

# Les ateliers d'écriture créative littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique ?

Soulaf HASSAN

Université Lumière-Lyon 2 – France

Reçu le 25 novembre 2019 | Accepté le 31 décembre 2019

**RÉSUMÉ.** Les ateliers d'écriture créative en FLE ont effectivement leur place. Cependant, les activités proposées portent principalement sur les apprentissages linguistiques et culturels de la langue. Cette recherche tente de déterminer l'impact des ateliers d'écriture créative littéraire dans la construction des compétences linguistiques, interculturelles et esthétiques. L'étude est menée par la méthode qualitative consistant à analyser des productions écrites réalisées lors de l'expérimentation et classées par niveau. Il s'agit d'évaluer des critères relevant, à la fois, de la linguistique textuelle et de la communication esthétique. Les résultats montrent que des savoir-faire linguistiques limités ne sont pas un obstacle à la créativité. Les tâches d'écriture réalisées impliquent constamment un travail sur la langue dont le but est l'expression de soi, de l'évolution de son rapport à la langue acquise et à la communication humaine. Cette étude contribue à la réflexion sur l'élaboration d'un cours de production écriture créative.

**Mots-clés :** *Atelier d'écriture, Compétence interculturelle et esthétique, Didactique de l'écrit, Écriture littéraire, Français Langue Étrangère.*

**ABSTRACT.** The Creative writing workshops in French as a foreign language have effectively their place. However, the proposed activities focus mainly on linguistic and cultural's language learning. This research attempts to determine the impact of creative literary writing workshops in the construction of linguistic, intercultural and aesthetic skills. The study is conducted by the qualitative method of analyzing written productions made during the experiment and classified by level. It is a question of evaluating criteria relating both to textual linguistics and aesthetic communication. The results show that limited language skills are not an obstacle to creativity. The writing tasks performed urge every learner to work on the language with the purpose of self-expression, of the evolution of his relationship to the target foreign language and of human communication. This study contributes to the reflection on the development of a creative writing production course.

**Keywords:** *Didactic of the Writing, French as Foreign Language, Intercultural and Aesthetics skills, Writing literary, Writing workshop.*

✉ auteur correspondant : [soulafhassan@hotmail.com](mailto:soulafhassan@hotmail.com)

**Pour citer cet article (Style APA) :** Hassan, S. (2019). Les ateliers d'écriture créative littéraire en classe du FLE : quel impact sur la construction des compétences linguistique, interculturelle et esthétique ? . *Francisola: Revue Indonésienne de la langue et la littérature françaises*, 4(2), 115-127. doi: 10.17509/francisola.v4i2.24202.

## 1. INTRODUCTION

L'intérêt pour l'écriture créative en FLE annoncé par Moirand (1979) ne se matérialise réellement que par la publication de quelques travaux comme ceux de Vigner (1982), Péry-Woodley (1993), Cornaire et Raymond (1999), Albert et Souchon (2000). Ces travaux, parmi d'autres, ont cherché à redonner une place à la production écrite dans l'enseignement des langues étrangères, surtout le FLE.

Certes, la didactique de la production écrite implique la détermination de ce qui fait la qualité d'un texte écrit. Comme le dit Chiss (2012), la définition du « bien écrire », est prise entre les exigences contradictoires de la norme, d'une part, et celle de la créativité. Certes, les critères de qualité ont évolué ; on est passé du critère de maturité syntaxique à celui de maturité rhétorique qui suppose que certaines tâches d'écriture exigent un plus fort degré d'abstraction que d'autres, et par conséquent, un développement cognitif plus exigeant.

L'évolution de la didactique de l'écrit en FLM remettant en question l'enseignement traditionnel de l'écriture (Halté, 1988) a encouragé les didacticiens de l'écrit en FLE à prendre en considération la dimension psychoaffective de l'apprentissage, à développer des modèles d'écriture en adéquation avec des situations de communication authentiques et à formaliser la relation lecture - écriture comme une nouvelle piste pour améliorer la didactique de l'écrit, (Boyer et al., 1990).

L'écriture créative, proposée actuellement en FLE, semble avoir été mise en place pour répondre à la problématique du perfectionnement des compétences scripturales en langue étrangère, (Lumbroso, 2015). De même, une grande partie de ces activités soit instrumentalisée du fait que ces dernières sont majoritairement axées sur les apprentissages linguistiques et culturels sans tisser de véritable lien avec la créativité propre au champ littéraire et n'engagent que rarement les spécificités du texte littéraire.

