère à divers aspects: sémiotique, cognitif, linguistique, affectif.

Ecrire est une pratique très difficile à exécuter et le fait d'introduire une telle compétence en classe n'est pas aussi évident surtout quand il s'agit d'un apprenant non natif. Il s'agit d'une activité qui véhicule les idées de l'individu, ses sentiments et son monde interne mais aussi son savoir écrire.

Dans cette optique, F. Mangenot (1996) a parlé des problèmes spécifiques de l'écriture en L2 et a cité trois types de difficultés : des difficultés linguistiques en particulier sur le plan lexical, des difficultés à mettre en œuvre dans la L2, des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1. Et enfin, des difficultés d'ordre socio-culturel car chaque langue se caractérise par ses propres spécificités rhétoriques que l'apprenant non natif de cette langue ignore. Alors comment peut-on surmonter ces difficultés et quelles sont les recherches et théories

qui ont tenté de trouver des éléments de réponses à ces préoccupations ? A ces questions et d'autres nous essayerons de trouver quelques éléments de réponses.

1. Historique de l'enseignement de l'écriture

Une vision rétrospective apportée sur le passé de l'enseignement de l'écriture nous permet de constater le changement et le développement d'un tel parcours de pratiques et de considérations théoriques. Cela nous permet également de s'interroger sur l'actualité de son enseignement et le développement de ce domaine de recherches.

J-F. Halté (2003 : p 31) a dit à propos de la didactique de l'écriture en français langue maternelle :

> *Autant que l'on puisse en juger, la Didactique de l'Ecriture (DDE) se porte bien, à la fois riche, pointue, vivace. Elle s'est imposée malgré l'époque du « tout lecture », a résisté aux trois petits tours sur l'oral, et semble bien installés dans la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM).*

En effet, parler de l'enseignement de l'écriture, en FLM qu'en FLE, était jusqu'aux années 1980 considéré comme un sujet mineur de la didactique du français et on donnait plus d'importance à l'enseignement de la lecture et à l'oral au détriment de l'écriture. Et ce n'est que jusqu'à la fin du XX^{e} siècle, que l'accent a été mis, dans l'enseignement de l'écriture, sur les contenus plutôt que sur les opérations de pensée.

En didactique du français langue première, les recherches menées ces trente dernières années dans ce domaine sont riches et fécondes. Elles considèrent l'écriture comme un processus, avec une importance accordée aux états successifs des textes, aux effets des aides à l'écriture et des renforcements de pratiques enseignantes en particulier les consignes, les dispositifs, les outils de relecture et de réécriture selon C. Garcia-Debanc, (2012).

Dans son article, il était question d'aborder les recherches faites, les acquis et les nouvelles problématiques à ce sujet de 1980 à nos jours et a ajouté à ce propos (2012 : p 126) :

> *[…] Les recherches se sont progressivement centrées sur la description et l'analyse des productions écrites et de l'activité de l'élève et de l'enseignant plus que sur la prescription de bonnes pratiques. Elles se sont jusqu'ici davantage intéressées à la dimension pragmatique, textuelle et orthographique des textes qu'à la syntaxe ou au lexique. Les analyses ont été principalement qualitatives, s'appuyant sur un choix d'un échantillon significatif de productions d'élèves. […]*

Alors est-ce que c'est le cas pour les recherches qui concernent la didactique de l'écriture en classe de FLE?

Evidemment, en didactique du FLE, l'enseignement de l'écriture est passé par plusieurs étapes et a marqué une évolution ces dernières années avec l'apparition des méthodes et des approches d'enseignement des langues étrangères et secondes, et on exposera par la suite sa place et son changement dans quelques méthodologies d'enseignement.

Tout d'abord, commencer par la plus ancienne approche traditionnelle d'enseignement des langues étrangères, elle s'appuie sur l'hypothèse principale qui consiste à proposer à l'apprenant la mémorisation des textes littéraires notamment les chefs-d'œuvre, imiter et surtout répéter pour qu'il puisse par la suite écrire des textes.

A partir de l'appellation de cette méthodologie grammaire-traduction, elle consiste à mettre l'accent surtout sur l'enseignement de la grammaire d'une manière absolue en insistant sur la mémorisation des textes littéraires et les exercices lacunaires, ainsi que la traduction des textes littéraires.

Les activités de l'écriture proposées en classe sont restreintes et elles se basent surtout sur le thème qui est la traduction d'un texte littéraire en LE et en LM, et la version qui est l'inverse de l'acte de traduire un texte littéraire en LM en LE.

D'un point de vue didactique, l'intérêt de cette méthodologie était focalisé sur le produit fini sans tenir compte des étapes qui peuvent conduire cet apprenant à écrire et à améliorer son écrit. Alors, le travail sur l'écriture dans les composantes principales de la langue et la maitrise de ses éléments constitutifs étaient étudiées séparément.

Donc, la méthodologie grammaire-traduction n'accordait pas une grande importance à la créativité personnelle de l'apprenant car elle négligeait complètement les compétences d'écriture en LE ; son objectif principal est bien de former des traducteurs de textes littéraires qui maîtrisent parfaitement la grammaire et dans ce cas l'apprenant demeure passif.

Pour J-F. Halté (1981), l'acte d'écrire pour un élève formé traditionnellement, est d'abord, écrire à l'aide d'un code et être capable de savoir utiliser cette technique pour fabriquer des textes en faisant appel à des savoirs d'ordre linguistique, syntaxique et lexical. Cette représentation est issue d'un enseignement de l'écriture comme une image représentative de la parole.

Pour la méthodologie audio-orale qui s'est développée vers les années 1940, elle conçoit la langue comme une structure linguistique et réalise l'enseignement/apprentissage de la langue cible par les exercices d'automatisme et de répétition. Elle se fonde sur les théories d'apprentissage béhavioristes, sur le conditionnement et le structuralisme.

Elle se base sur l'enseignement des quatre skills, mais comme son nom l'indique elle met l'accent surtout sur l'oral et non sur l'écriture. Les activités écrites proposées sont souvent autour des exercices de transformation et de substitution.

De plus, le statut accordé à l'écriture qui vient après l'oral a pour arguments la primauté de l'oral car son apparition date de plusieurs années bien avant l'écriture ; apprendre et découvrir l'oral plusieurs années avant celui de l'écriture. A cela s'ajoute l'existence de maintes civilisations qui ignoraient complètement l'écriture et l'inexistence de celles qui n'avaient que l'écriture comme moyen de communication.

Par ailleurs, pour la méthodologie structuro-globale audiovisuelle SGAV, elle accordait plus d'importance à l'expression orale qu'à l'écrit et elle privilégiait aussi la

communication orale de tous les jours eu détriment de la communication écrite. Elle insistait sur la maîtrise de la phonétique et des sons et ce n'est qu'après cela qu'elle fait appel à la langue écrite et en particulier à la dictée et cela consiste à faire le lien avec l'oral qui s'exerce comme suit : s'entrainer à écrire certains sons qui ont les mêmes signes graphiques, faire très attention à l'intonation, répéter après l'enseignant ce qu'il a écrit à haute voix d'une manière individuelle ou collective.

La méthode en question utilisait comme support d'enseignement les textes littéraires reformulés en français facile car elle le considère comme un document authentique qui facilite l'accès à une langue et à sa culture.

Alors, cette méthodologie avait pour objectif principal la maîtrise de l'oral car selon ses partisans, la langue est un moyen de communication orale. Par conséquent, la langue écrite est restée peu utile pour eux et les activités de la langue écrite se manifestaient par la dictée.

Pour résumer, nous pouvons dire que la primauté est jusqu'ici accordée à l'oral, l'écriture n'avait qu'une place mineure. Quant aux recherches et les idées menées sur l'enseignement de l'écriture, elles avaient une fin exclusivement linguistique. Alors, l'enseignement de la production écrite était réduit aux règles de la langue et de ses structures qui rendent l'apprenant passif et inapte à produire des textes libres.

D'un autre côté, d'autres méthodologies, entre autres la méthodologie cognitive et la méthodologie communicative se sont orientées vers le lien entre le texte et son contexte et en particulier les caractéristiques du sujet scripteur. Cette vision était influencée par la psychologie cognitive qui rend compte de l'importance des connaissances antérieures de l'apprenant lors de la lecture et la compréhension des textes écrits. En fait, il s'agit de passer d'une étape à l'autre en commençant par la collecte des idées et la planification, la mise en texte et la révision afin de développer la compétence scripturale chez l'apprenant.

Concernant l'approche cognitive, elle mettait l'accent sur les processus mentaux de l'individu -apprenant- en situation d'apprentissage.

Pour ses partisans, enseigner une langue n'est pas réduit aux exercices d'automatisme car la langue est considérée maintenant comme un mécanisme qui sert à la créativité et à la compréhension.

Contrairement aux méthodes précédentes, cette approche a essayé de mettre l'accent sur l'oral et l'écrit, pour réaliser des activités de la langue écrite. Elle est d'une manière générale une raison pour faire la grammaire mais ne vise pas en particulier à aider l'apprenant pour acquérir une compétence de communication en langue écrite.

L'approche communicative est apparue vers les années 1980, inspirée des théories cognitives de l'apprentissage, et comme son appellation l'indique, elle vise l'appropriation d'une compétence communicationnelle en langue étrangère à l'oral et à l'écrit. Dans cette approche, il y a un intérêt égal de l'oral et du scriptural.

Ainsi, ce bref aperçu sur l'enseignement de l'écriture à travers les méthodologies d'enseignement des langues étrangères nous mène à constater en deuxième lieu que la langue est considérée comme un moyen de communication et l'acte d'écrire, chez le scripteur, est conçu comme un processus mémoriel et cognitif.

D'un autre côté, le sujet de l'état actuel des recherches relatives à l'apprentissage des pratiques d'écriture en FLE a été abordé par G. Vigner dans son article intitulé *Ecrire en FLE : quel enseignement pour quel apprentissage ?* (2012). Il a constaté que ce type de recherches n'a pas fait l'objet d'investissements intéressants ces deux dernières décennies pour maintes raisons entre autres le renouveau d'intérêt pour l'écrit à cause de l'apparition de ce qu'on appelle les approches fonctionnelles du français.

Ces approches ont introduit dans les activités d'apprentissage la notion de référence de discours, autrement dit il faut parler, écrire à propos de quelque chose et cela consiste à utiliser un vocabulaire spécialisé. Il s'agit d'organiser ce lexique en réseaux variés et l'intégrer dans des formes et des genres de discours différents de ceux relatifs à l'échange oral ordinaire.

En effet, l'écrit et les activités d'écriture étaient rétablis dès le début de l'apprentissage en prenant en considération les besoins langagiers des apprenants en question.

2. Le scriptural et l'oral

A partir de l'ancien dicton qui dit : *Verba volant, scripta manent* nous tentons de dégager quelques caractéristiques du scriptural qui, à la différence de l'oral, se caractérise par la durée, la matérialité et l'absence d'un face à face entre le scripteur et son destinataire. La communication différée est aussi le résultat d'une réflexion et des connaissances du scripteur.

L'écriture est incontestablement très importante dans la vie scolaire de l'individu depuis son jeune âge, aussi bien dans sa vie personnelle que scolaire, M. Dabène (1991 : p 15) a signalé à ce propos : *« L'entrée à l'école signifie l'entrée dans l'ordre du scriptural. »*

Il a ajouté que le texte écrit et à la différence du texte oral se caractérise par un ensemble de propriétés qui ne sont propres qu'au scriptural, ces propriétés s'analysent à deux niveaux.

Le premier est autour des propriétés intrinsèques, à partir de l'idée que l'écriture est une représentation de la parole, nous pouvons noter quelques caractéristiques : matérielle (traces lisibles sur un support), linguistique (le signe verbal graphique), sociologique et anthropologique (inscription de la loi et la fixation des repères spatiotemporels), et aussi psychologique (le scripteur et les représentations qu'il suscite). A propos de ces propriétés, il a affirmé (1991 : p 13):

> *Ces quelques exemples suffisent à montrer l'intérêt que la découverte progressive de ces propriétés peut avoir dans l'apprentissage de l'écrit. La maitrise des savoir-faire que requiert la pratique scripturale passe par l'acquisition de connaissances méta-scripturales […] Même si les travaux de la psychologie cognitive nous apprennent par ailleurs que le réinvestissement de ce type de connaissances dans des pratiques n'est pas évident, il nous semble peu risqué pour l'apprenant qu'il soit progressivement sensibilisé à ce qui distingue les deux ordres de réalisation langagières, non seulement en*

termes de propriétés mais aussi en terme d'usages et d'activités communicatives.

Le deuxième niveau est autour des activités communicatives ; les recherches dans le domaine du scriptural font la distinction entre les écrits ordinaires et les écrits littéraires et admettent cette fracture qui peut être, selon M. Dabène, remise en question en faveur de la notion de continuum scriptural agencé autour de l'invariant de l'écriture suivant quelques éléments de variations que l'on peut distinguer ainsi :

- ✓ Sur l'axe pragmatique, les variations relatives aux types d'interaction, aux modalités de la production
- ✓ Sur l'axe des représentations, les types de relation à l'écriture et les systèmes évaluatifs sur les écrits d'autrui.

Dans cette optique, J. Peytard (1982) a proposé quatre types d'entailles qui concernent l'aire scripturale : en premier lieu, *les entailles scripturales* ou scripto-visuelles qui, du côté du scripteur, permettent l'organisation de son texte par la disposition des paragraphes, des colonnes, des vers, des titres et des sous-titres et aussi facilite la communication écrite entre le scripteur qui écrit et qui s'adresse à un lecteur-récepteur en respectant un certain ordre scriptural.

Les entailles scripto-visuelles ont une fonction différentielle, elles cassent l'ensemble graphique du texte.

En deuxième lieu, *les entailles textuelles* nommées aussi syntactico-visuelles qui s'intéressent à la détection des éléments sémiotiques et syntaxiques du texte. Nous citons comme exemple l'opposition entre le verbal et le non verbal, les oppositions pronominales qui incarnent l'importance des travaux de recherche de E. Benveniste et L. Tesnière qui font la distinction du *je-tu* et *il*, l'opposition des temps verbaux et la distinction qu'a fait Benveniste entre l'*histoire* et le *discours* et aussi les oppositions de modalité qui sont indicatives des orientations sémantiques de l'énoncé.

En troisième lieu, *les entailles de signifiant* appelées aussi anagrammatiques, elles visent particulièrement le signifiant car le changement graphique ou phonologique d'un mot entraine le changement du sens d'un énoncé. Il s'agit d'une

procédure anagrammatique qui cherche à éclater le signifiant d'un même terme à partir de sa construction grapho- phonèmes et de sa signification, l'exemple de calembour et la contrepèterie.

En dernier lieu, *les entailles intertextuelles* qui, à la différence des autres types précédents qui sont fixés aux aspects discursifs, celui-là est d'ordre interdiscursif tels la reformulation ou le transcodage, il étudie l'ensemble des changements subis lors de l'écriture d'un texte qui est sa genèse et aussi sa réécriture.

Pour réécrire un texte autrement, le reformuler ou changer complètement son type et/ ou son genre à l'exemple de reformulation d'un texte expositif en un texte exhortatif ou même produire un film à partir d'un roman, il faut qu'il y ait des changements d'ordre textuel tel les modalités, les temps verbaux, les pronoms, etc.

D'un autre côté, les instances sont conçues par Peytard comme l'endroit de l'interaction du texte et du hors-texte socio-culturel ; il nous propose trois types d'instances : le premier est *les instances situationnelles* qui incarnent le lieu de l'interdiscursivité et désigne les discours qui se réalisent entre le producteur du texte littéraire nommé auteur et son récepteur appelé lecteur ou public.

La conception d'auteur signifie un personnage signalé par sa biographie, son époque son idéologie, indiqué par un nom, un paronyme ou un pseudonyme, il offre et présente le produit littéraire à son public. Tandis que ce dernier signifie un groupe d'agents désignés comme sous-ensemble de personnes d'une société et le public reçoit le produit littéraire. Cette interaction entre les deux pôles se produit à un moment précis et dans une communauté sociale déterminée.

Le deuxième type est celui *les instances ergo-textuelles* qui désignent le lieu de l'élaboration en considérant le langage comme un texte à produire et à lire.

En troisième lieu, *les instances textuelles* qui englobent l'aire scripturale d'un texte littéraire et proposent des indices significatifs à partir de la graphie et ils se composent de trois composantes : les traces scriptorales / lectorales, les traces du narrateur et du narrataire et aussi les traces de l'acteur/ personnage**.**

Dj. Kadik (2016 : p54) a dit à propos de l'attitude de J. Peytard concernant le texte et l'écriture littéraires ainsi :

> *Il est curieux que Peytard, qui avait plaidé pour l'introduction du texte littéraire en fle dès les premiers niveaux d'apprentissage linguistique, ne mentionne pas l'écriture littéraire comme acte sémiotique assumé par l'apprenant. Pour lui, l'écriture littéraire est ECRITURE, un travail de l'écrivain mais nullement celui de l'apprenant. L'apprenant lit en analysant, ou analyse en lisant le TEXTE mais aucune mention pour que l'écriture littéraire soit travaillée par ce sujet didactique dans une aventure d'imagination créant des « entailles »*

Ce bref aperçu sur l'aire scripturale nous amène à réfléchir à un objectif principal de l'enseignement de l'écriture qui consiste à faire acquérir une *compétence scripturale*, qui peut être définie par M. Dabène ainsi (1991 : p 15) :

> *On peut maintenant définir plus précisément la compétence scripturale comme un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire.*

Il a considéré que la compétence scripturale et ses éléments forment les objectifs de ce type d'enseignement, ses composantes sont en **termes de savoirs** : *linguistiques* car il faut mettre à la disposition des apprenants les connaissances linguistiques autrement dit la production de textes. *Sémiotiques* qui consistent à acquérir le savoir sur la spécificité d'un système spécifique de signes en relation avec la langue et aussi aux éléments non-verbaux qui peuvent agencer l'aire scripturale. Une autre composante en terme de savoir de la compétence scripturale est *socio-pragmatique* qui est relative aux fonctions sociales de l'écrit, à la différence des discours écrits et aussi à la relative conformité des représentations qui leur sont attachées dans une société quelconque.

En **termes de savoir-faire,** était dernièrement travaillé par la linguistique textuelle dans ses apports sur la grammaire du texte, et aussi par la psychologie cognitive dans ses travaux sur les connaissances procédurales et la gestion des activités d'écriture. Il s'agit de traiter l'écrit dans une perspective esthétique et ses autres propriétés, est un critère pour dépasser les oppositions entre le littéraire et le non-littéraire.

Et aussi **en termes de représentations** ; il s'agit d'une composante de la compétence scripturale qui est peu travaillée. En fait, il existe, chez le scripteur, des taux différents d'insécurité scripturale quantifiables aux contradictions entre le discours explicatif sur l'écrit, le discours sur les pratiques et les discours évaluatifs et les pratiques réelle. D'un point de vue didactique, l'enseignement de l'écrit peut être le guidage de la construction des représentations : observer ces discours tenus par les usagers de l'écrit contribue à la mise en place de représentations contrastées.

Par ailleurs, ce point nous incite à chercher ce qui le réalise autrement dit le sujet scripteur alors comment peut-on le définir d'un point de vue didactique ? Ceci constituera le prochain point en nous basant sur des recherches de spécialistes du domaine.

3. Le sujet scripteur

En didactique des langues étrangères, le sujet-apprenant a un rôle très important comme un pôle actif vu sa participation au processus du savoir. Dans cette optique Marie-Madeleine Bertucci (2007) considère que le sujet peut accéder à une connaissance vraie à travers les idées qu'il trouve en lui et dont Dieu l'a doté. Cela se réalise par l'organisation de ces idées et la correction des erreurs.

En didactique de l'écriture on parle du terme scripteur qui est considéré par I. Delcambre (2007) comme étant une expression souvent liée à la nécessité revendiquée de considérer la singularité du sujet, son investissement dans l'écriture, le sens qu'il donne à l'activité et sa parole. Elle a également parlé de l'expression *sujet écrivant* qui peut être considérée comme un sujet scolaire. Pour Bucheton le postulat d'une relation étroite entre : le développement des compétences d'écriture, le développement de la personne et le sens que les élèves attribuent à l'écrit.

En outre, I. Delcambre préfère la notion de *sujet scripteur* à celle de *sujet didactique* qui veut dire les sujets sont situés à la fois par l'institution qui leur donne le statut de sujet scolaire –d'élève, écolier, ou d'enseignant- pédagogiquement par les principes. De même que les modes de travail qui constituent les élèves en apprenants

ou sujets pédagogiques. Enfin, disciplinairement par des manières de penser, de dire ou d'agir particulières aux disciplines qui les forment en sujets didactiques.

Alors que C. Tauveron dans son article intitulé *Le texte singulier de l'élève ou la question du sujet scripteur* (2007) a vu que l'expression sujet scripteur est tiraillé entre deux représentations courantes qui sont en premier lieu la subjectivité du scripteur qui se manifeste exclusivement dans l'écriture de soi à l'exemple des récits personnels, l'agencement de souvenirs vécus, etc. Et en second lieu une solution de continuité entre le sujet scolaire scripteur et l'écrivain. Ainsi, elle considère que l'écriture n'est pas une activité d'épanchement du moi mais un travail de séduction de l'autre et de soi et si l'on y parle de soi, il s'agit toujours d'un soi construit ou falsifié.

Par ailleurs, aider le sujet scripteur à apprendre à écrire peut être réalisé sous forme d'activités variées qui visent principalement la construction de la compétence scripturale. Pour ce faire, M. Dabène (1991) a proposé trois types d'activités qui peuvent contribuer à l'exécution de cet objectif, des activités qui mettent en œuvre l'un des aspects de la spécificité du scriptural par rapport à l'oral en radicalisant au besoin les différences.

Ceci concerne trois domaines de l'activité scripturale : le code graphique, les situations de communication scripturale et aussi le passage de l'oral au scriptural. Pour le premier type, il s'agit de faire découvrir aux sujets scripteurs les avantages et les inconvénients de chaque système et observer leur orthographe par des signes qui font parler tels les pictogrammes, des signes qui représentent les mots, l'écriture cunéiforme ou hiéroglyphique et aussi les sons, des phonogrammes aux alphabets.

Le deuxième est influencé par l'évolution des nouvelles technologies qui ont modifié les outils qui servent de transmission du langage oral et écrit et ont changé les propriétés de chaque code. Cela permettra le travail sur les diversités entre les deux ordres langagiers.

Et en dernier lieu, le passage de l'oral au scriptural, il s'agit de la pratique du discours oral relaté par écrit dans une situation de communication qui nécessite un travail sur la voix relatante, les verbes introductifs du discours rapporté,

l'interprétation des valeurs illocutoires des énoncés rapportés afin de faire découvrir au scripteur les exigences de l'ordre du scriptural. A la fin il a affirmé à propos de ces propositions (p 20) : *« Ces exemples, qui n'ont de spécifiques que leur inscription dans le corps d'hypothèses évoquées ici, ne doivent pas dispenser d'un travail d'observation guidée des pratiques scripturales, des fonctions et des représentations sociales de l'écrit. »*

M-C. Penloup (2006) a proposé également trois modes de prise en compte de l'apprenant dans une pratique d'enseignement/apprentissage de l'écriture liées à la centration sur l'apprenant. Le premier c'est la prise en compte des représentations de l'écriture, le deuxième est la prise en compte de l'investissement de l'élève dans l'écriture et dans l'écrire et enfin ses éventuelles pratiques d'écriture extrascolaires.

4. Facteurs modificateurs de l'enseignement de l'écriture

L'enseignement de l'écriture a vu ces dernières années un changement de pratiques enseignantes et un changement des considérations théoriques. Cela n'a pas été réalisé fortuitement mais c'est plutôt le résultat des recherches et des réflexions en relation avec l'écriture qui ont contribué à ce développement.

Les travaux de C. Freinet sur la conception du *texte libre* constituent un élément fondamental dans l'enseignement des langues. Il s'agit d'abord d'un moyen d'apprentissage linguistique et une pratique scripturale de classe. C'est une technique qui motive l'apprenant via l'écriture d'un texte libre où il fait appel à toutes ses compétences linguistiques, culturelles, etc. Ce type d'activité permet à l'apprenant-scripteur d'être plus motivé. Avant, l'activité d'écriture était limitée et l'apprenant était absolument passif: répète, imite, mémorise et traduit alors que l'activité d'écriture consiste à faire appel à des compétences diverses, un savoir-faire et aussi une maitrise du code écrit.

Dans cette optique G. Vigner (2012) suggère l'écriture sur des thèmes familiers vu la facilité du vocabulaire des sujets. Il ajoute qu'il ne s'agit pas uniquement des

connaissances personnelles de l'apprenant et de son expérience mais aussi de nourrir ce champ de connaissance, de réflexion et d'analyse par des documents divers.

Un autre élément aussi important se manifeste par une pratique enseignante utilisée en classe vers les années quatre-vingt du vingtième siècle, il s'agit bien de la *pédagogie du projet*. Elle incarne une composition de plusieurs propositions alternatives, c'est une forme de pédagogie dans laquelle l'enfant est collaborateur à la préparation de ses connaissances.

L'objet de travail est réalisé par l'encouragement des élèves, suscité par l'arrivée à un achèvement concret d'un projet, elle engendre un ensemble d'activités dans lesquelles tous les apprenants peuvent participer et être actif et cela peut varier en fonction de leurs besoins et intérêts. La réalisation d'un projet facilite l'accès aux objectifs d'apprentissages visés par le programme. Elle permet de développer les compétences : des savoirs, des savoir-faire et des savoirs-être liés à la gestion du projet ainsi que la formation de l'apprenant.

Autrement dit, le point est mis surtout sur l'apprenant qui est actif : il élabore le savoir et participe aussi à son apprentissage. Le fruit de ces objectifs est bien la réalisation d'un projet qui peut faire écho et dépasse la classe et même l'école, l'exemple des revues scolaires

Dans cette perspective, la didactique de l'écriture peut avoir la part du lion dans la pédagogie du projet, précisément l'écriture à long terme, qui s'étale sur plusieurs séances sous la direction et le contrôle de l'enseignant ou même un animateur, c'est un type d'écriture suivie et dirigée.

L'écriture à long terme a beaucoup d'avantages sur l'apprentissage de l'écriture l'exemple du déblocage à l'égard de l'écrit, la stimulation de l'apprenant, perfectionnement des compétences scripturales et linguistiques, etc.

C'est un type d'activités qui peut avoir aussi un effet favorable sur les apprenants qui sont plus motivés et cela a permis le développement des compétences linguistiques et discursives.

Dans la didactique de l'écriture, cela nous parait aussi important car elle met l'accent sur le sujet et le développement de son savoir-faire. Cette pédagogie voit dans l'importance accordée aux apprenants dans l'opération de leur apprentissage qui motive l'appel aux techniques et cela peut avoir un impact important sur les contenus, les compétences et aussi sur la diversité des textes et les activités proposées en classe.

Par ailleurs, et parmi les travaux qui ont tenté de changer les démarches de l'enseignement de l'écriture et en particulier l'écriture littéraire est bien la *narratologie et la sémiotique narrative* qui s'inscrivent dans le cadre des théories du texte et fondée particulièrement sur l'étude des textes narratifs.

Son apparition en France était très intéressante et a conduit à son application dans l'enseignement et sa concrétisation dans les manuels scolaires était vers les années soixante-dix du XX^{e} siècle.

Cela avait un impact important sur l'enseignement des langues étrangères, notamment dans l'analyse structurale des textes littéraires tels le conte, la nouvelle, le récit, etc., qui aide l'apprenant à dégager les points communs qui caractérisent le récit, et de même pour l'enseignant. Des axes qui peuvent faciliter la démarche de la lecture, la compréhension et aussi l'écriture d'un récit.

Elle sert aux enseignants et aux chercheurs comme un outil d'analyse des textes, y compris le littéraire et les objectifs visés sont de dégager des éléments qui peuvent construire le sens des textes.

A l'origine des travaux didactiques, les méthodes structuralistes de la narratologie, de la sémiotique narrative et d'autres ont été utilisées dans les activités de lecture et l'analyse du texte littéraire en classe de langue. Elles se sont basées sur trois points essentiels :

1. Analyser les actions avec les 31 fonctions des contes proposées par Propp et actuellement le schéma quinaire qui englobe les cinq étapes composant chaque récit : la situation initiale, le dénouement, dynamique, résolution et la situation finale.
2. Analyser les personnages avec la différenciation proposée par Greimas entre les actants qui organisent chaque récit tels Sujet, Objet, Adjuvant, Opposant,

Destinateur, Destinataire et les acteurs qui constituent les personnages réalisés dans chaque récit, autrement dit une analyse sémiotique.

3. Distinguer entre la fiction qui est l'histoire structurée par le texte et la narration qui constitue les techniques de construction du texte, il s'agit de la narratologie, héritière du structuralisme. Elle se focalise particulièrement sur le récit et sa structure.

En outre, une autre forme d'écriture est apparue en Belgique vers les années quatre-vingt du siècle précédent, dans l'enseignement de langue maternelle, a fait un grand écho institutionnel, ce sont les ateliers d'écriture. Ils ont pour objectif le travail en groupe sous la direction d'un animateur mettant le littéraire à la tête de leurs intérêts, un lieu d'expérimentation dans le but d'une préparation à une écriture solitaire. Nous aurons l'occasion de traiter les ateliers d'écriture dans les prochains chapitres.

5. La réécriture et la reformulation en classe

Ecrire consiste à passer préalablement par des étapes d'écriture, de réécriture et de reformulation du texte produit, cela se manifeste visuellement par ce qu'on appelle le brouillon.

Dans ce cas, l'acte d'écrire se réalise comme étant une activité de construction et de progression pour un scripteur expérimenté ou même un scripteur débutant.

De surcroit, Dj. Kadik (2009 : p 115) a dit à propos de la relation entre l'écriture et la réécriture, qui n'est pas considérée selon lui, comme un joug, mais elle apparait à travers cette relation, selon J. Peytard des "singularités" et des "variations" : « L'écriture, la réécriture sont *mouvance* dans la double acception de ce mot : un texte est toujours dépendant d'un autre ou de plusieurs. »

Réécrire c'est écrire de nouveau ce qui était déjà écrit, c'est en général une façon d'améliorer et de modifier, il s'agit en particulier d'une pratique qui fait partie des processus lecture/écriture/réécriture.

Elle n'est plus construite de création pure mais plutôt d'un ensemble d'opérations qui visent l'amélioration et la perfection du texte, c'est un type d'écriture qui englobe les pratiques de transformation d'un texte donné.

Didactiquement parlant, l'enseignement de l'écriture en FLE consiste à développer chez l'apprenant des compétences : discursive, linguistique, scripturale et autres ; ajoutons à cela un autre aspect aussi important mais souvent négligé, c'est l'intérêt porté au développement du processus de cette activité chez l'apprenant. Il s'agit d'observer les brouillons qui constituent un moyen de planification et d'organisation pédagogique très important.

Ce travail était la tâche des partisans de la critique génétique qui ont analysé les brouillons des écrivains et observé la planification de leurs projets d'écriture. Tout cela est dans l'objectif d'améliorer et de perfectionner la pratique d'écriture chez l'apprenant scripteur.

C. Garcia-Debanc[1] a déclaré qu'écrire, c'est réécrire. Et en se basant sur les travaux menés sur ce domaine, elle a fini par conclure que le retour résistant sur l'écrit permet de changer le regard des apprenants sur la conception et l'importance du brouillon dans les pratiques scripturales.

Y. Reuter (2002 : p171) considère la réécriture comme un moyen d'action, un outil de travail sur les représentations et il l'a définie ainsi :

> *[…] la réécriture peut d'abord permettre de mettre en conflit, voire de bouger certaines représentations, grâce aux conditions et aux effets de sa pratique : transformabilité du texte, travail de l'écriture, variété des solutions, diversité des stratégies, etc. Elle contribue sans doute aussi- mais il faudrait le vérifier- à alléger la tâche d'écriture, moins écrasante puisqu'il ne s'agit plus de tout réussir lors du premier jet, moins risquée pour l'image du scripteur, puisque ratures et révisions ne sont plus considérées comme des marques de ratés. De ce point de vue, la réécriture apparait comme un instrument de travail sur les représentations par la pratique.*
> *La réécriture, comme dispositif impliquant la durée, facilite aussi la réflexion sur les stratégies employées et les moyens de les améliorer, ainsi que sur les diverses stratégies possibles.*

[1] Dans son article intitulé *Les recherches sur l'enseignement de l'écriture en didactique du français langue première de 1980 à aujourd'hui. Acquis et nouvelles problématiques*, (2012).

Il ajoute que le temps accordé à la réécriture est important car il contribue à réduire la surcharge cognitive dans la mesure où le scripteur n'est plus obligé de tout gérer en même temps.

Les formes de réécriture sont multiples et ont plusieurs formes l'exemple du plagiat, le pastiche, la parodie, le commentaire, la transposition, etc.

La réécriture peut être définie par D. Bessonnat, selon plusieurs approches ainsi (2000 : p13) :

> *... selon les modèles, la réécriture peut se définir comme optimisation des réglages du texte à produire, inscription d'un travail d'élaboration dans des traces matérielles successives, tentative de mise en adéquation d'un texte avec un projet d'écriture, transformation d'un état de texte en un autre au cours duquel s'opèrent les apprentissages linguistiques, effort vers la densification du texte mieux assumé par le sujet scripteur. On retiendra du modèle littéraire la mise en évidence du rôle moteur de la trace dans l'activation des idées, de la productivité du signifiant qui fait que la réécriture n'est pas une simple approche d'un texte préformé mais toujours l'occasion d'émergence de perspectives inédites, bref que la réécriture est découverte ; du modèle génétique la critique en acte de mythe de l'inspiration et des outils d'analyse opératoires pour comparer les différents strates d'un texte ; du modèle cognitiviste le fait qu'il permet de définir une carte de travail en sériant les grandes opérations d'écriture ; du modèle linguistico-didactique le souci d'explicitation, de rationalisation des apprentissages et du modèle linguistico-pédagogique le rappel que l'écriture est toujours mise en scène d'un sujet en construction.*

Un autre facteur selon Violaine Houdart-Merot (2006), peut mener à l'écriture littéraire, il s'agit bien de l'enseignement de l'intertextualité car elle est une clé d'écriture littéraire et aussi elle est au centre de la poétique et de la lecture littéraire.

L'enseignement de l'intertextualité, selon elle, se réalise par la réécriture, c'est le fait de parler de soi en utilisant les mots et les textes des autres et elle a proposé le centon comme exemple, un exercice qui fait appel à plusieurs poèmes de différents auteurs. Ainsi que d'autres exercices de parodie, pastiche, transformation et aussi le pastiche dans le but d'aborder l'histoire littéraire : ne pas imiter un seul texte en particulier mais d'un ensemble plus vaste l'exemple d'une œuvre ou même un ensemble d'œuvres qui font partie du même courant littéraire.

Afin de procéder à cela, elle insiste sur trois points essentiels qui sont le rôle indispensable de ce type d'écriture littéraire par le truchement de la réécriture comme

entrée en littérature, son importance telle expression de soi "oblique" et aussi sa possibilité de renouveler l'approche de l'histoire littéraire.

B. Gormer (1996) proposait l'hypothèse que toute production écrite d'élève est cohérente et même avec les formes malhabiles car elle comprend un quelque chose à dire d'important. Elle propose de travailler dans une vision littéraire en gardant le choix de chaque apprenant et la manière de construire son rapport à l'écriture parce qu'elle soutient que, très souvent, les consignes de réécriture ne tiennent pas une importance de ce qui cherche les formes esthétiques littéraires.

D'un autre côté, la reformulation est une autre forme de réécriture qui consiste à s'exprimer autrement un texte donné intégralement ou partiellement en s'adaptant avec la situation de communication demandée ou voulue. En fait, ce terme peut être polysémique.

J-P. Cuq (2003) définit l'exercice de reformulation comme étant un exercice qui a pour objectif de faire exprimer les contenus d'un document de départ oral ou écrit en utilisant des tournures différentes. Celles-ci peuvent renvoyer, selon lui, à des savoir-faire prosodiques, grammaticaux, lexicaux, textuels ou communicatifs.

Réécrire et reformuler est un continuum qui part d'une équivalence malgré la transformation linguistique à une reformulation et une réécriture qui modifient totalement un texte donné. (Kadik, 2009)

Il a aussi, qualifié la reformulation d'auto-reformulation ou hétéro-reformulation par la volonté du locuteur ou du scripteur au sein d'un texte oral ou écrit, c'est ce que G. Genette a appelé hypertextualité.

D'un point d vue didactique, le même didacticien cité plus haut, a utilisé un autre terme pour remplacer celui de reformulation : "refonder" ou "reformer", au cours de son article, il s'agit d'inventer autrement un texte à partir d'un autre texte selon les obligations et les besoins en relation avec les intentions littéraires du scripteur, c'est la

transformation d'un texte en évitant la relation de citation ou d'allusion ou même celle d'une équivalence sémantique.

Intégrer la reformation du texte littéraire en classe relève d'une sorte de *simulation* didactique, où le scripteur en classe de FLE est obligé de se soumettre dans son écriture à une certaine littérarité à l'exemple de la création de nouveaux personnages, une onomastique originale ou même des situations différentes.

Roche. A et al (2009 : p175) ont suggéré la réécriture du texte produit autant que possible en disant dans le dernier passage de leur livre :

> *Pour vous qui êtes en démarche d'écrire, cela veut dire : raturer. Corriger. Reprendre. Composer. Récrire en somme, autant de fois qu'il le faut, tant que vous n'êtes pas satisfait. Cela veut dire aussi vous rendre un lecteur plus averti des mécanismes du texte, des règles implicites qui le fondent. […] Relisez et récrivez donc, vous ne vous poserez plus la question du « Quoi écrire ? », mais du « Comment rendre compte ?*

6. Les représentations de l'écriture

Il nous parait aussi important à présent, de voir quelques représentations de l'écriture, mais avant de réaliser cela, nous essayerons d'abord de définir la représentation d'un point de vue didactique en empruntant la définition de J-P. Cuq et al. (2003 : pp 215-216):

> *[…] La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes), et donc dans la programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, […] Ce qu'implique une telle démarche, c'est la prise en compte sérieuse et donc le traitement pédagogique adéquat des obstacles à une perception interculturelle correcte et singulièrement des stéréotypes qui, de par leur nature de représentations figées, fossilisées enferment l'Autre de l'enseignement-apprentissage dans une pseudo-connaissance que le manuel et bien entendu le professeur ne saurait ignorer.*

Il signale l'intérêt de la représentation des parents, des enseignants et des apprenants de la langue dans les différentes situations d'enseignement/apprentissage et favorise aussi les fondements de cet enseignement.

Par ailleurs, la représentation est définie par C. Cohen-Azria (2011 : p195) ainsi :

> *En didactiques, la notion de représentation a été définie pour parler des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas. Supposer la présence d'un réseau de connaissances est une hypothèse qui va à l'encontre de l'idée de l'élève arrivant la « tête vide » en cours. En effet, chacun cherche à expliquer le monde qui l'entoure en élaborant des idées et raisonnements à partir de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir. Les connaissances ainsi mobilisées dépendent étroitement du contexte d'interrogation et peuvent se révéler plus ou moins pertinentes au regard des connaissances reconnues dans les sphères « savantes » ou scolaires.*

Il ajoute qu'avant même de devenir un concept didactique, la notion de représentation était traitée par d'autres disciplines : sociologie, psychologies, philosophie, etc. E. Durkheim a introduit ce terme pour travailler sur les formes collectives de pensée au sein des sociétés. Par la suite, dans le champ de la psychologie sociale, S. Moscovici a élaboré le concept de représentations sociales et considère que tout individu peut se documenter et se renseigner sur les différents sujets de société et employer les savoirs qui se construisent hors des cadres de références dans le but d'agir et de communiquer quotidiennement.

En psychologie, les recherches sur le développement cognitif, l'exemple de J. Piaget ont mis en relation des fonctionnements intellectuels en relation avec l'enfance et certains modes de pensée.

Ce n'est que dans les années 1970, ajoute-il, avec les travaux de Migne. J, que les représentations et les concepts scientifiques constituent deux modes de connaissances différents. Dans cette optique, les élèves avaient des représentations sur les savoirs en jeu avant un enseignement, mais qu'elles persistaient souvent après ces enseignements. Cela permet aux spécialistes de s'interroger sur l'efficacité des formes d'enseignement traditionnelles et de chercher de nouvelles modalités pédagogiques.

M-C. Penloup a déclaré à propos de la représentation (2006 : p 85) :

> *Un élève arrive aussi doté de « **représentations**» face à un objet d'apprentissage. Le concept de « représentations » est extrêmement répandu dans les didactiques. Il comporte des zones de flou et il est parfois concurrencé par celui de « conceptions » ou d'« attitudes ».*

Les didacticiens n'ont pas travaillé sur les représentations chez les élèves seulement mais ils ont travaillé aussi sur celles des étudiants, des enseignants, des futurs enseignants, etc.

Une approche didactique a permis d'analyser certaines causes d'erreurs et d'interroger les raisonnements qui peuvent les engendrer, en intégrant d'autres disciplines comme la psychologie génétique, l'épistémologie, la sociologie et aussi la psychanalyse : certaines représentations peuvent être mises en relation avec le développement cognitif des élèves.

D'autres recherches ont conduit les didacticiens à travailler sur l'origine de la formation des concepts scientifiques autrement dit, les obstacles rencontrés par les scientifiques à travers le temps permettent d'interroger différemment les productions des élèves quand il est possible d'observer certaine ressemblance entre les obstacles d'ordre épistémologiques et les représentations des élèves. D'un autre côté, les sujets construisent leur pensée à l'école et aussi hors de l'école et le savoir et les connaissances enseignées font l'objet de discours sociaux qui peuvent influencer la formation de la pensée des élèves. En dernier, certains modèles explicatifs mobilisés peuvent renvoyer à la part inconsciente de la pensée et être analysés par la psychanalyse.

En fait, le didacticien propose des grilles d'analyse des productions en fonction de la sélection d'éléments opéré par lui même afin de fournir des hypothèses de représentation

CH. Barré De-Miniac (2000 : p 64) a défini la représentation ainsi :

> *[…] le terme de représentation est utilisé dans son acception la plus courante, c'est-à-dire qu'il s'agit de mettre à jour, de décrire les constructions des sujets, sans forcément construire des systèmes explicatifs relatifs à leurs fonctions sociales. C'est la nature des représentations en elles-mêmes qui*

intéressent les chercheurs, préoccupés de l'usage possible de la connaissance de celle-ci pour améliorer les dispositifs d'enseignement et de formation.

F. Tourigny (2006) a abordé cinq représentations-obstacles chez les apprenants natifs de cette langue (école-collège) comme étant des éléments qui compliquent la tâche d'écriture. La première représentation-obstacle est bien écrire c'est transcrire une pensée déjà organisée et non écrire pour penser. Autrement dit, l'intériorité de la pensée réduit à une fonction de transmission et aussi dénoter une non-reconnaissance de l'écrit comme mode spécifique de pensée et d'accès au savoir.

La deuxième, c'est bien l'écriture à l'école est l'écriture pour l'enseignant principalement, peu pour soi et pas pour ses pairs. En troisième lieu, l'écriture en français et l'écriture dans les autres disciplines représentent deux pratiques différentes pour l'élève et en quatrième lieu, réécrire c'est corriger ses erreurs et non pas retravailler son texte et alors sa pensée. Et en dernier lieu, penser les relations oral/écrit comme un continuum autrement dit commencer d'abord par l'oral pour passer par la suite à l'écrit or, il s'agit de deux codes différents.

7. Les types de connaissances et l'écriture

Evidemment, il n'existe pas une seule forme de connaissances, ce qui nous emmène à parler des types de connaissances accumulées dans la mémoire pendant la réalisation d'une activité quelconque et particulièrement d'une production écrite.

De plus, celles-ci peuvent être au nombre de trois : les connaissances déclaratives, les connaissances pragmatiques et les connaissances procédurales.

Le premier type de connaissances est relatif à des connaissances théoriques, des règles, des classes de mots ; dans ce type apparait le concept de « schème » qui désigne dans ce contexte l'enregistrement des connaissances dans la mémoire et leur développement relatif à l'âge, à l'expérience et à l'apprentissage.

Alors, ces structures de connaissances se construisent et se développent au fur et à mesure des acquisitions et trouvent une place libre dans la mémoire réservée à ce type de connaissances.

Par ailleurs, ce type de connaissances déclaratives est mobilisé par trois domaines au moment de la production d'un texte écrit. Le premier domaine étant les connaissances référentielles, c'est le domaine de référence du contenu du texte écrit. Le deuxième est centré autour des connaissances pragmatiques qui permettent au scripteur d'instituer une représentation des caractéristiques des lecteurs éventuels, adapter le texte aux intentions du scripteur et aussi tenir une importance au contexte dans une intention communicative. Et le dernier type est focalisé autour des connaissances linguistiques propres aux règles syntaxiques de la langue et à ses éléments lexicales, grammaticales et orthographiques du scripteur.

Les connaissances pragmatiques consistent à mettre en œuvre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales, c'est-à-dire quand et pourquoi devons-nous les employer ? Dans la psychologie cognitive, on appelle ce type de connaissances « conditionnelles ». Dans notre cas de scripteur en langue étrangère, ses connaissances sur cette langue ne suffisent pas pour la réalisation d'une opération cognitive plus efficace.

Enfin, les connaissances déclaratives sont en lien avec le côté théorique du savoir, les connaissances procédurales sont à leur tour un actualisateur des connaissances du premier type cité**.** C'est en quelque sorte, le comment qui est mis en place, un texte suit un ensemble de règles et les connaissances de la mémoire qui intègrent le savoir linguistique, psychologique, sociologique apte à accomplir une situation de communication**.**

Contrairement aux autres modèles précédents qui se basent surtout sur les processus mentaux, cognitifs ou sociaux de l'activité d'écriture, le modèle de S. Moirand est complètement différent, il s'intéresse beaucoup plus à la situation de production du sujet-scripteur.

Dans son ouvrage intitulé *Situations d'écrits,* S. Moirand a proposé un modèle de production écrite en mettant le lien avec la lecture, il se compose du **scripteur**, sa situation sociale, son métier, son rôle et son histoire socioculturelle. Du **lien** scripteur/lecteur (s) et aussi **le lien** scripteur/ lecteur (s)/ et document qui est le texte. Enfin, **Le lien** scripteur/document/contexte extralinguistique.

Alors, S. Moirand met au point tous les acteurs qui composent une situation de communication écrite ; le scripteur, son statut social et son niveau intellectuel doit établir un lien avec son lecteur à travers son texte qui contient à son tour des déictiques personnels et d'autres spatio-temporels qui peuvent l'influencer.

En définitive, ce modèle se base sur les liens entre le scripteur et son lecteur dans le contexte social où s'est effectuée cette communication.

Enfin, sous un autre angle, la *génétique textuelle* qui s'inspire du courant philologique ancien tend à définir l'écriture différemment selon ses principes de base. Elle consiste à étudier la genèse des textes en particulier les œuvres littéraires en observant la transformation et les changements qui précèdent l'apparition du texte finale. Dans ce cas, nous citons l'exemple des brouillons, le plan du texte, la réécriture et aussi les avant-textes des grands écrivains.

D'un point de vue didactique, exposer aux élèves les différentes phases qui ont anticipé le texte final, à savoir le brouillon et les manuscrits d'un écrivain, prouve que, même l'écrivain qui jouit d'une capacité d'écriture différente, peut rencontrer des difficultés et des moments de réécriture et de blocage. Alors, dans ce cas l'enseignant encourage l'utilisation du brouillon, la planification du texte et aussi la réécriture comme un outil qui fait progresser le texte.

Par ailleurs, le scripteur fait appel à ses connaissances et ses acquis antérieurs, les nourrit avec son imaginaire et sa créativité individuellement ou avec ses pairs, il interpelle ses compétences et expériences lectorales et scripturales en respectant une consigne d'écriture proposée. Alors, comment peut-on définir le processus d'écriture ? Quelles sont les théories qui se sont intéressées à ce domaine ? À ces questions et d'autres, nous essayerons de trouver des éléments de réponse dans ce qui suit.

8. Les théories de l'écriture

Les recherches relatives à l'écriture et à son enseignement/apprentissage en classe de FLE se sont développées ces dernières années. CH. Barré-De Miniac (2000) a qualifié cette période par des années « écriture » parce qu'il est apparu plusieurs modèles théoriques qui ont exposé les divers processus participant dans cette activité et leur fonctionnement.

Les recherches se sont focalisées sur deux aspects précis (S. Plane 2002-2003) le premier est sur la *psychogenèse de l'écrit* qui s'intéresse aux éléments graphiques et morphologiques de l'écrit, il met en relation plusieurs disciplines : linguistique, psycholinguistique et aussi la réception de l'apprenant du signe graphique : le côté sémiotique, linguistique et culturel.

Et le deuxième sur les *apprentissages scripturaux*, et il se compose de trois éléments importants : tout d'abord, définir les éléments textuels ou discursifs d'un point de vue de l'enseignement/apprentissage de la langue, notamment le code écrit tel récit, l'argumentation, le résumé, la poésie, etc. en deuxième lieu, analyser l'écriture comme étant une pratique socioculturelle appliquée en classe, en mettant en relation les termes de la tâche scripturale sur le plan linguistique ainsi que les choix qui concernent les dispositifs d'écriture.

Et enfin, des questions relatives à l'écriture présentée comme étant une activité à l'exemple des questions liées aux processus de production textuelle et à l'évaluation de l'écrit.

Nous essayerons d'exposer quelques travaux de recherches relatifs à ce domaine, afin de découvrir leurs opinions sur la nature, le mouvement et le développement de cette activité élaborée par le sujet-scripteur.

Définir l'écriture sous un angle *psycho- affectif*, selon Barré De-Miniac (2000) consiste à chercher comment elle est construite par le sujet dans des situations diverses. Elle a abordé le rapport à l'écriture qui indique des opinions, des attitudes,

des conceptions et aussi des valeurs attachées à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages.

En effet, l'écriture est considérée comme une activité qui dévoile le fond de la personne qui écrit, ses émotions, ses désirs, … etc., elle est aussi comme une expression et une révélation de soi dans son identité et source de fascination.

Ce type d'écriture est considéré comme un outil qui sert à se retrouver et à se dire par un rapport inversé dans lequel le scripteur se découvre à travers l'écriture dans son texte.

Dans ce sens, la thérapie psychanalytique fait appel à ce moyen de s'exprimer et invite la personne à réécrire sa vie, ses expériences et son histoire. D'un autre côté, si le genre autobiographique comme la biographie d'auteur peut séduire le lecteur, parce qu'il s'agit du singulier qui représente l'universel, et son écriture constitue une passerelle entre soi et le monde extérieur.

Ce qui parait important théoriquement pour définir l'acte d'écrire, pour certains chercheurs notamment les *cognitivistes*, est bien d'accorder une importance au système intérieur de l'individu, autrement dit, le système cognitif.

C. Garcia-Debanc et M. Fayol (2003 : p 296) ont affirmé à ce propos :

> *Au cours des années 80-90 de nombreux travaux théoriques et empiriques ont commencé à aborder les problèmes soulevés par la production verbale écrite. […] Ces modèles étaient essentiellement descriptifs. Ils ont toutefois permis d'envisager la production verbale écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme un tout. Malgré leurs insuffisances, ils ont également permis de formuler des hypothèses dans trois champs de recherche : le fonctionnement du scripteur adulte; la comparaison entre experts et novices ; la didactique de la composition écrite.*

L'écriture est perçue, selon eux, tel un iceberg avec une face apparente qui est le texte écrit et matériel mais la partie qui le fonde est sous-jacente. Autrement dit, il s'agit de tout un processus qui se développe à travers une activité mentale, une planification, des modifications, des suppressions, des rajouts, des lectures et aussi des relectures et des réécritures pour arriver enfin au produit final.