Dans notre recherche, nous considérons que l'atelier d'écriture créative

doit être appréhendé comme une porte ouverte à l'expression de soi et à la découverte de l'Autre. Les apprenants-scripteurs sont des acteurs sociaux qui utilisent en permanence leur répertoire culturel et jouent de leurs compétences culturelles sources et acquises. Leurs identifications culturelles ambivalentes évoluent en fonction de la situation de communication et de ce qu'elles cherchent à communiquer d'elles-mêmes, dans des circonstances données et en présence de certaines personnes. Cette évolution se traduit par les qualités des écrits réalisés en ateliers et par les stratégies d'écriture, pertinentes et différenciées, qu'ils adoptent lorsqu'ils réalisent les tâches d'écriture.

Dans le cadre méthodologique de l'approche communicative, la littérature est considérée comme un support d'apprentissage potentiellement intéressant et que le champ littéraire, conçu comme un vaste espace offrant des textes correspondant à tous les goûts et à tous les niveaux, est présent dans quasiment toutes les méthodes de français contemporaines, mais il n'est pas utilisé dans toutes les classes. La nature littéraire d'un texte entraîne un mode de lecture particulier qui permet à l'apprenant d'accéder à la polysémie du message. Ainsi, l'exploitation du texte littéraire invite à étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. Elle permet d'explorer une pluralité de personnages, de situations. Elle est à la fois actualisation et anticipation de visions du monde et du genre humain (Abdallah-Preteuille, 2010). La maîtrise de cette compétence rend l'apprenant plus impliqué dans son apprentissage et plus sensible aux tournures esthétiques de l'écriture littéraire qu'il découvre, et lui montre ainsi les processus d'écriture lesquels seraient les siens lors d'une tâche d'écriture réalisée en classe.

Dans cette perspective, notre question consiste à nous interroger sur l'effet que le fait d'écrire a sur la motivation et l'implication des apprenants du FLE lorsqu'on les met en position active, à nous demander en quoi l'écrit littéraire peut contribuer au développement des

compétences scripturales et lectorales des apprenants allophones et leur permettre d'exercer leurs compétences d'interprétation et d'appropriation et à vérifier le rôle que joue l'écriture littéraire dans la construction de la compétence interculturelle des apprenants. En effet, à travers les textes littéraires découverts et produits au sein de l'atelier d'écriture créative, la prise de conscience de la différence et de la similitude des genres littéraires peut donner lieu à une observation plus attentive et plus éclairante des textes, à une découverte concrète de la construction littéraire et à l'acquisition d'une compétence lectorale-scripturale, participant à la construction des savoirs multiples et de la compétence interculturelle propre au vaste univers littéraire.

## 2. MÉTHODE

La méthodologie de notre recherche comporte des observations de classes et des interventions, au cours desquelles ont été produits les textes qui constituent notre corpus. Pour l'analyse de ces textes, nous avons utilisé une approche comparative combinant une analyse linguistique, portant sur les compétences linguistiques et discursives, et une analyse littéraire, portant sur les compétences poétiques au sens de Jakobson (1963) qui permettent de détecter et de produire des effets esthétiques à partir de la surdétermination des structures de la langue et du discours. Nos expérimentations ont été effectuées au Centre Universitaire d'Études en Français Langue Étrangère, une des quatre composantes du Service Commun en Langues de l'Université de Nice Sophia

Antipolis, avec trois groupes d'adultes de niveaux A2+ / B1 / B2.

Notre échantillon a regroupé 50 participants dont la majorité sont des femmes (soit 76 %) et seulement 12 hommes (soit 24 %). En ce qui concerne l'âge, la majorité a entre 22 et 32 ans (soit 76%). Aucun étudiant n'a plus de 40 ans. Ils proviennent de 21 pays différents, les pays les plus représentés étant : La Chine et le Japon (14), L'Amérique du Sud (Mexique, Equateur, Venezuela, Colombie, Brésil, Costa Rica) (9), la Russie (8), Les États-Unis (6), La Turquie (2). Quant à leurs diplômes, presque tous les participants ont fait des études supérieures (68%). Globalement, le groupe se caractérise par un répertoire plurilinguistique et par un niveau culturel et académique élevé.

Notre corpus est constitué de 71 textes produits. Nous avons effectué un classement des textes recueillis selon trois groupes. Étant donné que le but était de procéder à une analyse des productions écrites de chaque groupe, il a fallu s'assurer que les textes à comparer présentaient une certaine ressemblance, une sorte « d'air de famille », des caractéristiques similaires ; et donc avaient été rédigés en fonction des mêmes objectifs et des mêmes enjeux. Pour ce faire, nous avons procédé à une sélection au sein de chaque groupe : textes rédigés lors des séances sur l'écriture poétique, les techniques narratives (le récit dans le fait divers, la continuation d'une nouvelle), et lors des séances sur les techniques théâtrales (le dialogue théâtral), comme le montre le tableau suivant :

Tableau 1. Les types de textes provenant de trois classes observées

Niveau de classe	Type de textes recueillis
A2+	- Textes poétiques (acrostiche) - Textes narratifs (continuation d'une nouvelle)
B1	- Textes narratifs à la manière de Félix Fénéon - Textes narratifs (Faits divers)
B2	- Textes en prose - Textes narratifs (continuation d'une nouvelle) - Dialogue théâtral

Les genres littéraires représentés ci-dessous montrent la diversité des œuvres et des extraits convoqués :

**Tableau 2.** Genres littéraires des textes à rédiger

	Nombre d'œuvres/extraits	Auteurs et titres
Récit court	3	Félix Fénéon, <i>Nouvelles en trois lignes.</i>
Extrait d'une nouvelle	1	Jean-Marie Gustave Le Clézio, <i>Celui qui n'a jamais vu la mer.</i>
Récit fantastique	1	Guy de Maupassant, <i>La chevelure.</i>
Poème en vers et en prose	4	Guillaume Apollinaire, <i>Lettres à Lou ;</i> Charles Baudelaire, <i>La Chevelure,</i> <i>Un hémisphère dans une chevelure,</i> <i>Parfum exotique.</i>
Pièce de théâtre	3	Molière <i>Les fourberies de Scapin.</i> De Marivaux <i>L'Île des esclaves.</i> Jean Anouilh <i>Antigone.</i>
<b>Total</b>	<b>11</b>	

Avec les niveaux A2+/B1, nous avons observé des cours de « Langue et Savoirs culturels – Langue écrite ». Pour le niveau B2, nous avons observé des cours de « spécialité-option Littérature ». Ce choix méthodologique vient de notre volonté de tester l'atelier d'écriture créative littéraire dans des situations diversifiées et sur plusieurs niveaux.

À côté de nos observations dans les deux classes A2+ /B1, nous sommes intervenue à plusieurs reprises durant le semestre en glissant des « ateliers tremplins » portant sur des travaux écrits littéraires en harmonie avec un ou plusieurs objectifs principaux du cours prédéterminés par les enseignants-tuteurs respectifs. Quant à la classe B2, nous avons préalablement négocié avec l'enseignante-tutrice la mise en place d'un programme progressif à visée littéraire dans le but d'évaluer l'impact de l'atelier d'écriture créative sur les apprentissages de lecture littéraire et d'histoire de la littérature.

Pour les trois classes, nous avons analysé les productions des apprenants réalisées lors de nos interventions (classes A2+ / B1), alors que pour la classe B2, nous avons récupéré les textes produits par les apprenants lors des ateliers d'écriture menés par l'enseignante durant le semestre. Outre cela, nous avons fait remplir des questionnaires et des entretiens destinés aux apprenants et aux enseignants des classes choisies.

Les différentes phases de l'expérimentation se sont réparties comme suit :

- La première phase consistait à observer les deux cours de langue écrite (niveau A2+ / B1) afin de saisir les projets pédagogiques mis en place par les enseignants respectifs et d'examiner la présence/ou l'absence du texte littéraire dans les programmes. Pour la classe B2, nous avons préalablement négocié avec l'enseignante la mise en place d'un programme contenant des travaux d'écriture créative à côté du programme de la lecture analytique des textes littéraires adoptée auparavant.
- La deuxième phase comportait la négociation avec les enseignants des classes A2+/B1 pour pouvoir établir notre expérimentation au travers d'interventions à visée littéraire qui a été choisies en harmonie avec les objectifs principaux de ces cours.
- La troisième phase était la préparation de nos interventions - ateliers tremplins- pour les classes A2+/ B1 avec les questionnaires à distribuer aux apprenants ayant participé à l'expérimentation.

- La quatrième phase était la phase de la réalisation de nos interventions.
- La dernière phase était le traitement des différentes données recueillies durant l'expérimentation.

Ces phases d'observation et d'intervention nous ont permis de constituer les différents sous-corpus de notre expérimentation.

### 3. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Notre démarche d'analyse des textes produits par les apprenants-scripteurs comporte trois critères qui couvrent aussi bien la linguistique textuelle que l'analyse littéraire. Le premier critère concerne les degrés de l'obéissance aux consignes d'écriture avec les caractéristiques génériques des textes. Le deuxième est consacré à l'obéissance à la langue française avec les caractéristiques de la cohérence et la cohésion textuelles des textes produits. Enfin, le troisième critère compare les textes en tant qu'œuvres d'art, et évalue la communication esthétique créée d'abord par la gestion de l'opposition reproduction (reprise des stylèmes de genre et de style d'un hypotexte) / production (invention de nouvelles structures), ensuite par l'émergence de la personnalité de l'apprenant-scripteur à travers de ses écrits. M.-P. Péry-Woodly (1993) pense que la cohésion d'un texte se définit en termes d'adéquation à la situation, cela signifie qu'écrire un texte cohérent en contexte d'apprentissage consiste à se conformer au genre exigé. Dans notre contexte, quand il s'agit d'écrire un poème ou un dialogue théâtral, nous nous attendons à ce que les textes produits soient d'abord conformes aux conventions textuelles respectives, pour pouvoir ensuite observer leur appropriation et les degrés de la créativité chez chaque apprenant. Par exemple, pour le dialogue théâtral, il s'agit de respecter les paramètres d'un texte théâtral :