Le scripteur est de ce fait, et avant tout, un individu qui communique préférentiellement et même quotidiennement par le truchement du langage oral ou écrit, il conserve aussi les souvenirs et forme les connaissances utilisées, raisonne, juge et résout les problèmes confrontés.

En outre, écrire un mot, une phrase ou un texte n'est pas seulement écrire une suite d'unités linguistiques et grammaticalement correctes mais également toute une opération cognitive qui est aussi présente.

En ce sens, celui qui écrit a forcément un rapport à la cognition qui se rapporte toujours aux connaissances et au langage. Avec l'apogée de la linguistique textuelle, la linguistique appliquée et sa filière spécialisée dans l'enseignement de l'écrit, la conception de l'écriture a vu des changements vers la deuxième moitié du XX^{e} siècle.

Les recherches sur les processus d'écriture chez le scripteur au moment où il rédige mettent l'accent sur le scripteur comme un sujet actif et que l'écriture est une activité qui demande une progression, une correction et une révision tout au long de son activité d'écriture.

Par ailleurs, le texte comme produit fini, se caractérise par une récursivité du processus rédactionnel, car elle se prépare par le biais d'un ordre rétrospectif réalisée d'un mouvement de va et vient entre le scripteur, ce qui est écrit et ce qui est à écrire.

Définir l'écriture d'un point de vue *cognitif* tend à analyser les processus à l'œuvre dans la production scripturale, elle s'est appuyée surtout sur les techniques des protocoles qui consistent à demander à un sujet la réalisation d'une tâche en commentant ce qu'il fait.

Les partisans de ce modèle théorique tendent à comprendre le fonctionnement cognitif chez l'apprenant, autrement dit ce qui se passe dans sa tête.

CH. Barré De-Miniac (2000 : p 33) a déclaré à ce propos:

> *L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et*

> *d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient donc à part entière au domaine de la cognition, au sens étymologique du terme: activité de connaissance.*

Par ailleurs, la psychologie cognitive se focalise surtout sur le côté cognitif du scripteur et les travaux de Hayes et Flower illustrent ce type de recherche. En fait, ils considèrent l'homme comme un système autonome et porte sur l'activité d'écriture qui a été expérimentée sur un groupe de personnes adultes. Le premier modèle a été réalisé en 1980 et a connu un grand succès en didactique et le second diffusé en 1995 par Hayes complète le premier, mais compliqué que le modèle précédent.

Le premier modèle envisage trois composantes : le contexte de production, la mémoire à long terme de celui qui écrit et les opérations qui se réfèrent à l'écriture. En terme de traitement de l'information, les deux premières composantes interviennent sur les opérations de production et la dernière composante est la plus connue dans ce modèle, elle complète trois types d'opérations qui sont récursives : la planification, la mise en texte et la révision.

Pendant la première phase *de planification*, le scripteur réalise une image conceptuelle de ce qu'il souhaite écrire. De ce fait, il préconise un plan d'écriture plus détaillé sur le contenu du texte à écrire.

Cette étape peut être l'équivalent de celle proposée par Bereiter et Scardamalia un peu plus tard (1987) de knowledge- trasforming, modèle qui peut être traduit par connaissances-transformation. C'est une démarche d'un scripteur qui ajuste son fonctionnement cognitif à l'écriture, découvre ses propres difficultés en apportant des solutions, il fait, refait et modifie son plan d'écriture.

La deuxième étape se manifeste par les opérations de *mise en texte*, après la mise en œuvre d'un plan afin d'écrire un texte constitue une phase importante dans l'activité d'écriture. C'est alors le moment de mettre au propre le texte et porter des éléments

linguistiques logiques par l'ajout et la sélection des éléments linguistiques des phrases cohérentes, et des contenus sémantiques indispensables à la construction d'un texte.

Enfin, une fois le texte final est terminé le scripteur fait appel à la *révision*, une étape qui vise l'amélioration et la modification du contenu du texte écrit. Autrement dit, s'auto-évaluer. Pour réaliser cela plusieurs activités peuvent intervenir telles la lecture et la relecture du produit fini.

Quant au deuxième modèle de Hayes, il se focalise sur deux éléments essentiels qui sont le contexte de production et aussi l'individu scripteur. Il rassemble trois types de variables : l'affectivité qui se présente par la motivation, les connaissances et le savoir du scripteur. Et en dernier, les processus cognitifs, CH. Barré-De Miniac (2000 : p37) a ajouté à propos de ce modèle et le rapport à l'écriture:

> *Dans ce nouveau modèle la notion de rapport à l'écriture ne trouve plus sens, ni en terme de spécificité bien sûr, puisque l'activité d'écriture est conçue comme l'actualisation de compétences plus générales, ni en tant que tel. Sur ce dernier point, le modèle envisage certes une relation (interne à l'individu) entre motivation et écriture. Cette relation est à double sens : la motivation influe sur l'écriture comme sur toutes les activités cognitives; mais l'écriture influence aussi la motivation et l'affectivité. J. R. Hayes fait référence sur ce dernier point à des recherches dans le domaine de la santé mentale montrant l'utilisation de l'écriture pour réduire le stress.*

Dans ce cas, on constate que les trois composantes du processus d'écriture du modèle précédent sont reprises ; la planification est remplacée par l'affectivité et la motivation qui peuvent aider le scripteur à résoudre ses problèmes d'écriture, la mise en texte et la révision sont considérées comme des activités de langage, la révision est remplacée par la lecture, la mise en texte faisant partie du processus de production du langage oral et écrit.

C. Garcia-Debanc et M. Fayol avaient affirmé à propos du modèle de 1980 (2003 : p 298) :

> *On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celle-ci en*

> *fonction du but …). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes.*

Ils ont ajouté que ce modèle a donné lieu à d'autres pistes de réflexions et a amené plusieurs chercheurs à se poser le problème des stratégies de production comme Bereiter et Scardamalia qui :

> *[…] ont ainsi opposé deux modes de composition : la stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire et la stratégie de transformation des connaissances, qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique, pour élaborer le texte.*

Dans cette optique, ce modèle n'aborde pas l'écriture à part entière mais plutôt un cas du traitement de l'information car ces processus cognitifs appelés par l'activité d'écriture ne sont pas forcément relatifs à elle mais ils peuvent apparaître dans d'autres activités langagières ou non langagières.

Et la relation entre la motivation, la cognition et la mémoire est justifiée par Hayes comme étant des propriétés reliées à l'individu tandis que l'environnement social et physique fait partie du contexte de production.

Il a ajouté que la relation entre motivation et cognition est à double sens : la motivation influe sur l'écriture et/ou d'autres activités cognitives, et l'écriture influence aussi la motivation.

D'un point de vue didactique, ajoutent-ils, ce modèle (Hayes et Flower) a été le plus diffusé et il a permis des avancés sur trois points qui sont : un déplacement de l'attention de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte du processus rédactionnel ; la conception d'aides pour l'écriture et la réécriture et aussi la régulation des activités d'écriture en classe. Ce modèle a élargi la vision des chercheurs et des enseignants sur ce qui se passe durant (même avant et après) la réalisation de l'écriture par le scripteur.

D'un autre côté, ils envisagent aussi des points « aveugles » de ce modèle qui sont la dimension linguistique dans l'élaboration textuelle car il s'intéresse et développe davantage, les opérations de planification et de révision, ceci n'est pas le

cas pour la mise en texte qui reste vague. Le deuxième point est l'effet de la tâche sur les processus rédactionnels mobilisés. En d'autres termes, autrement dit, s'intéresse principalement à des tâches de rédaction d'essais ou de textes argumentatifs. Cela ne peut pas être appliqué à d'autres types de textes et aussi la spécificité des tâches d'écriture.

Par ailleurs, toutes ces opérations se réalisent et véhiculent des connaissances stockées dans la mémoire à long terme du scripteur et G. Vigner a annoncé à ce propos (2012 : pp19-20) :

> *Les travaux conduits notamment dans les approches cognitivistes ont bien insisté sur le caractère spécifique de la production de texte écrit qui requiert la maitrise simultanée d'un très grand nombre d'opérations et sur la nécessité d'intervenir à différents niveaux de traitement, micro-structuration graphique par exemple, faut-il un « p » ou deux « p », recherche de mot juste […] Tous ces niveaux ne peuvent pas faire l'objet d'un traitement réflexif identique, certains doivent pouvoir être automatisés et le bon scripteur est celui qui peut faire preuve de flexibilité, c'est-à-dire qu'il peut être capable de porter son attention sur des éléments de détail tout en continuant à piloter la production à son niveau de plus grande généralité.*

A cela, il ajoute la question des conditions du transfert des compétences acquises dans la langue étrangère, c'est-à-dire que les étapes de planification, de textualisation et de révision déjà présentes en langue première pourront se retrouvées en langue étrangère. Par ailleurs, afin que ces compétences rédactionnelles soient convenablement mises en œuvre, il faut que l'apprenant ait des ressources lexicales et syntaxiques et qu'il dispose de ressources discursives en relation avec les principes et les usages rhétoriques dans la langue étrangère.

Puisque, ajoute-t-il, il n'existe pas de transfert pur et simple de compétences rédactionnelles disponibles dans la langue d'origine, mais recomposition de ces dernières au contact d'activités d'écrit qui devront mettre en contact les apprenants avec les usages propres à une langue et à une aire culturelle données.

Suite à ce modèle cognitiviste, nous citons aussi le modèle linéaire de Rohmer (Cornaire et Raymond, 1999) qui a travaillé sur l'anglais langue maternelle et a analysé les processus d'écriture.

Ce modèle est appelé linéaire car il propose un ordre bien respecté d'opérations ; l'organisation des idées qui est la phase de la préécritrure, la concrétisation de ces idées par l'action de l'écriture et enfin la révision qui se manifeste par la réécriture et la production finale.

Cependant, nous constatons que les approches abordées en haut ne tiennent pas, compte du produit final à savoir le texte écrit par le scripteur comme la cohérence, le lexique, la grammaire ou d'autres aspects linguistiques.

Par ailleurs, *La psychologie socioculturelle* (De-Miniac, 2000) s'inspire de plusieurs théories. Elles se basent sur l'étude du fonctionnement mental en relation avec le monde extérieur, le contexte culturel, historique et institutionnel du sujet écrivant ont un rôle important dans l'écriture.

Elle définit l'écriture comme une pratique sociale qui relève de l'histoire personnelle de l'individu et l'accompagne tout au long de son parcours scolaire et professionnel. Cette approche dispose de surcroît d'une concrétisation des éléments linguistiques et psychologique de l'apprenant, autrement dit, elle laisse une trace personnelle de l'apprenant où il expose ses idées et ses compétences.

Cette approche se caractérise par trois composantes qui véhiculent un éclairage sur la notion de rapport à l'écrit. La première est *la continuité entre le singulier et le collectif :* le comportement humain dévoile la culture et les idées d'un groupe social. Cela est le principe de la psychologie socioculturelle car l'acte humain est plus externe qu'interne. Il s'agit des actions qui se réalisent par l'ensemble du groupe et non seulement de l'individu et elle tend à étudier le fonctionnement cognitif de groupes spécifiques.

La deuxième considère *l'écrit comme une réorganisation du système psychique*, l'écrit constitue un acte psychique, considéré[2] comme une fonction verbale particulière qui permet à l'enfant l'accès à un niveau supérieur du langage et aussi une réorganisation du système psychique antérieur de l'oral. Alors, le langage écrit ne s'ajoute pas à l'oral mais il réorganise le fonctionnement langagier.

[2] Selon Schnuwly, citée par De-Miniac, p39.

Enfin, *Des Pratiques sociales d'écrit au fonctionnement cognitif* considèrent le rapport du scripteur à son processus de production change au moment de l'écrit, contrairement à l'idée précédente qui considère l'écrit comme une fonction qui réorganise le système psychique, il confirme qu'il est toujours d'une transformation du rapport du scripteur au langage écrit.

En effet, l'auteur a mis en relation l'idée de ce changement du rapport à l'écrit avec l'hypothèse du système théorique Vygotskien qui voit le langage écrit comme une construction sociale, cela veut dire que les pratiques sociales de l'écrit et même d'enseignement de l'écrit marquent le rapport à l'écrit. Bref, les pratiques sociales et leur contexte ont des effets sur le fonctionnement cognitif.

Ce n'est qu'à travers les activités menées en interaction que l'individu s'approprie les formes sociales de rapport à l'écrit. Sous l'angle didactique inspiré des modèles cognitivistes, il s'agit d'insister sur le modèle théorique qui consiste à considérer le facteur social comme accompagnateur d'un développement et qui a aussi un rôle important dans la démarche d'apprentissage de l'enfant.

Dans une perspective *sociolinguistique et sociocognitive*, nous nous appuyons sur deux approches du rapport à l'écrit centrées sur le sujet/scripteur, qui mettent l'accent sur les fonctionnements de rapport au langage, lié à un ou à des groupes sociaux précis.

La première approche dirigée par les recherches de B. Bernstein la notion de code restreint et de code élaboré. Ainsi que les travaux de W. Labov sur la notion de conflit de normes linguistiques. Malgré l'ancienneté de ces travaux, ils peuvent nous aider à réfléchir l'appropriation de l'écrit à partir de plusieurs dimensions.

Les deux approches mettent la lumière sur des spécificités propres au langage. En tout cas, elles considèrent qu'il serait judicieux de prendre en considération le fonctionnement linguistique afin de comprendre le rapport des sujets au monde et aux savoirs.

La notion de code constitue une partie des travaux de Bernstein et qui se compose de trois propositions essentielles à savoir : en premier le cadre social où se

trouve l'enfant. Il se caractérise par un rapport à l'environnement et aussi par un système de rôles à l'intérieur de la famille. Ensuite, ce cadre social regroupe l'usage du langage et là se manifeste la notion de code qui caractérise le type de fonctionnement du langage. Et enfin, l'utilisation du langage précise la direction cognitive, le code élaboré se distingue par des caractéristiques spécifiques (lexique, syntaxe) qui peuvent donner accès aux opérations cognitives complexes.

CH. B. De-Miniac (2000 : p47) a ajouté à ce propos:

> *Dans le contexte des années 70, c'est la notion de code restreint qui a surtout été retenue, perdant une partie de son sens en étant sortie du système théorique qu'elle servait à étayer. Elle a de ce fait été utilisée à l'appui de la thèse du "handicap socio-culturel", puis contestée en raison son usage dans ce contexte. Avec le recul, on peut pourtant voir dans ce système théorique les prémisses d'une tentative de caractérisation de rapports au langage, en relation avec des rapports au monde (social) d'une part, avec des modes de fonctionnement cognitifs d'autre part.*

Les travaux de B. Bernstein se focalisent en général sur trois éléments principaux. D'abord, le contexte social de l'enfant qui se caractérise par un rapport à l'environnement et par un système de rôles dans la famille.

Contrairement à l'approche de B. Bernstein, celle de W. Labov se distingue par deux éléments principaux: le premier est un approfondissement de la description linguistique des façons de fonctionnements langagiers et le second est de mettre l'accent sur la fonction de la situation dans le comportement linguistique.

Par ailleurs, cette approche véhicule l'idée que les diversités linguistiques se fonderaient sur des normes parallèles au système linguistique non pas sur les normes de compétence.

Et la seconde approche est celle de l'équipe ESCOL [3] qui travaille sur la théorisation du rapport au savoir d'un point de vue sociocognitif.

[3] Équipe de recherche Education, Socialisation, et Collectivités locales, département de sciences de l'éducation, université Paris8, Saint-Denis.

Cependant, à la différence de l'approche précédente, celle de W. Labov se caractérise par un approfondissement de la description linguistique des types de fonctionnement langagiers et met l'accent sur le rôle de la situation dans le comportement linguistique, précisément à l'école. En effet, sa conception était centrée sur l'idée des différences linguistiques qui ne font pas partie des normes de la compétence bien au contraire, elle est focalisée sur des normes semblables au système linguistique et le locuteur en est conscient.

W. Labov comme B. Bernstein mettent l'accent sur les caractéristiques relatives au langage qui nous mènent à comprendre qu'il est nécessaire de tenir compte du fonctionnement linguistique afin de saisir la nature du rapport des sujets au monde et aux savoirs.

D'un autre côté, l'évolution des recherches menées dans ce domaine et particulièrement celles conduites en psychologie cognitive nous permettent de concevoir la pratique d'écriture comme une activité de renouvellement des informations en une production linguistique réalisée en relation avec un objectif communicatif bien précis.

M-C. Albert et M. Souchon (2000 : p 61) considèrent que l'écriture littéraire favorise la réflexion sur le langage par les activités d'écriture littéraire qui l'amènent à considérer le texte non plus comme un produit fini mais plutôt quelque chose en train de se faire. Pour étayer leur point de vue, ils ont fait appel aux théories du processus de production présenté par les psychologues cognitivistes. Et aussi à des études réalisées dans le champ de la pragmatique, portent sur les processus par lesquels on aboutit au texte et par lesquels on construit le texte :

> *Lors des activités d'écriture proposées en classe dans cette perspective, l'enseignant peut d'une part instaurer des procédures qui permettent aux étudiants de verbaliser leurs démarches, d'autre part planifier les séances en donnant toute leur place aux travaux de réécriture et d'amélioration des textes produits.*

L'objectif de ce chapitre a été d'aborder l'historique de l'enseignement de l'écriture et sa place dans les différentes méthodologies d'enseignement en FLM qu'en FLE. Nous avons évoqué les caractéristiques du scriptural, le sujet scripteur, les représentations et les théories de l'écriture ainsi que la réécriture et la reformulation.

Cela nous donnera une vision plus claire sur les processus et les assises théoriques de notre recherche, quant à l'expérimentation que nous allons effectuer avec nos étudiants de l'université de Médéa.

Chapitre III

L’enseignement/apprentissage de l’écriture littéraire

Chapitre III L'enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire

Dans le chapitre précédent, il était question des fondements théoriques de la conception de la littérature, de l'écriture ainsi que son enseignement. Ce chapitre tente d'aborder les différentes acceptions des termes qui composent notre recherche voire l'écriture littéraire et ses types ainsi que les activités d'écriture littéraire.

1. L'écriture littéraire

Parler de l'enseignement de l'écriture littéraire n'a pas pour objectif de produire des écrivains ou des poètes mais plutôt apprendre à écrire littérairement, A. Séoud a affirmé à propos de la didactique de la production littéraire (1997 : p 162) :

> *Il ne s'agit pas forcément, bien sûr, de viser à produire des écrivains, ou à ne produire que des écrivains (encore que, si on considère que la littérature est un art au même titre que la peinture, la sculpture, etc., il ne serait pas illégitime d'y penser, et que, si tout le monde n'est pas écrivain, rien ne nous empêche d'admettre, en théorie, que tout le monde puisse le devenir), mais d'assurer un apprentissage de l'écriture littéraire pour répondre au désir d'écrire ; car ce désir est plus répandu qu'on ne croit (qui peut affirmer ne l'avoir jamais ressenti ?) […] Apprendre à écrire donc, d'abord, au nom du droit de tous les apprenants au « plaisir du texte », qui est non seulement un plaisir de lire mais aussi d'écrire et de lire. […]*

Migeot. F (2016 : p33) s'est interrogé sur la question de la littérature et la construction du sujet apprenant en disant : *« Comment offrir à l'apprenant dans la langue étrangère les moyens de continuer à devenir celui qu'il est et ce qu'il a à être ? »*. Il a proposé de trouver le terrain adéquat qui favorise la réalisation de ce qu'il est à travers la littérature qui lui permet d'investir la langue étrangère et de s'y réaliser comme sujet. Dans cette optique, nous considérons l'écriture littéraire comme l'un de ces terrains d'expérimentation qui aident le sujet apprenant à s'investir et devenir ce qu'il a à être.

La langue littéraire se caractérise depuis des siècles par sa distinction par rapport aux autres types d'écrits, M-C. Albert et M. Souchon ont utilisé l'expression *la belle langue* et l'ont définie ainsi (2000 : p 17) :

> *La littérature a longtemps été présentée comme le lieu où s'exerce la « belle langue », à la différence des autres pratiques d'écriture. Elle était considérée comme le domaine réservé de l'élégance et du raffinement de l'expression d'un vocabulaire recherché et une syntaxe rigoureuse […]*

Ils ont ajouté que parler de la *belle langue* a mené à la notion d'écart entre langue naturelle, ordinaire et langue littéraire qui se caractérise par sa distinction. La spécificité de son usage est typiquement esthétique contrairement à la langue ordinaire qui a une intention pratique.

L'écriture littéraire nécessite la maitrise d'un certain nombre de compétences langagières et linguistiques. En effet, C. Oriol-Boyer[1] s'est interrogée sur l'usage artistique de la langue. Elle est partie des travaux de R. Jakobson et de ce qu'il a appelé la fonction poétique et la fonction métalinguistique. Elle a conçu la fonction métalinguistique dans son utilisation dénotative tandis que le mode autonymique suppose son utilisation connotative. La fonction poétique est considérée comme l'exercice de la fonction métalinguistique par connotation en disant à ce propos :

> En effet, il y a fonctionnement métatextuel (autonomique) connotatif chaque fois qu'un texte réfère *implicitement* aux opérations qui le constituent, chaque fois qu'un signifiant de connotation apparait également comme signifié connotatif. Voilà qui permet de comprendre le lien entre la fonction poétique et la fonction métalinguistique : c'est par leur commun rapport au mécanisme de l'autonymie que ces deux fonctions s'articulent. Redisons-le donc clairement ici : la fonction poétique est une occurrence de *la fonction métalinguistique par connotation* et le texte littéraire ou poétique (produit d'un usage artistique du langage) vise, par connotation, ses divers modes d'élaboration.

Dans cette optique, le lien entre la fonction poétique qui est le texte littéraire caractérisé par l'usage artistique du langage est une occurrence de la fonction métatextuelle d'ordre connotatif. Donc, ces deux fonctions sont complémentaires.

L'écriture littéraire est considérée par S. Plane comme un champ privilégié pour l'entrecroisement de différentes dimensions : affective, cognitive, linguistique et sémiotique car elle engage le scripteur et le sollicite cognitivement d'une manière particulière.

[1] V. Houdart-Merot et CH. Mongenot, 2013 : p73.

C. Clément (2006 : p 77) dans son article intitulé *Un partage amoureux* a abordé la question de l'élaboration des textes littéraires en classe et il considère qu'il n'existe plus une écriture littéraire sans émotion et pas de création sans désir et s'est interrogé, par la suite, sur la conception de l'écriture littéraire ainsi:

> *Une fois de plus, la variété des méthodes semble garante de certaines formes de créations possibles. Pluralité des accès par le choix des intervenants. Diversité des approches possibles par un seul intervenant. Peut-on appeler cela de l'écriture littéraire? Certes, écrire avec un auteur en classe n'est pas un devoir d'expression écrite, mais un projet ayant une visée de nature plus "artistique" que scolaire.*

De son côté F. Tourigny dans son article intitulé *Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège* (2006 : p9) a considéré que la conception de l'écriture littéraire est aussi équivoque et a dit à ce propos : « […] le terme *écriture littéraire* lui-même n'est pas sans ambiguïté et l'on sait que les questions de terminologie ne sont jamais neutres. Désigne-t-il l'écriture d'invention, l'écriture créative, l'écriture *avec* la littérature, sur la littérature […] »

S. Plane dans son article *Médium d'écriture et écriture littéraire* a défendu l'idée d'une hétérogénéité constitutive de l'écriture et a considéré que l'écriture littéraire est à l'entrecroisement de plusieurs aspects sémiotique, cognitif, linguistique et affectif parce qu'elle sollicite le scripteur notamment sur le plan cognitif. Elle a défini, également, l'écriture et l'écriture littéraire ainsi (2006 : p 34) :

> *D'une façon générale, l'écriture est une activité qui engage le sujet. Mais elle le fait à des degrés différents selon la nature de l'écrit. Les écrits littéraires sont ceux dans lesquels on s'expose le plus, car on y montre sa capacité d'être à la fois soi et un autre, en accordant au signe le pouvoir de faire exister quelque chose qui ne tire sa substance que des mots qui lui donnent vie. Ce sont donc des écrits qui puisent leur substance dans ce qui est propre au sujet scripteur, dans les expériences intellectuelles ou affectives qui l'ont façonné, dans les discours qui le traversent et lui fournissent la matière de sa propre parole. Ils font donc transiter le discours de l'intime au public. Pour preuve, le caractère délicat du moment où un auteur soumet au jugement de ses proches un écrit littéraire qu'il est en train de rédiger.*

Par ailleurs, la didactique de l'écriture littéraire peut être définie par Tremblay. O (2015 : p 34) tel :

> *Un champ pour l'innovation, les jeux poétiques et l'expression de l'originalité. Ainsi, les conditions d'écriture à mettre en place en contexte scolaire devraient s'approcher, autant que possible, de celles dans lesquelles évolue l'écrivain.*

N. Biagioli (2016 : p4) a déclaré à propos de la didactique de l'écriture littéraire qui demeure l'une des utopies fondatrices de la revue **Pratiques** : *« La didactisation de l'écriture littéraire est la plus voyante des révolutions pédagogiques initiées par le collectif de Pratiques, car mettre l'écriture littéraire à portée de tous revenait à ébranler une culture de classe. »*

L'écriture d'invention, selon C. Besenius-Penin (2013), renvoit à des pratiques d'écriture créative ou de création littéraire et aussi à des protocoles d'écriture induits par des catégories génériques. Les sujets d'écriture d'invention se basent sur des contraintes d'écriture à l'exemple d'imitation ou même de transformation et qui touche tous les niveaux du texte: générique, énonciatif, stylistique, etc. pour elle, ce type d'écriture littéraire s'inscrit dans une pédagogie de l'intertextualité qui articule lecture et écriture et considère l'élève-lecteur comme un scripteur-apprenant.

D'après un manuel français (2013), l'écriture d'invention exige une connaissance fine de l'objet d'étude auquel elle se rattache et une bonne aisance dans l'expression. Dans ce cas *Invention* ne veut pas dire imagination mais plutôt réinvestissement des formes, des genres et des registres étudiés au cours de l'année. Autrement dit, elle implique le respect de la contrainte du sujet en rédigeant un travail personnel. Nous citons quelques formes de l'écriture d'invention:

- **L'écriture d'invention par transformation** peut être *amplification* c'est-à-dire développer un texte préexistant sous différentes formes, réinvestir le mode d'énonciation et explorer les éléments qui touchent le cadre spatio-temporel, les personnages, entre autres l'articulation entre le texte d'appui et le texte à produire, etc. ou *transposition* par la modification d'un texte du corpus, passer d'un genre à un autre, le changement de l'époque d'un récit ou même repérer avec rigueur les traits distinctifs du texte source. Autrement dit, des sujets qui

invitent à une réécriture d'un ou de plusieurs textes supports en entrainant des modifications et des transformations relatives à la consigne.

- **L'écriture d'invention argumentative:** dans ce cas de production, l'invention consiste à rechercher des arguments et des exemples en relation avec un thème donné ou une thèse à soutenir. C'est-à-dire, une mise en place d'une argumentation sur tel ou tel sujet.

- **L'écriture d'invention narrative:** elle est en relation avec l'objet d'étude sur le roman et ses personnages, l'invention peut être sur le développement d'un récit.

- **L'écriture d'invention par imitation:** elle peut être le *pastiche* qui imite le style d'un texte donné, cela nécessite l'identification du genre et de la forme du texte source ou la *parodie* qui consiste à transformer un texte donné en modèle afin de provoquer le rire via des effets de discordance en inversant ses valeurs et ses intentions et aussi modifier son niveau de langue et son registre, cela nécessite la conservation du genre du texte source.

En somme, l'écriture d'invention implique le respect des contraintes du sujet, concevoir un projet d'écriture personnelle en relation avec ces contraintes et aussi réfléchir sur sa propre pratique d'écriture. Par ailleurs, écrire en littérature, ne veut pas dire qu'on se réfère uniquement aux faits réels, aux personnages d'actualité mais au contraire, écrire la littérature permet d'aller du au-delà du réel et de là vers l'écriture fictionnelle.

Les buts d'un écrit littéraire, n'est pas forcément la représentation du monde tel qu'il est, mais plutôt créer un autre monde qui ne doit pas forcément ressembler au nôtre mais plutôt à un monde que le lecteur peut rejoindre, une idée soutenue par M-C. Albert & M. Souchon (2000 : p 75):

> *De même en littérature, le scripteur ne s'engage pas sur la vérité du monde qu'il met en place, mais sur ce qu'il veut communiquer à travers ce monde grâce à ce monde. Par ailleurs, un texte littéraire peut être non sérieux (fictif) et non littéral (métaphorique ou ironique) et cependant permettre au lecteur de mieux comprendre le réel.*

Chapitre III L'enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire

Dans une perspective de didactique de l'écriture, Y. Reuter (1996 : p 26) a mis la lumière sur l'importance de l'imaginaire et de la créativité, ce sont deux éléments si primordiaux dans l'écriture littéraire. Il a défini l'imaginaire comme étant matériau culturel structurant qui influence et alimente l'écriture littéraire ainsi :

> *L'imaginaire est […] construit ici comme un matériau culturel, pourvu de formes d'organisation structurelles et thématiques […], mis en scène de façon archétypale dans certaines catégories de discours ou de textes (mythes, légendes, contes…), structurant souterrainement ou non, consciemment ou non, productions collectives et individuelles et que chacun actualise de manière spécifique. Ce «réservoir » fournirait incessamment images et scénarios, aussi bien pour l'expression collective que pour l'expression individuelle, en relation sans doute avec des formations de base de la vie psychique.*

Il a également défini le concept de créativité (1996 : p 27) :

> *[…] des mécanismes de pensée, des opérations intellectuelles de production (génération/transformation) de contenus qui se caractérisent, entre autres dimensions, en ce qu'ils permettent de construire des problèmes nouveaux, de trouver des solutions multiples et non conventionnelles, de modifier des points de vue, de transformer et de re-combiner ce qui apparaissait comme figé*

De leur côté, Geneviève-Gaël Vanasse et Monique Noël-Gaudreault considèrent que la créativité entre pour une grande partie dans la production écrite, un moteur essentiel de l'élaboration de nos pensées et le fruit de nouvelles combinaisons d'idées, de pensée. Elles ont ajouté aussi qu'elle désigne l'aptitude de former des images d'objets réels ou fictifs, de faire des combinaisons nouvelles d'images et l'ont définie selon les cognitivistes comme un comportement créatif émergeant d'une action personnelle de l'individu qui combinera, organisera ou transformera des éléments disponibles qui se traduisent par un résultat original et efficace. Les personnalistes, de leur côté, l'ont définie comme un ensemble d'aptitude et de dispositions personnelles reliées à l'affectivité de l'individu qui mettent en valeur sa créativité dans une ambiance d'apprentissage libre de construire ses propres structures de référence et respectueuse de la spécificité de chacun.

Par ailleurs, Roche. A et al (2009 : p174) ont bien montré quelques éléments qui caractérisent un « texte-création » qui sont récapitulés ainsi :

[…] Alors on peut énoncer un certain nombre de critères qui sont ceux du « texte-création » :

-L'intérêt du texte est dans le texte et non pas dans ce dont il est porteur : idéologie, propos, rapport à la personne qui l'a produit. Non, le texte lui seul, sur la page, c'est cela que le lecteur appréhendera et qui lui sera nourriture ou plaisir.

-La priorité n'est plus accordée au FOND mais à la FORME, l'un a épousé l'autre, c'est le travail de la forme qui est premier.

Cette forme est motivée par une hypothèse sur les rapports entre l'écriture et le monde, sur le sens qu'à l'acte d'écrire pour cette société dans laquelle il est produit (notamment la forme est liée à l'espace et au temps)

D'un autre côté, F. Tourigny (2006) a également proposé des conceptions-obstacles, chez des apprenants natifs, relatives à l'écriture littéraire -après avoir abordé celles relatives à l'écriture en général- telle l'écriture littéraire serait un don et dépendrait d'une inspiration et alors réservée à certains.

L'écriture littéraire est aussi pensée par rapport à un écrit idéal comme le fruit d'une œuvre exceptionnelle liée à un long projet. Elle serait considérée aussi comme une pratique gratuite qui ne servirait à rien, un plaisir d'esthète, inefficace à l'exception d'avoir une note.

Les apprenants peuvent aussi avoir des représentations négatives de l'intertextualité, selon eux, écrire avec des appuis c'est une façon de copiage, c'est alors tricher pour eux, et aussi l'écriture littéraire serait une affaire individuelle, un échange entre l'adulte et l'apprenant. Le sujet-scripteur en littérature fait toujours appel à une utilisation de la langue dans un objectif esthétique bien précis, il lui sert à représenter le monde selon sa propre vision à travers les signes linguistiques.

En effet, à la différence du sujet lecteur qu'il soit apprenant ou spécialiste il a quasiment la même appellation "lecteur", pour le sujet scripteur qu'il soit expert, débutant ou même apprenant. Les différentes appellations comme écrivain et écrivant peuvent à leurs tours avoir des nuances de significations selon les spécialistes du

domaine. A partir de là apparaissent les nuances d'utilisation des termes écrivain et écrivant est-ce qu'ils sont semblables? Peut-on qualifier un apprenant écrivain?

R. Guibert, dans son ouvrage intitulé *Former des écrivants* (2003) a exposé les différentes acceptions du terme pour arriver enfin à une désignation qui lui convient et va avec les expériences menées dans sa recherche.

Pour lui, un écrivant est celui qui n'est pas tout à fait autonome de sa production et qui suit et respecte les délais et le choix des institutions dont il est employé.

Ce terme avait comme désignation, depuis peu de temps, les participants des ateliers d'écriture de textes littéraires et d'autres appellent l'écrivant comme étant quelqu'un qui n'est pas considéré encore écrivain, c'est alors une phase obligatoire qui précède celle d'écrivain.

Il a même illustré ses propos par ceux de R. Barthes qui a distingué aussi entre les deux termes « écrivain » et « écrivant », pour lui l'écrivain est celui qui accomplit une fonction en travaillant la parole, il traite les faits du monde d'une manière d'écriture très attaché au fait littéraire en souhaitant construire une œuvre et il conçoit la littérature comme une fin.

Alors que l'écrivant est, pour lui, un scripteur ordinaire qui écrit pour accomplir une activité, c'est celui qui écrit pour expliquer et dire le réel ou même enseigner et sa parole n'est qu'un moyen.

Roche. A et al (2009 : pp173-174) ont fait la différence entre un individu ordinaire qu'il soit pédagogue, étudiant ou même amateur et un écrivain :

> *[…] il*[2] *considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme, et que le texte qu'il écrit doit exprimer son identité. L'écrivain quant à lui pour écrire est obligé de devenir écriture, de transformer son identité, de modifier son rapport au temps, au vécu, aux émotions.*
>
> *L'écrivain est celui qui a un projet en fonction d'interrogations esthétiques liées à sa lecture du monde et qui choisit ses méthodes de travail en fonction de ces interrogations.*

[2] Il s'agit du pédagogue, amateur ou étudiant.

> *Dans le premier cas, un sujet qui écrit sur sa fonction de sujet, dans le deuxième cas un sujet qui se transforme, se prête à la démarche de l'objet. « L'écriture le traverse »*[3]*. Cela a pour conséquence que ce qu'il produit n'est pas issu de lui mais coupé de lui.*

2. Pratiques d'écriture littéraire en classe :

L'enseignement de l'écriture littéraire à l'université est focalisé surtout sur les activités les plus traditionnelles comme la dissertation et le commentaire composé aussi bien en FLM qu'en FLE. Dans cette optique, V. Houdart-Merot et CH. Mongenot (2013 : p7) déclaraient à propos de l'exploitation du texte littéraire et de l'écriture littéraire :

> *Traditionnellement, dans l'enseignement supérieur en France, le mode de rencontre du texte littéraire, la connaissance de ses fonctionnements comme la construction du discours critique qui lui est associé, sont conçus selon une même optique qui privilégie de manière exclusive la lecture. Les pratiques d'écriture se trouvent, elles, cantonnées dans le seul champ des exercices académiques tels que la dissertation, l'explication ou le commentaire de textes, alors qu'il existe d'autres systèmes universitaires où des formes d'écriture isomorphes à la littérature sont reconnues à part entière.*

Alors, la réalisation de l'écriture littéraire en classe se manifeste surtout par la dissertation qui constitue un travail d'argumentation et admet de présenter son avis critique. A. Séoud (1997) considère la dissertation comme un exercice *de* littérature ou *sur* la littérature et non pas un exercice littéraire.

Actuellement, en didactique de l'écriture, l'apprenant est invité souvent à réaliser des activités et des pratiques afin de perfectionner ses compétences et même pour l'évaluer.

D'une manière générale, les pratiques d'écriture littéraire font toujours appel au vécu ainsi qu'à l'expérience scolaire et linguistique de l'apprenant et l'invitent aussi à s'exprimer et donner son point de vue sur des thèmes divers.

D. Perrier (2003), a déclaré, à propos de la fonction d'apprentissage de l'activité d'écriture, que l'écriture est une expérience seconde qui se déroule dans un ordre

[3] Les auteurs le soulignent.

symbolique langagier. Le travail de l'écriture est un travail cognitif et langagier qui permet de donner forme à l'expérience première où l'oral se dissout dans la situation.

Il justifie ses propos par le fait que tous les élèves (au cycle 3 de l'école élémentaire) n'accordent pas indifféremment les mêmes valeurs à l'acte d'écrire, de parler, de lire, etc.; la familiarité des élèves avec les pratiques langagières désigne pareillement la familiarité avec les genres et les formes de discours et aussi le rapport au langage, les dispositions à tenir une importance spécifique au langage et à la langue distinguent les élèves d'un point de vue scolaire et social.

En outre, il considère que l'étude des pratiques d'écriture scolaire ne se limite pas aux méthodes d'enseignement ou de produits culturels à un moment ou dans un pays donnés, il s'agit plutôt d'éclaircir ce que les enseignants en font dans leurs pratiques.

Son hypothèse à ce sujet est que les pratiques enseignantes d'écriture scolaire sont des pratiques sociales, de l'histoire collective ou au moins leur produit dans une logique qui n'est pas forcément la logique du concepteur.

Les appropriations/réappropriations se réalisent dans des contextes qui changent selon le cadre spatiotemporel d'un groupe social donné et qui permet aux enseignants ces appropriations/réappropriations qui suscitent les médiations et les stratifications des pratiques enseignantes. En effet, il a proposé des logiques qui sous-tendent les pratiques d'écriture scolaire à l'école élémentaire.

Par ailleurs, l'avènement de quelques approches littéraires vers la deuxième moitié du XX^{e} siècle a été l'un des éléments qui ont contribué au changement de l'enseignement de l'écriture littéraire en classe. Alors ce type d'enseignement a trouvé son apogée avec des activités qui encouragent et incitent l'apprenant scripteur à écrire.

Nous citons à titre d'exemple le courant littéraire appelé surréalisme qui vise à libérer la création de toutes contraintes et qui a fait apparaître une nouvelle approche de ce type d'écriture. Elle consiste à utiliser la langue pour soi, les idées surréalistes prétendent libérer le pouvoir du rêve, de l'instinct et de l'automatisme ; ce mouvement

provoque la révolution du moi, c'est une sorte d'évasion et d'expression. Ajoutons à cela les travaux des Oulipiens[4]qui encouragent à écrire par le truchement des jeux poétiques et des jeux d'écriture divers. Ce sont des facteurs qui ont influencé l'écriture dans la didactique du français.

Parmi les plus connus nous citons **les acrostiches** c'est un jeu littéraire qui constituent l'écriture des poèmes dont l'initiale de chaque vers, lu verticalement avec les autres constitue le prénom ou le nom de l'auteur, même de dédicataire, ou du thème traité. L'acrostiche était pratiqué même au Moyen-âge par les Grands Rhétoriqueurs comme François Villon, au XVI^{e} siècle par les poètes de la cour et aussi dans la poésie amoureuse contemporaine.

Les calligrammes qui sont des poèmes dont la forme est un dessin qui représente ce dont on parle, composé de deux mots grecs *kallos* qui veut dire « beau » et *grammè* qui veut dire « écrit ». Ce type de poème est libre de métrique et de ponctuation qui met en relation la forme et le fond.

Les lipogrammes sont des textes dont aucun mot ne contient une lettre précise, la difficulté d'écrire un lipogramme est en relation avec les lettres que l'on doit exclure. C'est un exercice d'écriture très connu et même très ancien dont l'origine vient du grec *leipein* qui veut dire « enlever » ou « laisser » et *gramma* qui veut dire « lettre ».

Contrairement au lipogramme, **le pangramme** vient du grec *pan* qui signifie « tous » et *gramma* qui veut dire « lettre », il s'agit d'écrire une phrase qui contient toutes les lettres de l'alphabet autrement dit vingt consonnes et six voyelles. Elle doit être cohérente et la plus courte possible en évitant les abréviations, les acronymes ou même les sigles.

La liponymie est un exercice dont le principe ressemble à celui du lipogramme mais plus facile, le mot vient du grec *leipein* signifie « laisser » et *onoma* veut dire « mot ». Elle consiste à écrire une phrase ou un texte dans lesquels il ne faut pas utiliser un mot en particulier.

[4] Acronyme d'Ouvroir de Littérature Potentiel.

Le tautogramme vient du grec *tauto* qui signifie le « même » et *gramma* « lettre », c'est un texte ou un poème dont les mots commencent par la même lettre.

La boule de neige est un jeu appelé en anglais « snowball », vient du vers rhopalique, un vers grec ou latin, formé d'une phrase dont la longueur des mots augmente jusqu'à dix lettres par exemple, puis diminue régulièrement par exemple de dix à une.

L'écriture abécédaire consiste à écrire une phrase dont chaque mot commence par une lettre en respectant l'ordre de l'alphabet.

Le haïku qui est un poème court d'origine japonaise composé de trois vers libres, il doit contenir un mot en relation avec la nature ou la (les) saison (s).

Le logo-rallye qui consiste à écrire/raconter une histoire en utilisant obligatoirement et dans un ordre définie une liste de mots hétéroclites proposée à l'avance.

De plus, ce type d'écriture permet à son scripteur de se libérer de toutes contraintes en cédant la place à la subjectivité, c'est tout simplement un moment de plaisir pour le producteur et pour son récepteur.

D'un point de vue psychologique, les jeux de mots notamment littéraires, ont un impact positif sur la personnalité de l'enfant et le développement de sa créativité, A. Godard (2015 : p 47) a affirmé à ce propos :

> *S'appuyant sur les travaux du psychologue Jean Piaget et du pédiatre et psychanalyste Donald Winnicott qui montrent la contribution du jeu au développement de la personnalité de l'enfant, à la fois dans son adaptation au réel et dans l'assimilation du réel au moi, les auteurs considèrent que les jeux verbaux ont toute leur place dans la classe de langue étrangère, parce qu'ils développent la créativité et la capacité du sujet à s'approprier le langage et les situations de communication.*

Elle a ajouté à propos des jeux oulipiens (p 47) :

> *Les jeux avec les mots, comme les ont pratiqués les surréalistes ou l'Oulipo permettent de percevoir le côté palpable des signes et peuvent servir à l'acquisition de certaines structures linguistiques ; la simulation, les jeux de*

> *rôle et la dramatisation peuvent libérer l'expression et développent la conscience des dimensions non verbales de la communication […]*

En effet, les activités d'écriture littéraire notamment créative sont multiples, elles ont pour objectifs la motivation de l'apprenant et le développement de ses compétences scripturales. Ces consignes d'écriture littéraire constituent l'un des moyens utilisés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, leurs exploitations ont participé aux changements de l'enseignement de la littérature et ont libéré l'expression de l'apprenant et sa créativité.

3. Ecriture littéraire et écriture utilitaire

L'écriture littéraire qui vise l'esthétique et la beauté du style utilisée par des spécialistes de la langue se distingue forcément de l'écriture utilitaire utilisée par tout le monde quotidiennement à des fins communicationnelles, professionnelles ou autres.

Godard. A et al (2015 : p 302) ont précisé l'importance de l'enseignement de la littérature par rapport à l'enseignement utilitaire ou fonctionnel ainsi :

> *Si la littérature se distingue en effet des supports fonctionnels employés pour l'enseignement du FLE, c'est qu'au-delà des objectifs linguistiques visés, les textes littéraires impliquent une relation sensible et sensorielle à la matérialité de la langue et à la signification des mots. Aussi, l'enjeu de leur intégration au corpus de supports d'enseignement du FLE va au-delà d'un divertissement introduit comme une pause ludique dans l'apprentissage ou même d'un supplément d'âme.*

Il ont ajouté que l'utilisation de la littérature en classe de FLE conduit l'apprenant à sortir d'une vision fonctionnelle de la langue et à être stimulé à rester attentif aux manières de dire, autrement dit la langue en elle-même et pour elle-même.

Par ailleurs, l'écriture littéraire permet le développement de la littératie et de la culture de l'écrit chez l'apprenant globalement, vu les caractéristiques d'un tel type d'écriture.

J-L. Chiss[5] (2004), bat en brèche la réflexion d'une ligne de partage entre un langage ordinaire qui s'opposerait à un langage littéraire.

[5] « *La littératie: quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français* »

Arriver à écrire un texte littéraire, développe chez l'apprenant-scripteur une compétence scripturale, et lui permet aussi de devenir un scripteur expert et compétent au sein d'une communauté donnée. Il s'agit d'être capable d'écrire, de réécrire et aussi de reformuler littérairement des textes. Il se familiarise avec l'écriture en général et l'écriture littéraire en particulier.

Il s'agit en fait d'une transposition de la langue quotidienne utilisée par les différents membres de la même communauté en une langue littéraire à des fins esthétiques.

Nous aborderons l'écriture utilitaire comme une pratique sociale, à l'exemple du métier de journaliste, de confectionneur de manuels, de livres illustrés, de guides, de mode d'emploi, de notices médicales, etc., cela demande différentes situations de communication.

R. Guibert (2003), a substitué les notions conclues dans les représentations des étudiants du CNAM[6] concernant les textes utilitaires ainsi *les processus de lecture-écriture, la matérialité du texte* et aussi *l'énonciation du discours* et qui sont estimées essentielles par les théoriciens par le *texte logorrhé, le texte reflet et le texte flottant*[7].

Pour la première représentation du texte comme logorrhé, les formés considèrent l'écriture comme une activité qui s'écoule sans effort et sans travail comme chez les doués comme les écrivains et du coup, les apprenants auront le sentiment du manque et du handicap car ils ne sont pas doués.

La deuxième représentation se manifeste par le texte reflet où l'écriture est perçue comme le reflet de la réalité, le texte scientifique en est un exemple. Le texte est envisagé comme matériau qui doit être travaillé pour qu'il soit plus clair.

La troisième représentation désigne l'écriture d'un texte qui ne serait inscrit dans aucune situation d'énonciation et tous les textes se ressemblent.

[6] Conservatoire national des arts et métiers.
[7] Ces représentations concernent le texte utilitaire.

G. Vigner (2012) a considéré que l'écrit en classe de FLE se compose de trois grandes parties : un écrit d'accompagnement des apprentissages, un écrit d'interaction et un écrit de production.

Le premier type veut dire ce que l'élève prend note de ce que l'enseignant écrit au tableau pour se remettre en mémoire certains points de cours ou même la prise de notes dans un cours. Ce type fait appel à la compréhension de l'oral, la capacité à sélectionner l'information, la capacité à convertir une suite de mots clés en phrases nominales afin de composer par la suite un texte cohérent.

Le deuxième met en relation deux ou plusieurs locuteurs dans un objectif fonctionnel, de plus familier au plus formel. Cela nécessite la capacité d'interagir et aussi la capacité à gérer des tours de parole quand il s'agit de la correspondance électronique par exemple.

Le dernier type recouvre les genres comme l'écriture créative, les essais et les rapports. La dimension interactive se situe en retrait par rapport à la représentation d'événements, à la transmission d'informations ou de points de vue sur un domaine de réflexion et d'analyse donnée. Ce type fait appel à la connaissance des genres discursifs, et la maitrise des éléments de la textualité

A la différence des autres types de textes non littéraires qui ne posent quasiment que peu de problèmes par rapport au texte dit littéraire, ce dernier nécessite des compétences particulières pour arriver au sens.

De plus, parmi les types de communication d'un écrit professionnel nous citons celui de la psychologie sociale qui désigne le dessein d'apprécier l'autre, il s'agit du type interactif. Il fait appel à un discours visant la séduction et la persuasion, qui conduit le lecteur à agir et à changer et modifier son avis tel le français du commerce ou des affaires.

Les types de discours utilisés dans le domaine médiatique tels la télévision, la radio, le journal, la revue, etc., sont divers aussi et leurs situations d'énonciation sont spécifiques

Le discours scientifique de son côté est un discours informatif qui fait appel à un style linguistique spécifique, il n'a pas besoin d'une interaction avec son lecteur puis qu'il s'agit d'une présentation d'un phénomène du monde concret. Son objectif consiste à attribuer au récepteur ce que l'émetteur ignore, l'exemple d'un texte informatique dans un manuel scolaire qui est destiné aux apprenants qui doivent le comprendre.

En outre, les textes littéraires visent le changement du comportement ou l'avis du récepteur, les textes scientifiques et utilitaires visent le plus grand nombre d'informations et de connaissances sans faire appel à la subjectivité du lecteur. Selon la psychologie cognitive, les connaissances stockées au niveau de la mémoire à long terme sont bien structurés dès le jeune âge du sujet scripteur et cela lui permet d'organiser son entourage et le monde dans lequel il vit en bâtissant des structures abstraites particulières.

D'un point de vue constructiviste, A. Séguy (1994) a classé les écrits des élèves et a accordé à chaque catégorie des enjeux sociaux et d'autres d'apprentissage : les *écrits d'interaction sociale* qui sont généralement du type prescriptif pour informer, convaincre ou même agir, l'apprenant s'adresse à un destinataire réel et ses enjeux sociaux se manifeste par des recettes, modes d'emploi, notices, lettres, compte-rendu, etc. et leurs enjeux d'apprentissage se manifeste par l'apprentissage de production des écrits de communication et aussi un apprentissage spécifique qui se réalise par les écrits d'entrainement à l'exemple de la transformation d'un récit en une recette.

En deuxième lieu, les *écrits littéraires* qui se présentent par la focalisation sur le texte à produire, la création, l'imagination et aussi le travail et le jeu avec les mots de la langue ; leurs enjeux sociaux s'expriment par des contes, poèmes, jeux d'écriture, etc. et parmi ses enjeux d'apprentissage apprendre à produire des écrits littéraires, les genres littéraires identifiés et travaillé comme tels l'exemple des rédactions ou bien des écrits d'apprentissage spécifiques comme la proposition d'une fin à un récit, changer le point de vue, etc.

En troisième lieu, les *écrits outils de travail* qui peuvent faire partie des écrits d'interaction sociale. En classe, leur importance se manifeste par l'organisation et la

construction du savoir de l'apprenant, la réalisation et la finalisation de ce type d'écrits se réalisent par les mêmes apprenants qui sont acteurs de ce savoir.

Les outils pour apprendre à écrire et les enjeux sociaux peuvent avoir plusieurs formes, l'exemple des réserves de matériaux tels les mots, les verbes, les formes grammaticales, les apprentissages à réaliser, le calendrier des projets, les affiches, les fiches de synthèse, les grilles d'évaluation, etc.

Ses enjeux d'apprentissage peuvent apparaitre à travers les essais et les exercices afin d'apprendre à produire des écrits outils de travail tels : la prise de notes, la confection des fiches, l'élaboration des grilles, etc.

4. Ecriture littéraire et enseignement

Il est éventuel de remarquer que le texte littéraire était toujours présent dans l'enseignement des langues et son exploitation avait plusieurs formes, contextes et objectifs à réaliser à travers son utilisation.

De surcroit, il est paradoxalement très souvent mal identifié, notamment de l'écriture littéraire. Alors, que désigne l'écriture littéraire chez l'apprenant?

Didactiquement parlant, dans l'enseignement de la littérature, l'écriture est généralement montrée telle une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, elle est pratiquée par des Auteurs et aussi pourvue d'un don. Selon cette considération, l'écriture qui se considère comme un don ne s'enseigne et ne s'apprend pas.