- le genre théâtral (une tragédie ou une comédie) ;

- les pistes de l'énonciation par l'enchaînement des répliques et les didascalies ;
- le contexte spatio-temporel ;
- l'identité des interlocuteurs, leurs caractéristiques et le rapport social entre eux ;
- la tonalité du discours.

De même, concernant les critères d'analyse littéraire que nous adoptons, nous nous appuyons sur la typologie des textes littéraires fournies par les travaux de J.-M. Adam (1989) dans *Le Récit* et ceux de Y. Reuter (2000) dans *L'analyse du récit*. Tous deux ont nourri notre réflexion dans la mesure où nous sommes partie d'une typologie autour de la notion des « genres littéraires ». Les investigations préalables qu'implique cette notion portent sur le récit, le point de vue, l'énonciation au discours direct, indirect, indirect libre, les figures de discours, les registres (comique, tragique, fantastique, etc.). Ces données font partie du bagage technique des apprenants, mais elles sont utilisées sans que l'on se soit interrogé sur le contenu qu'on leur donne, comme c'est parfois le cas pour le genre littéraire ou le récit.

Avec les critères de notre démarche d'analyse, nous cherchons à aller au-delà des projets didactiques qui consistent à faire écrire pour des objectifs d'apprentissages linguistiques et/ou littéraires. Nous ancrons l'acte d'écrire dans une dimension plus esthétique dans la mesure où les tâches d'écriture proposées deviennent un simple moyen fourni aux apprenants pour communiquer librement leurs réactions vis-à-vis des textes étudiés. Il s'agit d'observer leur taux de créativité littéraire, à travers leur façon de s'approprier les consignes d'écriture, et de relever les stratégies qu'ils adoptent et les nouvelles structures qu'ils inventent pour réaliser les consignes d'écriture mises en place.

Avec le groupe-classe A2+, nous avons proposé deux ateliers tremplins pour faire entrer les apprenants dans l'univers culturel des œuvres littéraires et tester son impact sur leurs stratégies scripturales en français tout en respectant les grandes lignes des objectifs



du cours, en particulier ceux concernant l'écriture créative et la narration des événements au passé. Nous présentons dans

le tableau suivant les deux dispositifs de cours mis en place et travaillés avec les étudiants :

**Tableau 3.** Dispositifs mis en place en classe A2+

Intitulé de l'atelier	Objectifs pédagogiques et culturels	Supports littéraires étudiés
<i>Qu'est-ce qu'un acrostiche ?</i>	Découvrir une nouvelle forme de la poésie française et en écrire une (écriture hypertextuelle).	« Adieu », <i>Poème à Lou</i> , Guillaume Apollinaire, Gallimard, 1955.
<i>Rédiger la continuation d'un récit</i>	S'entraîner à la rédaction d'un texte narratif (écriture créative).	« Celui qui n'a jamais vu la mer » in <i>Mondo et autres histoires</i> de J.-M. G. Le Clezio, Gallimard, 1978.

Dans cet article et pour ce groupe, nous abordons, uniquement les résultats de l'atelier « *Qu'est-ce qu'un acrostiche ?* ». Comme il s'agissait de la toute première approche de ce jeu littéraire pour les participants, nous leur avons demandé d'élaborer un acrostiche en vers libres. Pour que cette activité soit menée à bien, il fallait nécessairement fournir aux étudiants une définition de la rime poétique. La tâche consistait à écrire un poème à la manière de Guillaume Apollinaire. Comme texte-déclencheur, nous avons choisi l'acrostiche « Adieu » extrait du recueil *Poèmes à Lou* (1955), dont le lexique est facile et adapté au niveau des étudiants avec le thème de l'amour en temps de guerre (Première Guerre Mondiale), thème susceptible d'intéresser et d'attirer des étudiants non-spécialistes en littérature.