D'un autre côté, d'autres didacticiens, considèrent que l'écriture n'est pas enseignée en tant que telle, mais elle expose une combinaison de plusieurs sous-systèmes de la langue comme la syntaxe, l'orthographe, le vocabulaire, la conjugaison, etc. C'est à l'apprenant d'en déduire ces fonctionnements de la langue et les incorporer dans ses productions écrites.

En effet, elle peut être considérée pour certains comme un don et un aboutissement d'une inspiration ; il s'agit d'un endroit de référence qui soutient considérablement la prestance de cette représentation.

B. Gormer a tenté d'expliquer l'écriture littéraire (1996) par la définition de ce type d'écrit par rapport aux représentations du texte d'auteur comme une création/invention de sens, originale, élaborée qui n'a pas d'autre fonction qu'elle-même.

Enseigner l'écriture en classe de langue est en étroite relation avec l'enseignement de la lecture car lire un texte nécessite par la suite l'écriture d'un autre texte sur ce texte lu, que ce soit un résumé, un compte-rendu, un commentaire, une explication, …etc., c'est l'un des fondements de l'enseignement de l'écriture en classe de langue.

Par ailleurs, réaliser cette activité est plutôt difficile surtout pour un scripteur débutant ou même étranger et pose de grands problèmes du côté de l'enseignement ainsi que celui de l'apprentissage. Pour ces raisons, parler des représentations de l'écriture et de l'écriture littéraire dans le domaine de la didactique des langues étrangères nous parait aussi important.

Au début, il était considéré d'abord comme une règle propre à l'apprentissage, une confusion de l'écrit et la langue. Les points de vue d'acceptabilité ou non des produits verbaux fait référence à une règle écrite tirée de la langue pratiquée par les écrivains consacrés par la tradition et l'écrit était l'unique pratique d'expression établi.

Cela nous conduit à mentionner des caractéristiques qui se résultent de l'absence de ce type de pratique enseignante. En premier lieu, cette absence est le résultat de la carence des théories de l'écriture et aussi les recherches sur l'apprentissage de l'écriture. Un retard marquant par rapport aux autres domaines d'enseignement qui demeurent plus avancés.

La constance de la langue était attestée d'ailleurs par les explications et les suggestions des enseignants. Il y avait une négligence de l'auto-évaluation de l'apprenant même qui juge son succès en rédaction par rapport à l'orthographe ou à la conjugaison seulement. Ajoutons à cela, que la pratique d'écriture est restreinte : elle est réduite à quelques exercices, et aussi par le temps qui lui est accordé par rapport aux autres types d'exercices.

C. Tauveron s'est interrogée (1996) sur la place de l'écriture littéraire à l'école *« L'école ne peut avoir pour vocation de forger des écrivains en herbe: elle a d'autres priorités »*. Elle a ajouté que l'école ne doit pas empêcher la possibilité pour l'apprenant de réaliser une écriture "singulière et originale".

A l'entendre, ce qu'elle perçoit par le premier critère est bien la construction d'identité de l'apprenant scripteur et la deuxième signifierait le fait de n'être rapportée à aucune règle scripturale.

Par ailleurs, C. Tauveron s'est orientée en particulier à la scolarisation de l'écriture littéraire et elle a vu que la didactique ne mène guère l'apprenant à ce type d'écriture dite littéraire mais elle s'intéresse beaucoup plus à l'écriture qui obéit à la norme.

Autrement dit, elle trouve une complémentarité entre les principes de la didactique et l'enseignement de l'écriture littéraire et que les savoirs sur les textes littéraire sont insuffisants pour l'acquisition d'une compétence scripturale d'ordre littéraire, et elle a terminé son article par déclarer que ce type de compétence ne s'enseigne pas vraiment.

Nous avons voulu parler dans ce chapitre de l'écriture littéraire et de son enseignement en classe de FLE, nous avons également sollicité l'avis et les considérations terminologiques de certains chercheurs du domaine. Ces éclaircissements nous orientent et élargissent notre vision concernant ce type d'enseignement, nous souhaitons dans le prochain chapitre voir une manière de réalisation de l'écriture littéraire en classe qui est l'atelier d'écriture.

Faire partie d'un atelier d'écriture en classe de langue accorde plus de chance à l'apprenant pour trouver un endroit favorable à la discussion sur les textes produits par les divers participants et les amène vers le développement des processus de création chez eux. Autrement dit, ce type d'écriture ne permet pas uniquement l'échange des idées mais aussi à encourager les apprenants et les inciter à écrire, et surtout développer leurs compétences scripturales et linguistiques.

Chapitre IV

L'écriture littéraire comme projet : L’atelier d'écriture

Consacrer un chapitre à l'atelier d'écriture nous parait judicieux car il est quasiment impossible de le séparer de l'écriture littéraire qui peut être exploitée en classe convenablement par cette forme de travail.

D'ailleurs, le terme même d'atelier nécessite un certain labeur et une collaboration entre les différents membres du groupe selon sa définition générale proposé dans Le petit LAROUSSE illustré (2013 : p78) : *« Local où travaillent des artisans, des ouvriers ; ensemble des personnes qui y travaillent. ».*

De là, nous considérons que l'atelier d'écriture est un endroit qui est la classe consacré à l'écriture et le travail de l'écriture par un groupe de scripteurs amateur ou apprenants scripteurs.

Ce chapitre abordera l'historique et l'apparition de l'atelier d'écriture ainsi que de sa conception, les types de l'atelier d'écriture et aussi son déroulement.

Roche. A et al (2009 : pp173-174) ont dit à propos de la tâche et le travail d'un participant à un atelier d'écriture et son besoin d'écrire :

> *Etre « ouvrier de langue », cela suppose ce changement : en venant en atelier d'écriture, le pédagogue, l'amateur, l'étudiant a une demande d'expression : il considère qu'il y a un « plein » en lui qui doit se vider dans son écrit et trouver sa forme, et que le texte qu'il écrit doit exprimer son identité.*

Didactiquement parlant, l'apprenant scripteur a vraiment besoin de s'exprimer par la voie de l'écriture. Ecrire en atelier d'écriture répond à cette nécessité et aide l'apprenant à perfectionner sa compétence scripturale. Alors, comment peut-on définir l'atelier d'écriture ? Quels sont ses types ? Comment se déroule une séance d'atelier d'écriture ?

1. Historique et conception de l'atelier d'écriture

D'un point de vue historique, Anne-Marie Petitjean (2013) dans son article intitulé "L'exemple américain: L'intégration du *creative writing* dans les programmes universitaires aux Etats-Unis" s'est intéressée aux ateliers d'écriture à l'étranger. Elle a parlé des universités américaines comme des premiers qui ont introduit des ateliers d'écriture dès le XIX^{e} siècle, précisément en 1887.

Les universités se présentent comme des programmes d'études complets et actuellement il existe plus de 800 programmes en Creative writing. Et les *Creative writing workshop* ont émergé dans les universités américaines dès 1936 et qui se basaient au départ surtout sur la formation des écrivains.

Anne-Marie Petitjean a abordé également le rôle de l'université et la littérature; elle a supposé que l'apparition du Creative writing est propre aux Etats-Unis car il a répondu au besoin d'indépendance d'une littérature nationale et elle a dit à ce propos (2013 : p 132):

> […] La formation universitaire va grandement participer à l'invention d'une littérature nationale, en donnant ses lettres de noblesse à des formes courtes, comme la *short story*, bien adaptée à l'échelle de cours d'écriture et facile à diffuser dans la presse universitaire, ou encore en favorisant l'expression de la diversité.

Il faut remarquer que l'apparition des ateliers d'écriture littéraires en France était plus tardive que celle aux Etats-Unis ou au Québec comme le montre Violaine Houdart-Merot dans son article *La lente émergence des ateliers d'écriture dans les universités françaises: histoire et fondements* (2013 : p 41) :

> *Nous avons pu constater, grâce aux premiers résultats de notre enquête, que les ateliers d'écriture littéraires commencent à se répandre à partir des années 2000 dans les départements de lettres en France, mais on peut s'étonner que cette arrivée soit si tardive, et encore relativement marginale, par rapport à d'autres pays, aux Etats-Unis, au Québec ou en Europe, alors que les expériences pionnières, à Aix-en-Provence, Grenoble, Nice ou Toulon, datent déjà de trente ou quarante ans, et alors même que les ateliers d'écriture se développent amplement en divers lieux hors de l'université.*

C. Robet dans son article intitulé *Pour un historique des ateliers d'écriture* (2013) a abordé l'historique surprenant des ateliers d'écriture et les différents obstacles rencontrés en Province précisément à l'université d'Aix-en-Provence de 1968 à 2010.

Elle a cité le rôle important d'Anne Roche en 1968 qui a introduit des pratiques d'écriture créative dans cette université. Il s'agit d'une année de transition et de changement sur plusieurs niveaux; ajoutant à cela les travaux de Bakhtine et Kristeva sur l'intertextualité et leurs influences sur la didactique. Cette enseignante avait le souhait d'enseigner différemment en favorisant le lien enseignant-étudiant.

Elle continue cette expérience appelée successivement "Création poétique", "Bricolage en écriture" ensuite "Ecriture" de 1969 à 1972. Dès 1972, Geneviève Mouillaud et A. Roche ont proposé des consignes avec lecture de textes introducteurs, lecture suivi de retours éventuels, etc. et à partir de 1976 les chargés de cours : A. Guiguet, M. Grandjonc, E. Kornig, C. Lautier et N. Voltz ont étoffé l'équipe d'écriture créative et elles ont été appelées par la suite le "groupe d'Aix".

En somme, durant cette période et même jusqu'aux années 1990, l'atelier d'écriture était considéré comme un endroit d'expression personnelle et de socialisation. En fait, l'importance accordée au structuralisme et du Nouveau Roman, les consignes se sont caractérisées par l'aspect ludique de Queneau et de l'OuLiPo.

Durant les années 1990, N. Voltz a pris le relais en Lettres modernes et a coordonné l'équipe des chargés de cours. Le changement des consignes réside dans l'invention de nouveaux inducteurs en relation avec les autres départements: théâtre et animation culturelle.

D'après les cours de Voltz, les champs sont devenus plus variés suivant les quatre éléments proposés par G. Perec : *le sujet* c'est l'expression de soi et trouver sa voix, *la langue*: les jeux d'écriture, les contraintes oulipiennes et le tissage du texte, *le monde*: écrire pour exister et prendre sa place dans le monde afin de vivre une expérience collective, et le *goût des humains pour les histoires*.

Les années 2000 constituent la dernière évolution des ateliers d'écriture créative à Aix Marseille. A. Bellatorre qui est un spécialiste de F. Ponge, a introduit la narratologie au cœur de la problématique de l'écriture universitaire.

Dans ce sens, l'écriture est considérée comme objet d'appropriation cognitive qui passe par un travail herméneutique. Avec la narratologie, l'écriture est devenue un vecteur important de l'enseignement littéraire, à cette époque, le savoir était incarné par l'écriture. Le texte littéraire comme support d'enseignement peut être destiné à la classe afin d'aider le groupes des apprenants à maitriser la langue étrangère mais aussi à explorer cette langue dans sa créativité littéraire. L'écriture en langue étrangère mène l'ensemble des apprenants vers une réflexion sur le texte littéraire qui n'est pas

seulement un texte achevé mais un produit qui peut être discuté et qui ne se limite pas uniquement aux auteurs.

De plus, pour ne pas dissocier l'acte de lire de celui d'écrire, l'atelier d'écriture permet à l'apprenant une vision critique de son texte ainsi que celui des textes produits par les autres, en faisant appel à diverses manières de lecture à effectuer.

En premier lieu, les apprenants qui écrivent dans le même atelier d'écriture se mettent, eux-mêmes à lire leur propre texte écrit dans l'objectif de le modifier, de l'améliorer et de le réécrire, il s'agit dans ce cas des lecteurs liés à ce texte en l'absence des autres membres.

D'un point de vue didactique, cette étape est très importante pour l'apprenant, il exploite le texte produit par le groupe en faisant appel à ses compétences et aussi ses connaissances antérieures. Alors, le scripteur réorganise, transforme, réécrit et modifie son texte par l'utilisation et l'investissement du brouillon.

Dans cette optique, CH. Barré-De Miniac (2000 : p42) a parlé de la gestion de la production textuelle en disant :

> *L'écrit nécessite tout en même temps qu'il favorise un changement important au niveau de la planification de la production. Le brouillon, qu'il s'agisse d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur), caractéristique du langage écrit, nécessité par ce langage, est une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit.*

En second lieu, l'apprenant peut être invité aussi à lire les textes produits par les autres afin de réaliser quelques objectifs comme faire des remarques judicieuses, avoir un esprit critique et vivre une expérience littéraire qui permet une amélioration et une interaction entre les membres du même groupe. J. Carpentier (2010 : p16) a déclaré à ce propos :

> *La variété des textes, écrits puis lus oralement en atelier, débloque les créativités à ressourcer. Ces lectures orales sont des moments magiques d'appropriation et d'intégration des compétences par la découverte de la créativité des autres*.

En dernier lieu, le travail en atelier d'écriture permet à l'apprenant de progresser et chercher de plus en plus la beauté du style et l'esthétique, autrement dit chercher le littéraire.

Par ailleurs, Geneviève-Gaël Vasnasse (2002 : p 56) a dit à propos de l'atelier d'écriture :

> *L'atelier d'écriture permet d'analyser finement les difficultés des élèves, les progrès réalisés dans l'écriture, les acquis conceptuels et méthodologiques liés au projet d'écriture. Chez l'apprenant, l'atelier se révèle une formation méthodologique à la préparation et à la gestion d'un projet d'écriture long ; tandis que chez le maitre, il apparait comme une méthode pour développer les capacités rédactionnelles des apprenants […]*

Et a ajouté un élément essentiel dans un atelier d'écriture qui est l'imagination et en a fait une comparaison qui montre son importance. Il a dit à ce propos : *« L'imagination, outil des plus utiles à l'écrivant, sert d'ingrédient en atelier pour démarrer l'écriture et la poursuivre. Le levain est au pain ce que l'imagination est à l'écriture ! »* . L'imagination est une source fiable et indispensable à toute écriture littéraire : l'enrichit, l'amplifie et lui sert d'inspiration. Un ingrédient aussi nécessaire au même degré de celui du levain est au pain.

Elle a proposé aussi trois pistes didactiques qui peuvent aider l'apprenant à écrire en atelier : emprunter au jeu pour développer la passion d'écrire, l'atelier d'écriture fait disparaitre l'angoisse de la page blanche par une démarche suivie qui le guide et le soutient et aussi mettre l'accent sur les opérations d'écriture.

2. Les types d'ateliers d'écriture

Le rôle des ateliers d'écriture peut être récréatif, de développement personnel et aussi à objectifs sociaux. En fait, l'atelier d'écriture est en relation avec les domaines relatifs aux publics éventuels qui peuvent être: dans le domaine des loisirs, dans l'animation culturelle, dans le domaine de l'enseignement général de la maternelle à l'université, que ce soit dans des cursus spécialisés d'écriture dramatique, dans le domaine de la formation au sens large ou dans les entreprises pour l'amélioration de la qualité des écrits à destination des professionnels de l'écriture pour développer style et

créativité, auprès des publics en difficulté, dans le secteur médical et social pour des publics en souffrance, l'amélioration de la maitrise de la langue en vue d'apprentissage, l'expérience de la création littéraire, etc. (O. Pimet et C. Boniface, 2010)

Parmi ces types d'ateliers d'écriture et ces différents domaines et intentions, nous apprécions ceux qui concernent le littéraire et qui privilégient la créativité, la fiction et la narration. Ce type d'ateliers est appelé lorsqu'il est suivi d'un questionnement esthétique pour qu'il puisse soutenir des enjeux littéraires.

Dans cette optique, P. Penloup (2000) voit que l'enseignement de la littérature a pour objectif l'émergence de la tentation littéraire et l'écriture fait partie de cette tentation. Pour elle, le rôle des ateliers d'écriture au sein d'un groupe de scripteurs qui incarnait aussi l'une de ses recherches et elle a divisé cette pratique en trois phases : présentation de l'atelier, proposition d'écriture individuelle et enfin la lecture à haute voix par les participants.

D'ailleurs, ses recherches sur le « scripteur ordinaire » face au fait littéraire avaient signalé le rôle des ateliers d'écriture au sein d'un groupe de scripteurs et elle a divisé cette pratique en quatre phases : tout d'abord présentation de l'atelier ensuite proposition d'écriture puis temps d'écriture individuelle et enfin la lecture à haute voix par les participants. C'est donc dans l'objectif d'améliorer les compétences scripturales, linguistiques et discursives chez les apprenants.

3. Déroulement d'une séance d'atelier d'écriture

En ce qui concerne le déroulement d'une séance d'atelier d'écriture, il peut exister trois phases différentes: avant, pendant et après la séance (O. Pimet et C. Boniface).

3.1. Avant la séance :

Il faut bien choisir la bonne proposition d'écriture et pour démarrer avec un groupe de participants, la connaissance se fait par l'écrit. Pour ce faire, certains préfèrent des propositions très impliquantes car elles permettent d'entrer dans le vif du sujet, alors que d'autres préfèrent des propositions plus ludiques qui permettent

d'aborder l'écriture légèrement. Alors le choix des propositions est un choix de l'animation qui en décide, le niveau des participants et de leurs intentions. Il faut chercher dès la première séance une situation de déblocage via diverses activités.

L'objectif d'une séance d'un atelier d'écriture dépend des participants malgré l'hétérogénéité de leurs niveaux il faut chercher des moyens convenables. Car certaines propositions d'activités nécessitent une écriture spontanée, des activités de premier jet qui facilite le passage à l'écrit lorsque d'autres propositions nécessitent le travail et l'analyse sur le texte produit. Il est quasiment impossible d'envisager une progression qui est en relation avec les attentes et les compétences du groupe et les objectifs de l'animateur. Pour ce faire, il est intéressant de proposer des supports variés : textes littéraires, photos, cartes postales, musique, etc.

3.2. Pendant la séance :

La première séance d'atelier d'écriture est très importante car elle précise le choix de la proposition en relation avec les participants et leurs objectifs. En fait, l'animateur instaure quelques règles au sein de son groupe afin d'éviter les problèmes tels la tolérance des uns vis-à-vis des textes produits par les autres, porter attention aux textes et non à la vie des autres participants l'exemple d'un texte autobiographique.

D'un autre côté, les participants peuvent à leur tour proposer des questions en relation avec l'atelier telles : D'où tenez-vous votre expérience ? Avez-vous écrit un livre ? Y a-t-il un niveau pour entrer dans l'atelier ? apprend-on vraiment à écrire ? Est-ce que j'arriverai à mieux écrire ? Etc.

Par ailleurs, l'animateur doit choisir une proposition écrite, l'expliquer à tous les participants, la transmettre au début de la séance pour s'y référer, en milieu de la séance pour infléchir l'écriture ou même en fin de la séance afin de proposer des pistes d'ouverture.

A cela s'ajoute les interrogations qui concernent la participation ou non de l'animateur : « est-ce qu'il écrit ou non ? » Une question qui peut faire naitre plusieurs avis différents. Pour certains, écrire désigne vivre et partager la même expérience alors

que pour d'autres c'est ne pas écrire mais l'animateur reste disponible. Pratiquement, ne pas écrire veut dire être présent et à la disposition des personnes qui écrivent.

S. Plane (2002/2003 : p34) voit différemment l'animateur d'un atelier d'écriture car il doit avoir une certaine responsabilité et un certain pouvoir et a dit à ce propos: *« L'atelier d'écriture est un espace où l'on se met en grand danger ; et il faut beaucoup d'habileté à celui qui conduit l'atelier pour amener les apprentis à prendre les risques qui leur permettront de s'aventurer le plus loin possible. »*

Une autre question aussi importante relative au moment de l'écriture c'est « écrire seul ou à plusieurs ? » à cette question se trouve plusieurs possibilités : écrire seul permet de trouver son chemin à sa guise, à son rythme. Autrement dit, c'est s'affirmer. Ecrire avec un autre permet de négocier, de discuter et aussi d'argumenter son choix : genre choisi, prise de position et même structure de texte.

Ecrire en petit groupe consiste à regrouper les différentes productions écrites séparément : charger les uns et les autres des différentes fonctions d'écriture d'un texte à produire à l'exemple de la description, le personnage, le récit, etc. telle une reconstruction d'un puzzle. Ecrire en grand groupe désigne qu'un chef de rédaction regroupe des fragments et qui décide d'intégrer ou de rejeter.

Un autre élément aussi important durant cette étape, il s'agit bien de mener le temps des échanges entre participants, car le bénéfice principal de l'atelier d'écriture est bien de renseigner celui qui écrit sur les effets de son texte et les commentaires sur le texte produit.

Suite aux diverses propositions d'écriture et la découverte de différents types de textes supports utilisés, il est temps d'écouter les productions des autres et faire naitre chez eux l'esprit critique sous la direction et le suivi de l'animateur, et à ce propos O. Pimet et C. Boniface disaient (2010 : p60) *:*

> *L'animateur doit respecter les participants, mais aussi faire respecter les uns par les autres dans le groupe : moqueries, rejet, manifestations de désintérêt s'expriment parfois, notamment avec les participants« obligés » , jeunes en formation, par exemple, non-demandeur d'un atelier d'écriture. A l'animateur d'énoncer la règle du jeu : le respect des uns par les autres au départ et de veiller à ce que chacun s'y tienne. Le fait que les écrits soient tous lus en principe les uns après les autres peut l'aider : on se moque moins facilement si*

on redoute la moquerie pour soi, on écoute mieux si l'on a envie d'être écouté.

3.3. Après la séance :

La question cruciale qui se pose lors de cette dernière étape est : que deviennent les écrits ?

Durant cette étape, l'animateur n'est engagé en rien, mais il donne des conseils pour la gestion des écrits individuels, les inciter à les conserver avec soin et faire preuve d'attention aux outils d'écriture de chacun. Les participants sont responsables de leurs textes, de les recopier ou de les faire évoluer. Parmi ces évolutions, nous citons à titre d'exemple un recueil collectif à l'intention des participants ou une publication externe comme un livre, un film ou une pièce de théâtre.

Annie Pibarot[1] a parlé de son expérience d'animateur des ateliers d'écriture dans son article intitulé et s'est interrogée sur la source de l'écriture. Ecrire est pour elle, l'hypothèse de l'investissement d'une subjectivité. L'animateur ne doit pas contrarier, mais plutôt nourrir et guider par de nombreuses propositions, des apports culturels en laissant s'exprimer la variété des réceptions pour un même texte écrit et lu dans le même groupe. Elle a proposé également l'enchainement d'une séance d'écriture qui sont : l'ouverture, la proposition, les retours, la réécriture et les effets de l'atelier.

Ainsi, le premier moment de l'atelier est appelé: ouverture, rêverie qui fait référence à Bachelard et à Freud, imprégnation collective ou même associations. Ce premier temps prend beaucoup de temps qui peut durer une heure, il s'agit d'un échange d'imaginaire à imaginaire, de culture à culture et d'histoire personnelle à histoire personnelle.

La deuxième étape de l'atelier est appelée les propositions d'écriture, pour l'auteur l'origine de l'écriture ne réside pas dans les processus conscients, des règles ou même des principes à appliquer et elle a dit à ce propos (p179): *"Le point de départ de la création ne peut être que de l'ordre d'un processus, de quelque chose en relation*

[1] *Ateliers d'écriture/ateliers de créativité littéraire: retour sur une pratique* dans l'ouvrage Pratiques d'écriture littéraire à l'université, (2013).

avec l'imaginaire, le désir, les émotions et pas une caractéristique de la production attendue. "

C. Oriol-Boyer, dans son article intitulé *Le texte littéraire comme théâtralisation de mécanismes langagiers*(2013), a parlé de l'usage du texte littéraire dans le cadre d'un atelier d'écriture et insiste sur l'articulation entre la lecture et l'écriture, pour ce faire elle a proposé trois étapes nécessaires. La première étape est appelée *Lire pour écrire: exploration d'un texte, approche du produit*.

C'est le démarrage par la lecture d'un texte d'appui car le texte littéraire nécessite une lecture à connotation autonymique qui met en évidence ses modes d'élaboration langagiers. Alors avant d'écrire un texte, il est important d'explorer un texte d'écrivain dans le but de dégager les démarches d'écriture essentielles qui constitue sa spécificité et les utiliser par la suite.

La deuxième étape est appelée *Relire pour réécrire: approche du processus de production par la critique génétique*. Elle consiste à apprendre à relire et à évaluer des textes produits, il s'agit d'introduire celui d'apprendre à réécrire et s'interroger par la suite sur les avant-textes qui ont précédé le produit final afin d'expliciter les mécanismes et les étapes qui précèdent le texte produit. Cela fait appel à la critique génétique qui s'intéresse aux manuscrits littéraires des écrivains et les exploite.

Cet aspect reste peu connu dans le champ des études littéraires et les brouillons des lettres mortes jusqu'au moment de l'apparition de la critique génétique qui fournit les outils afin d'écrire et de réécrire en s'appropriant le travail de l'écrivain.

Utiliser et étudier ces manuscrits en classe consiste à connaitre et expliquer les causes des ratures, savoir utiliser le brouillon et gérer le brouillon dans le temps et dans l'espace.

La troisième étape s'appelle *Créer une synergie entre les ateliers d'écriture et les cours de critique littéraire,* à l'université il est possible de réaliser ce jumelage. L'exercice de demander aux étudiants d'écrire par exemple un chapitre supplémentaire à l'intérieur d'un roman et par la suite faire le commentaire composé du chapitre écrit par un autre anonyme, ensuite faire sur son propre commentaire parodié en rouge des remarques et des corrections que le professeur pourrait mettre. D'autres procédés sont

aussi possibles, par exemple inventer un écrivain imaginaire, faire pour un texte d'écrivain un ou plusieurs faux brouillons.

Elle a parlé aussi de l'utilité d'une théorie de l'utilisation artistique du langage en atelier d'écriture qui amène à concevoir le texte littéraire comme l'endroit d'exercice de la connotation autonymique qui permet de le percevoir comme une théâtralisation des mécanismes langagiers dominants.

Elle a également récapitulé son article ainsi (pp 89-90) :

> Articuler constamment lecture-écriture-réécriture. Une telle mise en œuvre supposerait tout d'abord une mise au clair des *fondements théoriques* ainsi qu'une méthode pour conduire un atelier d'écriture littéraire […]. Les *modes d'évaluation* devraient aussi être préparés selon, par exemple un va-et-vient constant entre texte et métatexte, un rapport au groupe construit, un usage de l'entretien d'explicitation, un apprentissage de la relecture et de la réécriture accompagnées. L'introduction de ces pratiques supposerait évidemment *des formationscroisées* : une formation des enseignants universitaires aux pratiques d'écriture littéraire en atelier, mais aussi une formation des écrivains aux composantes de l'enseignement et de la recherche ainsi qu'une formation des enseignants et des écrivains au partenariat enseignant-écrivain. […]

L'écriture comme la lecture, est une activité complexe qui fait appel à plusieurs opérations cognitives, mentales, physiques, psychologiques, etc., et elle fait appel à plusieurs compétences telles les compétences linguistiques qui se manifestent par la maitrise des règles grammaticales, syntaxiques, lexicales, pragmatiques. Elles se présentent par les différents registres de langue et aussi les différents types de textes, les compétences culturelles qui comprennent en même temps la culture générale, la culture des natifs ainsi que la culture de l'écrit afin de gérer ce savoir dans son texte écrit.

En effet, ce qui caractérise l'écriture c'est une compétence de communication spécifique, au même titre que l'oral, elle se réalise constamment en différé. Autrement dit, l'acte d'écrire s'effectue dans l'absence du destinataire, cela permet au scripteur de se corriger, réécrire, reformuler et aussi prendre en considération les attentes de son lecteur virtuel.

Par ailleurs, S. Moirand (1990) ajoute dans cette optique que l'enseignement de la compétence de communication en langue étrangère fait appel au rapport à l'écrit en langue maternelle tels les expériences de lecture et de l'écriture et les compétences déjà acquises, les stratégies d'apprentissage, etc.

Son approche communicative de la production, comme une activité globale de communication, part de l'analyse des paramètres situationnels dans lesquels s'inscrit l'écriture de textes et détermine de quoi on parle qui, quoi, quand, pourquoi et comment, l'organisation du texte: la syntaxe phrastique et textuelle, la sémantique et aussi la pragmatique.

L'auteur voit aussi qu'il faudrait encourager l'élève en langue étrangère à s'exprimer par écrit, car il y en a qui sont plus à l'aise en s'exprimant à l'écrit qu'à l'oral, en proposant de jouer avec l'écrit par la fabrication des poèmes, l'écriture des contes ou même la création des situations d'écriture en relation avec les idées des élèves. En outre, on ne peut pas dissocier, selon elle, l'expression de l'écrit de la compréhension de l'écrit car on écrit ce qu'on a compris.

C. Bisenius-Penin[2] a apporté un éclairage différent en ce qui concerne l'établissement de l'écriture d'invention dans le secondaire.

Elle a parlé de l'atelier d'écriture à l'université et l'a défini comme étant une structure sécurisante, valorisant l'écoute, le partage et aussi le respect au sein du groupe. Elle se base dans son texte sur ses propres expériences menées depuis cinq ans à l'université de Metz (Lorraine) auprès des natifs de cette langue.

C'est aussi ajoute-t-elle un véritable espace de médiation culturelle entre les différents partenaires: étudiants et enseignant ou même l'artiste. Il est considéré aussi comme un espace qui permet un travail sur les représentations des étudiants sur le champ littéraire, la création littéraire et aussi la notion d'écrivain.

Elle a cité également trois fonctions d'écriture littéraire dans le cadre de l'atelier d'écriture universitaire: la première fonction est le goût des autres, la deuxième est de créer, susciter, réactiver le plaisir de lire et renforcer la posture interprétative et la

[2] *Place et fonctions de l'écriture littéraire dans un cursus universitaire*, op, cit, (2013).

troisième faciliter la production textuelle et créer une posture scripturale. Nous les expliquerons avec plus de détail dans ce qui va suivre.

L'atelier d'écriture permet à l'apprenant également de prendre confiance en lui, car il s'agit d'un espace sécurisé, à travers deux étapes qui développent ses compétences orales.

La première étape se manifeste par la lecture à haute voix de ses productions et la deuxième sa capacité à acquérir des habitudes de discussion qui concernent sa production et celle des autres.

Le deuxième objectif est bien le développement du goût, de l'envie de lire, de déployer sa culture littéraire par la lecture collective de textes, d'œuvres littéraires, de genres, etc. autrement dit la construction de compétences lectorales en faisant la combinaison entre elles et les compétences scripturales.

Par ailleurs, il s'agit de faire acquérir une démarche interprétative d'analyse qui part des impressions du lecteur qui prend appui sur une démarche collective et aussi sur un travail d'accompagnement du professeur.

En dernier, le troisième objectif consiste à construire des compétences scripturales. L'atelier d'écriture consiste à mettre l'apprenant dans des situations-problèmes d'écriture via la contrainte littéraire et la réécriture du texte produit. Il développe, à travers l'écriture et la réécriture ses compétences scripturales qui concernent sa maitrise des normes linguistiques en relation avec des compétences relatives à sa maitrise des contenus sémantiques. Alors, l'atelier d'écriture doit combiner les approches créatives et réflexives.

De ce fait, elle a cité aussi un exemple d'une unité d'enseignement qui s'intitule *De l'écriture à la littérature,* un dispositif innovant qui s'articule autour de tressage de trois composantes: Pratiques scripturales, Théories de la création littéraire et Didactisation.

Tout d'abord, commencer par des *pratiques scripturales* des étudiants qui consistent à développer leurs connaissances sur les processus scripturaux des textes littéraires, et ce grâce aux situations de productions littéraires qui s'inscrivent dans le cadre d'un atelier d'écriture en favorisant la dimension réflexive sur l'acte scripturale. Cette réflexion est alimentée par des apports théoriques issus de la *théorie littéraire*

qui formalise les savoirs sur la création littéraire en interaction avec les pratiques de création littéraire des étudiants dans une perspective *didactique*. Il s'agit de s'initier à la didactique de l'écriture quelles que soient les modalités d'apprentissage visées: écrits courts, longs, écriture d'invention, etc. en s'interrogeant sur le rôle et la place des ateliers d'écriture du primaire au secondaire.

Par ailleurs, dans le cadre de l'atelier d'écriture et la compétence scripturale, J. Lafont-Terranova[3] a abordé les phases d'écriture créative, plutôt que littéraire, avec la tenue d'un journal d'écriture et des apports théoriques.

D'un autre côté, quelles sont les conditions pour animer un atelier d'écriture? Que faut-il avoir pour animer ou ouvrir un atelier d'écriture ? Pour répondre à cette question O. Pimet et C. Boniface(2010) nous ont proposé des critères de réussite : il faut être suffisamment compétent, se faire connaître, avoir une infrastructure adaptée et une image de marque claire pour le public visé, de faire un bilan et de définir son atelier. Autrement dit, faire un bilan des compétences personnelles.

Ce chapitre avait pour objectif de démontrer l'importance de l'atelier d'écriture dans la concrétisation de l'écriture littéraire en classe de FLE, un mode de travail qui n'existait pas avant et son apparition ne date pas de très longtemps. Est-il présent dans nos classes ou non ? Ce sera l'une des préoccupations de la prochaine partie.

[3] *Atelier d'écriture-réécriture et génétique textuelle : le scripteur face à son texte,* op, cit, (2013).

Deuxième partie

Pour une mise en valeur de l'écriture littéraire en classe de langue en Algérie

Chapitre V

L’écriture littéraire à l’université

Dans ce chapitre, il est question de s'interroger sur la place de l'écriture littéraire à l'université notamment de la licence, voir le contenu des programmes et les matières qui font appel à ce type d'écriture. Vérifier le canevas et les programmes pédagogiques proposés dans le cadre du Socle commun nous amène à formuler des constats par rapport à notre sujet de recherche.

Or, nous préférons commencer d'abord par un aperçu sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture littéraire dans le manuel du secondaire algérien afin de constater la continuité ou non entre les deux paliers.

1. L'écriture littéraire dans le secondaire algérien

Parler de l'enseignement de l'écriture littéraire au secondaire algérien est d'une grande importance pour notre recherche car nous supposons que le secondaire algérien met en valeur l'écriture littéraire.

Pour ce faire, nous souhaitons faire un aperçu sur la présence du texte littéraire, la place accordée à l'écrit et à l'écriture pour passer ensuite à l'écriture littéraire et les activités d'écriture littéraire dans le secondaire algérien.

Pour nous, l'apprenant n'arrive jamais à écrire littérairement sans faire appel à la lecture littéraire également, il s'agit d'une relation nécessaire et un passage obligatoire pour réaliser ce type d'écriture.

1.1. Le texte littéraire dans le secondaire algérien

Faire appel au texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme support de leçon, d'exercice ou autre, est un atout à ne pas négliger.

Le texte littéraire se caractérise, à la différence des autres types de textes, par la polysémie, le plaisir, la fiction, l'esthétique, etc. dans cette optique, P. Aron (2004) considère le littéraire comme un endroit d'apprentissage de comportements humainement nécessaires et utiles, autrement dit l'argumentation, la rhétorique, la maitrise de différents registres émotionnels et esthétiques et maniements des ressources de la langue.

C'est aussi, d'un point de vue linguistique, un étonnant lieu d'ajustement complexe entre différents plans de discours; un lieu ouvert d'affrontement pacifique de critères d'évaluation et enfin le littéraire est un lieu de connaissance d'une dimension patrimoniale, la prise de conscience d'une histoire et d'une tradition qui peut être dissociée et donc peut compenser l'abandon du nationalisme.

De plus, l'objet d'étude de notre recherche consiste à s'interroger sur la présence de l'écriture littéraire en première année universitaire, mais avant de réaliser cela, il nous faut de plus un aperçu général de sa place et de sa présence dans le secondaire algérien d'une manière générale.

D'après un constat général des manuels des trois années du secondaire, le texte littéraire et en particulier l'écriture littéraire sont suffisamment présents, une diversité de genres littéraires, des textes d'auteurs différents : français, maghrébins et autres, et aussi des activités d'écriture.

Ce qui est avantageux aussi dans les manuels, l'existence d'autres types et genres de textes non littéraires : textes scientifiques, faits divers, etc.une variété de textes qui permet à l'apprenant de cette langue étrangère le perfectionnement et le développement de sa littératie.

L'apport du texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est très important. Il initie l'apprenant, entre autres, à l'écriture littéraire et incarne aussi un grand développement de ses compétences.

D'après notre analyse des manuels de secondaire, nous avons remarqué une présence du texte littéraire comme support de leçon à exploiter : éléments paratextuels, pour la poésie des questions sur les rimes, les syllabes, l'assonance, comparaison, etc., et aussi comme support d'exercice pour travailler l'articulation.

Pour le manuel de première année et de deuxième année il y a aussi une variété de genres littéraires : la poésie, la fable, le récit, le récit de voyage, la nouvelle

Et aussi une variété d'écrivain français ou autres mais d'expression française l'exemple de J. Prévert, J. Cocteau, V. Hugo, La Fontaine, J. Verne, D. Buzzati, D.

Pennac, P. Loti, H. Balzac, M. Feraoun, J. Amrouche, F. Amrouche, Abou-L- Qasim Ach- Chabbi, etc.

1.2. L'écrit et le nouveau programme algérien

L'Algérie est l'un des pays qui ont tenté de remanier leur système éducatif, ce changement est dû aux défaillances que dévoilait l'ancien système et surtout au développement technologique de l'information et de la communication que vit notre ère.

En effet, parmi les moyens qui peuvent aider l'apprenant à découvrir ce nouveau monde nous apprécions l'école et le manuel scolaire. Généralement, les objectifs visés par les constructeurs des programmes d'enseignement tendent d'adapter un système apte de satisfaire les besoins actuels de notre société et d'améliorer les pratiques de classe.

Le nouveau programme a été introduit en 2005/2006 en première année secondaire et il suit la démarche adoptée par la pédagogie de projet, et les autres cycles primaire et moyen l'avaient entamé bien avant (2003).

Dans ce cadre, le lycéen est censé acquérir un certain nombre de compétences dans cette langue et en particulier les quatre skills : compréhension écrite et compréhension orale, expression écrite et expression orale et vise l'installation de maintes compétences (scripturale, linguistique, discursive, communicationnelle, etc.) par le truchement de diverses activités.

A l'écrit, l'apprenant devra acquérir des compétences scripturales qui lui permettront de comprendre divers messages écrits et de les remettre par la suite sous forme d'un écrit bien structuré comme la synthèse ou le compte rendu.

Dans ce cas, l'apprenant est à la place du lecteur, établit des corrélations entre un message écrit et ses propres représentations et passe ensuite à la confirmation ou le refus des hypothèses émises au départ d'après les connaissances générales.

A cet effet, l'apprenant doit prendre conscience de certains éléments tels le fait de se positionner en tant que lecteur qui définit son objectif et sa modalité de lecture, retrouver les différents éléments constitutifs d'un texte et aussi réagir face à un texte.

D'un autre côté, il acquerra d'autres compétences obligatoires qui lui permettront de produire un texte relatif aux thèmes choisis destinés aux lecteurs particuliers, des compétences linguistiques, textuelles, communicationnelles, etc.

Cette esquisse théorique de l'enseignement/ apprentissage du FLE et en particulier de l'écrit dans le secondaire algérien nous révèle le statut important accordé à la production écrite.

D'un autre côté, et parmi les travaux de recherche consultés sur ce domaine, presque la totalité des élèves du secondaire -de Médéa et ses environs- n'écrivent plus chez eux et même en classe. Ils écrivent quand c'est nécessaire seulement à l'exemple de l'évaluation parce qu'ils éprouvent des difficultés surtout d'ordre lexical, grammatical et linguistique qui les empêchent d'écrire et de passer de la langue maternelle à la langue étrangère.

Généralement, nos apprenants ont du mal à traduire leurs idées et même quand ils le font les mots qui leur viennent à la tête sont toujours en arabe, et aussi ils n'arrivent pas à trouver l'équivalent des temps verbaux de ces phrases en français parce qu'ils n'ont pas le même niveau en langue maternelle qu'en langue étrangère.

En outre, les résultats obtenus d'après quelques travaux de recherches consultées nous révèlent aussi que la grande majorité des lycéens ne lisent en langue étrangère et s'ils le font uniquement pour les journaux sportifs ou la poésie en arabe.

En classe de première année secondaire, les élèves détestaient beaucoup plus la lecture silencieuse du texte en séance de compréhension car ils se sont gênés par le fait de lire sans comprendre; certains essaient de commencer la lecture mais ils n'arrivent pas à terminer parce qu'ils ne comprennent rien vu la méconnaissance de la majorité des mots.

Cela constitue pour eux un vrai obstacle à la compréhension des textes écrits et les emmènent vers les mauvaises représentations de cette langue: la répugnance et le refus sous prétexte qu'elle est difficile à apprendre ou à maitriser.

Pour les élèves de troisième année secondaire qui sont au seuil de l'université et certains d'entre eux peuvent se spécialiser en licence de français ou des filières qui nécessitent la maitrise des langues étrangères notamment le français, leurs enseignants avaient déclaré que les élèves éprouvent des difficultés en expression écrite.

Cette malheureuse situation est constatée malgré les efforts fournis par l'ensemble du nouveau programme qui opte pour la pédagogie du projet et consacre trois heures dans la même séquence à l'expression écrite : une séance consacrée à la production de départ, la seconde à l'auto-évaluation et la dernière au compte rendu de l'expression écrite.

Les élèves de leurs côtés avouent leur impuissance aussi bien à l'oral qu'à l'écrit vu des problèmes d'interférence et ils écrivent comme ils parlent sans tenir compte de l’importance à la syntaxe, grammaire, orthographe, conjugaison, etc.

Les résultats obtenus des enquêtes réalisées dans ce cadre révèlent que les élèves qui n'aiment pas la séance consacrée à la production écrite se justifient par un tas de causes l'exemple du malaise, l'ambiguïté de la consigne et aussi le sentiment de peur chez l'élève pendant la réalisation de cet acte car, selon certains d'entre eux, il est impossible d'écrire en français. De plus nous citons aussi un cas cité par les élèves où ils écrivent des SMS et les textes sur le net en se servant des lettres latines afin d'écrire en arabe dialectal (lexique).

Malgré ces lacunes d'ordre linguistique et scriptural, la plupart des élèves sont conscients de cette réalité et ils savent très bien l'importance des langues étrangères dans l'enseignement supérieur et surtout le français en Algérie.

D'un autre côté, la plupart des lycéens préfère le recours à la langue maternelle pour l'explication des cours et des textes, et ils préfèrent aussi l'enseignant qui s'exprime en arabe et celui qui ne le fait pas est qualifié de sévère.

Dans cette optique, un terme qui traduit cette réalité il s'agit d'une bi-littératie algérienne qui revient à Dj. Kadik (2014), c'est un bilinguisme scriptural qui permet au sujet scripteur de produire son texte en arabe ou en français.

1.3. L'écriture dans le secondaire algérien

L'écriture incarne l'un des objectifs principaux de l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie et elle a une très grande importance dans la vie scolaire de l'apprenant. A cet état de fait et malgré les efforts fournis par les didacticiens, il se présente toujours des difficultés et des moments de blocage chez nos apprenants et les travaux de recherche des doctorants ainsi que les spécialistes nous révèlent ce constat.

En effet, on entend souvent parler d'une réalité souvent répétée par les enseignants ainsi que les parents : actuellement les étudiants n'ont pas un bon niveau qui leur permet d'écrire, et même quand ils écrivent on remarque trop de fautes, incohérence, etc. Par ailleurs, sous l'angle de la pédagogie du projet adoptée par le nouveau programme en Algérie, le projet didactique est divisé en séquences d'apprentissage et chaque séquence se déroule de dix à douze séances approximativement.

Pour le manuel de première année c'est également les mêmes types de consignes d'écriture telles : *Résumez, récrivez, rédigez, imaginez que…, …transformez le texte suivant en dialogue pour fournir les répliques d'une saynète … (à partir d'un texte d'A. Camus)*. C'est pratiquement les mêmes types de consignes d'écriture pour le manuel de deuxième année nous citons aussi *: Dans vingt ans, la vie aura peut-être changé sur la terre. Imaginez des situations et des lieux qui n'existent pas encore mais vous où aimeriez vivre plus tard. Présentez-les à la classe.*

Pour la classe de troisième année secondaire, la séquence commence toujours par une séance de production écrite afin de permettre à l'apprenant d'écrire son premier jet en relation avec le sujet. Cette étape s'inscrit dans le cadre de l'évaluation diagnostique.

Ensuite, il est invité à plusieurs séances de compréhension de l'écrit et d'autres sur différents points de langue afin de réécrire sa première production en respectant la grille d'évaluation proposée par l'enseignant.

La dernière séance de la séquence est consacrée au compte rendu de la production écrite durant laquelle les élèves et l'enseignant corrigent ensemble un texte d'un élève anonymement, en respectant un code de correction relatif aux erreurs morpho-syntaxiques. Et cette phase s'inscrit dans le cadre de l'évaluation formative.

D'après l'analyse descriptive du manuel de 3ème année secondaire, nous avons remarqué une présence remarquable des activités d'écriture et même de réécriture et de reformulation des textes supports.

Nous citons à titre d'exemple :

Résumez ; Racontez ; Reformulez ; Réécrivez ; Rapportez un événement sur ; Relatez ; Décrivez ; Exposez… ; Rédigez : le compte-rendu de/un texte structuré/ à deux ou à trois, un « tract » pour dénoncer/appel/le début d'une nouvelle/la fin d'une nouvelle… ; Imaginez une suite à/un court récit ; Expliquez ; Sur le modèle du texte, rédigez… ; Rédigez un texte pour convaincre/pour vous opposez à ; A la manière de…. écrivez ; Transformez cette affiche en un appel pour ; Relisez le texte de … et élaborez une affiche … pour appeler ; Réalisez une affiche… ; etc.

Cela nous révèle l'importance accordée à l'écriture au secondaire, une présence marquante et bénéfique pour les apprenants, est-ce que l'écriture littéraire a aussi la même présence, c'est ce qu'on va chercher dans le prochain point.

1.4. Les activités d'écriture littéraire dans le secondaire algérien

Les activités d'écriture littéraires proposées sont intéressantes, nous citons à titre d'exemple les activités sur le schéma narratif, proposer une suite à un récit (contes ou nouvelle), etc.

D'un autre côté, et vu l'importance de la lecture comme phase préparatoire à l'écriture, la lecture littéraire est aussi présente dans les manuels du secondaire algérien.

Prenons l'exemple du manuel de première année qui consacre toute une séquence à la nouvelle *Relater un événement fictif* qui fait partie du troisième projet intitulé *Ecrire une petite biographie romancée*. Dans ce projet, nous trouvons une variété d'activités d'écriture créatives en relation avec les textes littéraires proposés et exploités comme texte support de leçon.

Il ne manque pas aussi de ce type d'écriture créative : écrire à partir d'un support iconique : une image ou une bande dessinée muette.

Après une exploitation à l'orale de cette BD (de Quino, p52), la dernière consigne consiste en : *Proposez une version écrite à cette BD*. S'inspirer d'une image pour écrire un récit : *Rédigez un récit mettant en scène deux personnes (et non plus un animal et un objet) pour raconter la même histoire*, etc.

Un autre exemple d'écriture créative à partir d'une image en imitant un modèle d'un texte littéraire de D. Buzzati : *Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati « Le chef » rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme*. Et nous avons remarqué plusieurs activités similaires dans le manuel.

D'autres activités de transcodage : *Vous avez aimé ce poème pour les idées qu'il développe. Récrivez-le sous forme de lettre à une personne de votre choix.*

Réécrire un poème de B. Cendrars sous forme de fait divers avec des instructions à suivre : *Rédigez un fait divers d'après les informations données dans le texte ci-dessus…*

Imaginer le déroulement des événements à partir d'une situation initiale et une situation finale : En mobilisant tout ce que vous avez appris sur le récit au cours de votre scolarité, complétez l'extrait suivant par des passages narratifs et descriptifs afin d'obtenir un récit qui aura du sens. D'ailleurs, même les auteurs du manuel de

deuxième année secondaire ont utilisé l'expression *« Des activités créatrices »* (p01). Nous l'expliquons par la présence des activités citées en haut.

Ce manuel ne manque pas aussi d'activités d'écriture littéraire comme *Faites le récit d'un moment qui vous a comblé de joie : repas, fête, rencontre, promenade …, Racontez le moment où vous pouvez enfin vous consacrer à vos loisirs préférés, soit en famille ou avec des amis, etc.*

En somme, le texte littéraire et les activités d'écriture en général et l'écriture créative en particulier sont biens présents et variés dans le secondaire algérien.

Le manuel met en valeur les genres littéraires préférés par les jeunes apprenants notamment le récit, la nouvelle et même la fable afin de les motiver.

Comme le manuel de première année, celui de troisième année secondaire destiné à toutes les filières : scientifique, mathématiques, lettres et langues étrangères, lettres et philosophie, etc., les activités de compréhension et de production orale et écrites favorisent la réalisation des projets préconisés.

Les titres des projets proposés dans le manuel sont divers et nous citons : *"Réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information", "Organiser un débat puis en faire un compte rendu", "Lancer un appel pour mobiliser autour d'une cause humanitaire"* et le dernier s'intitule *"Rédiger une nouvelle fantastique".*

Consacrer tout un projet à un genre littéraire qui est la *nouvelle*, nous parait un choix aussi pertinent car les apprenants aiment ce genre d'écrits littéraires : court, fait appel à l'imagination et peut même les inciter à lire d'autres nouvelles similaires par la suite. Même les consignes d'écriture sont en relation avec la nouvelle fantastique ainsi qu'une explication détaillée de la démarche pour l'écrire.

Evidemment les activités d'expression écrite sont en relation avec l'objet d'étude et les intentions de communication indiqués, l'exemple de la synthèse et la rédaction de document, le compte-rendu critique et sa rédaction, la lettre de motivation, l'argumentation et aussi raconter pour exprimer son imaginaire. Des activités autour

les textes supports proposés tels le résumé, la situation d'énonciation, le schéma narratif, reformulation, etc.

Concernant les activités d'écriture littéraire, elles sont bien présentes, et sont variées autours des récits : proposer un début ou une fin, rédigez la fin d'une nouvelle fantastique tels les exemples suivants tirés du manuel de troisième année secondaire : *« Dans un récit d'une quinzaine de lignes, présentez, à votre tour, une situation de la vie quotidienne dans laquelle surgit un événement ou un fait inexpliqué »* (p181), *« En une quinzaine de lignes, imaginez une suite à cet extrait dans laquelle le narrateur se trouve face à « un mort vivant » »* (p 198)etc.,*« En une vingtaine de lignes, imaginez une suite à ce récit dans laquelle vous introduirez un phénomène fantastique en rapport avec l'aspect psychologique du narrateur. »* (p212), pour l'utilisation des procédés d'écriture fantastique *: « ... réécrivez ce texte en faisant tous les changements nécessaires pour transformer cette « « vision poétique » du narrateur en une apparition inquiétante. »* (p214)

D'autres activités de transcodage qui consistent à passer d'un code à un autre : *Relisez le texte de Guy de Maupassant p104 et élaborez une affiche illustrant un passage de votre choix pour appeler à l'arrêt de la guerre.* (p157)

2. L'écriture littéraire à l'université

En première année de licence (deux premiers semestres), nous avons remarqué une forte présence des matières de pratique de la langue telles les matières qui s'intéressent à l'écrit, à l'oral, la grammaire, la phonétique, etc.

La matière appelée *Compréhension et expression écrite* a un volume horaire de trois TD par semaine (4h 30) et le deuxième semestre deux TD par semaine.

Les objectifs d'enseignement de cette matière c'est de comprendre et produire de textes courts et simples, pour ce faire il y a un certain nombre de connaissances préalables recommandées telles reconnaitre et identifier les formes du discours comme la narration et la description, les idées principales et secondaires, les traits d'un

personnage, etc. décoder des messages écrits en usant les stratégies adéquates à ce niveau, repérer le sens explicite ou littéral d'un texte court et simple, produire différents types de textes courts en se référant aux schémas textuels. Pour les activités de la matière nous citons à titre d'exemple la transformation comme celle d'un message iconique vers un texte et vice versa, la transposition, la substitution, etc. Pour récapituler, le contenu de cette matière porte sur les caractéristiques de la forme du discours étudié, les marques de l'énonciation et reproduire le schéma de communication, les techniques et stratégies de lecture, les mots et leur agencement dans la phrase, les signes de ponctuation, la progression des idées, etc.

D'autres matières de pratique de la langue telle *Compréhension et expression orale* deux TD durant le premier semestre et trois TD pour le deuxième, des matières d'étude de la langue comme *Grammaire de la langue d'étude* deux TD par semaine, *Initiation à la linguistique* et *Phonétique corrective et articulatoire* une séance de 1h 30 chacune par semaine.

Nous avons remarqué aussi la présence de deux matières qui forment l'Unité d'Enseignement Fondamentale, elles peuvent être parmi les matières dites littéraires, le premier *Littératures de la langue d'étude 1,* dans ce module il s'agit d'une initiation aux différents genres de textes littéraires et mettre l'accent sur l'explication de texte.

Pour ce faire, l'étudiant doit être capable d'invertir un texte littéraire en L2.

La deuxième matière s'appelle *Culture(s)/Civilisation(s) de la langue 1*, il consiste à aborder les aspects de la vie quotidienne dans le(s) pays de la langue d'étude par des textes écrits, audio et vidéos afin de découvrir les régions, les ethnies, coutumes, arts et loisirs, etc. Dans ce cas, l'étudiant doit avoir des connaissances sur les pays en relation avec la langue cible comme la géographie, l'histoire, la culture, les traditions, etc.

En deuxième année de licence autrement dit le troisième et le quatrième semestre de licence, nous remarquons presque les mêmes matières que celles de première année. Pour la *Compréhension et expression écrite*, il y a trois séances par semaine toute l'année et les objectifs de l'enseignement est l'interprétation, l'analyse,

la synthèse de textes simples et puis complexes. Parmi les connaissances préalables recommandées durant le troisième semestre, nous citons l'interprétation de la signification des textes d'après les expériences personnelles, culturelles, scolaires et interactions en classe, exprimer le point de vue du lecteur et l'argumenter et aussi produire un fait divers.

Le contenu de la matière : les techniques de synthèses, restructuration et réorganisation, schématisation et les activités proposées pour ce faire nous citons le résumé, la condensation, la prise de notes, de mots et de phrases clés, le compte rendu et aussi la fiche de lecture.

Pour le quatrième semestre, les connaissances antérieures recommandées : comparer les informations, articuler des réponses esthétiques et émotionnelles aux textes étudiés, faire des jugements personnels envers différents problèmes, réagir aux images du texte et à l'usage connotatif et dénotatif de la langue, analyse et utilisation en contexte de proverbes et mythes du monde et aussi la production d'écrits administratifs.

Pour ce faire, le type d'activités proposées est de discrimination, autrement dit la distinction entre la réalité et la fiction, l'étude d'un aspect du texte littéraire ou scientifique afin d'articuler l'identification avec un personnage donné, l'intérêt ou désintérêt pour tel ou tel sujet.

Ajoutons à ces activités, l'analyse et la comparaison des morales de fables et contes issus de différentes cultures, production écrite de lettres administratives, CV, lettre de motivation et procès verbal de réunion..

En ce qui concerne le module *Littérature (s) de la langue d'étude 2*, il s'agit de lire et d'analyser des œuvres littéraires accessibles dans différents genres littéraires l'exemple de roman, nouvelle, poème, pièce théâtrale et mettre l'accent surtout sur le commentaire de texte. Il s'agit d'une initiation à la littérature en parlant des textes.

Le module *Culture(s)/Civilisation(s) de la langue d'étude 3*, il s'agit de découvrir les institutions et organisations des pays de la langue d'étude par le truchement de la lecture et le commentaire de documents authentiques. Ils porteront

sur l'histoire, la vie politique et économique, les services sociaux, etc. et aussi introduire le commentaire de civilisation sur texte support (essai).

Pour la troisième année, autrement dit le cinquième et le sixième semestre, nous avons également constaté la présence des matières de pratique de la langue et d'étude de la langue programmées en première et en deuxième année de licence mais avec un volume horaire réduit. Nous citons comme exemple une séance pour *Compréhension et production écrite*, et un CM et un TD pour les deux matières *Etude de textes littéraires* et *Etude de textes de civilisation*.

Ce qu'on peut remarquer à partir de cet aperçu sur les programmes pédagogiques de licence et par rapport à notre objet d'étude qui est l'écriture littéraire, c'est une faible présence de la littérature notamment de l'écriture littéraire. Les matières d'étude et de pratique de la langue sont très intéressantes surtout au début du cursus universitaire mais cela n'empêche pas, selon notre hypothèse, l'introduction de matière(s) qui fait (font) appel à l'écriture littéraire dès la première année.

Travailler sur l'écriture littéraire à l'université nécessite, nous semble-t-il, une certaine idée sur ce qui se passe avant ce stade: la rencontre des élèves avec le texte littéraire et aussi avec l'écriture littéraire.

Dans le système éducatif algérien, le texte littéraire est suffisamment présent dès le cycle primaire : poèmes, fables, récits (contes et nouvelles) et même bandes dessinés qui mettent l'apprenant dès son jeune âge et jusqu'au lycée au courant de cette variété discursive et textuelle.

D'un point de vue didactique, J-P. Cuq a défini le terme littérature dans son *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde* comme l'ensemble des œuvres écrites de la fiction ou de la réalité qui portent la marque de préoccupation esthétique. Elle est, pour lui, un corpus idéal qui véhicule la norme, réunit les objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels d'un enseignement qui favorise l'écrit et aussi un véritable laboratoire de langue. De ce fait, elle doit être incluse dans le cursus universitaire à travers l'écriture littéraire.

En somme, ce chapitre a eu pour objectif de faire un état des lieux sur l'enseignement de l'écriture et de l'écriture littéraire en Algérie notamment au secondaire. Nous avons constaté, d'après cet aperçu, que l'enseignement secondaire est aussi méthodique et rigoureux concernant ce point d'enseignement par rapport à celui de l'enseignement universitaire qui fait appel à la littérature notamment en première année universitaire. Alors, que peut-on proposer comme remédiation et suggestions qui favorisent l'enseignement de l'écriture littéraire à l'université ?

Alors, comment peut-on remédier à ces insuffisances ? Par quel type d'activité peut-on inciter l'étudiant à écrire littérairement et à développer ses compétences en matière d'écriture littéraire ? Quels sont les genres littéraires qui peuvent motiver l'étudiant et l'encourage à écrire après la lecture ?

A ces questions et d'autres, nous essayerons, dans les prochains chapitres, d'apporter quelques propositions et suggestions qui peuvent contribuer à un enseignement efficace de l'écriture littéraire suite aux expériences effectuées auprès d'étudiants en licence.

Chapitre VI

Les représentations de l’écriture chez des acteurs didactiques

Afin de mener à bien notre travail, il nous faudrait encore une exploration du terrain qui nous rapproche de la réalité à travers des questionnaires et une expérience qui prend en compte le cas des étudiants de première année universitaire de Médéa.

Notre présente recherche se focalise sur l'état de l'enseignement de l'écriture littéraire à l'université et la manière d'inciter l'étudiant à la pratiquer.

Pour ce qui concerne l'état de l'enseignement de la littérature à l'université, nous sommes partis d'un constat autour des pratiques enseignantes au secondaire, c'est que le texte littéraire est suffisamment présent et dans le programme et dans le manuel ainsi que l'écriture littéraire.

Notre échantillon qui se compose des étudiants de première année universitaire de Médéa, viennent du lycée avec une certaine connaissance du fait littéraire (genres littéraires, lecture et écriture) qui peut les aider à développer leurs compétences et leurs pré-requis.

Dans ce cas, les questions qui peuvent se poser et dont nous espérons trouver des réponses à travers ces questionnaires sont les suivantes : Quelle est la place de l'écriture littéraire en première année universitaire à Médéa? Comment les étudiants de première année universitaire de Médéa conçoivent-ils l'écriture littéraire? Et que pensent les enseignants de cette pratique? Quels sont les types d'activités relatifs à l'écriture?

Le rapport à l'écriture véhicule l'idée de la position de la personne envers un objet social qui concerne l'écriture et aussi envers la mise en œuvre pratique de cet objet dans sa vie personnelle, sociale, culturelle et aussi professionnelle. Cette notion désigne pleinement l'ensemble des avis, des perceptions, et des valeurs attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses utilisations (De Miniac 2000).

La conception de *rapport à* indique la relation, d'un côté, entre l'environnement social et culturel et d'un autre côté tel ou tel individu.

S. Plane (2002/2003 : p 34) a dit à propos du rapport à l'écriture :

> *La question du rapport à l'écriture se joue donc à la fois dans le registre de la sémiotique – il s'agit de produire du sens à l'aide de traces graphiées – et dans le registre de l'affectif : ces traces sont en quelque sorte les empreintes, la projection de ce que l'auteur veut donner à voir de lui. Autrement dit, il y a quelque chose de charnel dans l'écriture, et plus encore dans l'écriture intime ou littéraire. Au moment où l'écrit littéraire est publié, il échappe à sa corporéité, mais tant qu'il est entre les mains de son concepteur, il est encore son œuvre, son enfant, sa chair.*

Le rapport à l'écriture est dans ce cas un rapport d'affection, d'amour et de soi et le rapport à l'écriture littéraire est encore plus intime et plus représentatif.

Pour ce faire, le présent questionnaire vise obtenir l'opinion et les représentations des étudiants et des enseignants interrogés. Il s'agit d'une méthode d'investigation de terrain qui incarne une place très importante dans une recherche scientifique donnée vu les résultats qu'il peut refléter sur l'état des lieux.

Pour ces raisons, nous avons préféré nourrir notre étude par deux questionnaires, l'un est destiné aux enseignants de l'université de Médéa et l'autre destiné aux étudiants de la même université de 1re année universitaire, promotion de 2011/2012, qui préparent une licence de français.

D'un point de vue didactique, les apprenants ne peuvent jamais avoir les mêmes représentations et/ou difficultés vis-à-vis de l'écriture et de l'écriture littéraire alors nous souhaitons découvrir les diverses représentations de notre échantillon.

L'ensemble du questionnaire est formé de questions ouvertes qui leur permettent d'organiser leurs réponses et avoir une part de liberté d'expression, et aussi d'autres questions fermées pour lesquelles les questionnés doivent choisir entre des réponses proposées. En effet, selon D. Bessonnat (2000) les deux représentations qui font obstacle dans la tête des apprentis-scripteurs : pour la première écrire consiste à exprimer ses idées et cela vient du premier coup ou il ne viendra pas pour la deuxième expérimentation réécrire c'est corriger ce qui ne va pas et c'est certainement un aveu d'échec.

En résumé, par rapport à tous les travaux relatifs à notre sujet de recherche, l'originalité du nôtre réside dans le fait de proposer des activités littéraires d'ordre créatif afin de motiver l'étudiant et l'inciter à écrire dès la première année de licence.

1. Objectif des questionnaires :

L'objectif principal de ce questionnaire est de pouvoir confirmer nos hypothèses proposées dans la problématique par le fait de recueillir des données exploitables pour les restituer en distributions statistiques. Nous nous sommes basés dans ce questionnaire sur les deux pôles du triangle didactique : les enseignants qui sont les vecteurs du savoir et aussi les étudiants qui sont les récepteurs de ce savoir. Par ailleurs, nous essayons dans cette étude de connaitre la place de l'écriture en générale et de l'écriture littéraire en particulier dans la vie de l'étudiant, qui prépare une licence de français, en première année universitaire et son rapport à l'écriture.

Notre choix qui consiste à voir le statut de l'écriture littéraire comme une activité très importante dans le parcours universitaire de l'étudiant et qui se distingue de l'écriture en général par son aspect stylistique.

1.1. Du côté des apprenants :

Le questionnaire proposé aux étudiants nous aide à délimiter les idées et les représentations de l'apprenant concernant plusieurs sujets qui sont en relation avec notre problématique l'exemple de la lecture, l'écriture, l'écriture littéraire, le système LMD et aussi les textes et les matières littéraires.

1.2. Du côté des enseignants :

Nous avons sollicité l'aide de nos collègues dans le but d'avoir une idée exhaustive sur le terrain. Ce questionnaire proposé aux enseignants nous permettra de découvrir les problèmes relatifs à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et de l'écriture littéraire ainsi que leurs opinions et leurs pratiques à ce propos. Leurs réponses nous révèlent leurs avis, suggestions et points de vue qui concernent notre sujet de recherche, et il nous permettra aussi les problèmes auxquels il est confronté durant la séance consacrée aux activités citées ci-dessus.

2. Le questionnaire destiné aux apprenants :

Notre public visé est celui des étudiants de première année universitaire qui préparent une licence de français auxquels nous avons soumis ce questionnaire écrit durant l'année universitaire 2011/2012. Nous avons sollicité l'avis de deux groupes dont le nombre était 42étudiants.

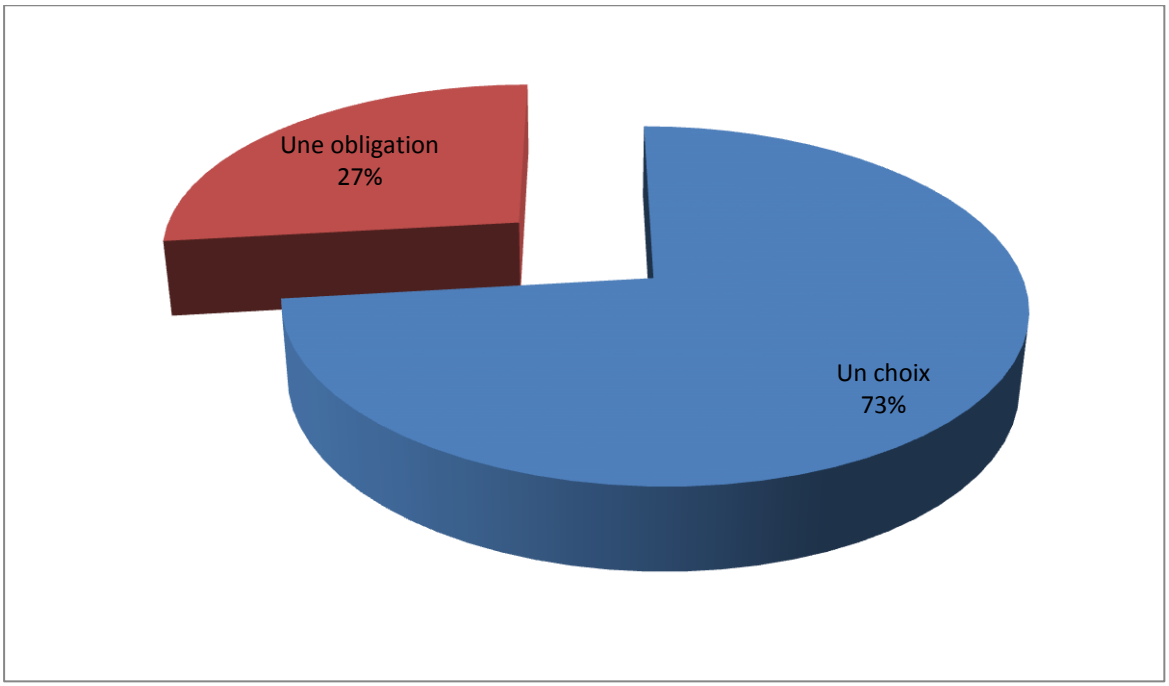
Les questions étaient relatives à divers axes entre autres : le rapport au système d'enseignement, le rapport à la lecture, le rapport à l'écriture et aussi le rapport à l'écriture littéraire. Nous exposerons les résultats de ce questionnaire dans ce qui va suivre.

3. Analyse des données

Après avoir recueilli les questionnaires, nous avons essayé de les analyser, les commenter et aussi interpréter les résultats.

3.1. Rapports au système d'enseignement

Item 01 : Pour vous, préparer une licence de français est-ce un choix ou une obligation ?



Commentaire :

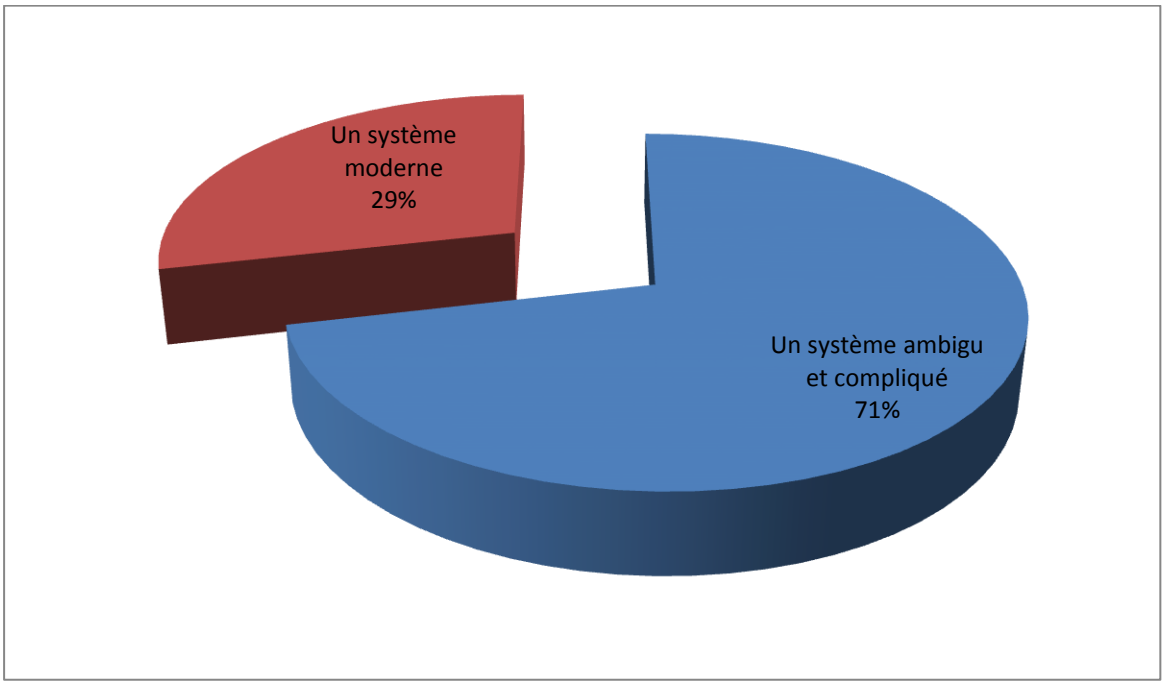
L'objectif de cette question est de savoir d'abord si la préparation de cette licence est un choix ou une obligation, il s'agit alors d'une volonté ou d'une obligation. En fait, d'après les résultats obtenus, nous constatons que la moitié des étudiants avaient eux même choisi cette filière, autrement dit préparer une licence de français incarnait, d'après les résultats, leur propre choix.

Puisqu'il s'agit d'une question de choix de l'étudiant, qui avait la chance d'accéder à son propre vœu, il devra par la suite, mener à terme ses études et développer ses compétences dans le domaine d'étude choisi : des compétences linguistique, lectorale, discursive, textuelle, culturelle, etc.

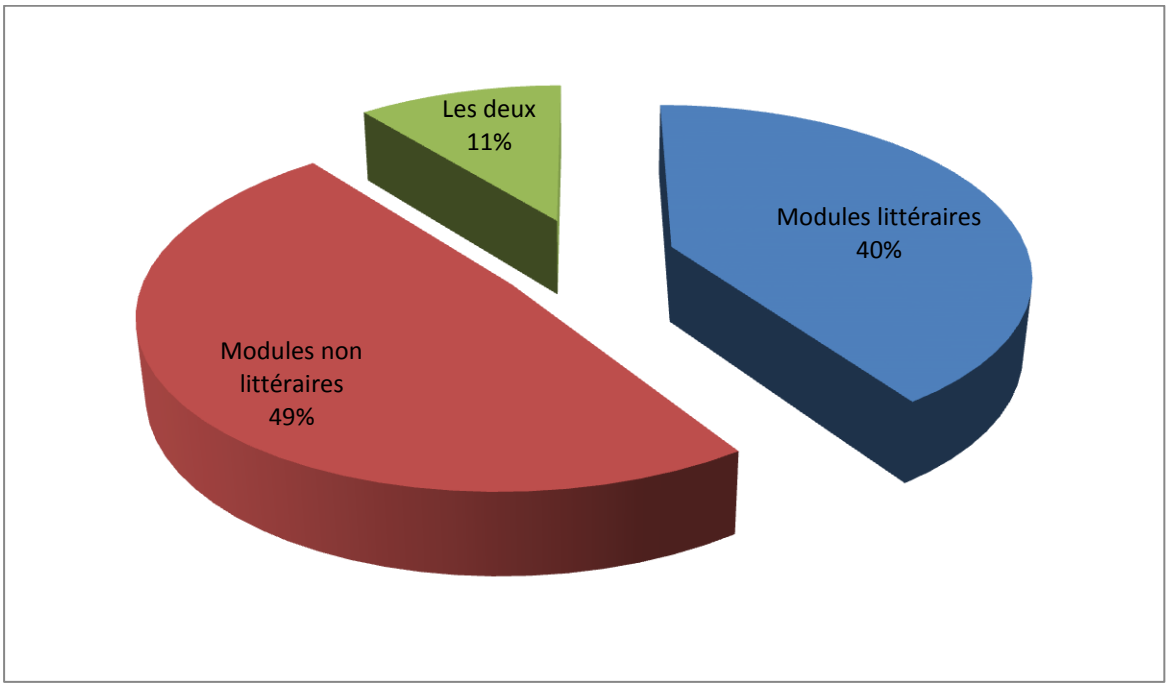
Item 02 : Que pensez-vous du système LMD ?

Une question qui peut avoir une certaine distance par rapport à notre problématique, mais notre objectif principal de cette question est de connaitre l'apport de ce système à l'enseignement des langues étrangères et en particulier de l'écriture littéraire.

Les réponses des étudiants étaient variées, mais il ressort que ce nouveau système reste confus et ambigu, n'est pas aussi clair que le système classique: programmes, modules, volume horaire, évaluation, etc. Tandis qu'une minorité de ce même échantillon déclarait que ce système est nouveau et surtout moderne qui leur permettra, selon eux, d'être à jour avec les pays développés qui adoptent ce système.



Item03 : Parmi les matières enseignées, que préférez-vous le plus : les matières littéraires ou les matières non-littéraires ?

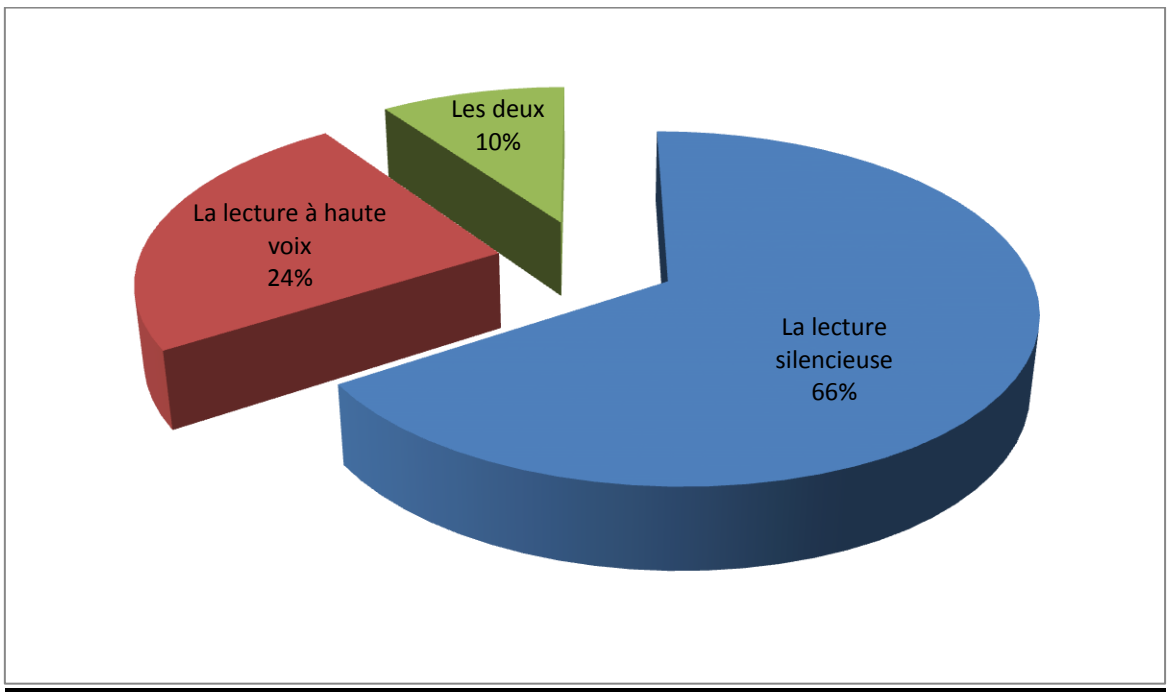


Commentaire :

L'analyse de ces résultats nous révèle que notre échantillon préfère aussi bien les modules non littéraires que les modules littéraires. Un taux qui nous explique une certaine représentation concernant les deux types de matières, l'un est consacré à la langue et l'autre à la littérature française, sa culture, son histoire.

3.2. Rapports à la lecture

Item 04 : Comment vous lisez en classe : lecture silencieuse ou lecture à haute voix ?



Commentaire :

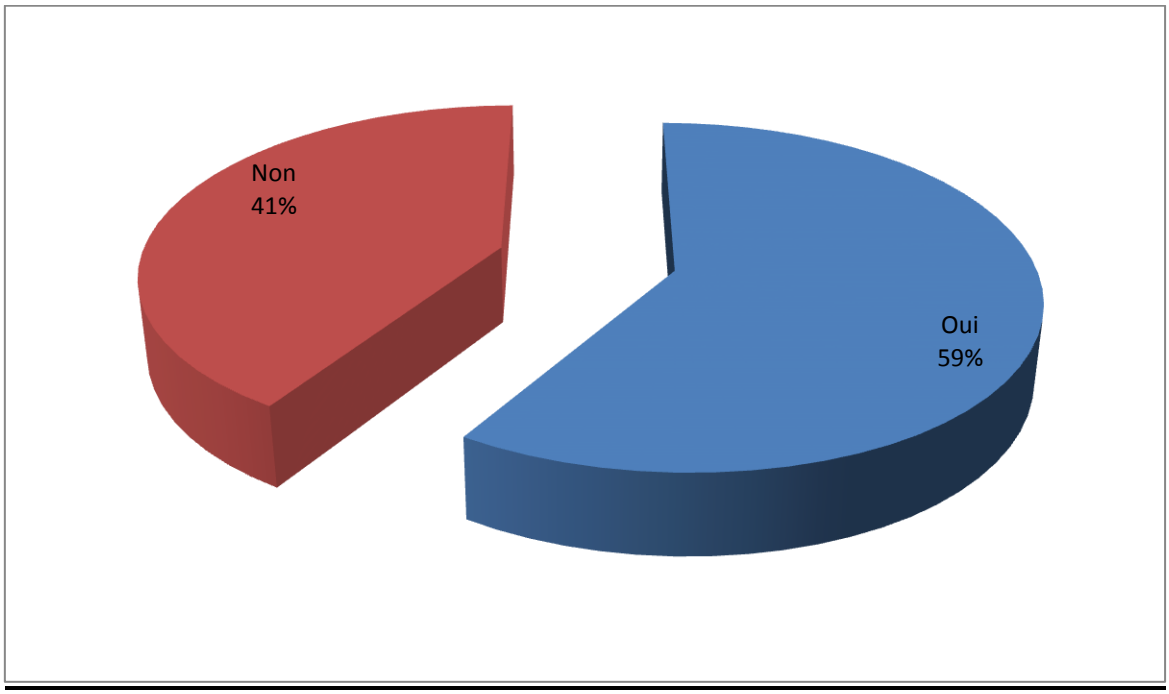
La lecture est une étape préparatoire à l'écriture, l'apprenant doit lire et avoir une certaine compétence lectorale qui lui permet d'écrire et de posséder des compétences scripturales. Dans ce cas, réaliser la lecture en classe peut avoir plusieurs formes, quels sont les types les plus pratiqués par notre échantillon? Cela constitue l'objectif de cet item. Les données nous révèlent que le plus grand pourcentage

d'étudiants fait la lecture silencieuse 66%, alors que 25% fait la lecture à haute voix et 10% pratique les deux types de lecture.

Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que la lecture silencieuse est une de stratégies de lecture qui aident l'apprenant-lecteur à atteindre promptement le sens réel du texte puisque la lecture peut être considérée comme une pratique qui traite avec les yeux afin de donner un sens au texte lu, c'est un type de lecture rapide et plus efficace que la lecture à haute voix.

Cela peut être expliqué aussi par le fait qu'ils sont peu entrainés et ne maitrisent pas parfaitement la lecture à haute voix qui nécessite une bonne prononciation, une voix intelligible qui respecte aussi l'intonation et les signes de ponctuation.

Item 05 : Faites-vous la lecture explicative en classe : oui ou non ?

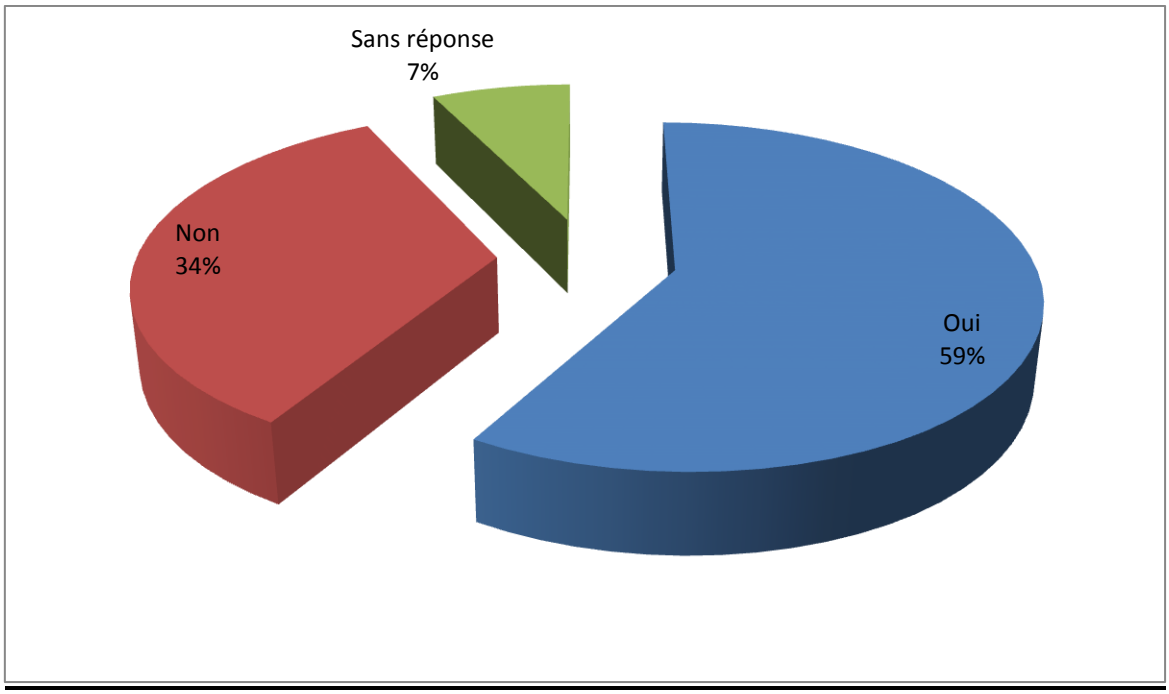


Commentaire :

L'objectif de cette question est de voir la présence de ce type de lecture en classe, généralement elle porte sur un texte court, l'activité porte sur ce même texte et non pas sur l'œuvre et surtout l'expliquer et mettre les apprenants en contact avec le texte. Les réponses de notre échantillon révèlent que plus de la moitié des étudiants

questionnés 59% fait la lecture explicative en classe, un type de lecture qui peut les aider à arriver au sens du texte.

Item 08 : Aviez-vous le désir de lire après le cours : oui ou non ?



Commentaire :

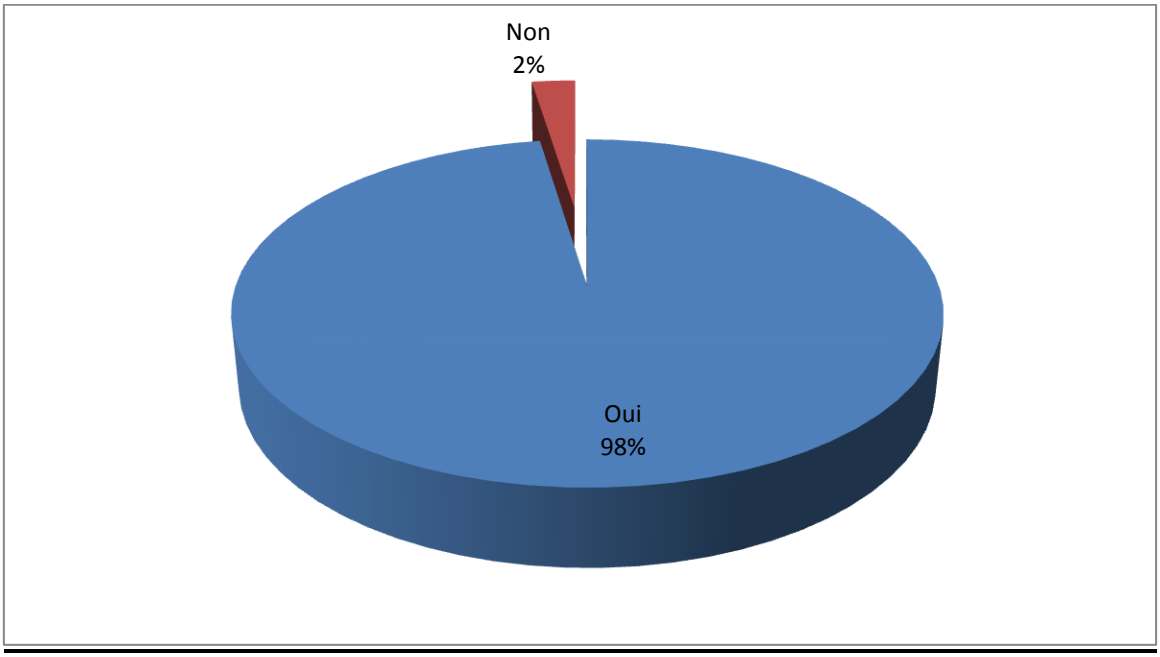
D'après les résultats obtenus de notre échantillon, plus de la moitié des étudiants 59%, ont le désir de lire après le cours. Cela est un bon signe car la lecture incarne l'une des clés de l'apprentissage d'une langue étrangère, enrichir son lexique, découvrir d'autres cultures, etc., lire en dehors de la classe et après le cours veut dire que l'étudiant, qui, venant du lycée avec une autre mentalité, est motivé pour faire des recherches à titre personnel.

Pourquoi ?

Les arguments de ceux qui pratiquent la lecture sont dans le but de mieux comprendre et enrichir le cours et surtout pour ne pas l'oublier. C'est aussi, selon eux, pour améliorer leurs niveaux, s'échapper de la réalité et parce qu'elle est un moyen de détente.

Pour les autres qui ne font pas de lecture, expliquent cela par deux éléments: c'est à cause de l'emploi du temps qui est trop chargé et aussi ne pas avoir le désir de lire.

Item 22 : Pensez-vous que la lecture peut améliorer l'écriture : oui ou non ?



Commentaire

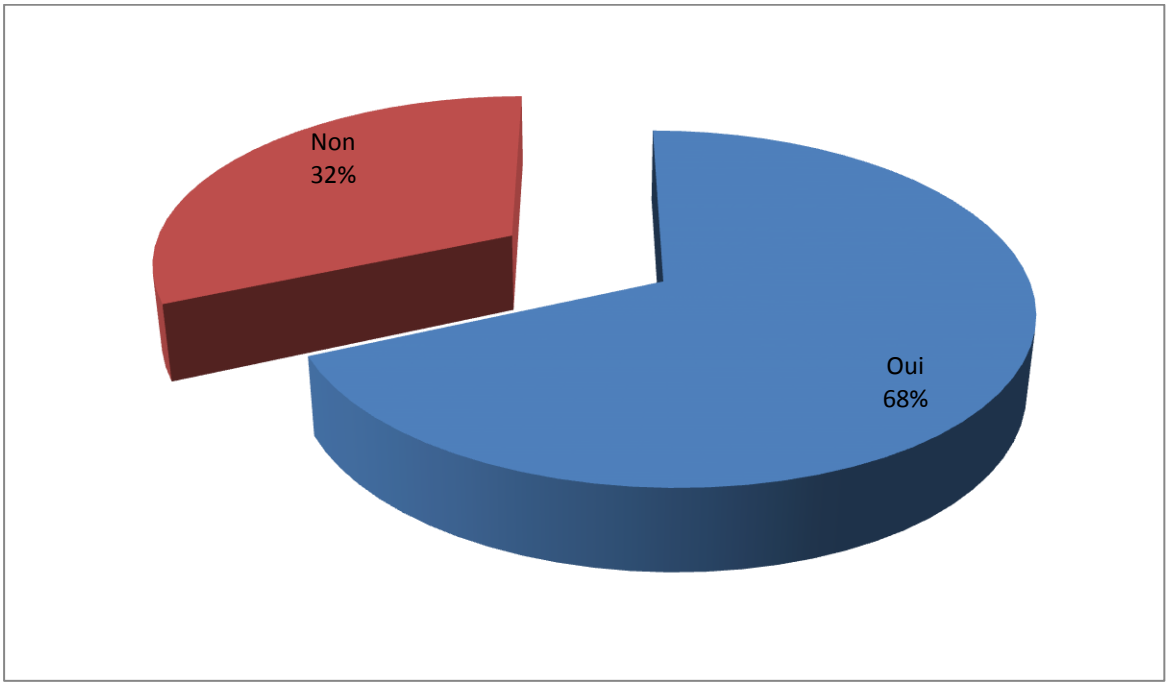
La grande majorité des réponses étaient pour le fait que la lecture peut améliorer l'écriture, des réponses qui conduisent une vision logique et raisonnable de la part des apprenants.

Comment d'après vous ?

La justification de cette attitude se justifie, selon eux, par le fait que la lecture leur permet de découvrir de nouvelles expressions, nouveaux mots, pouvoir imiter le style d'un écrivain et la lecture est, d'après eux, le seul moyen qui peut les aider à écrire.

3.3. Rapports à l'écriture

Item 06 : Y a-t-il des activités relatives à l'écriture en classe : oui ou non ?



Commentaire :

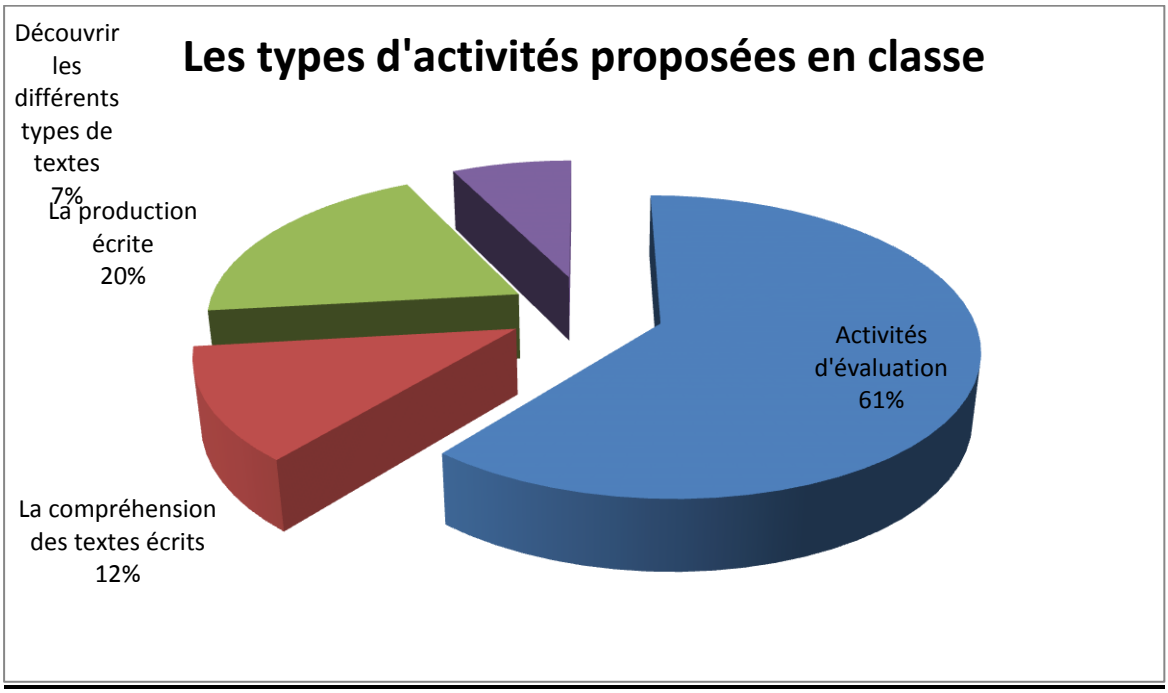
Notre constat de départ est que la lecture et l'écriture sont deux faces d'une même médaille; on ne peut pas les séparer et l'un conduit forcément à l'autre.

L'objectif de cette question est bien de connaitre l'existence d'activités relatives à l'écriture ou non, car enrichir et développer les types de compétences relatifs à l'écriture se réalise par la pratique et la réalisation d'activités efficientes.

Par ailleurs, les activités qui peuvent être liées à l'écriture sont diverses ayant des objectifs variés : activités de réparation de texte, activités de réécriture, de reformulation, de transcodage, …etc., ce sont des activités qui font appel à des compétences scripturales, linguistiques, discursives et bien d'autres.

Plus de la moitié des étudiants ont dit qu'il y a des activités relatives à l'écriture en classe. Cela nous garantit, au moins, la présence de l'une des activités fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère quel que soit le niveau du public en question pour passer ensuite aux types d'activités.

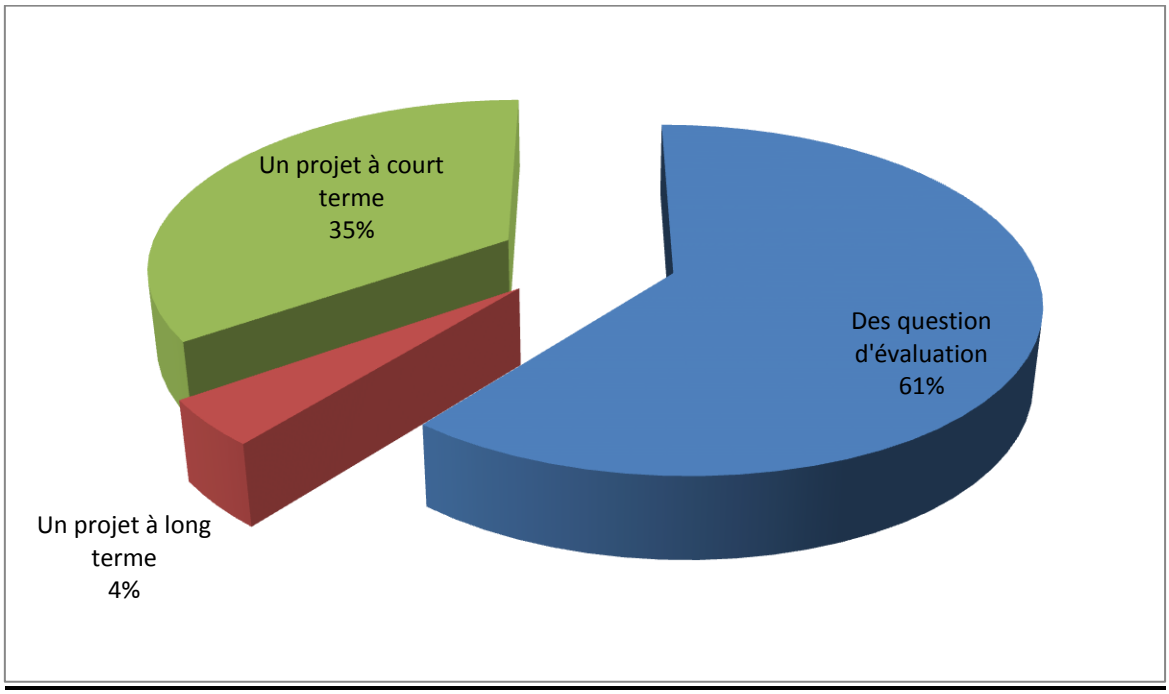
Item 07 : Quels types d'activités ?



Commentaire:

D'après les résultats obtenus, la plupart des activités relatives à l'écriture sont surtout des activités d'évaluation, autrement dit l'étudiant rencontre souvent les activités d'écriture dans le but d'avoir une note et d'être évalué, c'est le cas de l'examen et de l'interrogation. En deuxième position, des activités sur la production écrite et d'autres pour la compréhension de l'écrit et aussi la découverte des types de textes.

Item 09 : Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe : Une question d'évaluation (interrogation, examen…), un projet à long terme (qui s'étale sur plusieurs séances) ou un projet à court terme (qui se réalise en une séance) ?

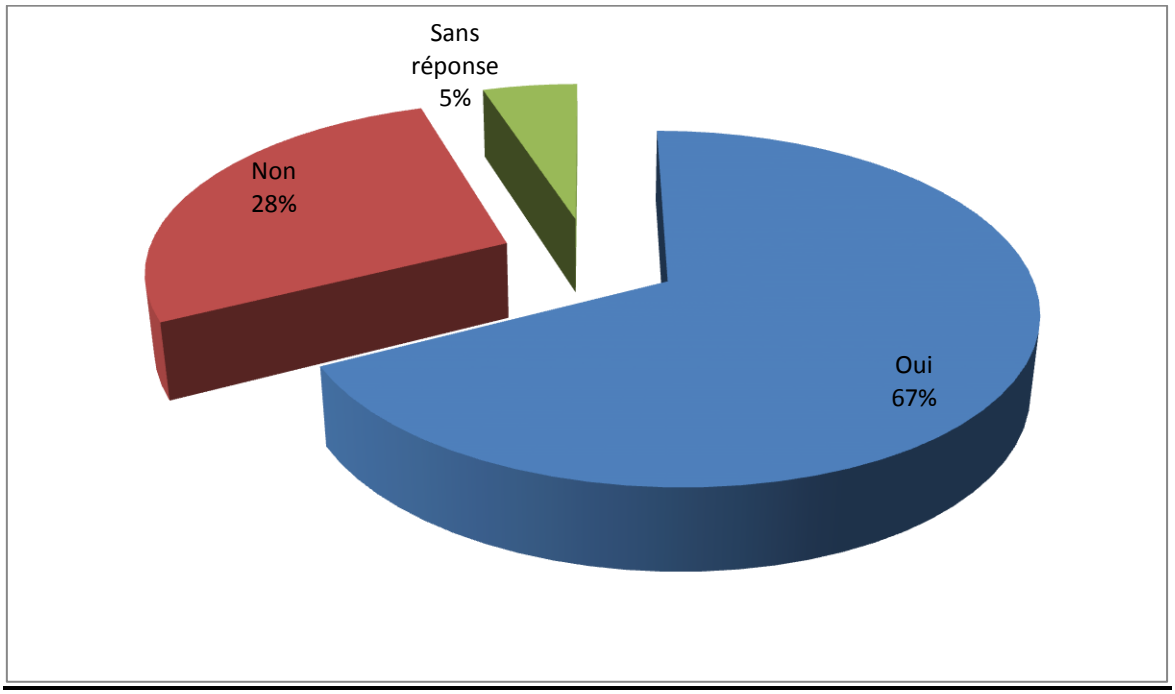


Commentaire :

La lecture de ce graphique est un reflet de quelques représentations de l'écriture en classe. Plus de 60% des étudiants qui composent notre échantillon avaient affirmé que les types d'écriture pratiqués en classe sont pour répondre à des questions d'évaluation, nous expliquons cela par la nature des examens qui se réalisent par écrit à l'exception du module d'expression orale.

Nous supposons que le projet d'écriture à court terme, qui arrive en deuxième position, s'inscrit dans le cadre des modules qui s'intéressent à l'écriture tel celui d'expression écrite. Tandis que le projet d'écriture à long terme a marqué une présence insuffisante et nous expliquons cela par le fait d'être au début de leur formation universitaire.

Item 10 : Aviez-vous le désir d'écrire après la lecture : oui ou non ?



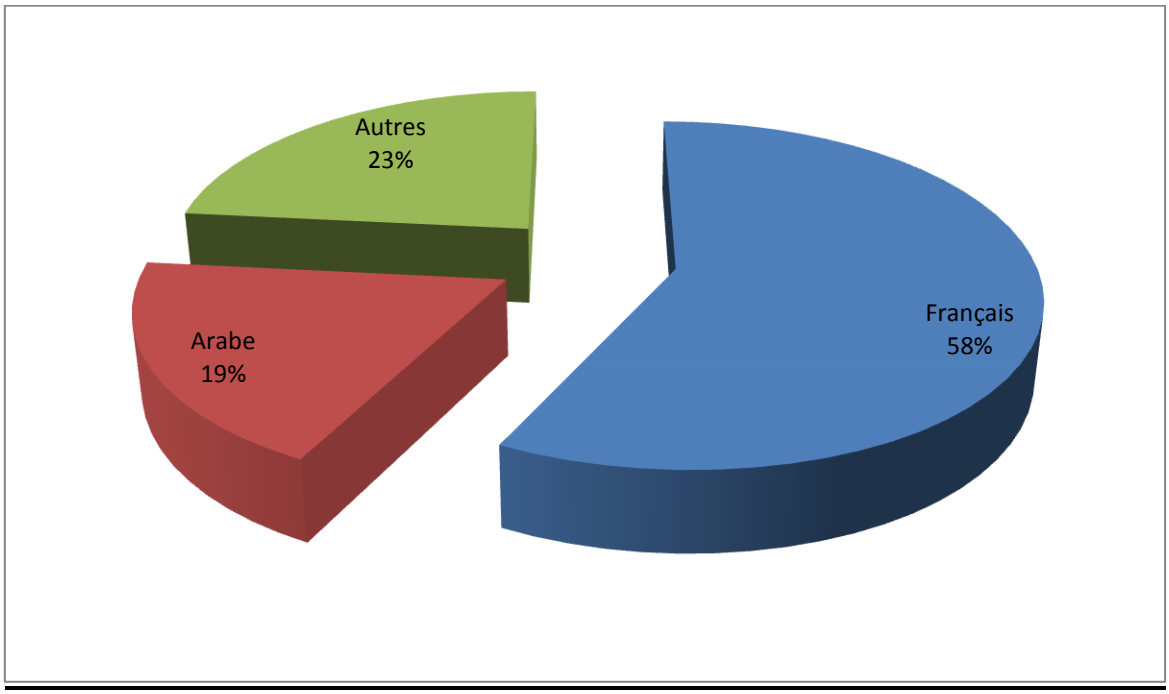
Commentaire :

Nous avons déjà proposé une question similaire sur la lecture et nous avons constaté qu'une bonne part d'étudiants a le désir de lire après le cours, pour l'écriture c'est le même taux car plus de 60% des étudiants ont affirmé qu'ils ont le plaisir d'écrire après le cours. Cela nous révèle la bonne volonté des étudiants qui écrivent après le cours, réécriture ou reformulation du texte, ajout de quelques éléments nouveaux, etc.

Pourquoi ?