Comme réponse à la consigne d'écriture « *D'après ce que nous venons de lire ensemble, chacun de vous choisira un mot et l'écrira verticalement sur une feuille. À partir de ce mot, vous composerez un texte : chaque vers commence par une lettre de ce mot* », 10 acrostiches ont été réalisés en classe. Ils présentent une vraie richesse et diversité aussi bien au niveau du thème choisi dans le poème qu'au niveau de la construction des textes. Les étudiants sont allés plus loin dans leur production en inventant parfois de nouvelles consignes à l'intérieur de leurs textes.

L'analyse textuelle des acrostiches a montré la présence des différents thèmes : la jeunesse (**B-8**), un jour de la semaine (**C-8**), l'été (**E-8**), les célébrités (**D-8**), etc. Les étudiants ont choisi de mettre en scène leur

propre nom, le nom de quelqu'un d'autre à qui ils s'adressaient, ou bien le nom d'un lieu ou d'un moment de la vie quotidienne. Les exemples suivants présentent les poèmes dans lesquels les étudiants ont choisi de mettre en acrostiche leurs propres prénoms, lesquels sont associés parfois à des histoires différentes :

Exemple (1) – **Texte B-8**

**D**ame, ta vie que tu représente  
**A**ube qui éclaire comme ta jeunesse  
**R**age de l'immense sagesse  
**I**mmortel est ta tendresse  
**A**mour que je ne comprends pas  
(*Daria*)

Exemple (2) – **Texte E-8**

**L'**été s'installe doucement  
**I**mage Li Rui est ouvert rapidement  
**R**ui regard le soleil en vienement  
**U**n poupon reste avec elle seulement  
**I**n vite les gens dans son cœur est  
difficilement  
(*Li Rui*)

Exemple (3) – **Texte F-8**

**C**hérie tu sais  
**H**istoire est toujours compliqué  
**I**magine un jour  
**N**ous pouvons avoir la chance de  
**G**agner au loto et partir au loin  
(*Ching*)

Le **B-8** est un autoportrait, la jeune étudiante avait choisi de se décrire tout en mettant en relief certaines de ses valeurs telles que la sagesse et la tendresse, et en comparant sa beauté à l'aube. De plus, le **F-8**, qui combine le prénom en acrostiche avec une histoire imaginée, a été construit du point de vue de l'amoureux de l'étudiante. Cette dernière le place en position de

destinateur qui s'adresse à elle en lui parlant de leur rêve commun de gagner au loto pour pouvoir partir très loin. Enfin, pour le **E-8**, construit avec la rime des adverbes [ent], l'étudiante, qui s'appelle Li Rui, a évoqué la joyeuse saison d'été en exprimant sa solitude avec le dernier vers (*Invite les gens dans son cœur est difficilement*) malgré son caractère extroverti exprimé dans le deuxième vers (*Image Li Rui est ouverte rapidement*).

Dans chacun de ces acrostiches, les étudiants se sont approprié différemment la consigne de départ en construisant de nouveaux textes et en faisant référence à leur propre identité, à leur vie personnelle, voire à leur séjour en France. Ci-après, d'autres exemples des poèmes qui ont été construits autour des noms d'autrui :

Exemple (4) – **Texte D-8**

Bon moment à Manchester  
Echouer à la coupe du monde  
Continuer à Madrid  
Kilomètre, Kilomètre à courir  
Honnêtement de jouer  
A bientôt  
Ma star !  
(*Beckham*)

Exemple (5) – **Texte H-8**

Robert, vous connaissez qui c'est ?  
On peut lui chercher  
Bruyant, incognito, il est ?  
Essayez lui, rencontrez  
Toute à l'heure vous devenez français  
(*Robert*)

Même si ces deux exemples sont regroupés sous le titre de la mise en scène du prénom d'une autre personne, ils se différencient par l'identité des personnes choisies. Le **D-8**, poème non rimé, met en scène le nom du fameux footballeur anglais *Beckham*. Apparemment, l'étudiant est fan de ce joueur et voulait mettre en valeur le parcours et la personnalité de son idole (*Ma star*). Il construit son texte autour du parcours professionnel du joueur en traçant des moments de victoire avec l'équipe de Manchester, et ceux de l'échec lors de la coupe du Monde. Ensuite, le **H-8** est un texte particulier dans le sens où il s'agit d'une devinette métatextuelle. L'étudiant construit son texte autour du prénom *Robert*, explicitement mentionné au début du poème,

et en utilisant le sujet « *vous* » pour poser des questions au lecteur : « *vous connaissez c'est qui ?* ». Il insère des adjectifs relatifs à *Robert*, la personne : « *bruyant, incognito* », qui désignent aussi de façon métatextuelle son nom disposé en acrostiche qui est à la fois caché (incognito) et bruyant quand on le lit à haute voix. Le vers « *Toute à l'heure vous devenez français* » fait allusion à la langue dans laquelle est rédigé le poème, et dans laquelle l'auteur et le lecteur se rejoignent. L'ensemble des textes montre que les étudiants-scripteurs ont bien suivi la consigne et qu'ils sont allés parfois plus loin dans sa réalisation. Leur intérêt réside dans deux points essentiels. Le premier est relatif à l'expérience de l'écriture littéraire elle-même, qui a montré de nouvelles façons d'appropriation de la consigne d'écriture de départ. Cette dernière n'a pas étouffé la créativité des étudiants, au contraire, elle leur a laissé une grande marge de liberté pour réaliser la tâche d'écriture littéraire. Le fait d'écrire rend les étudiants conscients de ce qu'ils sont capables de créer. Le second point renvoie à la place accordée au travail sur la langue lors d'une telle expérience d'écriture. En effet, on se sert de tous les aspects de la langue, la grammaire, l'orthographe, la morphosyntaxe, etc. dans la phase d'amélioration des textes déjà produits en prenant soin de ne pas détériorer leur structure poétique. En outre, l'implication des étudiants dans le travail d'écriture proposé et l'émergence de leurs propres personnalités à partir de leurs textes ne font que confirmer les impacts de cette pratique d'écriture littéraire dans le développement des compétences scripturales des apprenants allophones.

Pour la classe B2, nous présentons les résultats de l'atelier « *Dialogue théâtral* », le troisième genre littéraire étudié durant le semestre. La pièce de Molière *Les fourberies de Scapin* a été choisie pour cet atelier. C'est une pièce rédigée en 3 actes, en prose et créée au Théâtre de la Salle du Palais en 1671. Il s'agit d'une comédie qui porte encore l'empreinte de la commedia dell'arte. Ce choix satisfaisait également à l'objectif d'aborder le courant littéraire du Classicisme.

Après avoir pris situé l'œuvre littéraire dans son courant littéraire et dans son contexte sociohistorique, il y a eu la projection de trois premières scènes de l'acte I dans la mise en scène de la pièce en 1998 par Jean-Louis Benoit. Ces trois scènes constituent une exposition aussi bien des personnages que de l'intrigue. Les étudiants ont pris connaissance des personnages principaux de la pièce, ont compris le jeu du dédoublement des rôles : valet – amant – père – amante (les deux valets Scapin/Silvestre ; les deux maîtres Octave/Léandre, les deux pères Argante/Géronte, les deux amantes Hyacinthe / Zerbinette).

Puisque l'écriture théâtrale obéit à des règles typographiques et poétiques spécifiques, qui la différencient des autres genres textuels, la combinaison entre la lecture de la pièce et la projection de la mise en scène, a simplifié, pour les étudiants, la compréhension du texte étudié. L'analyse de la pièce a suivi la division en actes et l'explication des événements jusqu'au dénouement.

Comme tâche d'écriture proposée, il a été demandé aux apprenants d'écrire une scène intercalée entre la II, 3 et la II, 4, dans laquelle ils devaient imaginer Octave en train de raconter à son valet Silvestre le contenu de la II, 3. La consigne d'écriture était : « Vous écrivez une scène intercalée entre l'acte II, 3 et II, 4, dans laquelle Octave raconte à Sylvestre ce qu'il vient de voir entre Scapin et Léandre. Dans votre texte, vous devez respecter le genre théâtral, la tonalité de la pièce et prendre en compte la personnalité des interlocuteurs. Vous faites attention au contenu du récit et aux caractéristiques de chaque personnage. (Entre 250-500 mots) ».

Cette consigne, annoncée en début de cours, a aidé les apprenants à se préparer à la lecture cursive de la pièce. Dans la consigne, il y avait des contraintes de forme à respecter : dialogues et didascalies ; et des contraintes de contenu : cohérence narrative (avec l'ensemble de la pièce et avec la scène qui précède et la scène qui suit) et procédés comiques. En effet, il s'agissait d'une tâche d'écriture beaucoup plus complexe que

d'autres ; elle ne consistait plus à imaginer la continuation d'un récit, mais à imaginer une situation intermédiaire compatible avec ce qui précède et ce qui suit, en exploitant le schéma narratif à fin comique.

L'analyse des textes produits a porté sur la maîtrise de la technique des dialogues et didascalies, la cohérence narrative de la scène par rapport à l'ensemble de la pièce ainsi que les procédés comiques créés par les étudiants. Même si la tâche n'était pas facile pour les étudiants, presque tous les dialogues rédigés montrent une bonne maîtrise de l'écriture théâtrale tant dans le discours direct que dans les didascalies. En témoignent les extraits suivants :

**D-20**

[...]