Les arguments de notre échantillon à ce propos sont surtout par le fait d'être inspiré par leurs propres lectures et surtout dans le but d'apprendre à bien écrire. Pour ceux qui ne le font pas disent qu'il s'agit de problèmes de langue ou simplement ne pas être motivé.

Item 11 : Dans quelle langue vous écrivez : en français, en arabe ou autres ?



Commentaire :

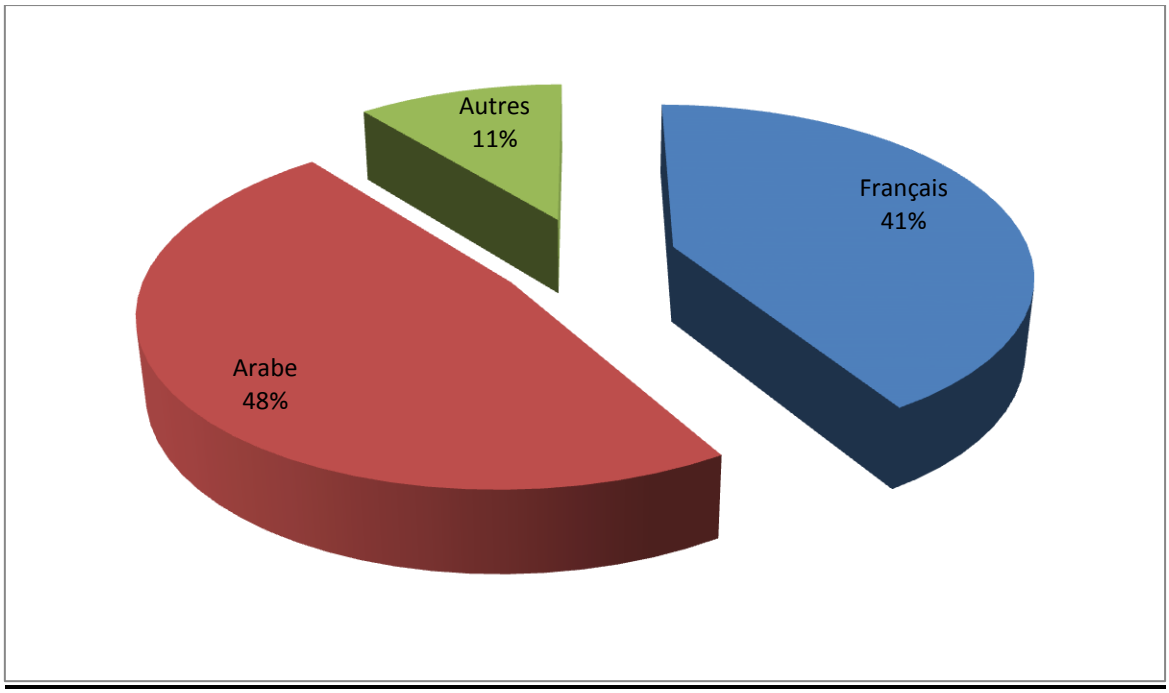
Ecrire est une activité qui accompagne l'individu à tout moment et en l'occurrence l'étudiant. Cela se réalise via différentes langues. Notre échantillon nous a révélé que plus de 50% d'entre eux écrivent en français, un taux intéressant car il s'agit des étudiants qui préparent une licence de français et qui écrivent aussi dans cette langue étrangère.

D'un autre côté, écrire en arabe, qui est la langue maternelle de l'étudiant est toujours présente malgré ses études en langue étrangère, et cela représente 19% de notre échantillon. Tandis que 23% des étudiants écrit dans d'autres langues.

Pourquoi ?

Les étudiants avaient justifié leurs choix par le fait d'améliorer leurs niveaux en langue française, car c'est la langue d'étude et il fallait l'exploiter. Tandis que les autres qui avaient choisi la langue arabe car, selon eux, c'est la langue maternelle et ils sont plus proche d'elle, alors que d'autres avaient choisi d'écrire dans d'autres langues comme l'anglais parce qu'ils la maitrisent plus que la français.

Item 12 : Avant d'écrire, dans quelle langue concevez-vous vos idées : en français, en arabe ou bien autres?



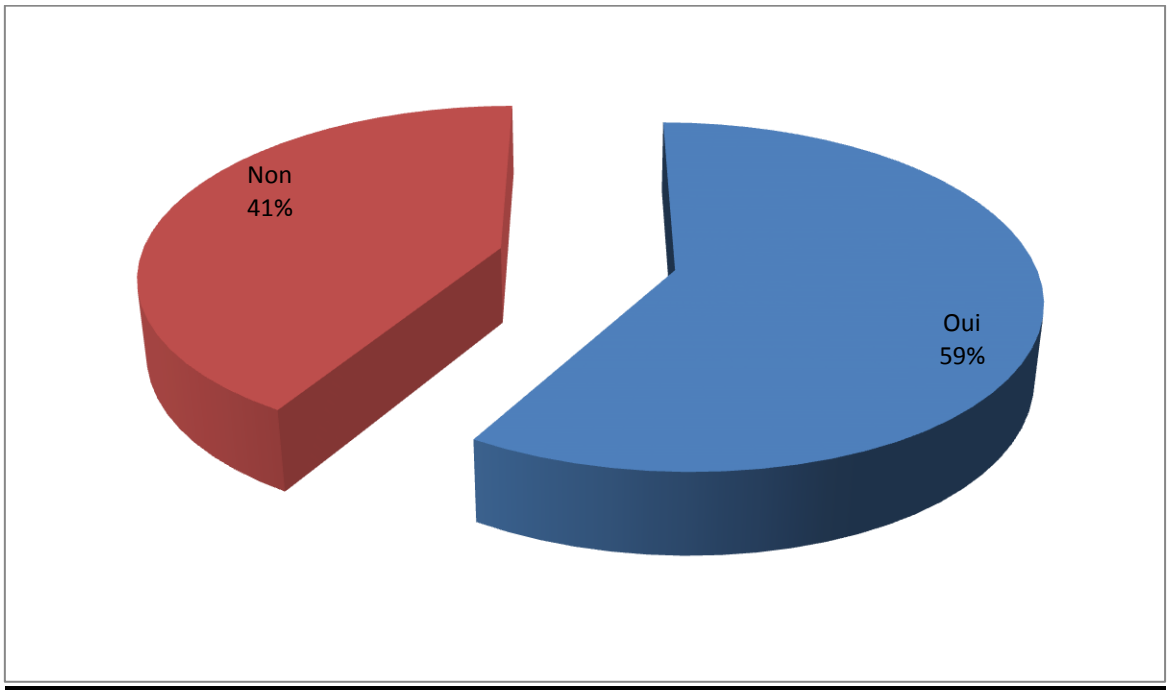
Commentaire :

Concevoir ses idées dans la même langue d'écriture constitue un véritable succès qui contribue à la cohérence et la bonne organisation des idées dans un texte bien structuré.

Cela fait l'objet du douzième item de notre questionnaire et une plus grande partie des réponses de notre échantillon était de concevoir ses idées en langue maternelle qui est l'arabe, soit 48%. Cela s'explique peut être par le fait d'être habitué à ce mode de raisonnement dès leurs premières rencontres avec cette langue étrangère.

Dans ce cas, nous pensons que le rôle de l'enseignant est primordial pour changer ces habitudes et s'adapter avec cette langue étrangère afin d'éviter les problèmes d'interférence.

Item13 : Faites-vous un plan avant d'écrire ?



Commentaire :

Elaborer un plan avant d'écrire est une stratégie très efficace pour avoir un travail plus organisé et mieux structuré ainsi que l'utilisation du brouillon dans ce cas.

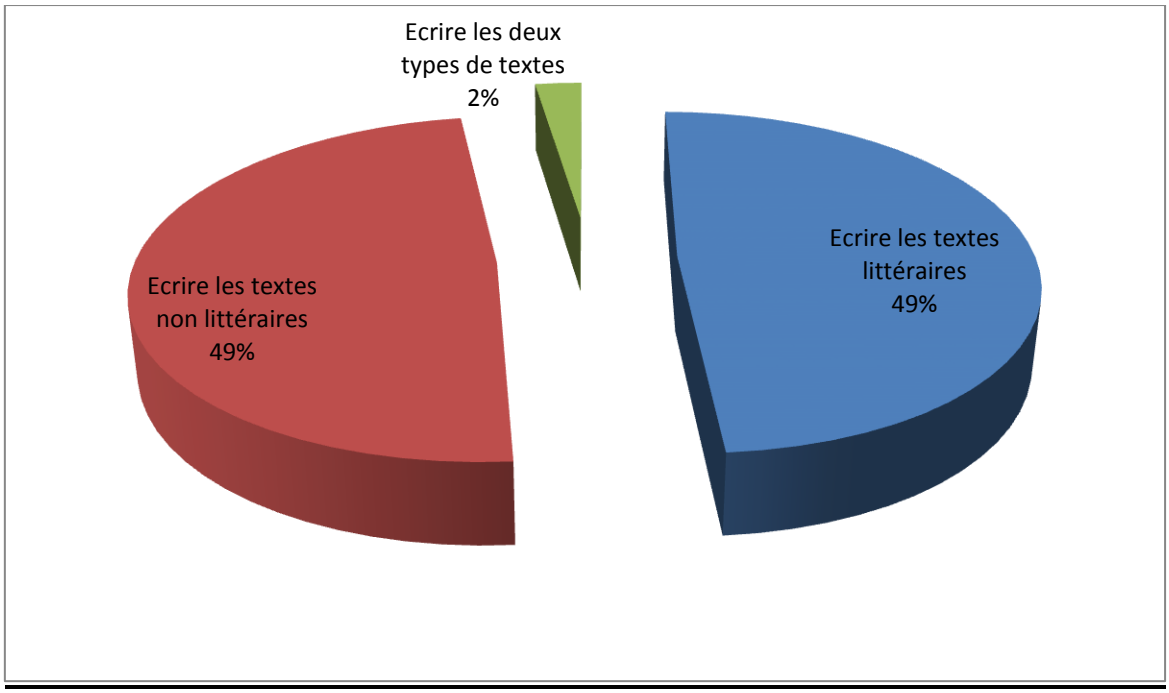
Les résultats obtenus de notre questionnaire nous montrent que plus de 50% des étudiants en question font le plan avant d'écrire. Pour le reste des étudiants qui ne font pas de plan et n'utilisent pas le brouillon, nous pensons que c'est à l'enseignant d'introduire ce mode de pratiques d'écriture chez ses apprenants.

Item 15 : D'après vous, que faut-il avoir pour bien écrire?

Les étudiants ont proposé des outils et /ou des compétences qui peuvent les aider pour bien écrire tels la lecture, le vocabulaire, la maitrise de la langue, avoir l'envie d'écrire, une bonne volonté et surtout s'exercer quotidiennement à la pratique d'écriture.

Cela nous révèle, au moins, que les étudiants sont conscients des clefs de la pratique d'écriture et avec cette perception, une certaine volonté et aussi l'orientation de l'enseignant, les étudiants peuvent aller plus loin et améliorer leurs compétences scripturales.

Item 16 : Quel type de textes préférez-vous écrire : des textes littéraires ou des textes non littéraires ?

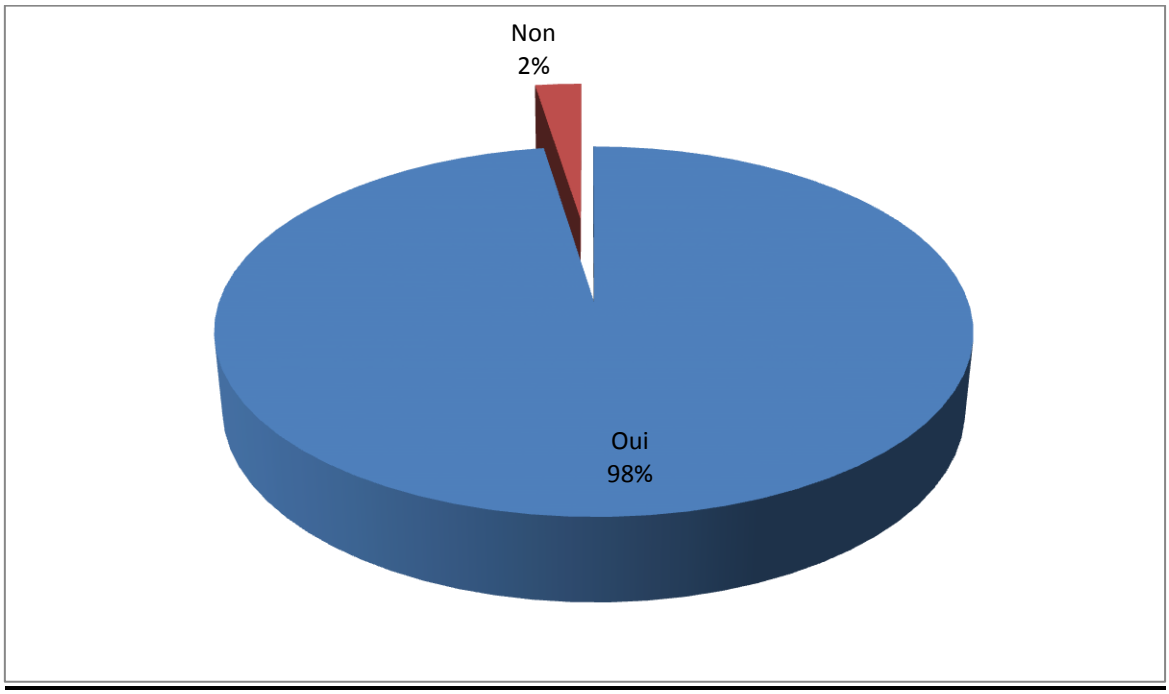


Commentaire :

D'après l'analyse des résultats obtenus, nous avons remarqué une répartition égale au sein de l'ensemble des étudiants questionnés, c'est-à-dire la moitié 49% des étudiants interrogés préfère écrire des textes littéraires et la deuxième moitié préfèrent écrire les textes non littéraires et 2% préfèrent écrire les deux.

Ces données, sont pour nous très prometteuses, car préférer écrire des textes littéraires en classe de 1re année est un vrai succès qu'on attend par la suite d'autres réalisations concrètes. Et cela s'explique, peut être, par l'introduction de la littérature en classe via les modules littéraires, l'analyse des textes/supports littéraires et même les activités qui incitent l'apprenant à lire et écrire des textes littéraires.

Item 17 : Les remarques de l'enseignant vous aident-elles à améliorer votre écriture : oui ou non ?



Commentaire :

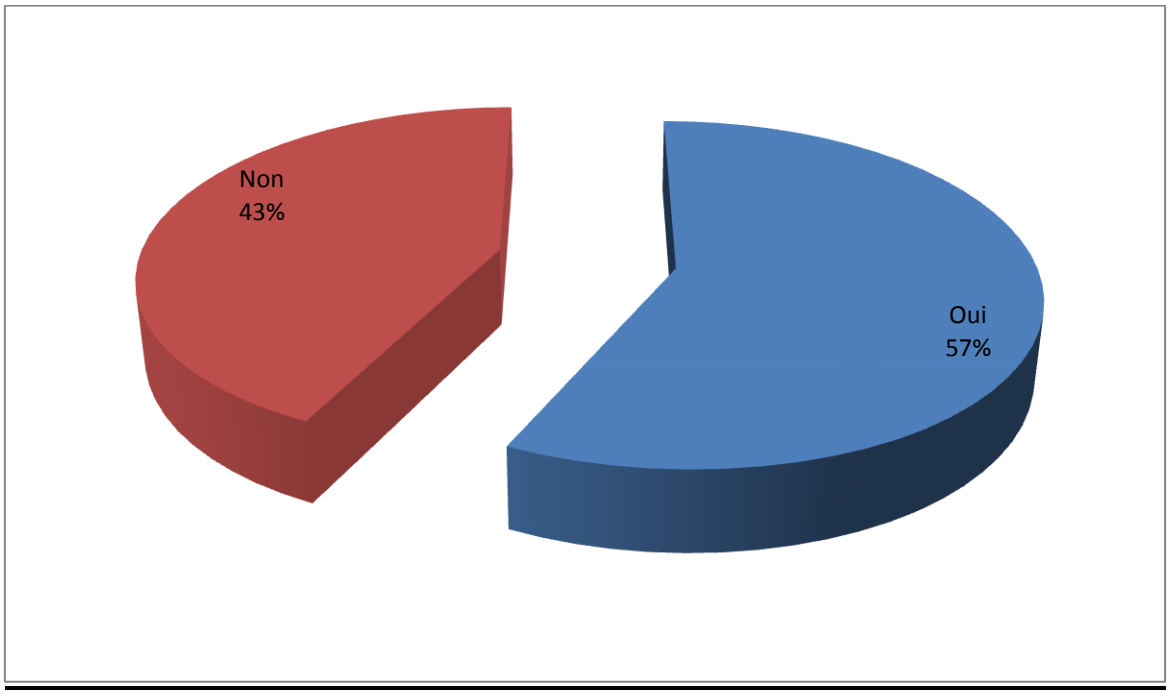
Les réponses des étudiants étaient en grande majorité pour l'utilité des remarques de l'enseignant ce qui prouve le poids accordé à cet élément principal dans l'apprentissage en général et l'apprentissage des langues étrangères en particulier.

Les remarques de l'enseignant sont importantes pour améliorer la qualité de production à partir de ses propres lacunes.

Item 18 : Que représente l'écriture pour vous ?

La représentation de l'écriture est pour les étudiants un exercice et outil pour maitriser la langue et développer leurs propres compétences. D'autres ont ajouté aussi que l'écriture est la représentation de la pensée, un moyen pour garder ses idées et un outil pour évaluer l'apprenant.

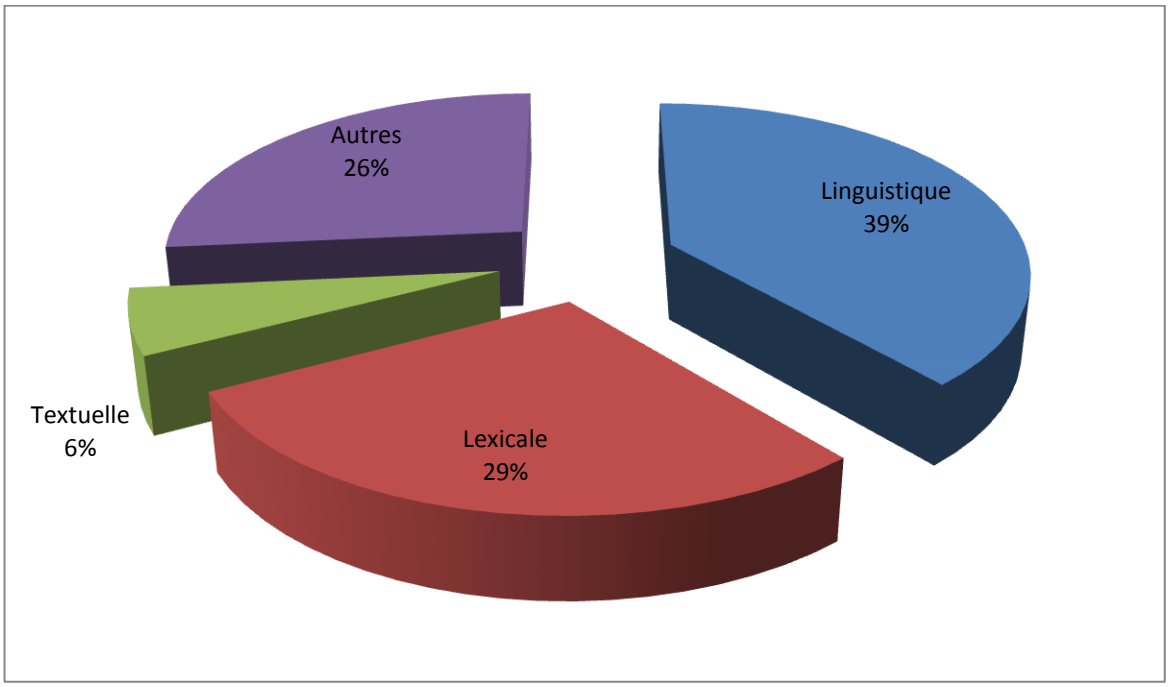
Item 19 : L'écriture est pour vous une pratique réservée aux doués : oui ou non ?



Commentaire :

D'après les résultats obtenus, plus de la moitié, 57% des étudiants considèrent l'écriture comme une activité réservée aux doués, une représentation traditionnelle sur l'écriture qui explique et justifie le refus et la peur des étudiants d'écrire et de la peur de la feuille blanche. Alors que 43% des étudiants questionnés ne considère pas l'écriture est une activité réservée aux doués. Nous pensons que ce taux optimiste est prometteur car être conscient de cette pratique et de ses conditions est un élément fondamental pour écrire.

Item 20 : Quels types de difficultés rencontrez-vous lors de l'écriture : linguistique, lexicale, textuelle, textuelle, ou autres ?

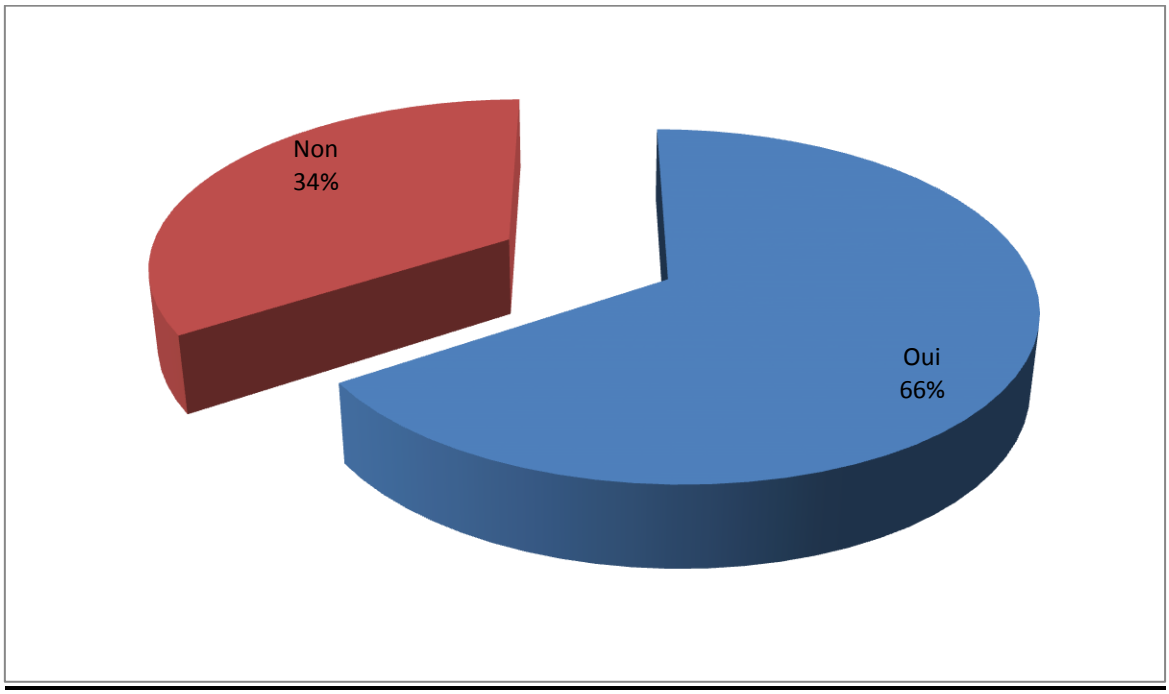


Commentaire :

Les réponses des étudiants sur la question des difficultés des étudiants était en plus grande majorité est d'ordre linguistique, ensuite lexical et puis pour une minorité des difficultés d'ordre textuel tandis que pour 26% des réponses était d'autres types de difficultés. Ces données nous expliquent le statut et la place de la langue française en Algérie en général[1] comme langue étrangère.

[1] Pour certains le français n'est plus une langue étrangère mais une langue maternelle.

Item 21 : Organisez-vous des ateliers d'écriture en classe : oui ou non ?

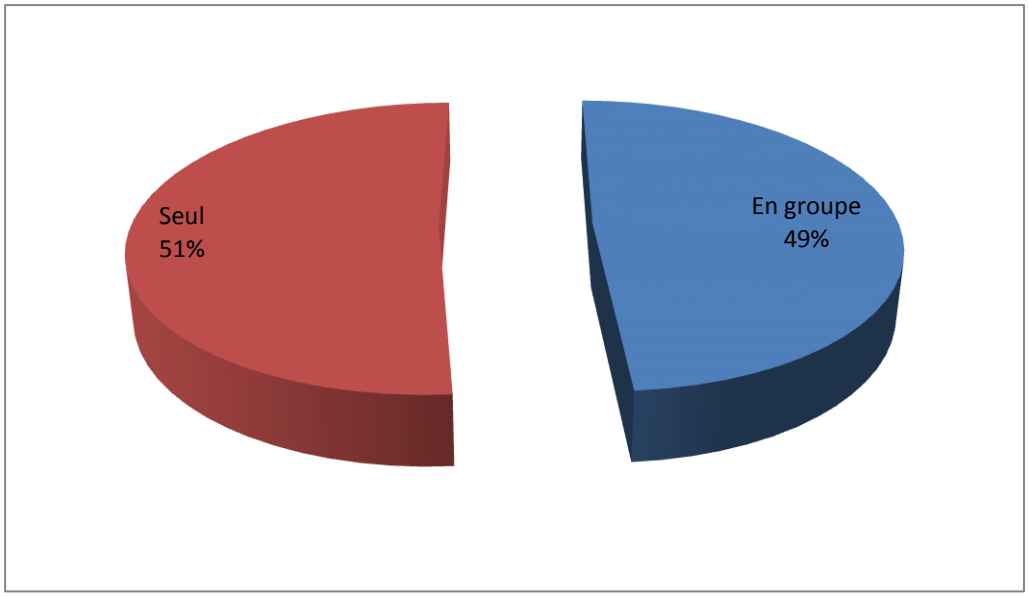


Commentaire :

Plus de la moitié des étudiants interrogés 66% ont affirmé que leurs enseignants leur organisent des ateliers d'écriture en classe inversement aux autres qui disaient le contraire. Cela est un outil très efficace en classe de langue qui favorise le développement des compétences scripturales chez les apprenants d'une langue donnée.

Nous constatons que ces résultats sont contradictoires ! Nous pensons que les étudiants questionnés n'ont pas compris la question ou du moins la notion d'atelier d'écriture.

Item 22 : Comment préférez-vous écrire en classe : en groupe ou seul ?



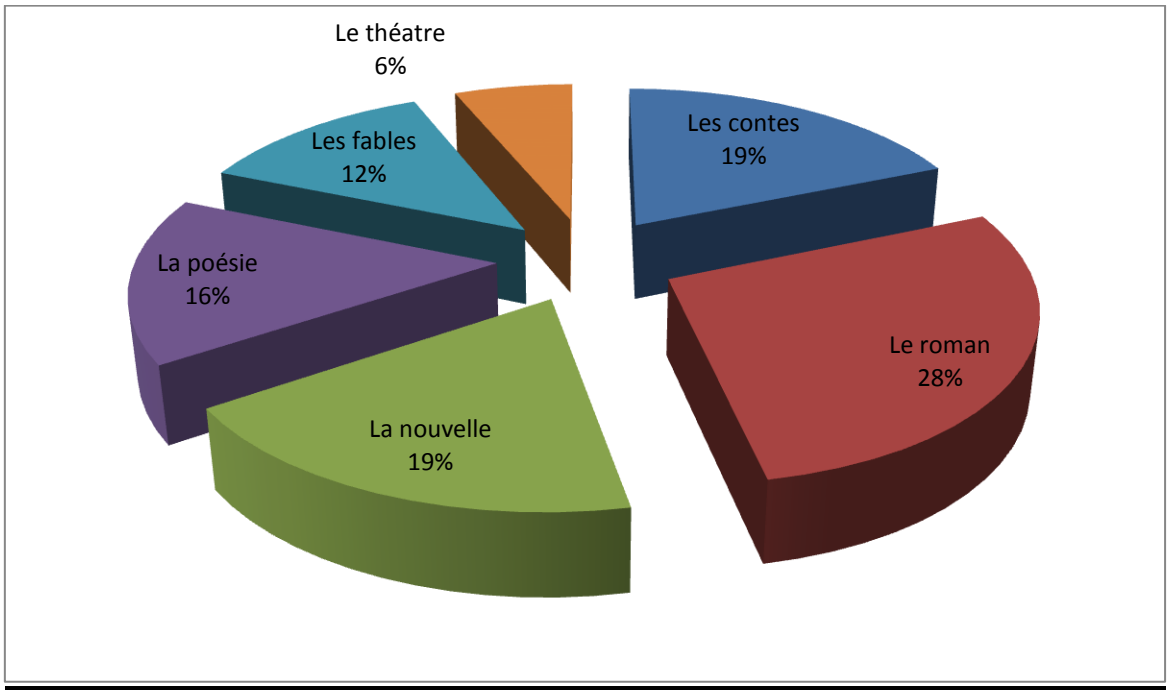
Commentaire :

Les résultats obtenus d'après notre échantillon révèlent que les réponses sont presque identiques : 51% des étudiants préfèrent écrire seul et 49% des étudiants questionnés sont pour l'écriture en groupe. Cela peut être expliqué par la nouveauté de ce mode d'écriture moderne.

Pourquoi ?

Pour les étudiants qui sont pour l'écriture en groupe, cela leur permet d'enrichir le lexique, s'entraider entre eux, et surtout améliorer leur langue et leurs compétences langagières. Alors que la deuxième catégorie avait choisi d'écrire seul pour s'auto-évaluer.

Item 23 : Quels sont les genres littéraires abordés en classe qui vous attirent le plus ?



Commentaire :

D'après les résultats obtenus, les genres littéraires préférés chez les apprenants sont variés et la plus grande partie a choisi le roman, plus proche de l'étudiant et facile à saisir. En deuxième position les contes et les nouvelles, des genres littéraires brefs qui attirent les jeunes apprenants : court, facile à lire, à la structure claire et aux personnages imaginaires et en troisième position, la poésie, les fables et enfin le théâtre. Une hétérogénéité qui lui permet la découverte des différents genres littéraires.

Pourquoi ?

Le choix des étudiants s'expliquent par le fait que les contes et les nouvelles sont amusants car ils leur permettent d'éviter l'ennui. Le roman, de son côté, leur met dans un contexte historique donné, différent des siens, ajoutent-ils, et avec la poésie, ils peuvent dire beaucoup de choses.

4. Commentaire général et discussion des résultats :

Après avoir pris connaissance des réponses des apprenants, nous nous sommes rendus compte que ces derniers étaient parfaitement conscients de leurs faiblesses et aussi de leurs lacunes langagières. L'analyse du questionnaire nous a, certainement, révélé un ensemble de constats relatifs à l'écriture littéraire et à son enseignement, qui tentent à confirmer ou même à infirmer nos hypothèses de départ.

Dans l'ensemble, nous avons remarqué, même en gardant l'anonymat, que la plupart des étudiants qui composent notre échantillon ne s'attardent pas sur la justification des questions fermées et même pour les questions ouvertes ils répondent d'une manière brève et parfois peu claire. Cela peut être expliqué par le fait de recourir à la stratégie d'évitement de l'acte d'écriture même qui leur pose un complexe et une difficulté.

Nous avons constaté que la plupart des étudiants questionnés avaient, eux même, choisi la licence de français. Un choix qui peut être à l'origine de leur succès ultérieurement car *vouloir c'est pouvoir*.

Concernant *le système d'enseignement* LMD adopté actuellement en Algérie, est selon les étudiants questionnés, un système différent par rapport à l'ancien système classique, c'est nouveau et confus. Alors qu'il est, pour d'autres un système moderne et universel qui leur permet d'être en contact avec des étudiants étrangers.

Du côté du *texte littéraire*, la grande majorité des étudiants questionnés ont privilégié les deux types de textes : littéraire et non littéraire. Nous avons expliqué ce choix par le fait de découvrir les deux types de textes auparavant pendant leurs parcours scolaires à travers les manuels scolaires ou même les textes supports utilisés par les enseignants.

Par ailleurs, du côté des représentations de la *lecture*, la grande majorité des étudiants préfèrent : la lecture silencieuse, la lecture explicative, avoir le désir de lire après le cours, de même qu'ils sont conscients du fait que la lecture entraine l'amélioration de la pratique l'écriture.

Pour les étudiants questionnés, les remarques de l'enseignant sont essentielles pour améliorer leurs pratiques d'écriture. Du côté des représentations de *l'écriture* : la plupart des activités d'écriture sont, surtout dévolues à l'évaluation où l'étudiant se trouve obligé d'écrire pour avoir une note.

L'écriture est, pour une bonne partie de notre échantillon, une activité réservée aux doués. Une représentation qui peut incarner chez eux un obstacle, les empêche d'écrire et avoir peur de la feuille blanche.

Un autre constat qui concerne les représentations de *l'écriture littéraire*, nous révèle deux positions différentes de notre échantillon : la première moitié préfère l'écriture littéraire et la deuxième l'écriture non littéraire. Un taux qui peut être expliqué par l'existence de deux catégories d'étudiants : la première, d'un niveau moyen qui tend à effectuer les pratiques d'écriture non littéraire. Et une deuxième catégorie, plus compétente, qui éprouve moins de difficultés d'ordre linguistique et qui préfère l'écriture littéraire.

A signaler aussi qu'une bonne partie de notre échantillon *écrit en français* et la grande majorité *conçoit ses idées en arabe*. Avec ce phénomène et ces données on peut rencontrer d'autres problèmes à l'exemple de l'interférence.

Une bonne partie de notre échantillon, avait déclaré qu'elle opte pour *l'élaboration d'un plan* de leurs textes avant de l'écrire. Ce qui est aussi favorable dans les classe de première année est bien l'organisation de ce qu'on appelle *l'atelier d'écriture*. Un outil qui peut développer des compétences scripturales chez les apprenants de différents niveaux.

Un autre constat en relation avec le précédent, c'est que plus de la moitié de notre échantillon (51%) préfère écrire seul. Cela peut être expliqué par la nouveauté de la méthode de travail en atelier d'écriture chez eux, ou même parce que les enseignants ne proposent pas une telle démarche de travail, une éventualité qu'on va vérifier prochainement dans le questionnaire destiné aux enseignants.

D'un autre côté, *les genres littéraires* préférés chez les étudiants questionnés sont surtout d'ordre narratif notamment le roman, le conte, la nouvelle et aussi, en deuxième position la poésie, la fable et le théâtre. Ce sont des genres abordables et faciles à saisir surtout pour un apprenant en langue étrangère.

Un bon nombre de notre échantillon s'intéresse aussi à *l'aspect culturel* dans son apprentissage. Un élément fondamental dans l'enseignement/ apprentissage d'une langue donnée, la culture révèle les idées, les traditions et les pratiques des natifs de la langue cible.

5. Le questionnaire destiné aux enseignants :

Dans le but d'avoir un plus grand nombre de réponses, nous avons sollicité nos collègues de l'université de Médéa. Le nombre des enseignants questionnés est de vingt enseignants pendant l'année universitaire 2011/2012.

Pendant la réalisation de cet état des lieux par le questionnaire, nous avons rencontré quelques difficultés concernant la non-remise des questionnaires de la part de quelques collègues. Ajoutons à cela les différentes appréciations des enseignants dès le départ par l'importance du sujet pour certains et par l'idéalisation pour d'autres vu le niveau de nos étudiants qui nécessite d'autres types de textes moins difficiles

6. Analyse des données

Notre visée principale était de cibler l'avis des enseignants universitaires qui assurent des différentes matières en première année universitaire, licence de français. Que ce soit des matières littéraires ou de langue afin d'avoir une idée générale sur notre sujet qui concerne l'écriture littéraire.

Nous essayerons de commenter les réponses des enseignants et leurs avis avec précaution afin de pouvoir restituer quelques pratiques enseignantes en classe telle la lecture, l'écriture et aussi l'écriture littéraire.

1.1. Rapports au système d'enseignement

Item 01 : Qu'est-ce que vous assurez comme matière ?

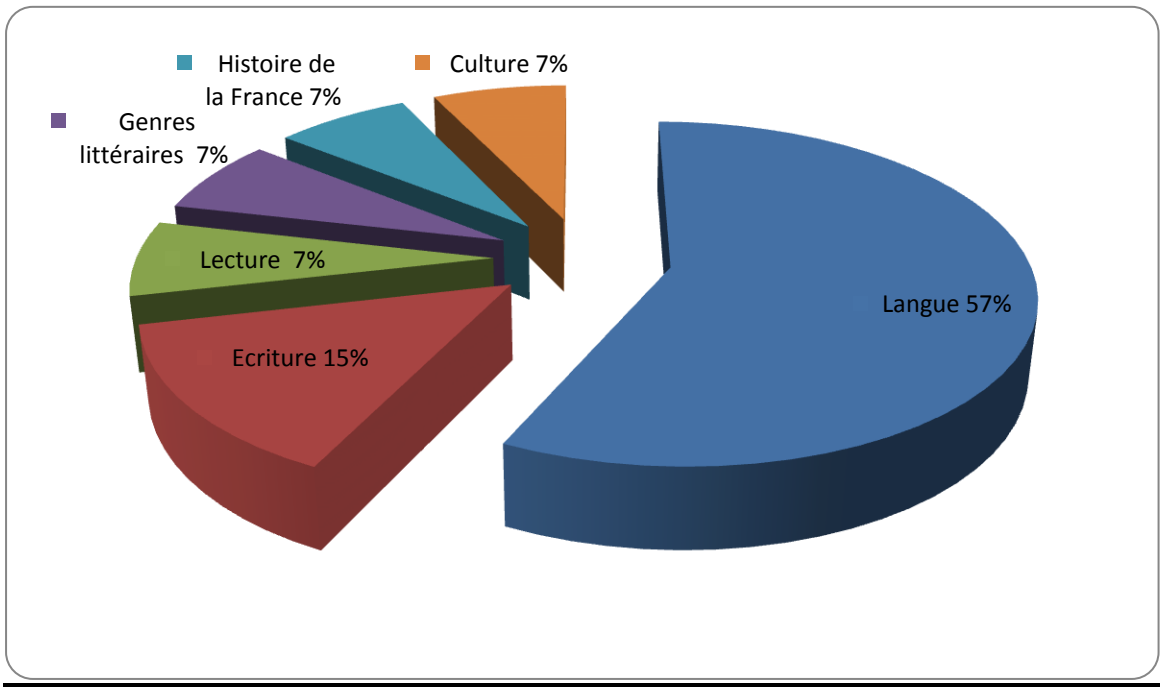
Nous espérons, à travers le premier item, connaitre et avoir une idée sur l'ensemble des modules enseignés en première année de licence de français.

Les enseignants questionnés avaient cité l'intitulé de(s) matière(s) assuré(s) en première année de licence de français et les réponses étaient diverses, des modules de *langue* comme Techniques de l'expression de l'écrit et aussi de l'expression de l'oral, Linguistique, Phonétique, Grammaire pratique, Langue de spécialité, Méthodologie et d'autres modules *littéraires* comme Initiation aux genres littéraires, Littérature maghrébine de tiers monde, Civilisation de la langue, et aussi TICE, etc. .

Cela nous montre la variété des matières enseignés en première année universitaire, des modules de langue qui tentent de perfectionner les compétences linguistiques chez l'apprenant et d'autres modules littéraires qui initient l'apprenant au monde de la littérature en général et française en particulier.

Item 02 :

Quels sont les objectifs visés par l'enseignement de cette (s) matière (s) enseignée (s):



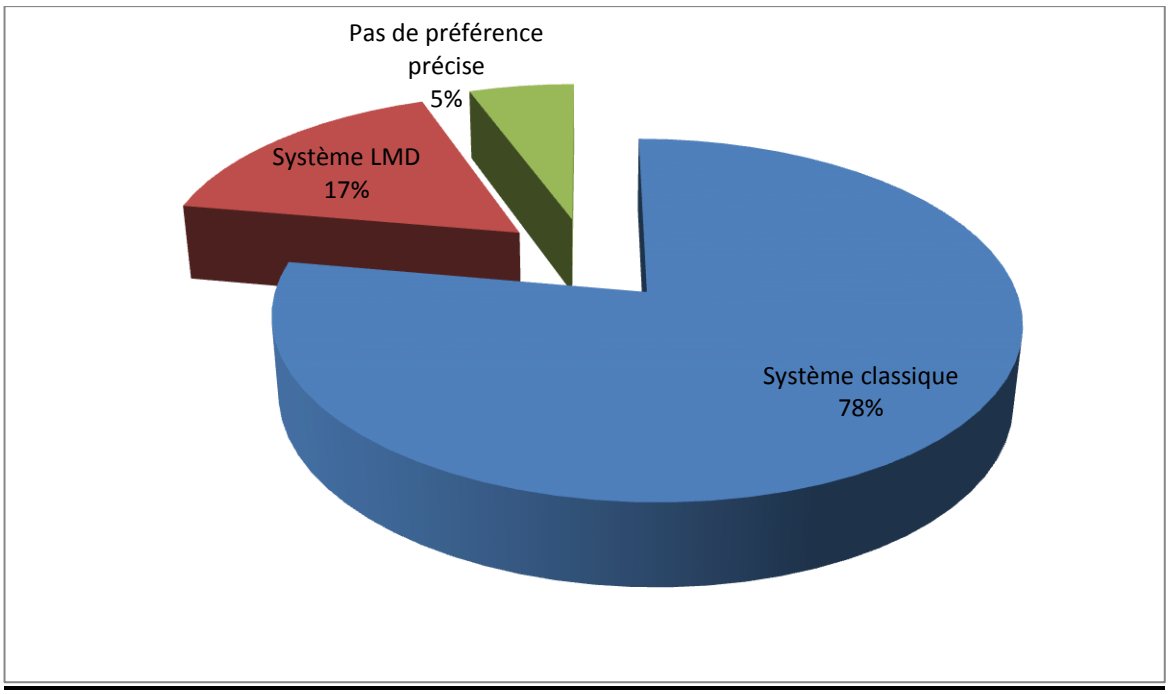
Commentaire :

Les objectifs visés par chaque enseignement est en étroite relation avec le principe de la matière enseignée nous citons entre autres le perfectionnement des compétences lectorales et scripturales, la syntaxe, la grammaire, le lexique et aussi l'histoire de la France et de sa culture.

Nous avons remarqué que la grande majorité des enseignants de notre échantillon, a pour objectifs d'enseignement la *langue* car il s'agit avant tout de préparer une licence de langue, et cela nécessite une certaine maitrise de la langue dès la première année. Autrement dit posséder la langue est la clé de tous les savoirs en classe de langue. En deuxième position des enseignants questionnés qui ont pour objectif l'enseignement de l'écriture.

En outre, avoir pour objectif la lecture, la culture, l'histoire de France, et les genres littéraires ainsi que d'autres objectifs non cités (Autres) avaient le même taux d'intérêt chez les enseignants questionnés.

Item 03 : D'après votre expérience, que préférez-vous le système classique ou le système LMD ?



Commentaire :

D'après les réponses des enseignants questionnés, plus de trois quarts 78% d'entre eux préfèrent le système classique, 17% de l'échantillon préfèrent le système LMD et une toute petite minorité 5% n'a pas de préférence particulière. L'objectif de cette question est de connaitre la préférence des enseignants et leur avis concernant ce changement. Cela évidemment a un effet direct sur les pratiques enseignantes ainsi que l'interaction enseignant-savoir-apprenant.

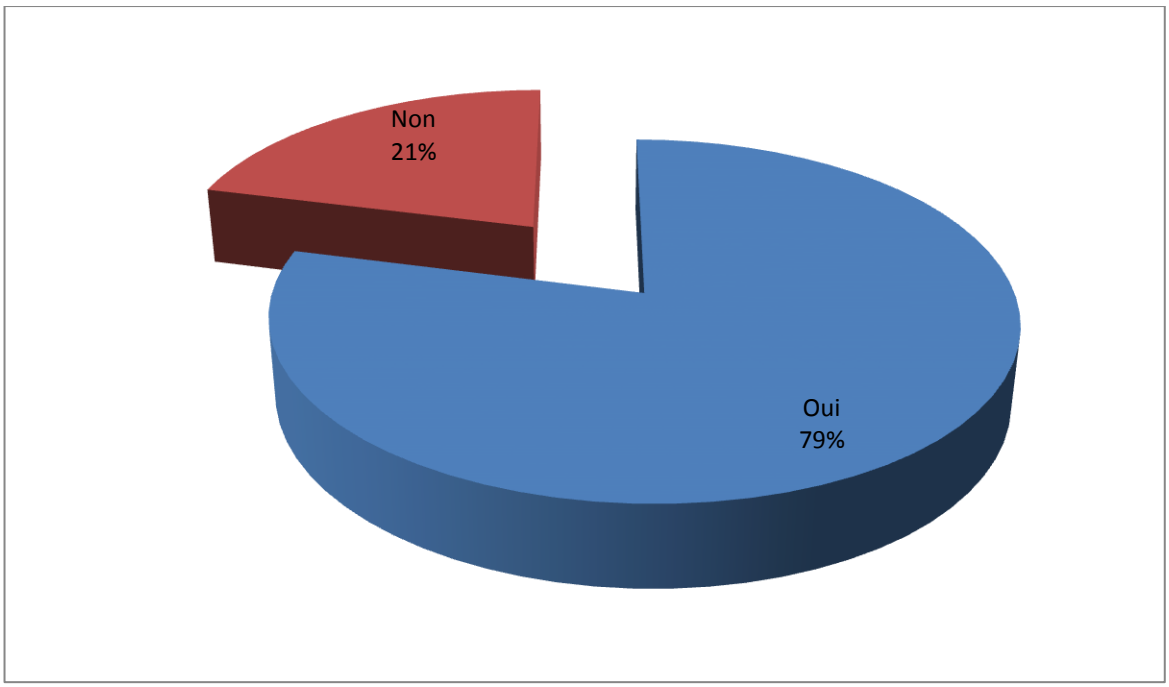
Pourquoi ?

La préférence du *système classique* était justifiée par le fait qu'il a moins de charges administratives qui permet à l'enseignant une meilleure démarche/ préparation en classe, et il permet aussi une bonne formation par rapport au nouveau système LMD autrement dit préparer une licence en quatre ans mieux que trois ans. De plus, le système LMD est trop chargé (emploi du temps, modules enseignés). Tandis que les arguments des enseignants qui ont choisi le *système LMD*, qu'il se base sur l'autonomie et les efforts de l'apprenant l'exemple de la note de TD, ils apprécient

aussi une variété de modules enseignés, et contrairement au système précédent, ce système accorde une importance aux TICE.

1.2. Rapports à la lecture

Item 03 : Faites-vous appel à la lecture en classe ou non ?



Commentaire :

L'objectif visé par cet item est de savoir, en moyenne, la présence de la lecture en classe de première année de licence de français.

D'ailleurs, la lecture est l'un des éléments constitutifs de la présente recherche et connaitre sa présence en classe nous est très importante. Et selon les résultats obtenus, plus de la moitié de notre échantillon fait appel à la lecture en classe, c'est 79% contre 21% d'enseignants qui ne font pas appel à la lecture en classe. Ce deuxième taux peut être expliqué par les modules qui n'ont que le cours magistral comme les matières : *Civilisation de la langue, TICE, Grammaire pratique* ou aussi *Méthodologie*, etc.

Item 04 : Comment vous la pratiquez ?

Les réponses des enseignants étaient variées, les uns sont pour *la lecture magistrale, la lecture à haute voix réalisée par un enseignant ou un étudiant*, d'autres sont pour *la lecture silencieuse* au début et puis passer à *la lecture collective* à tour de table afin d'assurer la correction phonétique, tandis que d'autres avaient déclaré l'avoir pratiquée via l'écran, autrement dit la *lecture hypertextuelle*.

Ces données sont expliquées par la diversité de pratique de lecture en classe, entre la lecture silencieuse, la lecture magistrale et la lecture à haute voix, qui ont pour objectifs la correction phonétique, la lecture intelligible et claire à voix haute. Cette variété est rassurante car l'étudiant doit pratiquer la lecture silencieuse ainsi que la lecture à haute voix.

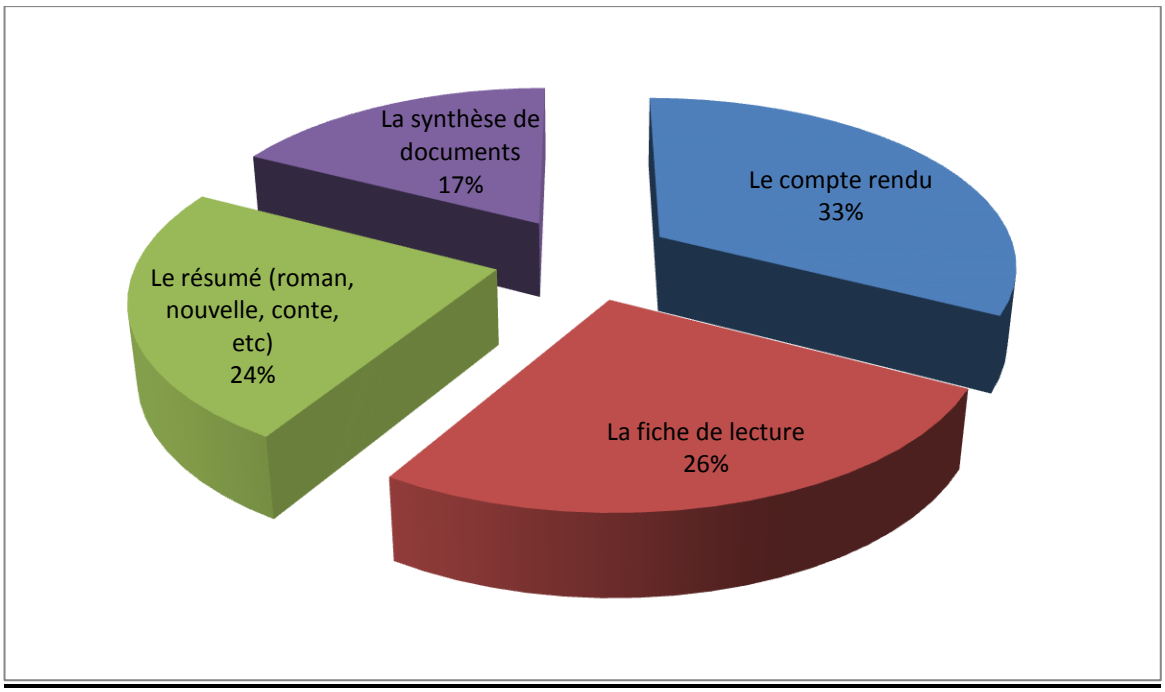
De surcroit, une autre forme de lecture moderne qui fait appel à l'outil informatique est un signe des temps qui mettent l'étudiant à jour en utilisant les nouvelles technologies.

Item 05 : Quelles sont les activités relatives à la lecture ?

Nous espérons connaitre à travers cette question, les activités en relation à la lecture. Pratiquer cette activité en classe est intéressant et la faire suivre par des activités est tout aussi intéressant, car cela renforce les acquisitions et les compétences des apprenants.

Les données nous révèlent les différentes pratiques effectuées après la lecture. En fait, certains sont pour *le compte rendu d'un texte scientifique ou journalistique, la fiche de lecture d'un texte littéraire.* D'autres sont pour *la récitation, le commentaire oral, l'analyse ou l'explication d'un texte littéraire, des exercices d'application, la compréhension de l'écrit et aussi la recherche informatisée.*

Item 06 : D'après vous, quelles sont les activités qui peuvent encourager la lecture chez l'apprenant en dehors de la classe ?

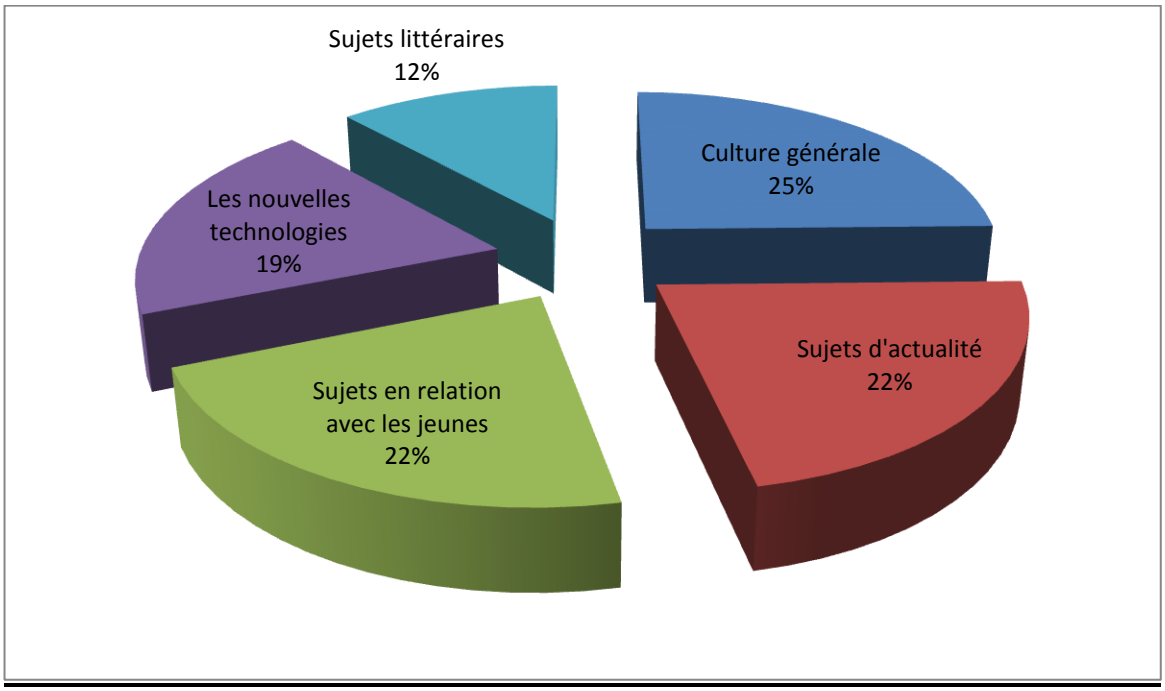


Commentaire

Nous avons proposé cette question dans le but d'avoir l'avis des enseignants concernant les activités qui peuvent encourager l'apprenant et l'inciter à lire, et évidemment, les réponses étaient variées, les uns proposent la préparation d'un compte rendu, une fiche de lecture, le résumé d'un roman, d'un conte ou d'une nouvelle, la synthèse de document tout en veillant à leur authenticité.

Des sujets de recherche sur les écrivains et leurs œuvres, faire des exposés et analyser les textes, s'inscrire dans des ateliers de lecture et aussi des activités de recherche sur le web.

Item 07 : D'après vous, quels sont les thèmes qui intéressent les étudiants ?

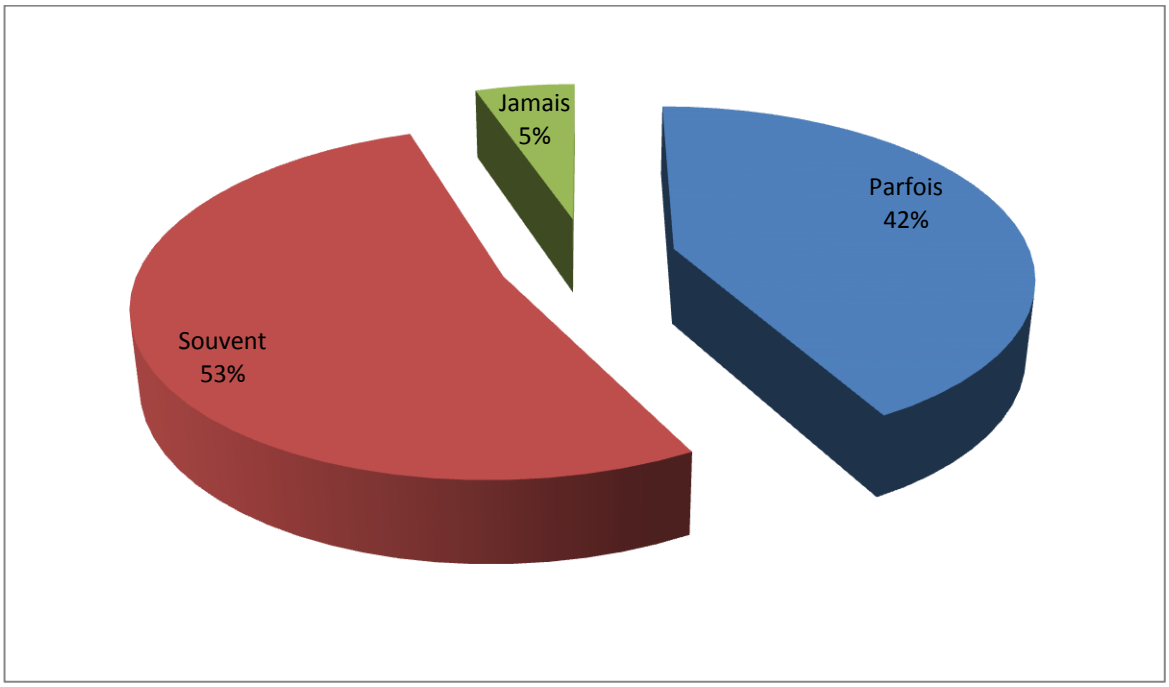


Commentaire:

Il nous parait opportun de connaitre les sujets qui intéressent, le plus, les étudiants car le choix du sujet est aussi en relation avec le désir de lire. Et parmi les sujets qui intéressent nos étudiants, selon notre échantillon, sont : des sujets sur la culture générale, tout ce qui a une relation avec leur âge, leur vécu, des sujets d'actualité, scientifiques, l'amour, aventure, vie professionnelle, l'immigration, le travail, les nouvelles technologies et aussi les sujets littéraires.

1.3. Rapports à l'écriture

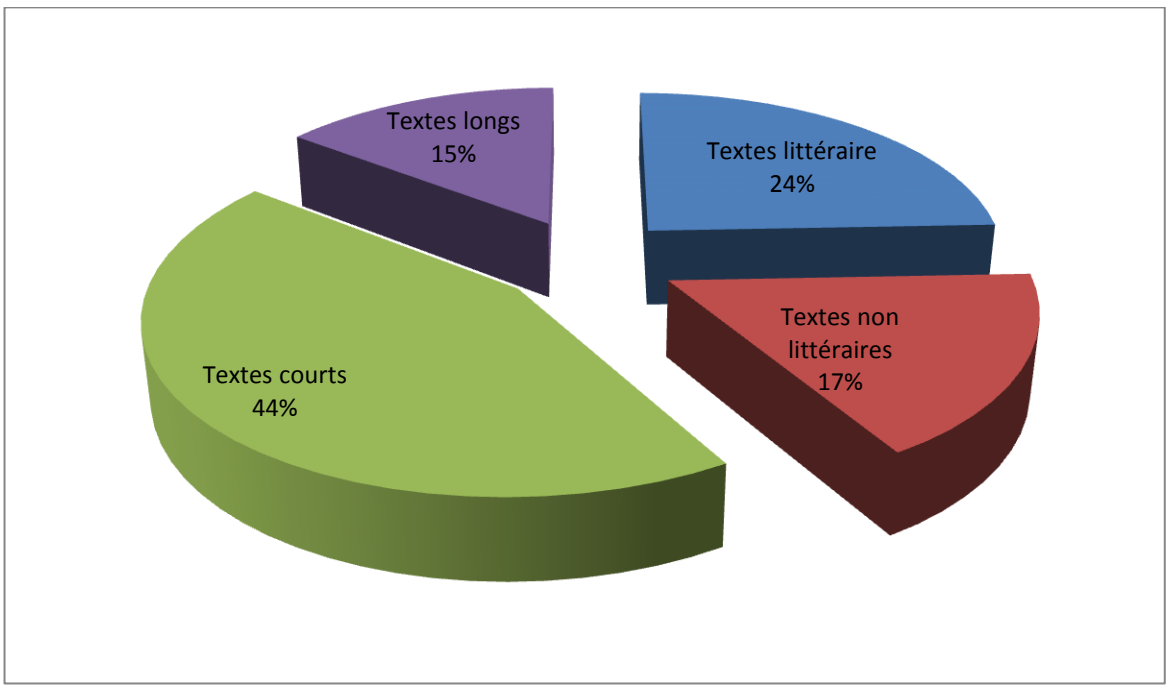
Item 08 : Au cours de votre enseignement, proposez-vous des activités d'écriture ?



Commentaire :

D'après les résultats obtenus, plus de la moitié des enseignants questionnés proposent *souvent* des activités d'écriture et en deuxième position ceux qui proposent parfois des activités d'écriture, et une minorité d'enseignants ne la propose pas. Ces données nous révèlent, en général, la présence de l'écriture en classe.

Item 09 : Quels types de textes produisent les élèves en classe ?



Commentaire :

D'après les résultats obtenus, nous avons constaté que la moitié des enseignants questionnés préfèrent et travaillent en classe sur les textes courts, les *textes littéraires* sont en deuxième position, puis les textes *non littéraires* et enfin les *textes longs* étaient les moins préférés.

Pourquoi ?

La justification des réponses données par les enseignants de première année de licence de français questionnés à ce propos étaient variées et en relation avec leurs pratiques de classe et leurs objectifs d'enseignement visés.

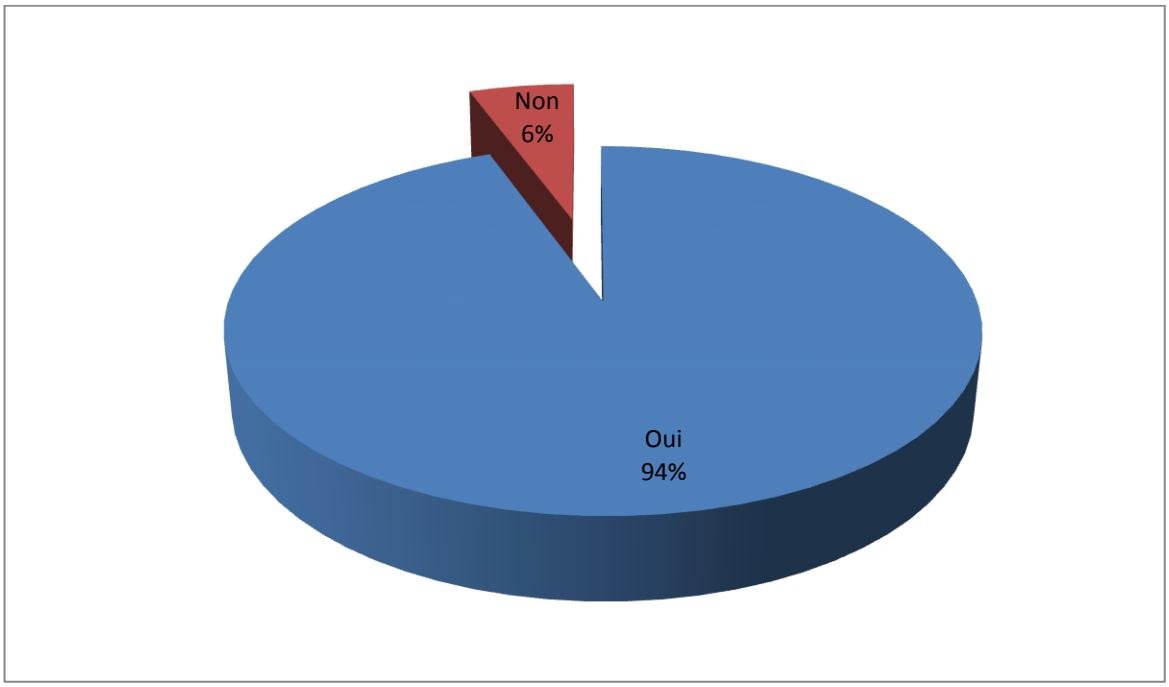
En fait, le choix des *textes courts* en classe de première année de licence de français est expliqué par le niveau des étudiants qui ont un bagage linguistique limité qui ne leur permet pas d'écrire des textes longs, c'est alors la première étape pour juger la bonne ou la mauvaise production d'un apprenant. Commencer par le plus simple pour aller au plus complexe. Or, faute de temps qui empêche l'utilisation des textes longs, il faut consacrer un suivi particulier dès le début de l'année et un temps suffisant pour le réaliser.

Ensuite, les *textes littéraires* occupent la deuxième position, une utilisation expliquée par le fait d'introduire la littérature dès la première année pour les initier au texte littéraire.

En troisième position, s'était le *texte non littéraire* car, selon eux, c'est encore tôt pour faire appel au texte littéraire vu leurs lacunes d'ordre linguistique et syntaxique et aussi les problèmes d'interférence.

En dernière position, le texte long, car il permet la découverte de différents genres et sous genres littéraires via l'écriture en cette langue étrangère.

Item 10 : Mettez-vous un lien entre la lecture et l'écriture ?



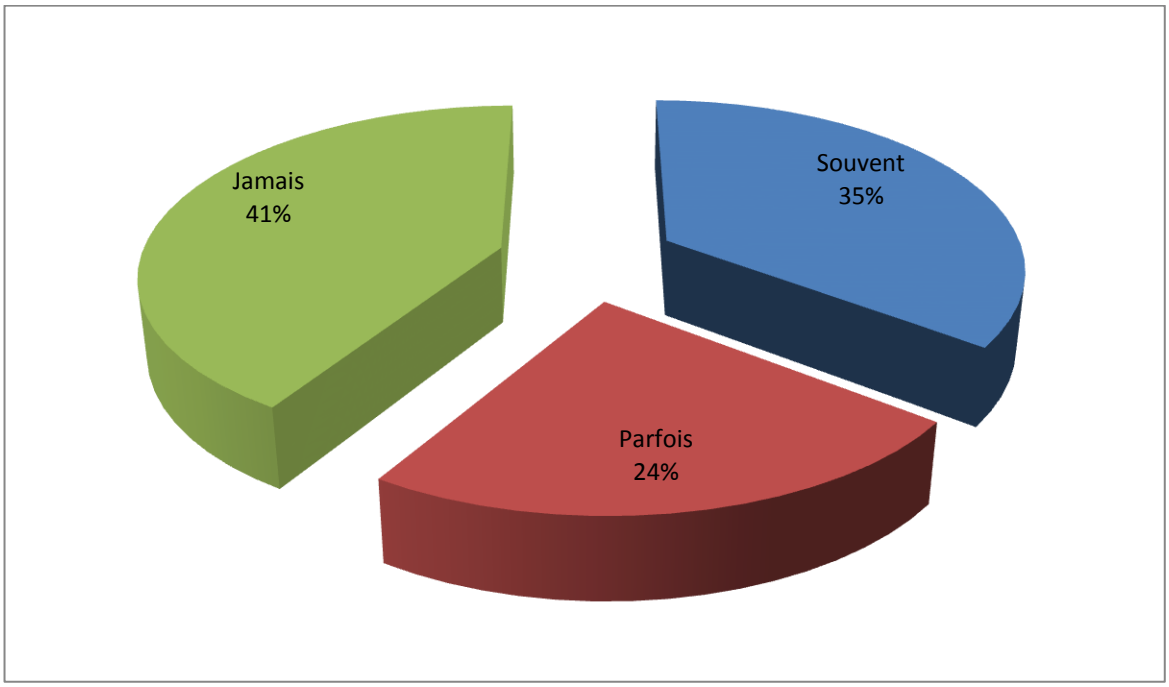
Commentaire :

D'après les réponses données par notre échantillon, presque la totalité des enseignants est consciente de l'hypothèse de l'existence d'un lien entre la lecture et l'écriture.

Comment ?

Les enseignants avaient justifié leurs points de vue par le fait que l'acte de lire est à la base de celui d'écrire, autrement dit pour bien écrire, il faut faire beaucoup de lectures. Ecrire après la lecture permet, selon eux, d'imiter le style du texte lu, enrichir son vocabulaire et aussi écrire sur le texte déjà lu comme la reformulation, la réécriture, le résumé, le commentaire.

Item 11 : Organisez-vous des ateliers d'écriture en classe ?

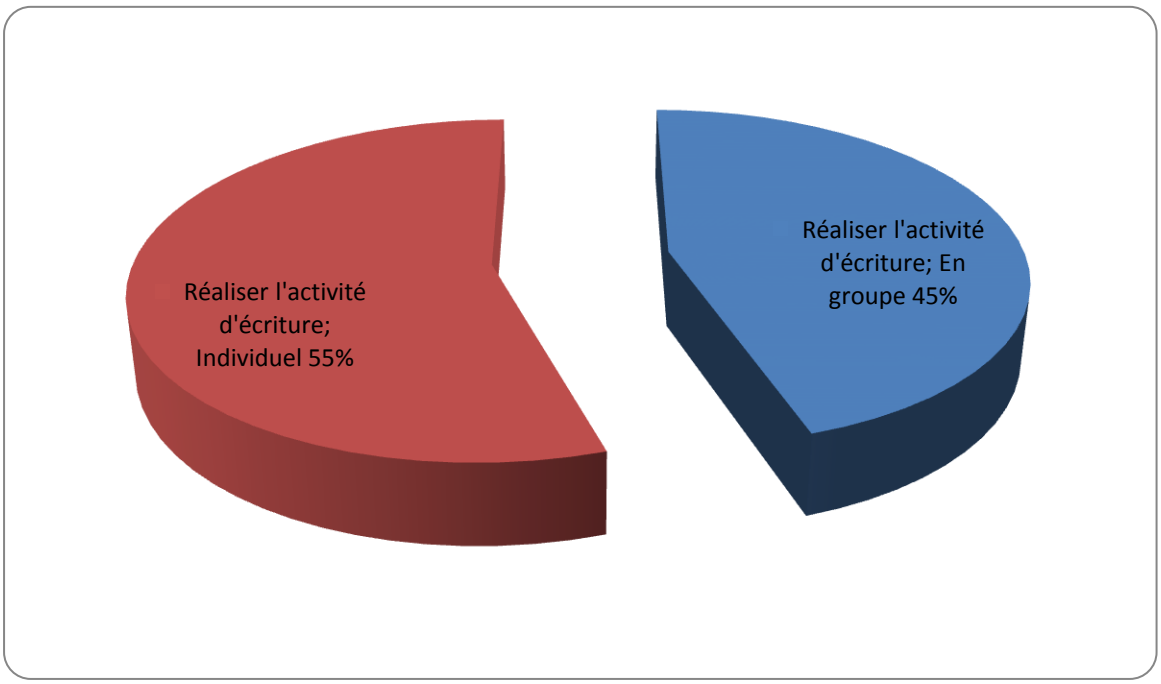


Commentaire :

D'après les résultats obtenus, le tiers des enseignants questionnés n'organisent pas des ateliers d'écriture en classe, en deuxième position, et presque le même taux, était très souvent, et en dernier lieu était parfois.

En fait, ces résultats peuvent être expliqués par la nature des modules enseignés qui ne leur permet pas la réalisation d'ateliers d'écriture comme L'expression orale, Civilisation de la langue, Linguistique, etc.

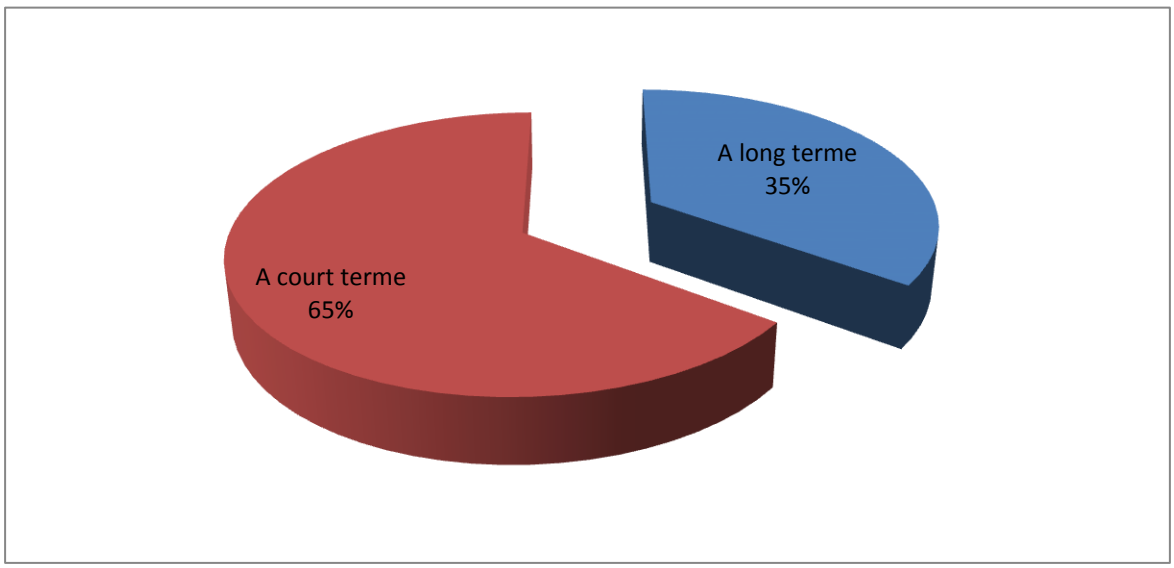
Item 12 : Comment préférez-vous réaliser l'activité d'écriture ?



Commentaire :

Plus de la moitié des enseignants questionnés préfèrent la réalisation des activités d'écriture individuellement 55%, et les autres enseignants questionnés sont pour la réalisation de l'écriture en groupe autrement dit en atelier d'écriture.

Item 13 : Préférez-vous les activités d'écriture à long terme (qui se réalisent en plusieurs séances) ou à court terme (qui se réalisent en une seule séance) ?



Commentaire :

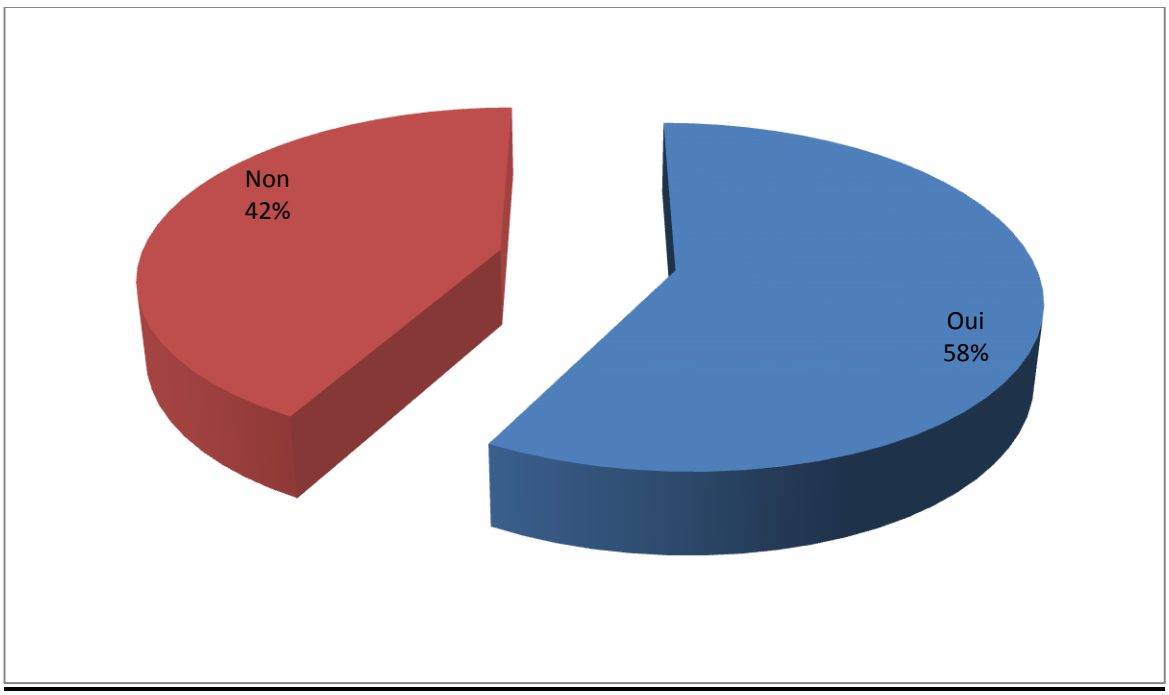
La grande majorité des enseignants, 65%, est pour l'écriture à court terme qui se réalise en une seule séance tandis que 35% des enseignants sont pour l'écriture à long terme.

Pourquoi ?

Les enseignants avaient justifié leur choix par le fait que, pour le type d'écriture *à court terme,* éviter l'ennui des étudiants, rénover et faciliter le suivi et la correction des fautes. Pour d'autres, ils pratiquent le texte court car il s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche ou même pour maitriser l'outil informatique.

Pour le deuxième type, *l'écriture à long terme,* les enseignants déclaraient que cela est en relation avec l'objectif du module.

Item 15 : Pour vous, l'exposé présenté par l'étudiant constitue-t-il une activité d'écriture ou non ?



Commentaire :

Selon les enseignants questionnés, plus de la moitié 58% d'entre eux sont d'accord sur le fait que l'exposé constitue une activité d'écriture alors que les autres sont contre, autrement dit, il ne constitue pas une activité d'écriture.

Pourquoi ?

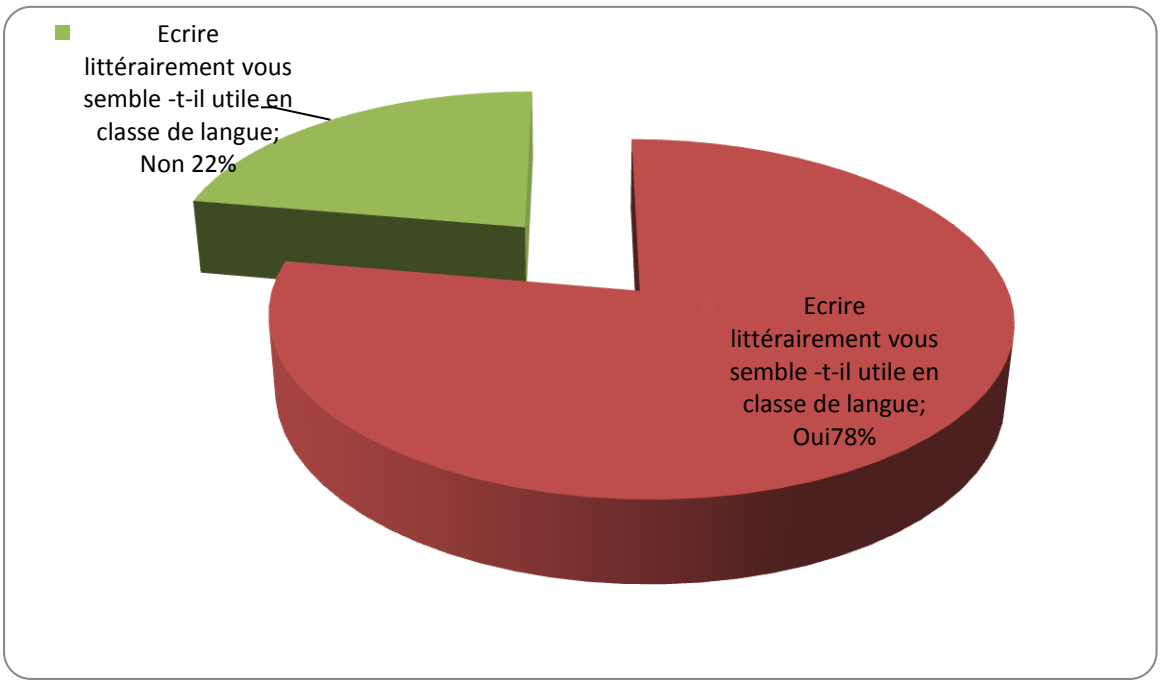
Les arguments donnés par les enseignants qui sont pour le fait que l'exposé constitue une activité d'écriture, est que ce dernier se prépare sur plusieurs essais de réécriture et de reformulation ainsi qu'une organisation des données et des informations recueillies sous forme d'un texte organisé.

Alors que les autres qui sont contre le fait qu'il est une activité d'écriture car, selon eux, c'est du copier-coller d'internet, c'est du plagiat et il ne représente nullement les efforts de l'étudiant.

Item 16 : Ecrire littérairement vous semble-t-il utile en classe de langue?

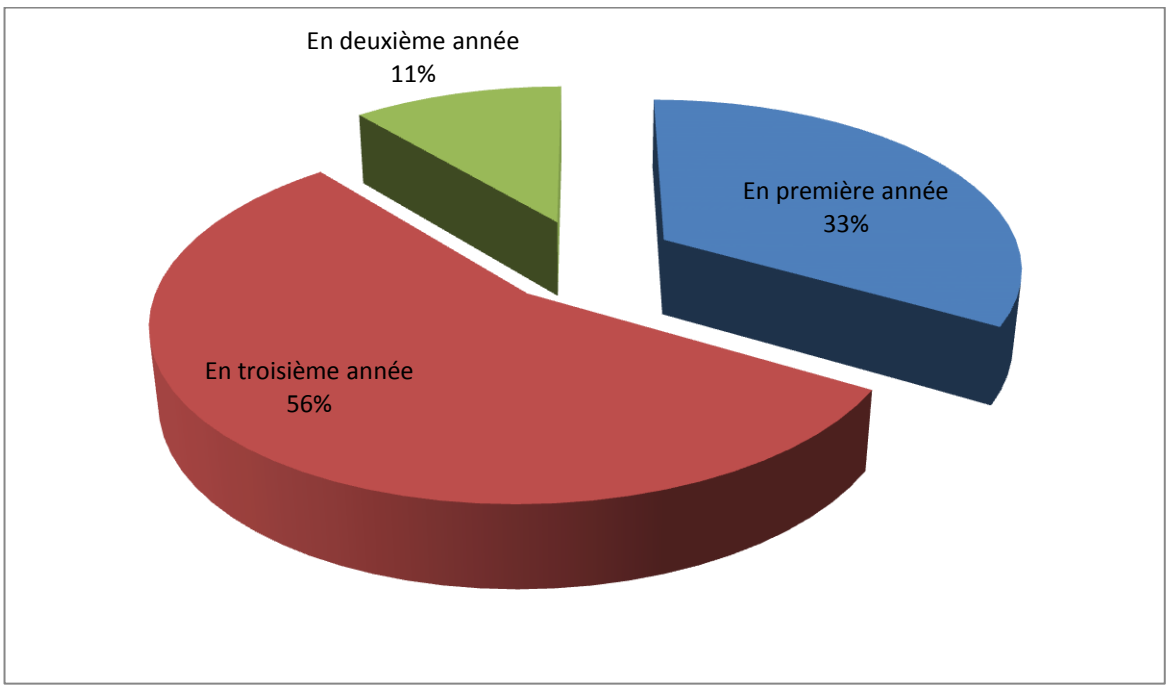
Les réponses des enseignants étaient variées et la plupart des enseignants questionnés sont favorables pour l'utilité et l'importance de ce type d'écriture en classe de langue. En fait, 78% des enseignants estiment utile de ce type d'écriture en classe car, selon eux : elle favorise l'installation de la compétence scripturale chez l'apprenant du FLE, elle lui permet de créer et d'être libre, c'est un moyen qui peut bel et bien refléter les compétences linguistiques des apprenants.

A l'opposé, 22% de notre échantillon est contre l'utilité de l'écriture littéraire en classe de langue car, selon eux : elle ne sert à rien car l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère est bien l'aspect communicatif, donc communiquer dans une langue correcte plutôt que littéraire.



Item 17 : A votre avis, en quelle année peut-on introduire l'écriture littéraire?

Les enseignants avaient plusieurs propositions, les uns sont pour le fait de l'introduire en première année(33%) ou en troisième année de licence(56%) ou même en deuxième année(11%), autrement dit au début du cursus universitaire, au milieu ou à la fin.



Pourquoi?

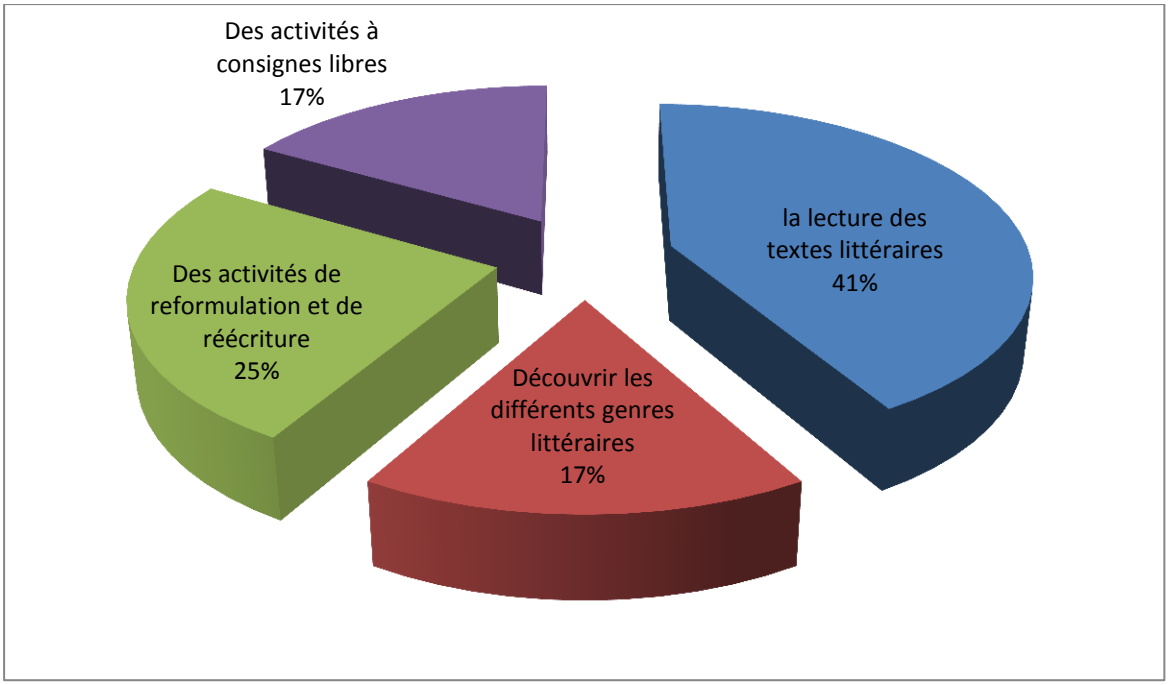
Les enseignants avaient justifié leurs points de vue ainsi :

- ✓ Ceux qui sont pour le fait de l'introduire en première année avaient pour raisons d'initier l'apprenant tôt et au début de son parcours universitaire à ce type d'écriture par le truchement de la lecture des textes littéraires et les activités de production par la suite. Il est aussi insuffisant de consacrer deux semestres seulement à l'écriture littéraire, autrement dit en troisième année, alors il est préférable d'initier les étudiants à l'écriture littéraire dès la première année.
- ✓ Certains avaient préféré l'introduire en deuxième année parce qu'en première année l'étudiant demeure débutant et en deuxième année il aura acquis des notions et des techniques d'écriture et d'analyse des textes.
- ✓ Ceux qui sont pour le fait de l'introduire en troisième année avaient pour causes : l'apprenant doit maitriser d'abord les écrits utilitaires dont il aura besoin dans sa vie privée sans faire appel à la subjectivité, il doit également maitriser aussi la langue et ses structures avant de pénétrer dans son esthétique et aussi accéder à ce type d'écriture doit être à la fin de licence afin de se préparer à la recherche universitaire.

Item 18 : D'après vous, comment peut-on inciter les étudiants à l'écriture littéraire?

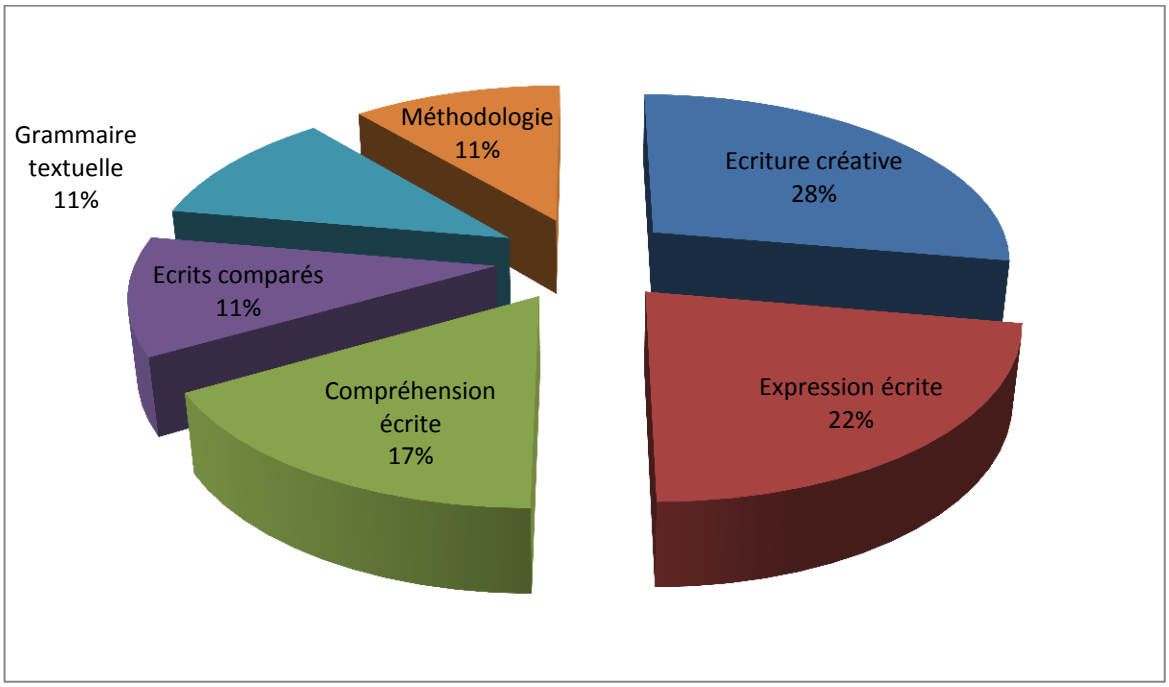
Les enseignants questionnés avaient proposé des quelques suggestions afin d'inciter les apprenants à écrire et nous citons entre autres : encourager l'apprenant à la pratique de la lecture des textes littéraires (41%), l'inciter à découvrir les différents genres littéraires (17%) lui proposer par la suite de les reformuler ou les réécrire, multiplier le nombre d'activités de reformulation et de réécriture des textes littéraires (25%), des questions à consignes libres (17%), et aussi encourager les bons scripteurs de la classe jusqu'à la publication quand il le mérite.

Et le graphique suivant visualise ces données :

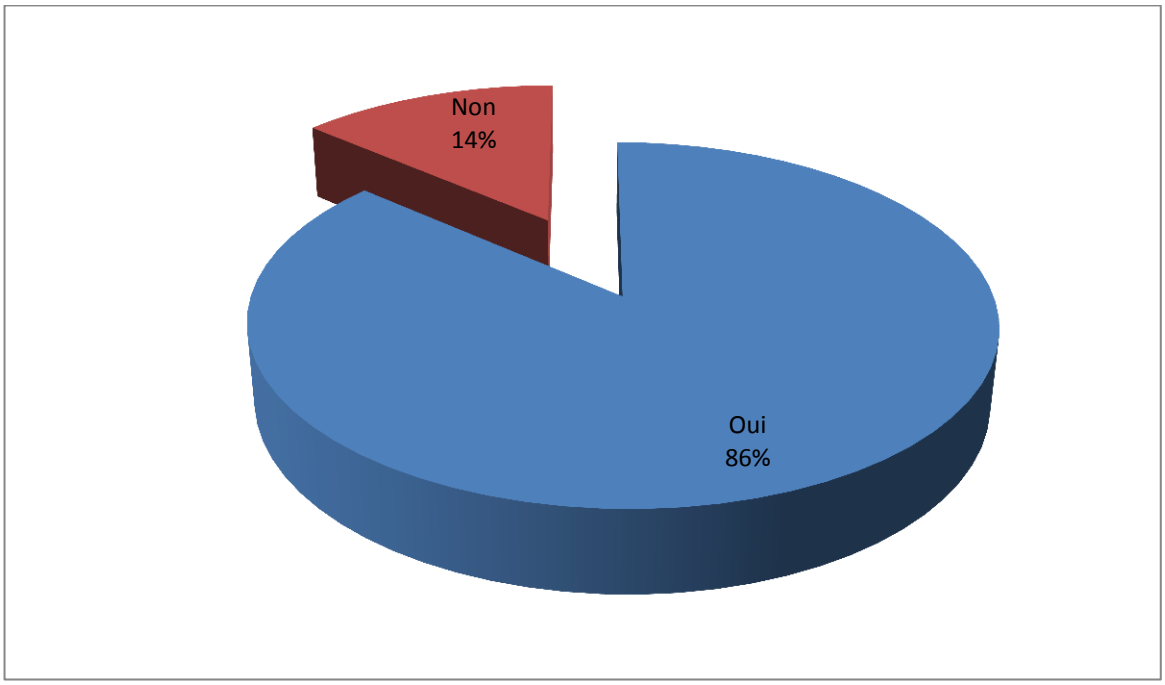


Item 19 : Selon vous, dans quel module peut-on introduire l'écriture littéraire?

Les réponses des enseignants étaient variées, il y en a qui ont proposé la compréhension et l'expression de l'écrit, grammaire textuelle, méthodologie, écriture créative et aussi écrits comparés. Et le graphique suivant résume ces données ainsi :



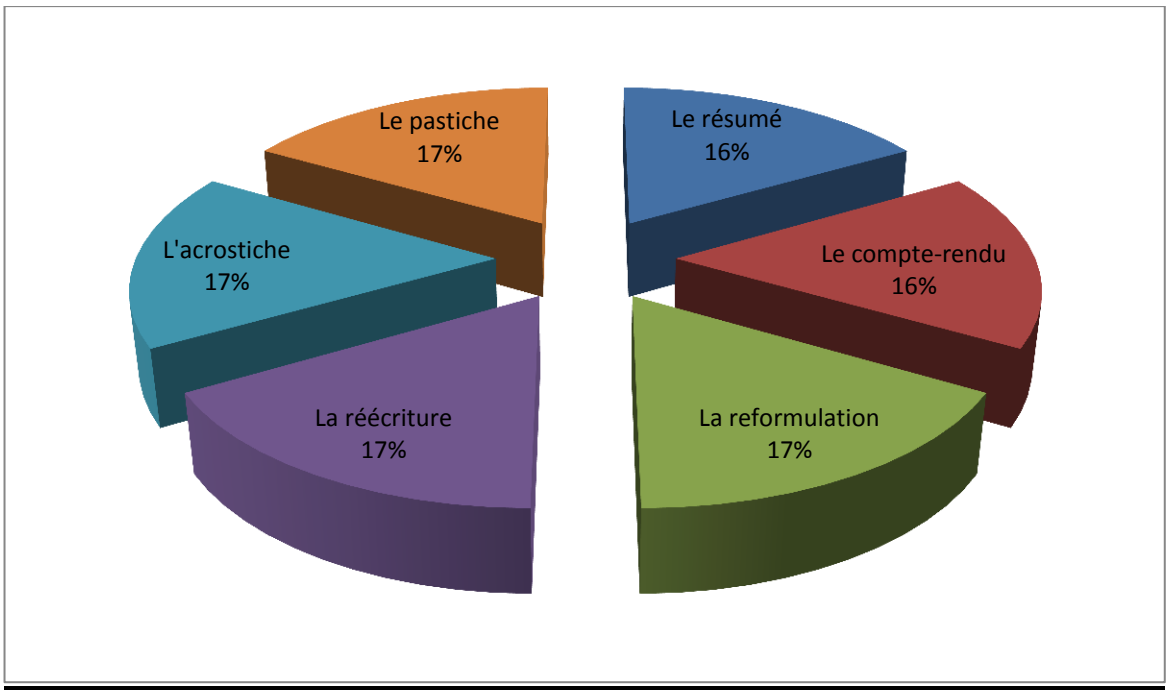
Item 20 : A-t-on besoin d'un module spécifique à l'écriture littéraire ?



Commentaire:

D'après le graphique, la grande majorité de notre échantillon préfère proposer une matière consacrée à l'écriture littéraire. Cela nous explique la conscience des enseignants de l'importance de l'écriture littéraire dans le parcours universitaire de l'étudiant en classe de langue.

Item 21 : Quels types d'activités d'écriture littéraire pouvez-vous proposer en classe?



Commentaire:

La lecture du graphique suivant nous dit que les enseignants proposent une multitude d'activités littéraire en classe, un passage obligatoire dans le cursus de l'apprenant, et cela constitue un atout supplémentaire pour les apprenants de langue. Ils proposent des activités différentes telles : le pastiche, la parodie, la reformulation, la réécriture, le résumé et le compte-rendu.

2. Commentaire général et discussion des résultats :

Tout d'abord, nous avons remarqué l'existence d'une variété de matières enseignées en première année licence de français : des matières de *langue* et d'autres *littéraires*. Un début qui peut leur introduire une vision sur la littérature sans négliger les matières qui peuvent renforcer et perfectionner leur prérequis linguistiques en français. Nous avons remarqué aussi que la maitrise de la langue et de sa structure et aussi de l'écriture constituent les principaux objectifs visés de cet enseignement.

En fait, l'ensemble des enseignants fait appel à la lecture comme une étape préparatoire de l'écriture, en classe sous différentes formes : lecture magistrale faite par l'enseignant, la lecture à haute voix et aussi la lecture silencieuse. Par ailleurs, les activités relatives à la lecture et qui incitent l'étudiant à lire, il y a le compte rendu d'un texte scientifique ou même un autre type de textes, la fiche de lecture d'un roman ou d'une nouvelle, etc., l'analyse, l'explication et la compréhension d'un texte écrit, des exercices d'application de grammaire ou n'importe quel autre point de langue, etc. Nous avons constaté aussi qu'ils s'intéressent à l'aspect culturel dans leur enseignement du texte littéraire.

D'un autre côté, les pratiques d'écriture en classe sont variées et l'écriture littéraire incarne la deuxième position après les textes courts et nous supposons que le texte court peut être un texte littéraire aussi.

La plupart des enseignants questionnés sont pour l'introduction de l'écriture littéraire en classe de langue. Et une grande majorité d'entre eux est pour l'introduction de l'écriture littéraire en troisième année de licence LMD. De plus, insérer une matière à l'écriture littéraire vu son importance dans l'apprentissage du FLE était le point de vue de la quasi-totalité des enseignants interrogés. D'un autre côté, les matières qui peuvent proposer des activités d'écriture littéraires sont l'écriture créative au premier plan et l'expression écrite au second plan.

Pour encourager et inciter l'étudiant à l'écriture littéraire, les propositions des enseignants sont diverses telles la lecture et la découverte de différents genres littéraires et la grande majorité est pour les activités de reformulation et de réécriture des textes littéraires.

Pour les ateliers d'écriture qui sont très importants pour réaliser un tel type d'écriture, la grande majorité des enseignants questionnés ne les organisent pas et ils préfèrent la réalisation des activités d'écriture d'une manière individuelle. Cela n'est pas du tout encourageant pour favoriser l'écriture littéraire en classe de langue.

Nous avons souhaité, tout au long de ce chapitre, de nous mettre dans la réalité du terrain et de nous rapprocher des enseignants et des apprenants de plus près par les

questionnaires proposés. A partir des résultats obtenus lors de ces questionnaires et de cette analyse du programme, nous constatons que la présence de l'écriture littéraire est aussi modeste qu'on le suppose être.

Chapitre VII

Propositions didactiques

1. L'écriture littéraire à long terme par l'autofiction

Enseigner à écrire littérairement et inciter les étudiants désintéressés à l'écriture littéraire nécessite une certaine motivation et consignes d'écriture amusantes qui font appel au « je » et aussi à la fiction. Telle est notre réflexion qui va être concrétisée sous forme de consignes d'écriture d'ordre littéraire à réaliser en ateliers d'écriture à long terme. Car nos objectifs à travers les questionnaires étaient les suivants : comment peut-on encourager l'étudiant à écrire littérairement en classe ? Quels genres littéraires choisir pour passer à l'écriture littéraire ?

Quelque soit l'appellation écriture créative ou même écriture d'invention qui peuvent avoir des nuances, le plus important pour nous est la réalisation de l'écriture littéraire.

En effet, pour mener à bien cette réflexion, nous avons effectué une expérience auprès des étudiants de troisième année LMD, à l'université de Médéa durant l'année universitaire 2011 / 2012 qui s'étalait sur plusieurs séances. Dans le cadre d'une matière appelée "Ecriture créative".

1.1. Avant l'expérience

Dans le but de répondre à cette question nous considérons au premier abord que la lecture littéraire est une étape très importante pour réaliser l'écriture littéraire. A propos de l'utilisation de la littérature en classe de langue, Dj. Kadik (2016 : p 54) a dit :

> *Dans l'enseignement d'une langue, le texte littéraire est un écrit-produit aussi, il est fixé sur l'aire scripturale d'un manuel ou d'une page didactique ou didactisée, un extrait dans la plupart des cas, qui pourrait être un document déclencheur, qui génère plusieurs sortes d'écriture : résumés, remplissage d'un texte littéraire lacunaire, et dans certains cas, rédaction d'un texte non littéraire à partir d'un texte littéraire. L'apprenant ne peut prétendre écrire littérairement, cela est vrai non seulement pour l'apprenant natif, mais surtout pour l'apprenant de langue étrangère.*

D'un point de vue didactique, nous nous sommes basés sur l'hypothèse qui soutient l'idée que l'acte d'écrire doit être précédé de l'acte de lire, une phase obligatoire qui peut garantir une meilleure appropriation de la langue tels le lexique,

le style et les caractéristiques d'un genre textuel précis, et aussi il pourra inciter l'étudiant et lui donner une envie d'écrire et de réécrire.

Dans cette optique, F. Mangenot (1996 : pp 535- 536) a déclaré à propos de la méthode lecture-écriture pour apprendre à écrire :

> *L'approche liant lecture et écriture est depuis longtemps préconisée en FLM, mais les pratiques sont rarement à la hauteur des ambitions affichées […] On résumera donc l'approche en disant que le meilleur moyen d'observer le fonctionnement des textes consiste sans doute à les manipuler, en lecture (classements, exercices de reconstitution) comme en écriture (transformation). Par ailleurs, ces manipulations constituent des activités plus guidées, moins globales, que la rédaction d'un texte exnihilo. On peut donc également, à la suite de nombreux auteurs, parler de « facilitations procédurales*.

En effet, la lecture est une étape primordiale pour la réalisation de l'écriture créative par le truchement de la lecture littéraire, à ce propos, A. Godard (2015 : p 48) a affirmé :

> *Les relations entre le développement de la compétence de lecture littéraire et la pratique d'une écriture créative ont été souvent soulignées, en premier lieu parce que l'une sert de motivation à l'autre. Ainsi, de nombreux projets pédagogiques autour de l'écriture d'une pièce ou d'un recueil de poèmes, de nouvelles ou d'un roman collectif, s'appuient sur la lecture d'œuvres ou de textes sollicités à différentes étapes du projet, en tant qu'auxiliaires, pour les réponses qu'ils ont données à des problèmes « techniques », poétiques, dramatiques ou narratifs[…]*

Nous pensons que cela peut être réalisé en classe surtout par une meilleure exploitation du texte littéraire, l'enseignant est amené à expliquer le contexte historique dans lequel le texte fut écrit, le courant et le siècle littéraire de l'auteur, la structure du texte, le registre de langue utilisé, les figures de style, le paratexte et les diverses explications du texte étudié.

Evidemment, l'écriture en général et l'écriture littéraire en particulier est l'un des moyens qui peuvent représenter l'individu, de ses idées et de ses ambitions, l'apprenant ne peut jamais écrire sans faire des lectures antérieures. Dans ce cas, il s'agit du phénomène d'intertextualité en littérature qui relève de plusieurs textes dans un texte donné.