*Octave : Imagine-toi la grave situation de Léandre auprès de son père après que les doutes envahissent la tête de Géronte sur la conduite de son fils. Imagine la situation de Scapin auprès de Léandre, qui est pour celui-ci son grand délateur !*

*Silvestre : Bon Dieu ! Dites-moi.*

*Octave : ils se rencontrèrent devant moi*

*Silvestre : et ?*

*Octave : l'intention de Léandre n'était pas autre que de faire passer son épée au travers de Scapin.*

[...]

**F-20**

*O : Ah ! Je ne peux qu'être fier de moi. Ah Silvestre, si tu aurais vu ton maître en œuvre ! j'ai fait preuve d'un grand courage (levant l'épée qu'il tient à la main) et d'une sagesse hors pair*

[...]

*O : (Faisant semblant de ne pas bien entendre) Jamais j'ai vu Léandre aussi en colère. Il se prêtait à traverser le corps de Scapin... avec son épée bien sûr. Quand je me suis mis entre les deux. Regarde, tu vois la marque, regarde bien (Octave montre une toute petite marque rouge sur son corps à Sylvestre). [...]*

En outre, les étudiants ont maintenu dans leurs textes les caractères de chaque interlocuteur ; par exemple ils respectent la personnalité d'Octave qui veut se montrer courageux devant Sylvestre, son valet, qui est très peureux comme dans les E-20, F-20 et G-20 :



**E-20**

[...]

**Octave** : Ah, coquin. Ce fourbe bizarre de Scapin n'a pas de limite. Et j'ai eu la peine d'échapper son cou sans être coupé. Léandre était tellement furieux qu'il a voulu trancher avec son épée le cou de son valet.

**Silvestre** : Monsieur, je suis deux fois peureux. Le matin, a été fâché votre père, maintenant Léandre, je crois qu'il y a une malédiction contre nous.

[...]

**F-20**

[...]

O : (Faisant semblant de ne pas bien entendre) Jamais j'ai vu Léandre aussi en colère. Il se prêtait à traverser le corps de Scapin... avec son épée bien sûr. Quand je me suis mis entre les deux. Regarde, tu vois la marque, regarde bien (Octave montre une toute petite marque rouge sur son corps à Sylvestre) ».

[...]

**G-20**

[...]

**Silvestre** : Il avait une crise de conscience ? Pourquoi a-t-il dit ces choses maintenant ?

**Octave** : Sûrement pas ! il les dit parce que Léandre était tellement près à le tuer avec son épée, il devait admettre tous ses erreurs et fourberies. Si je n'étais pas là pour le protéger, il serait mort.

[...]

En ce qui concerne la cohérence narrative, le **E-20** a attiré notre attention parce qu'il justifie d'abord la présence de Silvestre sur scène par une réplique introductive (**Silvestre** : Monsieur, j'ai oui hurler Scapin. Son maître semblait être en colère ! j'avais peur pour vous ! Qu'est-ce qui s'est passé ?). Il continue en évoquant la raison de la prise de défense de Scapin par Octave, qui a intérêt à ce que Scapin l'aide (**Octave** : Silvestre, pas de gros mots. J'ai des problèmes sérieux, lâche-moi avec tes craintes. J'ai besoin de Scapin vif et à l'aise pour jouer ma carte. Mais tu sais qu'il est vraiment fou cet homme.). Ensuite, dans la reprise des trois fourberies avouées par Scapin, Octave commence à se douter que Silvestre son valet aurait pu faire pire, comme dans l'extrait ci-après :

**Octave** : Mais, vous êtes tout le temps tous les deux et je suis sûr que tu connais tous ses perfidies, tous ses trahisons. Je me demande

qu'est-ce que tu aurais pu découvrir avec une épée en face !

**Silvestre** : Monsieur, ce quoi ces querelles ? Je suis innocent que vous supposez que j'avais fait ?

**Octave** : j'ai oui des confessions d'une audace impitoyable. Que de duperies : pire que ça, c'est impossible. Il a volé la montre qui était destinée à sa amoureuse !

[...]

**Silvestre** : (Vers le public) J'ai échappé, monsieur. L'année passée j'avais fait voler sa montre, mais apparemment il a oublié.

[...]

Cette trame narrative nous paraît cohérente et originale car il y a aussi un changement dans l'évocation des fourberies. L'étudiant a modifié l'ordre de leur énumération. Il évoque d'abord l'histoire du vol de la montre, puis celle du vin d'Espagne et enfin l'histoire du loup-garou lorsqu'Octave découvre que Silvestre était le complice de Scapin. Les autres textes ont respecté le même ordre d'évocation des fourberies que l'original.

S'agissant du registre comique, nous remarquons que les étudiants ont repris certains procédés comiques de l'original et ont introduit d'autres. Le **B-20** exploite le même comique de surprise lorsqu'Octave découvre que Silvestre était complice de Scapin dans ses fourberies. On y trouve également du comique de répétition :

[...]