En classe, l'acte de lire peut être approché selon J.P. Cuq (2003 : pp 153-154) ainsi : *« En didactique des langues, on aborde généralement la lecture par trois voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits. »*

Dans cette optique, dans notre cas le texte choisi est littéraire, précisément un texte autobiographique pour passer à l'autofiction, les activités proposées autour de ce texte pour accéder au sens sont des questions de compréhension. Et en dernier lieu, passer à l'écriture littéraire en proposant des consignes divertissantes qui peuvent motiver l'apprenant. Apprendre à nos élèves à lire et à écrire la littérature ne veut pas dire qu'on leur demande par la suite d'imiter le texte étudié en classe et de produire des textes similaires, il s'agit plutôt d'être capable de faire la distinction entre les différents genres littéraires.

Par ailleurs, le texte littéraire comme un support d'enseignement, est destiné à être exploité en classe afin d'aider l'apprenant à maitriser cette langue étrangère mais aussi à explorer la langue dans sa créativité littéraire.

1.2. L'écriture littéraire par l'autofiction

Il faut signaler que le texte littéraire a toujours occupé une place importante dans le parcours universitaire de l'apprenant, ajoutons à cela les différents genres littéraires qu'on peut aborder en classe et qui peuvent aider l'apprenant à élargir sa vision et à découvrir d'autres types de textes et d'écriture littéraire. La fiction est une voie qui permet à l'apprenant de s'évader, de s'exprimer et de trouver un espace pour imaginer en écrivant un texte fictif.

La fiction en littérature peut être définie (Hubier, 2003 : p 82) ainsi :

> *On pourrait rapidement décrire la fiction comme une construction à laquelle rien ne correspond dans la réalité, le produit d'une énonciation fausse (ou incertaine) qui peut malgré tout, être tenue pour vraie. La fiction recouvrirait donc l'ensemble de la littérature imaginative en opposition aux textes à prétention véridique*.

Par ailleurs, travailler sur l'un des genres littéraires qui font appel au JE ainsi qu'à la fiction en classe nous parait très important, la raison qui nous encourage à travailler sur l'*autofiction.* Nous pensons l'introduire en classe comme écriture après la lecture de plusieurs textes autobiographiques.

Nous avons choisi ce genre littéraire parce qu'il est proche de l'étudiant autrement dit à, certains moments, l'étudiant se met à raconter une séquence de sa vie, de son enfance ou de ses propres souvenirs, des moments de bonheur et d'autres de malheur. En outre, ces activités visent à amener les apprenants à raconter leurs expériences vécues d'un ordre littéraire, et aussi l'apprenant à cet âge écrit généralement ses scènes quotidiennes sous forme de journal.

Alors, dans ce cas l'étudiant est amené à écrire ses propres expériences dans lequel il sera dans ce texte un narrateur autodiégétique, selon Genette, qui fait appel à un « je » du passé, des souvenirs et un autre « je » du présent pour les commenter.

En effet, avoir pour thèmes ses propres souvenirs permet aux participants un espace libre pour s'identifier et s'apercevoir par l'intermédiaire de l'écriture ; de nombreux écrivains ont choisi ce genre d'écriture de souvenirs et de confessions.

Par ailleurs, nous avons préféré le travail sur quelques genres littéraires car, malheureusement, dans le programme d'enseignement d'*Expression écrite*, on fait appel aux types de textes à écrire non pas sur des genres littéraires comme le souligne Dj. Kadik (2016 : pp 67-68) :

> *Par ailleurs, écrire littérairement en classe de français langue seconde ou étrangère, c'est préférer écrire à partir des genres. Chose qui n'est pas courante dans l'enseignement de l'expression écrite en Algérie où on préfère écrire à partir des types de textes comme le narratif, l'argumentatif, le descriptif, (…)*

1.3. L'autofiction :

Ecrire sa propre vie a connu un grand développement à travers l'histoire, commençant d'abord par les mémoires, au journal intime et après le récit autobiographique. Néanmoins, la conception de ce genre a provoqué de multiples opinions depuis son apparition.

Dans cette multiplicité de genres autobiographiques, d'autres écrivains préfèrent l'utilisation de l'imaginaire dans leurs écrits pour construire un passé espéré et ils n'ont pas respecté les caractéristiques de l'écriture autobiographique. Cela a fait naitre un autre genre littéraire appelé par S. Doubrovsky « autofiction », et l'apparition de ce terme est datée de 1977 sur la quatrième de couverture de son roman intitulé «Fils ». C'est un genre littéraire entre l'autobiographie et la fiction.

Ce concept peut être défini par J-L. Jeannelle et C. Viollet (2007 : p 64) ainsi : « *Fiction d'évènements et de faits strictement réels ; si l'on veut autofiction, d'avoir confié le langage d'une aventure à l'aventure du langage, hors sagesse et hors syntaxe du roman, traditionnel ou nouveau.* »

Hubier. S a déclaré à propos de l'autofiction qui est une réorganisation par l'écrivain de ses propres expériences (2003 : p 124) :

> *Aux yeux du critique, peut être dite autofictionnelle toute œuvre grâce à laquelle un écrivain, persuadé de omnipotence, « s'invente une personnalité et une existence tout en conservant son identité réelle ». Plus encore dans l'autobiographie, la logique de l'autofiction serait celle d'une ambiguïté narcissique mêlant la réalité et sa représentation.*

En outre, l'autofiction apparait comme le détournement fictif de l'autobiographie. Selon une première définition d'ordre stylistique c'est la métamorphose de l'autobiographie en autofiction tient à certains effets du type de langage employé, et une seconde définition du type référentiel, l'autobiographie se transforme en autofiction en fonction de son contenu et du rapport de ce contenu à la réalité.

En fait, c'est la fiction de soi, donner de soi-même, c'est découper sa propre histoire en ajoutant d'autres détails, l'autofiction est une autobiographie dans laquelle le pacte autobiographique n'est pas respecté : le nom du personnage n'est pas celui de l'auteur.

1.4. Déroulement de l'expérience

Notre démarche se base sur la lecture et l'analyse formelle de textes autobiographiques avant de passer à l'écriture littéraire d'un texte d'autofiction autrement dit la réalisation d'un projet d'écriture littéraire.

Pour ce faire, nous avons cherché la définition du processus de créativité avant la réalisation de notre expérience afin de tracer notre cheminement. Tremblay. O (2015) a cité le processus de création schématisé par Wallas qui se compose de quatre étapes. La première concerne la préparation, comprend la collecte d'informations afin de réaliser un projet de création ; la deuxième est celle de l'incubation. Vient ensuite l'illumination qui concerne l'émergence d'idée et enfin l'étape de vérification et de la réalisation. Il s'agit d'un processus dynamique et récursif.

F. Migeot (2016 : p 33) a ajouté à propos de la littérature en classe et les facteurs qui justifient son intérêt :

> *L'écrivain comme médiateur, l'enseignant comme passeur, le texte comme allié. Comme l'apprenant, l'écrivain est un être en quête d'identité qui, par son œuvre, tente de s'inscrire dans la langue. Dans la représentation du monde qu'offre une langue, l'écrivain va tenter d'y inscrire la représentation d'un monde singulier, le sien, et il peut l'offrir comme porte d'entrée à l'apprenant qui va, par sa lecture, en devenir sujet.*

Dans cette optique, nous considérons ces facteurs fondamentaux pour notre expérimentation autrement dit l'écrivain sa langue, son texte qui se manifeste par la lecture et la compréhension du texte lu. Et aussi l'enseignant qui est considéré comme passeur et intermédiaire et aide l'apprenant à arriver au sens et même exploiter davantage le texte lu. Ce sont des étapes préparatoires qui aident l'apprenant par la suite à écrire littérairement.

Cette expérience se répartit en trois phases principales :

- *Une phase d'imprégnation* qui consiste à lire le texte autobiographique proposé, une lecture silencieuse puis une lecture magistrale, et aussi à répondre aux questions de compréhension du texte, sa structure, les

caractéristiques de ce genre littéraire et aussi les images culturelles dans le texte.

- *Aspects théoriques* : après avoir exploité les textes linguistiquement et sémantiquement, il est préférable d'ajouter un aperçu théorique qui pourra cerner les spécificités de ce genre et de dégager ses caractéristiques.
- *Des lectures similaires* : en troisième lieu, et dans le but d'inciter l'apprenant à écrire, nous leur avons demandé de lire un roman qui s'inscrit dans la même optique : autobiographique, biographique ou d'autofiction pour préparer un compte rendu de lecture.

De plus, nous avons tracé cet itinéraire dans le but d'aider l'étudiant et l'encourager à écrire ce genre de texte en respectant le pacte autobiographique.

De même, afin de réaliser le même objectif et aussi à exploiter ce genre de textes littéraires, nous avons proposé aux étudiants de faire un essai qui consiste à écrire, sous forme d'atelier d'écriture, un récit à partir d'une photographie suite à la lecture d'un texte autobiographique d'Anny Duperey intitulé *Les maillots qui grattent.*

Cet outil prouve l'existence d'un tel événement bien précis, est un moyen très important qui aide à écrire et nous pouvons imaginer une multitude de possibilité d'écriture liée à une même photo. Cette technique est appelée aussi *photautobiographie.* (A. Roche et al, 2009 : p 146)

Le travail en atelier d'écriture, nous le supposons, permettra la coopération, l'échange et aussi l'entraide entre les différents participants. C'est une méthode de travail qui consiste à s'investir dans le texte produit. Il s'agit, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, de créer, faire naitre le plaisir de lire et de relire par l'ensemble du groupe et aussi perfectionner sa compétence scripturale où l'apprenant scripteur écrit, réécrit, et modifie le texte produit.

1.5. Les productions des étudiants

Afin d'affirmer ou infirmer nos propos, l'analyse des productions des étudiants restent, en fait, le meilleur témoin. Les étudiants qui ont travaillé en ateliers d'écriture ont écrit un texte narratif avec quelques passages descriptifs hormis une image sous les yeux en respectant la consigne d'écriture proposée.

Par ailleurs, ils ont respecté le pacte autobiographique et pour illustrer ces propos, nous citons quelques exemples de productions des étudiants en commençant leur récit ainsi :

1. *« Un jour, mon père m'a demandé de lui chercher un livre à la bibliothèque de la maison. Soudain, j'ai aperçu un bout de papier tomber sur terre, je l'ai retiré et là j'étais surpris. C'est une photo qu'on a prise il y a dix ans (…) »*
2. *« J'ai perdu mon épouse il y a dix ans, j'étais très triste et je passais mes jours à méditer et à me rappeler les meilleurs moments avec elle… Un an après cette terrible perte, j'ai décidé de consumer tout ce qui a une relation avec elle et de recommencer ma vie.*

   Un jour, en cherchant un document dans mon coffre, je suis tombé sur une vielle photo de mon ex épouse, c'était un moment très dur qui a éveillé une belle époque de ma vie (…) »
3. *« Oh ! quel beau souvenir me rappelle cette photo, elle me rappelle mes meilleurs moments au primaire avec mes meilleurs amis d'enfance. »*
4. *« Parmi les souvenirs inoubliables dans ma vie et qui ont marqué mon enfance celui qui est incarné par une photo, elle compte beaucoup pour moi et elle reste gravée dans ma mémoire. Il s'agit de la dernière photo avec ma mère juste avant sa mort. (…) »*

Et pour le développement, nous pouvons signaler quelques exemples :

1. *« (…) un sentiment sensationnel m'envahit jusqu'aux tréfonds de mon être en voyant cette photo, (…) derrière l'apparente simplicité de cette image se cache*

une subtile affinité entre moi et l'être le plus cher à mes yeux. La photographie décèle un mélange raffiné d'impressions contradictoires entre lesquelles il m'est possible de retracer la moindre frontière, rien n'est jamais tout blanc ou tout noir, je ne peux toucher sa main droite tel que je faisais sur l'image mais je peux toujours sentir sa tête sur mon épaule gauche, je peux même entendre sa respiration. (…) »

2. *« J'avais douze ans quand mon père nous a photographiées, moi et ma mère, elle portait une robe rose à fleurs. Son visage était pale mais le sourire ne le quittait jamais, elle était contente avec nous malgré sa maladie. J'étais auprès d'elle, vêtue de bleu (…) ces moments restent inoubliables dans ma mémoire, c'est comme si c'était hier (…) »*
3. *« C'était le jour de la fête de mon cinquième anniversaire, j'étais entouré de tous mes amis de classe et de quelques voisins, autours d'une table garnie de toutes sortes de gâteaux : des tartes, des pâtisseries, des gâteaux secs, du thé, du café et des boissons fraiches (…) on portait de beaux vêtements et on était tous contents (…) »*

Nous avons remarqué que :

- Les étudiants parviennent à utiliser le *je* qui est le personnage principal et le narrateur qui s'implique dans le texte. Hubier. S (2003 : p 134) a affirmé à ce propos :

> *L'usage de la première personne permet d'assurer la cohérence de fantasmes, de rêves obsédants, d'images chaotiques, de métaphores étonnantes, d'étranges sensations. L'usage de la première personne permet à l'auteur d'autofiction de réévaluer ses expériences intimes, ses habitudes.*

- Ils utilisent également les temps verbaux qui correspondent à ce type d'écriture littéraire.
- Ils décrivent la photo en donnant les circonstances dans lesquelles la photo a été prise et revivre l'événement en détail : sensations, impressions physiques, moments de joie ou de tristesse, …
- Pour d'autres, ils ont fait appel à l'autofiction dans leur récit.

- Une progression suite aux étapes qui ont précédé la réalisation des productions littéraires.

En deuxième lieu, nous avons analysé le texte de J. Perec tiré de son livre intitulé « *Je me souviens* », il a écrit un inventaire de ses propres souvenirs. Le texte n'était pas cohérent, n'avait pas un enchainement entre les différentes idées et même les souvenirs ; il ne fait que dire ses souvenirs d'une manière spontanée.

La première tâche à effectuer par les étudiants était de faire d'une manière individuelle l'inventaire de leur propre souvenir, des phrases simples et des souvenirs hétéroclites. Et la deuxième étape se manifeste clairement par le fait de trouver, en travaillant en groupe, le lien entre ces souvenirs -événements- afin d'écrire un récit autobiographique.

Nous avons remarqué d'après les productions des étudiants le respect du pacte autobiographique qui consiste surtout à utiliser le *Je* comme le personnage principal et qui raconte sa propre expérience.

A la fin de la séance, les étudiants se sont mis à lire leurs propres textes ce qui a provoqué un échange et une interaction orale entre eux. Nous avons vraiment apprécié cette atmosphère où régnaient le contact et l'entraide réguliers entre les apprenants suite au travail en atelier d'écriture.

Nous pouvons citer quelques exemples :

1.

« Je me souviens de mon premier jour à l'école

Je me souviens de l'image de mon directeur de l'école

Je me souviens du jour où ma mère a cru que j'étais kidnappé alors que j'avais dormi … »

Pour le récit, ils ont procédé ainsi :

« Je me souviens de mon premier jour à l'école, c'était en mois de septembre, je fis mes pas dans un tout autre univers (…) le jour J arrive, je me réveillai plus tôt que

d'habitude, je m'apprêtai et ma grand sœur m'accompagna. Or, les rêves d'enfance que je nourrissais se sont envolés dès que j'ai vu mon directeur d'école. J'avais peur de son physique et de ses regards, il était grand de taille, il me paraissait bizarre et son visage n'a pas quitté mon esprit (…) il m'a fallu des semaines pour m'adapter avec ce milieu et ce type.

Ce souvenir n'est pas moins important pour moi que celui de l'année d'après où j'étais avec mes copines dans la cour de la maison et puis j'ai senti un malaise alors je suis rentrée rapidement chez moi, et au lieu de dormir sur mon lit je me suis mise dans un coin entre la table et les fauteuils du salon car il était plus proche de la porte principale. Ma mère a remarqué mon absence et elle a passé un long moment à me chercher avec mes copines, mes cousins et nos voisins et puis elle avait l'idée que j'étais kidnappée par mon père car ils étaient divorcés. (….) »

2.

« Je me souviens quand j'étais petit, je sonnais aux portes des voisins et surtout celle du chinois et je m'enfui.

Je me souviens aussi du film qui a changé ma vision envers les chinois. »

Et leur récit était construit ainsi :

« Je me souviens quand j'étais gosse et débile lorsque je sonnais aux portes de nos voisins et puis m'enfuir en courant et je me souviens aussi que je m'acharnais le plus souvent sur la porte du vieux chinois, que je prenais un malin plaisir à le voir sortir de sa maison pour nous crier dessus en chinois (…) Je me souviens aussi quand j'ai cessé cette mauvaise habitude vise à vis du chinois quand j'ai visionné un film qui représentait une grande ligne de condamnés à mort en Chine qui se faisaient décapiter au sabre chacun son tour, (…) Cette image m'a longtemps hantée et m'a fait de cauchemars ».

3.

« Je me souviens du jour où je me suis brulé les mains

Je me souviens du jour où je suis tombé de mon vélo qui était le cadeau de mon anniversaire.

Je me souviens de mon premier vaccin à l'école. »

Le groupe a écrit son récit ainsi :

« Je me souviens des moments inoubliables qui ont marqué ma vie et mon enfance et parmi ces souvenirs le jour où je me suis brulé les mains, j'étais chez ma grand-mère qui était occupée avec ma mère à préparer des gâteaux. J'étais dans la cuisine, j'ai essayé de me lever en tenant avec mes deux mains la cuisinière qui était chaude, j'étais collée contre elle et c'était difficile à me détacher et on m'a immédiatement transférée à l'hôpital.

Et je me rappelle aussi qu'un an plus tard, ma petite famille a organisé la fête de mon anniversaire et mon père m'a offert un petit vélo rouge à cette occasion. Mais à cause de mon âge je n'ai pas pu la conduire et je suis tombée de ce vélo, je me suis blessée le front et après ce jour-là j'ai décidé de ne pas monter.

Quelques années plus tard, un autre événement a marqué mon enfance notamment à l'école quand j'allais être vaccinée, j'avais une peur bleue et je me suis sauvée en courant et après quelques instants ma maitresse m'a attrapée. (….) »

En outre, pour nous, introduire l'écriture littéraire en classe ou l'enseigner est considéré comme P. Sève (2006 : p50) l'a résumé dans son article *intitulé Ecrire de la littérature à l'école primaire: un exemple de dispositif* ainsi:

> *Une didactique de l'écriture littéraire ne saurait se passer des moments où la classe explicite et s'approprie les caractéristiques des textes à produire, ni des moments où le respect de la consigne permet l'entrainement… Mais notre dispositif permet, nous semble-t-il, de scolariser la tâche d'écrire dans sa complexité, sans la fragmenter trop tôt -trop tôt pour les élèves fragiles- en tâches ou procédures graduée et progressives.*

Pour la production finale et la réalisation du projet d'écriture littéraire, nous leur avons proposé un sujet au choix qui est le suivant :

A la lumière de quelques récits autobiographiques et aussi d'un roman autobiographique, biographique ou d'autofiction, écrivez un récit en choisissant l'une des consignes ludiques suivantes :

1. Racontez votre vie (une période) telle que vous la connaissez ou croyez la connaitre, mais en changeant un ou plusieurs paramètres suivants :
   a. Changement d'époque
   b. Changement de pays, voire de continent et de civilisation
   c. Changement de texte

2. Racontez votre vie telle que vous la connaissez ou croyez la connaitre, mais en vous glissant dans la peau d'un personnage fictif :
   a. Emprunter à la mythologie antique
   b. Emprunter à la littérature
   c. Ou au cinéma.

1.6. Commentaire :

Nous avons constaté que les étudiants ont aimé cette activité qui leur avait permis la liberté de choisir le contexte historique dans lequel se trouve le personnage principal du texte autrement dit le je fictif, s'imaginer dans un autre pays ou continent, emprunter à la littérature ou au cinéma, …etc.

Ce qui nous intéresse le plus dans ces production est bien l'acte d'écrire, d'être motivé, et avoir une envie d'écrire littérairement. L'enseignant de son côté peut le faire en proposant des consignes d'écriture variées qui intéressent l'apprenant scripteur et ses désirs. La réalisation de ce projet d'écriture à long terme est un type d'écriture suivie et dirigée. Ce type d'écriture a beaucoup d'amélioration sur l'apprentissage de l'écriture comme nous l'avons vu dans la partie théorique tel le déblocage à l'égard de

l'écrit, la stimulation de l'apprenant, perfectionnement des compétences scripturales et linguistiques, etc.

Ce que nous avons jugé lors de notre expérience qui s'est étalée sur plusieurs séances consacrées à l'écriture en atelier l'investissement des textes produits par les étudiants participants : écriture-lecture-réécriture-relecture suite à des remarques et des corrections de l'enseignant.

Ceci est un objectif primordial dans la didactique de l'écriture littéraire qui consiste à écrire et réécrire effectivement après des lectures et des relectures.

En somme, nous pensons que ces étapes peuvent aider l'apprenant à réaliser le projet d'écriture littéraire à long terme sous forme d'atelier d'écriture.

1. Nous pouvons citer quelques exemples, en premier lieu un groupe qui s'est mis dans un autre contexte historique en empruntant un grand personnage de la mythologie grecque :

« (…) Je suis KALIPSO la reine grecque, aujourd'hui c'est le 20ème anniversaire de la mort de mon père, assassiné par les perses lors d'une bataille qui a fini par la victoire. A cette époque, j'avais 6ans, mon pays était en constance prospérité : science, culture et démocratie. Ma mère s'occupait de moi, d'ailleurs elle n'y avait que moi pour hériter le pouvoir.

Actuellement, j'étudie la philosophie chez un grand maitre, il m'a appris le secret du bonheur, les clés de la sagesse et la raison de vivre (...) »

2. Un autre groupe s'est mis dans la peau d'un autre personnage qui a rencontré un grand personnage artistique :

« Toute ma vie est pleine d'aventures et en particulier ma jeunesse, un événement est resté gravé dans ma mémoire, c'est celui de la rencontre d'Elvis.

En fait, quand j'avais 23 ans, l'année où j'ai décidé d'aller passer mes vacances à Londres, il y avait un concert de cette vedette alors je me suis acheté un billet et un grand poster de mon idole car j'étais fan.

Le jour J arrive, j'étais impatiente de le voir de près pour la première fois. (…) »

3 .Alors qu'un autre groupe a imaginé la rencontre d'un personnage fictif d'une autre planète :

« Un soir, j'étais seule chez moi. Vers deux heures du matin, j'ai entendu un bruit assourdissant et un éclat lumineux, au début, j'ai cru qu'il s'agit d'une tempête ordinaire puisqu'on était en hiver mais cela a duré plus d'un quart d'heure. Je suis resté immobile un bon moment et après j'ai rassemblé mes forces et me dirigé vers la porte pour découvrir ce qui se passe dehors.

Dès que j'ai ouvert la porte, j'ai vu un tout petit homme pas plus haut que trois pommes, vêtu de mauve, au début je l'ai cru mon cousin qui me fait le clown mais sa voix était si confuse. Après une courte conversation, je devinais qu'il venait d'une autre planète appelée Bilazaria. Il me conduisait vers sa soucoupe qui l'attendait dans notre jardin. (…) »

4. Tandis qu'un autre groupe a imaginé un discours d'une personne proche de la fin du monde :

« Je me tourne en rond depuis ca matin, sans pouvoir manger ni parler ou même réfléchir, je rumine et ressasse sans arrêt les causes de ma frayeur, la peur, oui la peur, la peur de la fin du monde…

Je vis dans une époque où l'homme fait beaucoup de mal, les savants et ulémas parlent d'une fin imminente, tous les signes de l'achèvement du temps ont désormais vu le jour et je n'attends que quelques minutes ou quelques heures pour quitter à jamais ce bas monde. Je prends alors ma plume pour écrire ces quelques mots avant qu'elle se taise, avant que le mutisme soit ma prochaine langue d'écriture. (…) »

5. Un groupe s'est incarné en une jeune fille, dans un autre pays exerçant un autre métier :

Je suis une jeune fille belle, brillante et très intelligente même si beaucoup sont à moitié d'accord, mon statut et mon look comptent beaucoup dans le domaine de mon travail. Etre journaliste pour un magazine de mode et rencontrer un autre monde différent du mien constituaient toujours mon rêve …

Alors, j'ai pu réaliser mon rêve et aller à Manhattan tous les jours et découvrir des personnes différentes de mon entourage c'est ce qui m'a incité à me poser toujours la même question Est-ce une autre planète ?

Mais après, j'ai changé ma vision de voir le monde, c'était une vision naïve qui m'a incitée à la changer, confronter ces gens, pouvoir m'imposer et me rendre indispensable. J'ai décidé désormais de ne plus me décourager et relever le front malgré les difficultés car mon ambition est bien devenir une femme d'affaire

Nous disons que les activités langagières propices à la production de textes à visée littéraire sont, entre autres, celles qui mènent l'apprenant scripteur à s'exprimer par le truchement d'un genre littéraire qui fait appel à la vie personnelle du scripteur en ajoutant l'aspect fictif et des consignes d'écriture d'ordre ludique.

Par ailleurs, ces productions fictives reflètent bien les désirs des apprenants, leurs postures, et leurs intérêts. N. Biagioli a affirmé à propos du personnage et l'univers fictionnel ainsi (2013 : p 232) :

> *Le personnage renseigne sur la posture du scripteur, l'univers fictionnel sur ses savoirs. Le choix de sa nationalité, de son époque, de son œuvre, reflète la nationalité du scripteur, ses centres d'intérêt, son domaine de recherche. Il en va de même pour la position sociale, quand il s'agit de milieux dont la connaissance ne peut plus se transmettre que par la culture familiale.*

Nous pensons que le travail en groupe autrement dit en atelier d'écriture et à long terme participera éventuellement au développement des compétences scripturales des apprenants en matière du projet d'écriture littéraire et aussi à la dédramatiser.

Dans cette optique, C. Bisenius-Penin (2013 : p97) considère l'atelier d'écriture comme une structure sécurisante qui permet le partage, le respect et l'écoute au sein du

groupe et a affirmé : « *Ce processus de **sécurisation** est renforcé par une posture bienveillante envers les participants, qu'il est en charge d'accompagner dans leur pratique d'écriture, de lecture puis de réécriture.* »

2. L'écriture littéraire à court terme : le « je » et l'imaginaire

Comme nous l'avons vu dans l'expérience précédente l'importance de l'écriture littéraire à long terme, nous admettons que l'écriture à court terme peut également aider l'apprenant à écrire littérairement.

Cette expérience envisage des pistes de réflexion et des activités qui peuvent, d'après notre humble expérience, aider nos apprenants à surmonter leurs difficultés et les blocages relatifs à l'écriture littéraire.

Nous avons constaté tout au long de ce travail une présence modeste de l'écriture littéraire à l'université notamment en première année de licence. C'est ce qui nous a incité à concevoir des activités d'écriture littéraire à court terme qui peuvent motiver l'étudiant.

Il s'agit des activités qui font appel à la vie personnelle de l'étudiant, son quotidien et ses souvenirs en ajoutant à cela la fiction et l'imagination : l'autoportrait fictif.

Nous avons tenté de chercher tout au long de cette recherche à définir, analyser, décrire et discuter les données qui concernent l'enseignement de l'écriture littéraire et son état des lieux. Il est l'heure, nous pensons, de proposer et suggérer quelques démarches d'enseignement efficaces en faisant appel aux résultats obtenus et aussi à notre modeste expérience de l'écriture littéraire à l'université.

2.1. Justification du choix

Nous sommes partis, tout au long de ce travail, d'une hypothèse qui considère qu'inciter à écrire littérairement peut s'introduire par des consignes qui consistent à

faire appel à la vie personnelle du scripteur, à sa famille, à ses sentiments et aussi à son quotidien qui incarnent le point de départ de notre réflexion.

Pour ce faire nous avons fait appel à des genres littéraires qui s'inscrivent dans cette perspective tels l'autobiographie, l'autofiction et aussi l'autoportrait qui font appel au « je ». En fait, nous considérons ces genres littéraires comme éléments déclencheurs de motivation d'écriture littéraire.

Par la suite, passer à la réécriture de leurs textes produits sous forme de logo-rallye, de lipogramme[1] ou même de poème en vers libre. Les activités oulipiennes consistent à écrire en respectant une consigne et une contrainte bien déterminée, le vers libre est un genre littéraire peu contraignant par rapport au vers métrique, et nous pensons que le vers libre initie l'apprenant scripteur à l'écriture poétique.

Nous avons vu à travers les différents états des lieux, une présence modeste ou quasi-absente de l'écriture littéraire à l'université notamment de la licence, cela est dit suite au changement des matières qui s'inscrivent dans ce qu'on appelle le socle commun.

Un tel choix s'explique par nos appréciations vis-à-vis les rédactions des étudiants et leurs productions lors de notre expérience effectuée au cours de cette recherche. Un motif d'ordre littéraire, très stimulant surtout au début d'un cursus universitaire peut mettre l'étudiant dans une situation d'écriture plus libre.

Choisir la fiction nous parait aussi important dans le champ de didactique de l'écriture littéraire à l'université. Geneviève-Gaël Vasnasse (2001-2002 : p 56) a déclaré à propos de l'imagination et la fiction : *« Comme la fiction est produite par l'imagination, elle constitue un atout important à ne pas négliger pour l'écrivant. Ecrire de la fiction c'est établir des rapports de complémentarité entre réalité et imagination, écriture et lecture. »*

O. Dosnon (1996 : p6) a défini l'imagination:

> *Longtemps conçue comme un intermédiaire entre le sensible et l'intelligible, l'imagination est chez Kant la faculté de synthèse du divers qui produit les*

[1] Nous avons déjà expliqué ces termes.

schèmes et dont la spontanéité créatrice est au principe de toute connaissance. (…) L'imagination apparait aux poètes et aux philosophes comme la plus dynamique des facultés, comme la condition de la liberté de l'homme.

Et a défini la créativité d'un point de vue psychologique ainsi (op, cit : p9) :

…le terme de créativité s'est substitué de plus en plus fréquemment à celui d'imagination. Ce renouvellement lexical est révélateur de la moindre influence du concept philosophique d'imagination et de la prééminence actuelle d'une notion techniciste apparemment fort éloignée de l' « imagination, ce soleil de l'esprit »Hugo.

Notre choix nous permettrait d'observer l'impact de cette activité sur les étudiants. En fait, nous estimons que notre proposition apporte un nouvel élément à l'enseignement de l'écriture littéraire. Ecrire à partir d'un texte littéraire comme support et faire appel à la vie personnelle de l'apprenant et son imagination nous paraissent tout aussi importants pour encourager et inciter à écrire littérairement.

2.2. Le cadre de l'expérience

L'expérience s'est déroulée pendant l'année universitaire 2016/2017. La première séance consistait à imaginer, suite à la lecture d'un texte proposé, son propre autoportrait à l'âge de quarante ans. L'écriture de ce type de genre littéraire importante et ce qui nous intéresse le plus est la façon dont ils intègrent plusieurs types de compétences.

La deuxième séance est en relation avec la première, il s'agit de réécrire le même texte produit par l'apprenant scripteur en entrainant des modifications d'ordre oulipienne : le réécrire sous forme de lipogramme en « b » « f » ou « l », de poème libre, ou de logo-rallye.

Notre échantillon est composé de 30 étudiants de deuxième année de licence de français de Médéa. Nous avons souhaité la réaliser auprès des étudiants de première année mais cela était impossible pour des raisons qui nous dépassent.

Alors, nous l'avons réalisée au début de l'année (premières séances du mois d'octobre) auprès d'un groupe de deuxième année dans le cadre de la matière de *Compréhension et expression écrite*.

Par ailleurs, proposer des activités d'écriture littéraire à l'université consiste à avoir un objectif bien précis car, selon C. Oriol-Boyer[2] : *« Lorsqu'on est universitaire, on ne propose pas des pratiques d'écriture littéraire à des étudiants sans s'interroger sur le bien-fondé de cette activité par rapport à l'enseignement/apprentissage de la littérature. »*.

L'objectif de la présente expérience est bien d'écrire littérairement à partir de sa propre vie en incluant l'imaginaire et la fiction, autrement dit un autre « je ». Pour ce faire, nous souhaitons reconduire notre expérience précédente auprès des étudiants au début de leur parcours universitaire de licence de français à l'université de Médéa.

Or, le niveau, éventuellement, n'est plus le même que celui des étudiants de troisième année qui se situe généralement entre B1 et B2.

Pour cette raison, nous allons essayer de simplifier la consigne d'écriture qui doit être, approximativement, en relation avec leur niveau réel et aussi ce qu'ils ont fait en classe. Cette expérience va nous ouvrir les voies pour d'autres pistes de réflexion.

Nous supposons que, parmi les activités d'écriture littéraire qui incitent les scripteurs à écrire (que nous avons déjà abordé précédemment) sont celles qui font appel à sa vie et à ses émotions, ses rêves, ses ambitions. Nous réaliserons ce type d'activités plus ponctuelles et moins étalés dans le temps.

Dans ce chapitre, nous souhaitons proposer une ou des activités littéraires aux étudiants en relation avec leurs niveaux et qui peuvent développer leurs compétences linguistique, discursive, culturelle, etc.

[2] V. Houdart-Merot et CH. Mongenot, op, cit, p 71.

Dans cette optique, C. Bisenius-Penin (ibid : p 101) a affirmé à propos de ses propres expérimentations à l'université de Lorraine, réalisées dans le cadre d'ateliers d'écriture universitaires, de type oulipien :

> *... l'ultime objectif que nous aimerions évoquer est celui de la construction de compétences scripturales. L'atelier vise également à placer l'étudiant dans des situations-problèmes d'écriture par le biais de la contrainte littéraire et de la réécriture du texte produit. Les contraintes textuelles données resituent les apprenants dans une posture d'auteur, confronté à la même difficulté, qui se doit de résoudre le problème. En cela, comme l'ont démontré les travaux de Catherine Tauveron sur l'écriture littéraire, la contrainte (d'ordre formelle, générique, sémantique, symbolique…) constitue bien une aide à l'exploration permettant l'apprentissage scriptural.*

2.3. Le texte support et la consigne d'écriture

Le texte support utilisé fait appel au je, autrement dit c'est la « fonction expressive » qui est dominante. Le texte n'est pas très long, il comporte un seul paragraphe, une raison qui peut ne pas ennuyer les étudiants scripteurs lors de la réalisation de leur écriture. C'est un texte de Michel Leiris tiré de son roman *L'âge d'homme*, le passage aborde un autoportrait de l'auteur qui vient d'avoir trente-quatre ans.

Nous avons proposé une activité à un groupe d'étudiants, elle a duré deux séances : la première consiste à proposer la première partie de l'activité : imaginer/écrire son autoportrait à un âge plus avancé 60ans, un texte qui consiste à utiliser le « je ».

L'activité consiste à écrire son propre autoportrait à un âge plus avancé; la description fait partie du programme de première année de licence dans le cadre du module *Expression et compréhension écrite*. Les étudiants ont déjà l'habitude d'écrire des (auto) portraits en abordant les différents aspects physique et moral.

Par ailleurs, la conception de cette activité est d'écrire/imaginer son autoportrait à un âge plus avancé. Les étudiants lisent un texte modèle avant de procéder à

l'écriture, ensuite, ils devront réécrire le même texte en éliminant une lettre donnée (consonne ou voyelle), le réécrire sous forme de poème, ou en insérant une liste de mots proposée en ordre.

Préalablement, nous pensons que cette consigne est amusante puisque l'étudiant est invité à écrire sa vie en imaginant sur différents niveaux physique, morale, financier, familier, etc., après une quarantaine d'années, et en utilisant le « je ».

2.4. Déroulement de l'expérience

2.4.1. Avant la réalisation de l'expérience

Avant de réaliser l'expérience, nous avons expliqué aux étudiants la conception de l'expérience qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche académique et qui a comme objectif principal d'aider l'apprenant scripteur à améliorer ses compétences scripturales.

C'était la première séance, les étudiants étaient étonnés mais nous les avons rassurés car leurs productions ne seront pas évaluées.

2.4.2. Pendant la réalisation de l'expérience

L'expérience a duré deux séances, une séance consacrée à chaque activité et une troisième séance pour le questionnaire. Demander aux étudiants de répondre par écrit d'une manière anonyme était plus rassurant, ils avaient moins d'angoisse de la page blanche ainsi que des mauvaises notes.

Nous avons remarqué également lors de la soumission des activités aux étudiants une certaine motivation vue la conception de l'activité qui était amusante et que la plupart des étudiants se sont mis à rire…

En fait, lors de la réalisation de notre expérience, nous avons constaté que :

a. Lors de la première séance :

1. Les étudiants ont bien aimé la conception de la consigne qui leur accordé une liberté et une imagination illimitée.

2. Ils avaient aimé également le fait d'écrire leur propre portrait vingt ans après concernant leur vie personnelle, financière et économique en incluant des éléments fictifs et imaginaires.
3. Pendant la réalisation des productions écrite, nous avons essayé d'orienter quelques groupes d'étudiants et faire des corrections individuelles et même des réexplications de la consigne d'écriture dans le but de les encourager et les inciter à écrire.

b. Lors de la deuxième séance :

1. Lors de l'explication des consignes d'écriture, la grande majorité voire la totalité a ignoré le poème libre, à l'exception de deux étudiants qui déclaraient l'avoir fait au lycée. Cette déclaration nous explique davantage l'absence de la littérature en première année.
2. L'ensemble des groupes d'étudiants ont choisi la première consigne qui est le lipogramme qui consistait à éliminer une consonne.

2.4.3. Après l'expérience

Après avoir réalisé les deux activités, nous avons soumis aux étudiants un questionnaire autour des activités proposées et de leurs préférences d'écriture littéraire ou non littéraire.

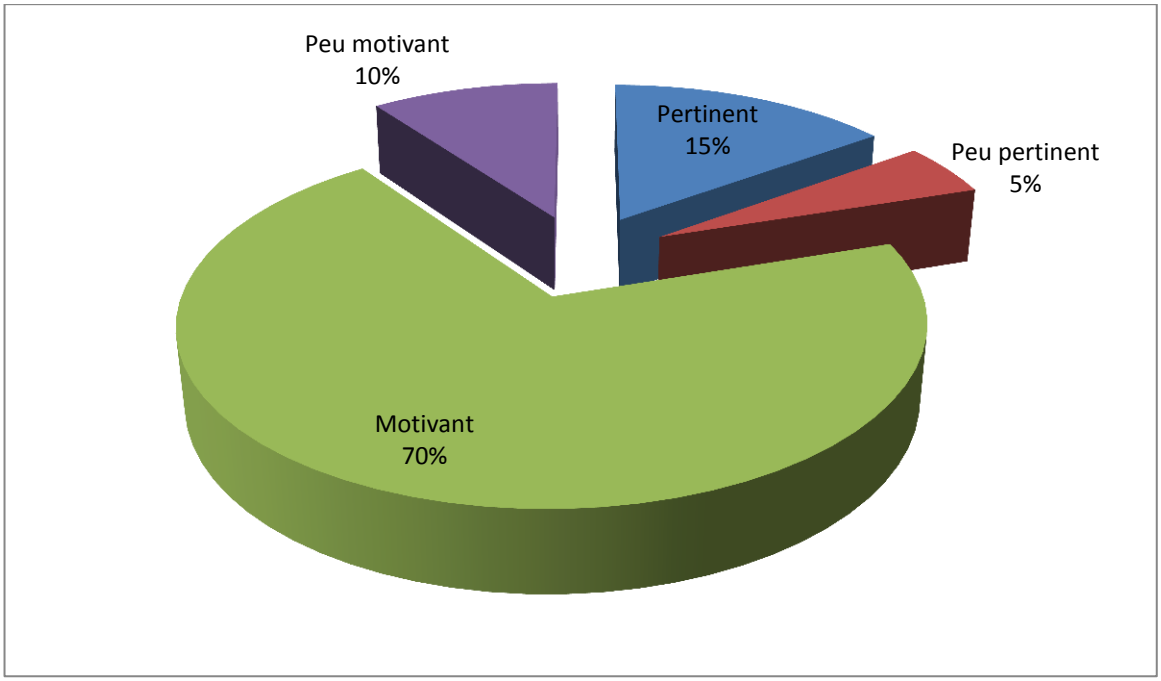
2.5. La collecte des données et discussion des résultats :

Pour réaliser cette expérience, il nous a fallu une phase de clarification qui consistait à clarifier l'objectif et la conception des activités, les étudiants avaient besoin d'une explication des consignes proposées : l'écriture de l'autoportrait fictif à un âge plus avancé et la possibilité de décrire les différents aspects physiques, psychiques, financiers, familiers, etc. ainsi que les consignes relatives à la réécriture de l'autoportrait.

2.6. Le questionnaire :

Pour évaluer le degré de la réussite d'une telle activité, nous avons soumis aux étudiants un questionnaire. Il nous permettra de connaitre leurs réactions et leurs avis vis-à-vis des activités proposées.

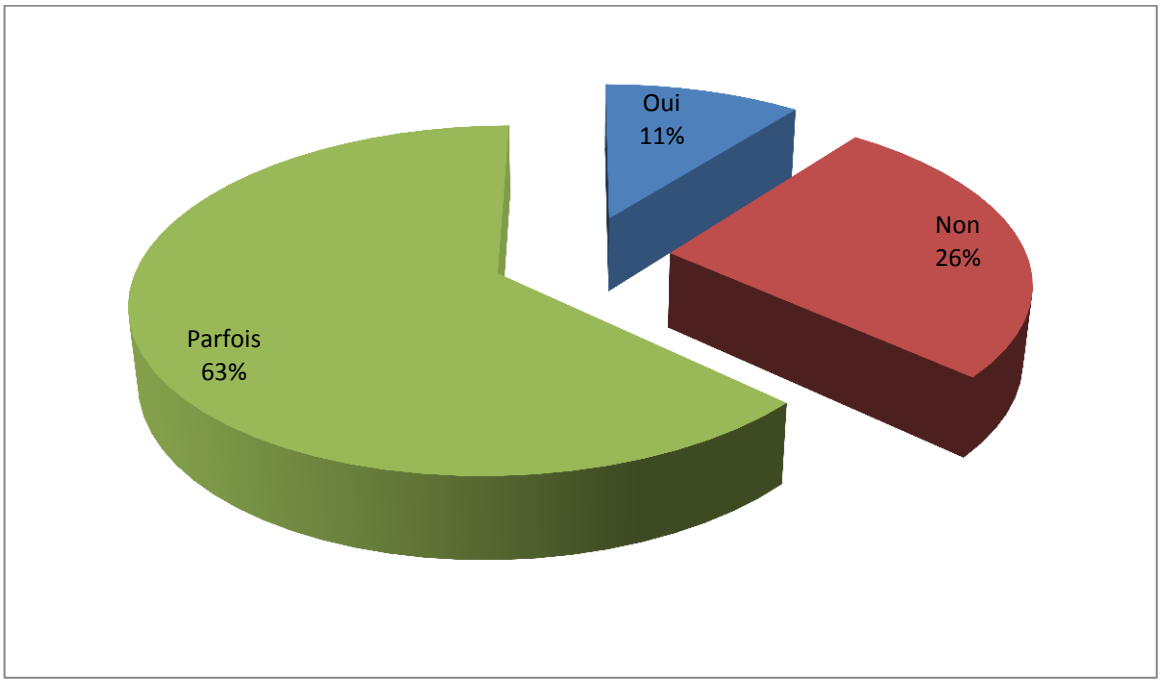
Item 1 : Que pensez-vous de ce type d'activité ?



Commentaire :

L'objectif de cette question était de voir l'impression des étudiants vis-à-vis des activités proposées. D'après la visualisation des réponses des étudiants, la plus grande majorité a déclaré que les activités sont motivantes, ce taux nous suffit pour dire que notre vision pourrait avoir un écho au sein des étudiants.

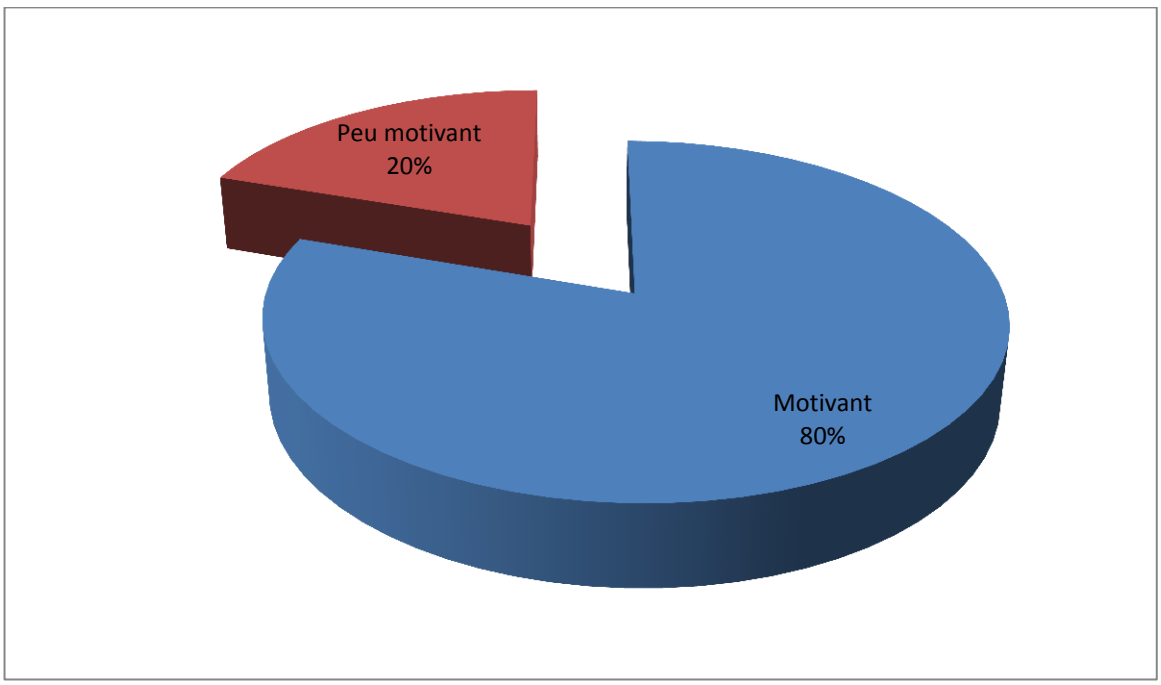
Item 2 : Est-ce que vous avez l'habitude de faire des activités semblables ?



Commentaire :

L'objectif de cette question est bien de voir l'originalité de ce type d'activités chez les étudiants. A la vue du graphique, la grande majorité des étudiants a déclaré qu'elle réalise ce type d'activité de temps en temps.

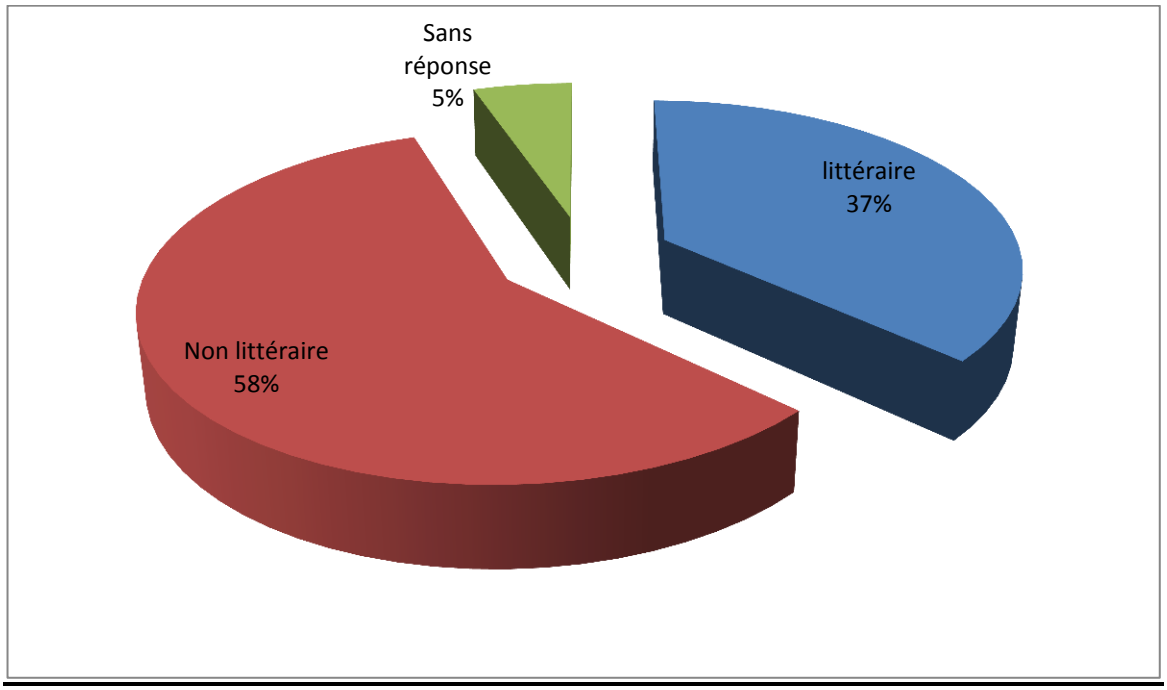
Item 3 : Que pensez-vous des activités d'écriture à partir d'un texte littéraire ?



Commentaire :

Evidemment, la lecture du graphique est suggérée pour montrer que ce type de textes est motivant. La motivation est un élément très encouragent les étudiants à écrire.

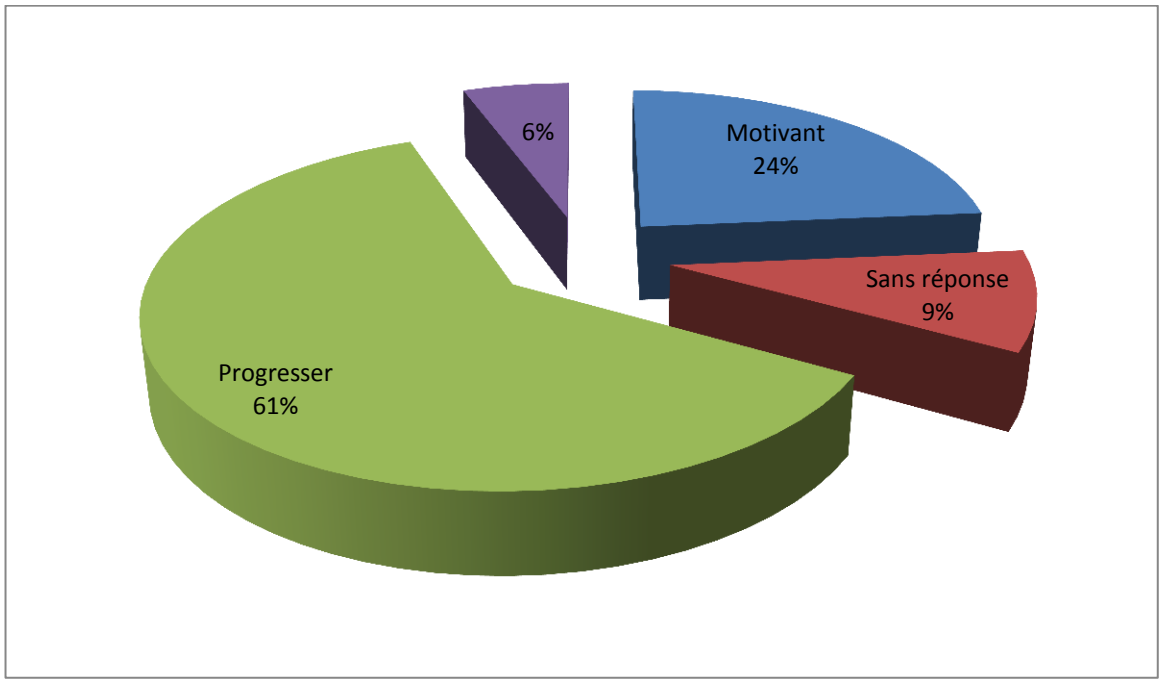
Item 4 : Préférez-vous écrire en imitant un texte littéraire ou non littéraire ?



Commentaire :

L'objectif de cette question est de savoir si les étudiants préfèrent imiter un texte littéraire ou non littéraire. D'après leurs réponses, plus de la moitié des étudiants interrogés préfèrent le non littéraire. Nous expliquons ce taux par l'absence des matières littéraires en première année universitaire qui cause une crainte et une telle représentation chez les étudiants.

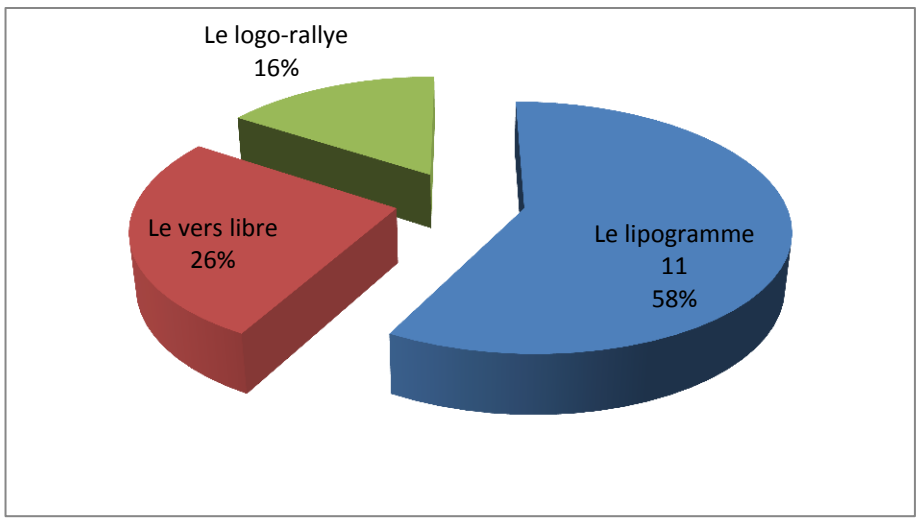
Item 5 : Que dites-vous des activités de réécriture proposées de votre propre texte ?



Commentaire :

L'objectif de cette question est de s'intéresser au processus de réécriture et son impact sur les étudiants. La grande majorité des réponses le considère comme un processus qui favorise le développement et la progression de leurs compétences linguistiques.

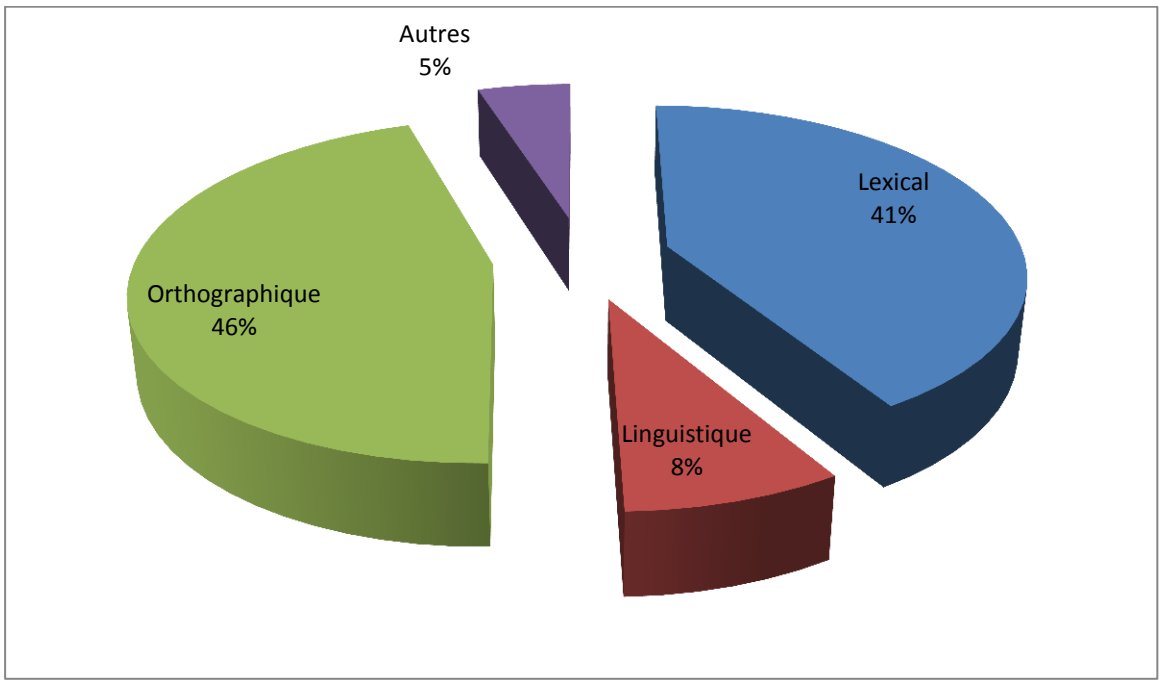
Item 6 : Quelle proposition d'écriture avez-vous préféré, la première, la deuxième ou la troisième et pourquoi?



Commentaire :

L'objectif de cette question est de savoir les préférences des étudiants vis-à-vis des consignes proposées lors de l'expérience. Plus de 50% des étudiants participants préfère la première proposition, leurs justifications étaient que ce type d'activité permet le développement du lexique. En deuxième lieu, la deuxième activité incarnait la deuxième position et leurs justifications étaient le fait d'aimer ce genre littéraire notamment la poésie. Tandis que la troisième proposition d'activité incarnait la troisième position et ses partisans disaient que c'est plus facile.

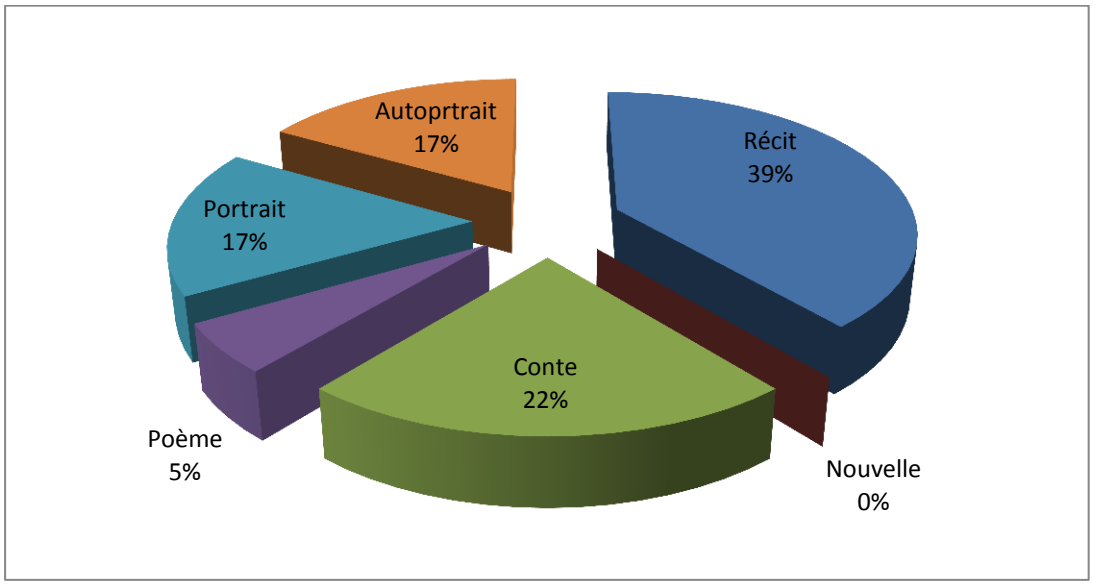
Item 7 : Quels types de difficultés avez-vous rencontrées lors de votre rédaction, lexicale, linguistique, orthographique ou autres ?



Commentaire :

Cette question vise mettre l'accent sur les difficultés rencontrées par les étudiants lors de la réalisation des activités d'écriture. En fait, les difficultés d'ordre orthographiques occupaient la première place ensuite les difficultés du type lexical.

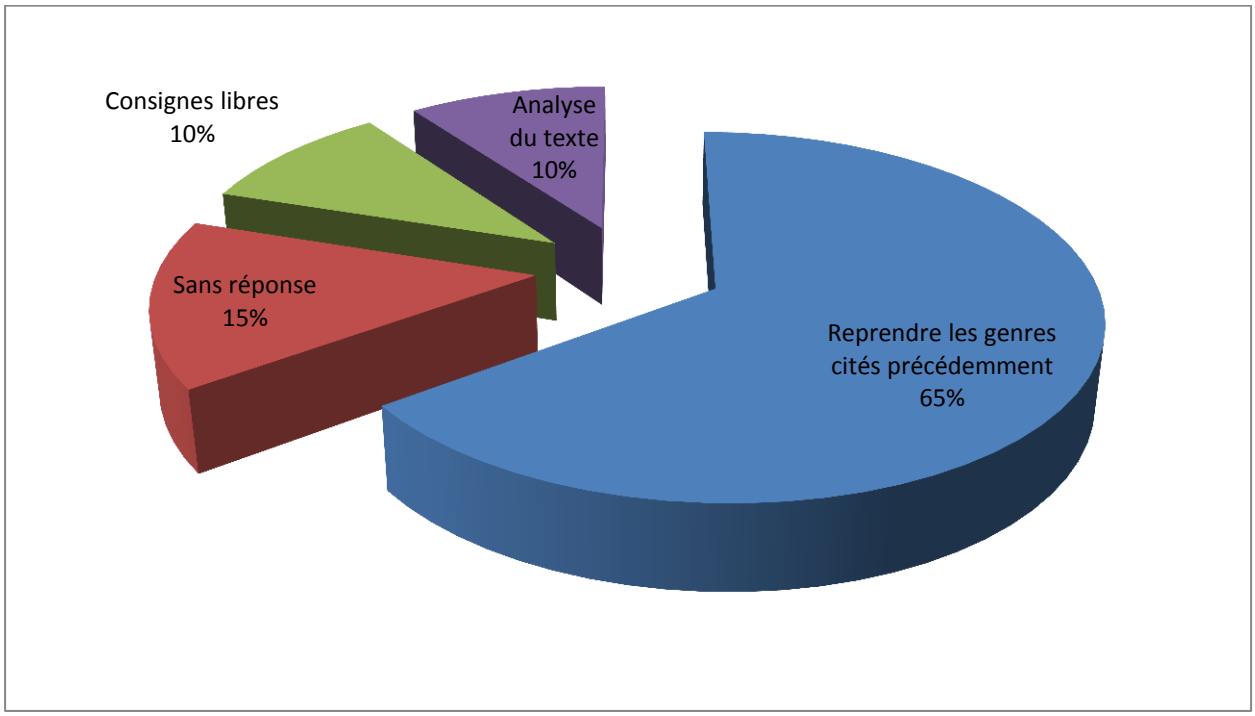
Item8 : Quel genre préférez-vous écrire ?



Commentaire :

Pour cet item nous avons proposé une série de genres d'écriture littéraire et non littéraire afin de voir les préférences d'écriture des étudiants. Le récit occupait la première place et ensuite le conte. Ces deux genres littéraires du type narratif incarnaient les premiers choix de notre échantillon ; ceci peut être expliqué par le fait d'être plus proche d'eux dès les premières années d'apprentissage et même les premières années de leurs existences notamment le conte.

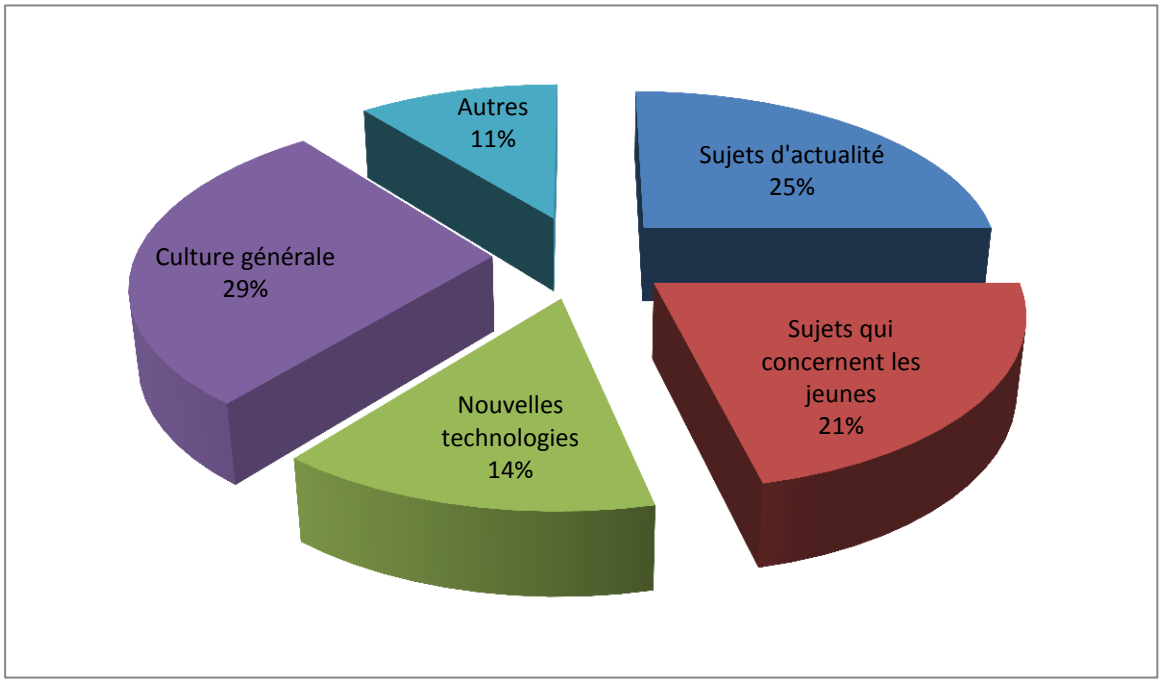
Item 9 : Quelles sont les activités d'écriture littéraires qui peuvent vous motiver et inciter à écrire littérairement ?



Commentaire :

Cette question directe vise connaitre les activités d'écriture littéraire qui encouragent les étudiants à écrire. Les résultats inscrits au graphique indiquent que plus de 60% des étudiants interrogés a repris les genres littéraires cités dans la question qui la précède. Pour le reste, ils ont cité les consignes libres ainsi que l'analyse des textes autrement dit écrire suite à un texte.

Item 10 : Quels sont les sujets qui vous motivent et incitent à écrire littérairement ?



Commentaire :

Cette question nous a montré que les sujets d'écriture ont une très grande importance chez les étudiants et qui peuvent les inciter à écrire littérairement. D'après la visualisation des résultats obtenus, nous constatons que la culture générale occupe la première place ensuite les sujets d'actualité et les sujets qui concernent les jeunes et enfin les nouvelles technologies.

2.7. Commentaire général :

A la lecture des résultats du questionnaire destiné aux étudiants suite aux activités proposées nous a reflété leurs préférences et la justification de leurs choix vis-à-vis des activités d'écritures littéraires proposées.

D'une manière globale nous avons constaté que presque trois quart des étudiants questionnés considère que ce type d'activité est motivant. La motivation est pour nous l'un des éléments fondamentaux qui peuvent inciter l'étudiant à écrire notamment littérairement.

Les étudiants préfèrent aussi les genres littéraires d'ordre narratif tels le récit et le conte et ils préfèrent aussi les sujets d'actualité et qui concernent les jeunes.

2.8. Les productions des étudiants

En analysant les productions des étudiants, et pour plus de clarté, nous élaborons des critères spécifiques à la littérarité dans leurs productions.

Les étudiants se sont mis à écrire en plongeant dans le monde de la fiction, M-C. Albert et M. Souchon (2000 : p 75) ont dit à ce propos : *« De même en littérature, le scripteur ne s'engage pas sur la vérité du monde qu'il met en place, mais sur ce qu'il veut communiquer à travers ce monde grâce à ce monde. »*

Un critère de littérarité très marquant dans les productions des étudiants, c'est celui de la fiction. Les étudiants se sont mis à faire appel à la fiction dans leurs écrits. La fiction est un des éléments qui reflètent les émotions de l'apprenant-scripteur, de ses sentiments et aussi de sa vie affective.

Un deuxième critère relatif au genre littéraire proposé est celui de l'utilisation du « je » comme l'un des éléments composants de la communication écrite. La situation de communication était liée au sujet « je » dans les productions des étudiants ; autrement dit, ils ont bien fait appel à l'utilisation du « je » dans leurs écrits en respectant la consigne d'écriture proposée.

Ceci était facile à réaliser par les étudiants qui aiment s'exprimer surtout quand il s'agit d'imaginer leurs propres vies futures notamment d'une manière anonyme.

A partir de cette considération, les étudiants ont trouvé un espace qui leur permet de représenter leur vie telle qu'ils la souhaitent par le truchement de l'écriture littéraire.

La première consigne d'écriture qui consiste à écrire son autoportrait à un âge plus avancé, autrement dit fictif, était réalisée par la totalité des étudiants qui se sont adonnés à la réaliser juste après la lecture du texte support proposé.

La lecture des textes des étudiants nous a permis de tirer un ensemble de constats, tout d'abord, nous avons remarqué que les étudiants ont bien imité le texte support utilisé tel le lexique et l'enchainement des idées.

Pour ce faire, nous pouvons dire qu'écrire à partir d'un texte littéraire est aussi important car cela permet à l'apprenant d'enrichir le vocabulaire et imiter l'ensemble du texte.

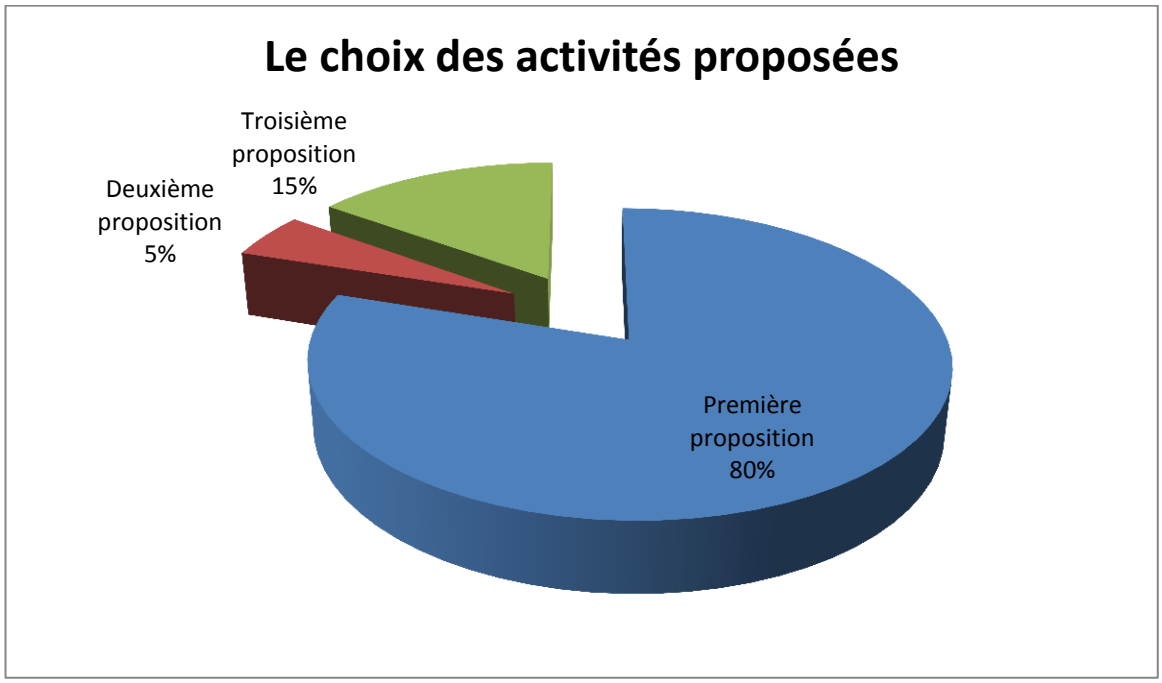
D'un autre côté, nous avons constaté également que certains groupes ont choisi la première consigne afin d'éviter une consonne qui ne figure pas dans leurs productions l'exemple du « b », c'était un peu malin car ils ont réécrit la même production de départ !

D'autres, même avec un modèle à imiter persistent à écrire avec des fautes, l'exemple du texte support : *« Je viens d'avoir trente-quatre ans… »*, un groupe a écrit *« Je viendrais d'avoir soixante ans »* !, *« les cheveux »* pour *« les chauveaux »* ou même *« cheuveux »*

De plus, plus de 50% des étudiants participant à notre expérience a réalisé la première proposition, le taux des préférences des étudiants vis-à-vis des activités a bien illustré cette spécificité selon leurs réponses. Et en analysant les productions nous avons trouvé effectivement 80% des étudiants qui composent notre échantillon ont réalisé la première activité proposée.

Néanmoins, la deuxième proposition a été choisie par un seul groupe équivalent de 5% de notre échantillon, malgré l'ignorance de la poésie par la grande partie de nos participants.

Pour le logo-rallye, qui est la troisième proposition, quelques étudiants l'avaient choisi (15%) et le graphique ci-dessous nous représente ces différents choix.



La première consigne, consistait à écrire un lipogramme, a permis de faire la substitution des mots/expression qui contiennent la lettre à supprimer. Nous présentons ci-dessous un extrait de texte d'un groupe appuyant ce constat :

Pour la première production : *« Je m'appelle Bendris Iyed Nassim, j'ai 60ans, j'habite à Médéa, j'étais un enseignant de la* ***langue française*** *au lycée. »*

Pour la réécriture de la production en lipogramme en « F », le groupe a procédé ainsi : *« Je m'appelle Bendris Iyed Nassim, j'ai 60ans, j'habite à Médéa, j'étais un enseignant de* ***la langue de Molière*** *au lycée. »*

Un autre exemple pour la première production aussi : *« Je suis un homme marié qui a deux garçons et une* ***fille****… »*

Pour la réécriture : *« Je suis un homme marié qui a deux garçons et une* ***poupée****… »*

Pour éliminer la lettre « b » aussi, *« …mes cheveux sont blancs même la barbe… »*, pour la réécriture de ce passage : *« …je suis comme un papa Noël… »*

Pour la deuxième proposition, l'écriture du texte sous forme de poème en vers libre, de longueur et de rimes variées, l'étudiant a réécris son texte en évitant le « je »

et il l'a remplacé par le pronom personnel « il » d'une manière assez intelligente malgré quelques fautes de langue. Nous citons à titre d'exemple :

« Les derniers mètres entre l'enfer et le paradis[3]

Entre l'ange et le démon, entre le repos et la maladie[4]

…

Un vieux de 60ans, seul dans sa sombre[5]*chambre*

Sans amis, que sa plume et son encre[6]

…

Peau sèche, visage aux rides … »

Pour la littérarité, nous apprécions d'abord l'élément fictionnel dans le texte ainsi que le côté esthétique de la langue nous citons l'exemple suivant :

« Un corbeau[7] *seul qui perd sa plume de plus en plus »*

Pour la troisième proposition d'écriture à savoir le logo-rallye, les étudiants se sont mis à écrire leurs productions sous forme de récits de fiction afin d'intégrer la liste de mots proposée par la consigne d'écriture. Nous citons comme exemple : *« La semaine prochaine, mon âge va être 60 ans, le train passe*[8] *très vite, (…) le*[9] *miroir de mon armoire me dit que mon visage (…) »*

Nous avons remarqué également la présence des fautes d'orthographe surtout, et le taux des réponses des étudiants illustre bien cette remarque plus de 45% a bien mentionné les difficultés d'ordre orthographique.

[3] Le groupe a écrit **paradie**.
[4] Il a écrit également **repot**.
[5] Il a écrit **sambre**.
[6] Il a écrit **oncre**.
[7] Il a écrit **courbeau**.
[8] Le groupe a écrit **se passe**.
[9] Il a écrit également **la miroir**.

Par ailleurs, malgré les différents types de fautes de langue faits par notre échantillon, ce qui nous intéresse le plus dans cette étude est d'aider l'étudiant scripteur en langue étrangère et l'inciter à écrire littérairement.

L'autoportrait fictif est en même temps révélateur du rapport à la littérature, à leurs compétences et connaissances antérieures et aussi des liens lecture-écriture littéraire.

Arriver à motiver les étudiants et à les inciter à écrire était pour nous l'objectif principal à atteindre. Nous avons remarqué, tout au long de notre expérience à court terme, que les étudiants participants étaient tous motivés et ont aimé la conception des activités d'écriture littéraire proposées.

De plus, ce que nous avons voulu réaliser à travers nos expériences intégrer des activités d'écriture littéraire en classe que ce soit à court terme qui se présentent comme des consignes d'écriture à réaliser pendant une séance ; ou à long terme dont la réalisation s'étale sur plusieurs séances sous forme d'ateliers d'écriture.

Indubitablement, cette expérience d'écriture littéraire a intensément marqué les participants qui étaient motivés et ont fait preuve de bonne volonté et du respect des contraintes exigées.

A cet effet, nous souhaitons faire appel aux pratiques d'écriture littéraire en première année universitaire afin de développer les compétences scripturales de l'apprenant. Varier le mode de réalisation de l'écriture littéraire à long terme ou même à court terme, et aussi recourir à l'écriture littéraire surtout en atelier d'écriture nous parait très important et aussi prometteur pour rendre l'écriture littéraire moins dramatique.

Enfin, l'analyse des deux expériences présentées en haut nous montre que l'atelier d'écriture favorise la pratique d'écriture littéraire en classe de langue peut avoir légitimement un espace et une valeur dans un parcours universitaire de FLE.

3. D'autres pistes pour une meilleure didactique de l'écriture littéraire à l'université :

Arriver à amener l'étudiant à écrire littérairement en langue étrangère n'est plus une tâche facile à exécuter, il importe de faire appel à plusieurs méthodes qui peuvent l'encourager et l'inciter.

De plus, c'est à l'enseignant de le motiver, éveiller son intérêt pour ce qui doit être appris et essayer de le maintenir. En effet, il doit également développer sa compétence lectorale qui est à la base de la pratique d'écriture et aussi encourager l'étudiant à écrire, à réécrire, à imiter le texte qu'il a lu et à écrire en groupe autrement dit en atelier d'écriture.

Par ailleurs, nous sommes conscients qu'il existe une multitude de méthodes qui peuvent améliorer et perfectionner la compétence scripturale chez l'apprenant en FLE et l'incitent à écrire littérairement. Mais nous pensons que l'une de ces meilleures méthodes qui convient aux besoins et intérêts des étudiants est bien la contrainte d'écriture autrement dit l'écriture créative.

Nous pouvons résumer notre suggestion sous forme de citation de J-P. Cuq et I. Gruca (2005 : p 189) :

> *L'écriture créative, qui s'est développée sous la forme d'ateliers en divers lieux ou institutions scolaires ou parascolaires et qui a connu un grand succès auprès de différents publics, repose en partie sur deux postulats : tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit et une contrainte stricte permet de débloquer l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité. […] les pratiques de l'écriture créative sont fondées, cependant, sur la réécriture, la révision, la correction […]*

Il s'agit de trouver des manières qui peuvent débloquer la pratique d'écriture chez l'étudiant en FLE. Dans le cas des étudiants universitaires les consignes d'écriture contraignantes sont très importantes pour avancer et écrire, d'ailleurs nos expériences effectuées auprès des étudiants universitaires nous ont révélées ces constats.

Dans cette optique, F. Evrard (2009 : p5) avait dit à propos de son ouvrage qui se rapproche de notre recherche ainsi :

> *L'atelier n'a pas pour but de révéler de « grands écrivains », mais de proposer en toute simplicité des jeux avec le langage, les lettres, les mots, les textes, afin de se faire plaisir et de donner du plaisir aux autres en communiquant ses productions… Souvent, grâce à des embrayeurs et déclencheurs d'écriture précis, il est possible de produire des textes intéressants qui révèlent que la panne d'imagination ou l'angoisse de la page blanche ne sont pas des fatalités. Loin d'être des obstacles à la liberté d'expression et à la spontanéité, les exercices à contrainte particulièrement précise favoriseront la créativité de l'imaginaire*.

3.1. Les suggestions sur le choix les textes supports

Nous sommes tout à fait d'accord avec l'hypothèse qui suppose que la lecture est un passage obligatoire pour l'écriture. En fait, l'étudiant ne peut jamais écrire à partir de rien mais au contraire, il doit faire des lectures et acquérir une certaine compétence lectorale pour pouvoir écrire.

Pour les jeunes apprenants, nous ne trouvons plus un texte support meilleur que le littéraire vu ses caractéristiques qui ne se trouve pas dans un autre type de textes : il permet l'imagination, le merveilleux, la fiction, l'irréel et surtout la liberté de lire et d'interpréter. Le littéraire ne permet pas seulement l'apprentissage de la langue mais aussi des valeurs humaines, P. Aron a dit à ce propos (2004 : p46) :

> Le littéraire est un lieu d'apprentissage de comportements humainement nécessaires et socialement utiles : argumentation rhétorique, maitrise de divers registres émotionnels et esthétiques et maniement des ressources de la langue. Une série de genres et d'exercices ont été inventés pour répondre à cette triple exigence.

Dans le but de réaliser ces objectifs et bien exploiter ce type de texte, à l'université, l'enseignant peut varier les genres littéraires proposés, ceci permettra aux étudiants de découvrir la spécificité de chaque genre et aussi ses particularités.

Il pourra également travailler sur des textes d'auteurs algériens d'expression française afin de découvrir leurs talents ainsi que les auteurs français natifs de cette langue afin de découvrir la culture de l'autre.

L'enseignant peut également travailler sur plusieurs romans du même auteur afin de les exploiter : style, culture, société, courant littéraire, langue, etc. Il peut aussi aborder plusieurs romans qui ont marqué une époque donnée, un siècle, un courant, un genre particulier, etc.

Le texte littéraire utilisé comme support d'enseignement est très riche car c'est un texte authentique, un laboratoire de langue et un très bon modèle à imiter, Cuq et Gruca (2005 : p189) :

> *Si, généralement, les textes supports sont d'origine littéraire, rien n'empêche de les puiser dans les documents authentiques et d'instaurer, non pas une « petite fabrique de littérature », mais un véritable laboratoire de langue ou mieux une véritable « grammaire de l'imagination ».*

D'une manière générale, il est important de diversifier les activités d'écriture aux apprenants en FLE (S. Moirand (1979) et G. Vigner (1982)).

En ce qui concerne les activités d'écriture littéraire, il importe de les varier les consignes d'écriture en commençant par les plus faciles aux plus difficiles. L'objectif principal de ces activités est bien d'inciter à écrire, faire naitre l'envie d'écrire notamment chez les apprenants scripteurs en FLE.

3.2. Autre suggestion possible : valoriser les travaux des étudiants

Nous pouvons suggérer la réalisation de l'écriture littéraire par l'utilisation de plusieurs consignes d'écriture qui font appel à la créativité, à la vie personnelle de l'apprenant, à la fiction et aussi à l'imagination dans le but de l'inscrire dans une pédagogie de projet. Par ailleurs, il est préférable de varier les types d'aides afin de motiver l'apprenant et l'inciter à écrire littérairement.

En outre, nous ne voulons pas nous arrêter sur les productions mais poursuivre ces écrits et les mettre en valeurs. Anne-Marie Havard a parlé de rituels saisonniers

dans le cadre de la Fondation Alliance française et l'Institut français a dit ainsi (A. Godard, 2015 : p 99) :

> *Dans l'objectif d'une progressive familiarisation des apprenants avec la pratique de la littérature, ces initiatives présentent deux avantages : d'une part, leur ritualité, qui offre la possibilité de construire des rendez-vous récurrents et attendus par le public ; d'autre part leur ouverture à des formes d'expression variées, […]*

Elle a ajouté également (101) :

> *Les thèmes retenus […] invitent les élèves à s'approprier au mieux les lectures proposées en classe, sur le mode du pastiche, de la mise en récit d'événements historiques ou d'écriture d'invention. D'autres concours s'organisent, comme des jurys de prix littéraires, qui suivent les prix décernés en France à l'automne, en constituant des jurys de lecteurs qui désignent « leur » prix littéraires. C'est le cas par exemple du Goncourt étranger, qui permet une participation directe des apprenants à l'actualité littéraire francophone.*

Ce sont des dispositifs qui peuvent trouver un certain intérêt chez nos apprenants et les encourage de plus en plus à apprécier le littéraire. Nous pensons que nos étudiants ont vraiment besoin de ce type de dispositif pour lire et écrire littérairement avec enthousiasme et amour.

Il s'agit de créer un réseau universitaire ou extra universitaire qui permet aux étudiants de créer des rencontres, des journées d'étude et aussi des événements culturels, etc.

En outre, nous pensons également au Goncourt des lycéens en France, une initiative très intéressante qui encourage les jeunes lycéens dont le français est leur langue maternelle. Il peut être défini par un manuel français (2006 : p 477) ainsi :

> *Le Goncourt des lycéens a été créé, avec l'accord de l'académie Goncourt, par la Fnac et le rectorat de Rennes en 1988. Son but est de proposer à 2000 lycéens issus d'une cinquantaine de classe, toutes séries confondues, de participer à la vie littéraire en décernant un prix qui fait désormais partie de la de la rentrée littéraire, au même titre que son ainé*. […]
>
> *L'attribution du Goncourt des lycéens est l'occasion de lectures, d'échanges, de débats entre les lecteurs. Beaucoup de lycéens découvrent à cette occasion leur gout pour la lecture.*

Pourquoi ne pas créer des initiatives semblables qui encouragent nos étudiants à découvrir la littérature en lisant ou même en écrivant ? Il s'agit de sensibiliser les étudiants et les initier à l'écriture littéraire. Nous ne sommes pas obligés de créer des prix pareils mais à la limite, organiser des rencontres et des félicitations des meilleurs éléments.

Par ailleurs, nous souhaitons féliciter l'étudiant et à le récompenser ; l'exemple d'une élaboration d'une revue littéraire universitaire à l'intention des meilleures productions des apprenants scripteurs.

Ce projet permettrait le contact des étudiants d'une même université et même des étudiants de plusieurs universités. Cette méthode n'encourage pas l'étudiant seulement et le motive mais aussi elle lui permet d'avancer de plus en plus et de perfectionner ses compétences scripturales.

Nous pensons que la publication d'une revue littéraire universitaire dont les auteurs sont des apprenants est un projet prometteur, car il permet une certaine notoriété des bons scripteurs au sein du campus, une concurrence entre les étudiants et aussi une occasion pour découvrir et surtout lire les meilleurs textes.

C'est un projet qui peut avoir plusieurs thématiques et/ou genres littéraires l'exemple de recueil de poèmes, de contes, de nouvelles, des essais, des pièces de théâtre, etc.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion

La recherche doctorale que nous avons menée en milieu universitaire algérien s'est intéressée à l'enseignement de l'écriture littéraire et visait son intégration en première année universitaire.

En fait, au début de notre travail, nous avons pensé aux innombrables reprises en main que suppose ce sujet de recherche, nous sommes vraiment surpris de l'implication efficiente des participants à nos expériences.

Nous avons remarqué que, dans le secondaire algérien, l'écriture littéraire est bien présente d'une façon régulière suite à la lecture de textes et genres littéraires différents. C'est à partir de ce constat que nous avons souhaité promouvoir l'enseignement de l'écriture littéraire à l'université.

Pour ce faire, nous nous sommes interrogés sur son enseignement à l'université : sa place dans le programme d'enseignement du socle commun et sa représentation chez les enseignants et les étudiants de l'université de Médéa en particulier.

Pour une plus grande crédibilité et afin de vérifier nos hypothèses de départ, nous avons mis en place un protocole de recherche qui nous permette de mettre en exergue les diverses représentations des étudiants et des enseignants sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture et de l'écriture littéraire. Nous avons fait appel à plusieurs modes de collecte de données passant par l'analyse et la discussion des questionnaires destinés aux enseignants ainsi qu'aux étudiants.

A travers ces questionnaires, nous avons constaté et pu confirmer notre hypothèse de départ est que la présence de l'écriture littéraire à l'université reste modeste par rapport à celle du secondaire qui est plus régulière. Ceci est malgré les efforts fournis par certains enseignants questionnés et leur conscience de son importance.

Les étudiants sont conscients de l'importance de l'acte de lire pour pouvoir écrire, de l'importance d'élaborer un plan avant d'écrire et les remarques de l'enseignant sont utiles pour avancer et bien écrire. Effectivement, les étudiants

questionnés avouent qu'ils n'écrivent que pour avoir une note/être évalué et que l'écriture est une activité réservée aux doués.

Nous aimerions dépasser ces représentations et pratiquer l'écriture littéraire d'une façon plus spontanée comme un acte désiré.

Après être rapproché du terrain et avoir vérifié nos hypothèses de départ, nous souhaitons, à l'heure actuelle, suggérer une démarche qui répondrait à nos attentes et nos hypothèses. Ecrire littérairement à l'université nous parait bel et bien un atout qui s'acquiert notamment par la lecture littéraire et les consignes d'écriture littéraire qui motivent et incitent l'apprenant scripteur à écrire.

Les perspectives de la présente recherche étaient en relation avec les déclarations des étudiants questionnés : représentations, goûts, préférences, etc. Elles sont concrétisées sous forme de deux expériences ayant pour objectif principal l'impact des genres littéraires suggérés sur les étudiants, l'une était réalisée à long terme et l'autre à court terme à réaliser en atelier d'écriture.

Les deux expériences faisaient appel aux genres littéraires qui s'intéressent au « je », à la vie de l'apprenant et à ses émotions ajoutant à cela la fiction.

Les expériences que nous avons menées en milieu universitaire algérien précisément de l'université de Médéa admettent l'élaboration d'une matière d'enseignement d'écriture littéraire en première année universitaire. Pour ce faire, nous avons fait appel à deux genres littéraires qui sont l'autofiction et l'autoportrait fictif.

D'après les deux expériences menées auprès des étudiants en licence, nous avons constaté que les consignes d'écriture littéraire avaient trouvé un écho escompté au sein des étudiants.

Les résultats obtenus en fin de processus nous ont permis de constater que les étudiants apparaîtraient prêts à s'impliquer d'une manière motivante. Nous estimons que l'application de notre proposition pourra avoir un impact positif et une amélioration espérée sur la compétence scripturale de nos étudiants.

De plus en plus nombreuses était la motivation des étudiants envers la conception des consignes d'écriture qui les a incités à lire et surtout à dédramatiser l'écriture littéraire.

Ces deux expérimentations nous ont permis de dégager quelques éléments importants à la réalisation de l'écriture littéraire à l'université. Certaines de ces lignes fortes nous ont confirmé nos hypothèses et d'autres découvertes après la réalisation de nos expériences :

- ✓ Privilégier la lecture littéraire avant l'écriture littéraire : en amont, en veillant à exploiter ces lectures par des consignes qui peuvent initier l'étudiant à l'écriture littéraire ;
- ✓ Recourir à des aspects théoriques et linguistiques qui caractérisent un genre/ écriture littéraire particuliers ;
- ✓ Recourir à des corrections individuelles des textes produits par les étudiants. Elles lui permettent de comprendre ses erreurs pour progresser sans le sanctionner mais pou l'encourager et l'inciter à écrire encore et encore. D'ailleurs même les étudiants questionnés ont affirmé l'importance des remarques de l'enseignant ;
- ✓ Insister sur la réalisation de l'écriture littéraire en atelier d'écriture, c'est plus bénéfique et aide l'étudiant à s'améliorer ;
- ✓ Varier la durée de réalisation des activités d'écriture littéraire à long terme et à court terme.

Nous croyons en la faisabilité de notre proposition car elle véhicule des idées qui peuvent aider l'apprenant à améliorer ses diverses compétences notamment scripturales à l'université.

Le rôle de l'enseignant à l'université est d'orienter l'étudiant à lire, à choisir et à pratiquer la lecture littéraire même en dehors de la classe par des activités à long terme et en classe par des activités à court terme. En fait, l'enseignant est parmi les éléments qui peuvent inciter l'étudiant à lire.

En fait, nous souhaiterions aussi réaliser une revue universitaire qui a pour but la publication des meilleurs textes littéraires produits par les étudiants. Un espace de créativité et de récompense qui peut avoir un écho escompté au sein du campus.

L'objectif de notre recherche était focalisé sur trois pistes :

La première était théorique qui consistait à tenter de définir la littérature et l'écriture, leurs historiques et les convergences et divergences entre eux. Nous pensions que les deux termes ont des liens entre eux depuis leurs apparitions. Nous avons cherché également la conception de la littérarité et la littératie comme termes relatifs à notre sujet de recherche.

La deuxième s'est basée sur la didactique de l'écriture littéraire, de son historique et des réflexions sur son enseignement.

La troisième consistait à suggérer des activités d'écriture littéraire favorisant son apprentissage.

A partir de quel critère une écriture devient-elle littéraire chez les étudiants universitaires ? Cette question nous a suivie tout au long de notre recherche c'était vraiment difficile de répondre mais le plus important est d'initier les étudiants à l'écriture littéraire par des consignes d'ordre littéraire et les incitent à écrire littérairement à partir d'un texte littéraire ou même des activités d'ordre oulipienne soit à long ou à court terme. Une écriture dotée d'éléments fictifs, personnels et affectifs.

Ainsi, nous disons au terme de cette recherche que nous avons pu confirmer nos hypothèses de départ qui considèrent que les consignes d'écriture littéraire d'ordre oulipien, amusant, fictionnel à long ou même à court terme arrivent à motiver l'étudiant et l'incitent à écrire littérairement.

Pour clore notre recherche, nous pensons qu'elle ressemble à une spirale qui s'étend et se détend, ce qui rend les résultats obtenus de cette recherche une partie apparente d'un iceberg du laboratoire de la didactique de l'écriture littéraire en FLE à l'université.

Ceci nous oriente vers d'autres recherches ultérieures sur la question du sujet scripteur à l'université et l'élaboration d'un programme d'intervention qui vise le développement de la compétence scripturale chez l'apprenant qui est considéré comme futur enseignant du FLE.

Annexes à la thèse

Annexe 1 : Questionnaire destiné aux étudiants

Annexe 2 : Questionnaire destiné aux enseignants

Annexe 3 : Echantillon des textes de la première expérience

Annexe 4 : Echantillon des textes de la deuxième expérience

Annexe 1

Questionnaire destiné aux étudiants

Questionnaire destiné aux étudiants de première année universitaire de français LMD

1. Pour vous, préparer une licence de français est-ce :
   a. Un choix ☒
   b. Une obligation ☐

- Pourquoi ?

Parce que la langue Française est très important comme elle est notre deuxième langue officiel, la langue de la Technologie, une langue de prestige, et d'obtenir un diplôme de Français est un grand plaisir.

2. Que pensez-vous du système LMD ?

Cela que n'a fait aucun doute que le système LMD est un système actif et vivant. Mais aussi il est un peu chargé

3. Parmi les modules enseignés, que préférez-vous le plus :
   a. Les modules littéraires ☐
   b. Les modules non littéraires ☒

- Pourquoi ?

parce que j'aimes pas les genres littéraires

4. Comment vous lisez en classe ?
   a. Lecture silencieuse ☐
   b. Lecture à haute voix ☒

5. Faites-vous la lecture explicative en classe ?
   a. Oui ☒
   b. Non ☐

1

6. Y a-t-il des activités relatives à la lecture en classe?
   a. Oui ☒
   b. Non ☐

7. Quels types d'activités ?
   Des activités de Compréhension

8. Aviez-vous le désir de lire après le cours ?
   a. Oui ☐
   b. Non ☒

- Pourquoi ?
  après le cours j'ai besoin de relaxer et récuperer l'énergie pour terminer les autres cours

10. Quel type d'écriture pratiquez-vous en classe ?
    a. Une question d'évaluation (Interrogation, examen,..) ☒
    b. Un projet à long terme (qui s'étale sur plusieurs séances) ☐
    c. Un projet à court terme (qui se réalise en une séance) ☒

11. Aviez-vous le désir d'écrire après la lecture ?
    a. Oui ☒
    b. Non ☐

- Pourquoi ?
  Pour mémoriser quelques nouveaux mots que je les apprendre après la lecture

12. Dans quelle langue vous écrivez?
    a. En français ☒
    b. En arabe ☒
    c. Autres ☐

- Pourquoi ?

Tout d'abord "L'Arabe" est notre langue maternelle et j'écris en Français pour progresser la langue

13. Avant d'écrire, dans quelle langue concevez-vous les idées?

a. En français ☐
b. En arabe ☒
c. Autres ☐

14. Faites-vous un plan avant d'écrire ?

a. Oui ☒
b. Non ☐

15. D'après-vous, que faut-il avoir pour bien écrire ?

Il faut métriser le savoir faire de l'écriture (l'explication, la Critique, Exposition) et respecter les étapes de l'écriture, avoir un bagage de vocabulaire

16. Quel type de textes préférez-vous écrire ?

a. Texte littéraire ☐
b. Texte non littéraire. ☒

17. Les remarques de l'enseignant vous aident-elles à améliorer votre écriture ?

a. Oui ☒
b. Non ☐

18. Que représente l'écriture pour vous ?

c'est une activité qui m'a permet de dégager toutes mes idées, ma pensée dont laquel je sens bien et je m'amuse

19. L'écriture est pour vous, une pratique réservée aux doués :

a. Oui ☐
b. Non ☒

3

- Pourquoi ?

j'écris seulement quand elle sagit d'une activité

20. Quels types de difficultés rencontrez-vous lors d'écriture ?
    a. Linguistique ☒
    b. Lexicale ☐
    c. Textuelle ☐
    d. Autres ☐

21. Organisez-vous des ateliers d'écriture en classe ?
    a. Oui ☐
    b. Non ☒

22. Comment préférez-vous écrire en classe ?
    a. En groupe ☐
    b. Seul ☒

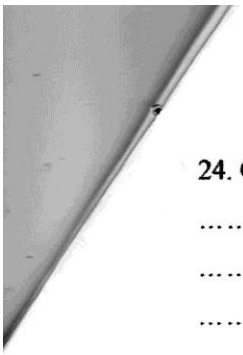
- Pourquoi ?

parceque j'ai mes propres idées, ma propre style qui m'aidée de faire le lecture ma comprendre ce que je veut dire

23. Pensez-vous que la lecture peut améliorer l'écriture ?
    a. Oui ☒
    b. Non ☐

- Comment d'après vous ?

A partir de la lecture je prends des nouveaux mots, des nouveaux styles, je les réutilisent en à l'écriture



24. Quels sont les genres littéraires abordés en classe qui vous attirent le plus ?

Les anecdotes
Les récits

- Pourquoi ?

25. Pendant le cours, intéressez-vous aux aspects culturels relatifs à la France et à sa civilisation ?

a. Oui ☒
b. Non ☐
c. ☐

- Pourquoi ?

pour améliorer ma propre culture

Merci de votre collaboration.

Annexe 2 :

Questionnaire destiné aux enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants de première année universitaire de français LMD

Merci de répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat

1. Qu'est ce que vous assurez comme modules?

TICE

2. Quels sont les objectifs visés par l'enseignement de ce module ?
   - Langue ☒
   - Ecriture ☐
   - Lecture ☐
   - Genres littéraires ☐
   - Histoire de la France ☐
   - Culture ☐
   - Autres ☒

3. Faites-vous appel à la lecture en classe ?
   - Oui ☒
   - Non ☐

4. Comment vous la pratiquez ?

à travers l'écran d'ordinateur
lecture hypertextuelle

5. Quelles sont les activités relatives à la lecture ?

La recherche informatisée

6. D'après vous, quelles sont les activités qui peuvent encourager la lecture chez l'apprenant en dehors de la classe ?

Activités de recherche sur le web

7. D'après vous, quels sont les thèmes qui intéressent les étudiants ?

Culture générale
Thèmes scientifiques

8. Au cours de votre enseignement, proposez-vous des activités d'écriture ?

- Parfois ☒
- Souvent ☐
- Jamais ☐

9. Quels types de textes produisent les élèves en classe ?

- Textes littéraire ☒
- Textes non littéraire ☐
- Textes courts ☒
- Textes longs ☐

- Pourquoi

le Travail sur les deux aspects des TICE (Technique) Methodologique, pédagogique,

10. Mettez-vous un lien entre la lecture et l'écriture ?

Oui

- Comment ?

Ca recherche informatisée autant qu'apprentissage impose de chercher l'info et la traduire sur une page word.

11. Organisez-vous des ateliers d'écriture en classe ?

- Souvent ☐
- Parfois ☐
- Jamais ☒

12. Comment préférez-vous réaliser l'activité d'écriture :

- en groupe ☐
- individuel ☒

13. Préférez-vous les activités d'écriture

- A long terme (qui se réalisent en plusieurs séances) ☒
- A court terme (en une seule séance) ☐
- Pourquoi ?

pour mieux maîtriser l'outil informatique et le traitement de texte

14. D'après votre expérience , que préférez-vous,

- le système classique ☐
- le système LMD ☒
- Pourquoi ?

le LMD offre des possibilités que le système classique ne donne pas à savoir le travail avec les TIC

15. Pour vous, l'exposé présenté par l'étudiant constitue-t-il une activité d'écriture ?

- Oui ☒
- Non ☐

16. Pourquoi ?

s'il s'agit d'un exposé sous forme de diaporama. oui

17. Lors de la présentation des exposés présentés par vos étudiants, intéressez-vous plus à :

- l'oral ☒
- l'écrit ☒

Pourquoi ?

l'oral c'est plus une interaction
l'écrit s'ils maîtrisent la langue

3

.....

16. Est-ce que vous vous intéressez à l'enseignement de la culture ?

a. Oui ☐

b. Non ☒

17. Comment vous l'enseignez?

.....

.....

.....

Merci de votre collaboration

Questionnaire destiné aux enseignants de français

1. Ecrire littérairement vous semble-t-il utile en classe de FLE ?

Ecrire littérairement ne peut être que le fruit d'une bonne formation en langue française qui passe impérativement par la lecture.

2. Si vous n'êtes pas favorable dites pourquoi ?

3. Si vous êtes favorable, en quelle année peut-on l'introduire?
   - En première année ✓
   - En deuxième année ✓
   - En troisième année ✓

Pourquoi?

- On ne peut faire de la littérature en deux semestres seulement.

4. D'après vous, comment peut-on inciter les étudiants à l'écriture littéraire?

- l'écriture de contes, de poèmes...
- La réécriture personnelle de textes littéraires.
- l'analyse de textes littéraires.

5. Selon vous, dans quel module peut-on introduire l'écriture littéraire?

- Initiation aux textes littéraires
- Genres littéraires 1 et 2
- Littérature de la langue étudiée
- Ecrits-comparés

6. A-t-on besoin d'un module spécifique à l'écriture littéraire par les apprenants ?

Je n'ai pas compris cette question !

7. Quels types d'activités d'écriture littéraire pouvez-vous proposer en classe ?

Voir la réponse n° 04

Merci de votre collaboration

Questionnaire destiné aux enseignants de français

1. Ecrire littérairement vous semble-t-il utile en classe de FLE ?

Oui ! Mais pas tout le temps et pas avec Tout le monde Cela dépend du niveau de l'étudiant

2. Si vous n'êtes pas favorable dites pourquoi ?

Je suis toujours favorable pour l'écriture littéraire parce que, à mon avis, c'est le seul type d'écriture qui permet à l'apprenant de créer, d'être libre,

3. Si vous êtes favorable, en quelle année peut-on l'introduire?
   - En première année
   - En deuxième année
   - En troisième année

Pourquoi?

Je pense qu'il faut adopter le type d'écriture dès la première année tout en habituant l'étudiant à lire les textes littéraires pour pouvoir produire.

4. D'après vous, comment peut-on inciter les étudiants à l'écriture littéraire?

On leur proposant des textes littéraires à lire et d'autres à reformuler

5. **Selon vous, dans quel module peut-on introduire l'écriture littéraire?**

Dans les modules : E. E, méthodologie, C.E.

6. **A-t-on besoin d'un module spécifique à l'écriture littéraire par les apprenants ?**

Il suffit de l'adopter dans certains modules. Je pense que l'écriture littéraire est un passage obligé dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

7. **Quels types d'activités d'écriture littéraire pouvez-vous proposer en classe ?**

- Résumé d'un texte littéraire
- Compte-rendu
- Reformulation
- Commentaire
- Dissertation littéraire

Merci de votre collaboration