**Octave** : Léandre était sûr que c'était Scapin qui raconta à son père sa petite histoire. Et il voulait que Scapin confesse sa trahison.

**Silvestre** : Et qu'il a admis ?

**Octave** : Non. Mais il a confessé d'autres choses.

**Silvestre** : D'autres choses ?

**Octave** : Il y a quelques jours, quelqu'un a bu le vin d'Espagne de Léandre.

**Silvestre** : Le vin d'Espagne ?

**Octave** : C'était Scapin qu'il a bu avec ses amis, il a fait un trou au tonneau, et mettre de l'eau pour faire croire à Léandre que le vin s'était échappé tout seul.

**Silvestre** : Ma foi : C'est moi qui a bu le vin avec lui. Il n'a pas dit mon nom, j'espère.

**Octave** : C'était toi qui était avec lui ?

**Silvestre** : Ah Monsieur, ne vous fâchez point. C'était pas votre vin que j'ai bu.

**Octave** : J'espère. Ne faites plus ce genre de choses.

**Silvestre** : C'est tout ce qu'il a dit ?  
**Octave** : non, il a aussi admis que c'était lui qui retient la montre de Léandre en faisant semblant qu'elle avait volée par un voleur !  
**Silvestre** : Je ne l'ai pas aidé cette fois.  
**Octave** : Mais vous le savez !  
**Silvestre** : Il m'a demandé de pas dire aux autres.  
**Octave** : Ah, mon servent, vous pourriez au moins me dire  
**Silvestre** : je vous le dirais la prochaine fois... Il n'a pas dit à Léandre qu'on a déguisé à loup-garou pour lui faire peur ?  
**Octave** : Oh ! Mon dieu ! vous l'avez fait aussi ?  
**Silvestre** : oui, Monsieur. C'était lui qui était déguisé à loup-garou, et c'était moi qui frappé la porte.  
**Octave** : Pourquoi vous avez fait ça ?  
**Silvestre** : Parce que Scapin m'a demandé de l'aider. Et qu'il m'a promis si je l'aide, il va me laisser boire de vin d'Espagne avec lui.  
[...]

Le E-20 contient deux types de comique : le comique du caractère et le comique de situation. Pour le comique du caractère, le texte montre que le valet est plus intelligent que son maître :

[...]  
**Silvestre** : Mais oui, oui vous disiez d'un vol de la montre que (Octave) avait voulu offrir à sa Zerbinette. Et que le misérable de Scapin l'avait gardé pour savoir quelle heure est-il.  
**Octave** : non, je n'ai dit point ça.  
**Silvestre** : Oui, vous avez dit ça.  
**Octave** : Non, je n'ai dit ça. J'ai rien mentionné pourquoi Scapin a gardé la montre.  
**Silvestre** : Et pourquoi l'aurait pu garder ?  
**Octave** : Pour la vendre ?  
**Silvestre** : Quoi ? Cette antiquité ? qui veut acheter une ancienne montre ?  
**Octave** : Oui, tu n'es point raisonnable. Comment sais-tu que la montre était vieille ?  
**Silvestre** : Monsieur, mais tout le monde connaît Monsieur Géronte comme un grand radin et Léandre est le fils du père.  
**Octave** : Oui, tu as raison mais je crois que tu as passé trop de temps avec Scapin. Tu es devenu plus habille que lui.

[...]  
Ensuite, pour le comique de situation, le texte évoque la trahison entre valets. Silvestre est vexé que Scapin n'ait pas partagé le vin avec lui :

[...]

**Octave** : [...] ensuite je pense que tu es aussi au courant avec la picole du vin espagnol que Scapin a bu et dont son maître a cru que c'était sa serveuse qui l'a bue.

**Silvestre** : Quel coquin : Il ne m'a pas donné une goutte. Et j'avais tout soif !  
[...]

Au niveau linguistique, certains étudiants ont eu des problèmes ; ils n'ont pas distingué le passé composé du discours oral du passé simple du discours écrit, comme suit :

**A-20**

[...]

**Octave** : *Silvestre ! où étais-tu ? Une scène merveilleuse vient de dérouler entre Léandre et notre cher Scapin.*

**Silvestre** : *Ce qui se passa Monsieur ?*

**Octave** : *Scapin montra ses talents immenses en lui trouvant devant l'épée de Léandre [...]*

**C-20**

[...]

**Octave** : *Oui bien sûr ! Eh alors, Léandre accusa Scapin d'avoir fait quelque chose et pour prouver sa trahison Léandre commença à interroger Scapin.*

**Silvestre** : *Oui...et ?*

**Octave** : *Et avec son épée il s'approcha de Scapin dans une manière très violente ! Moi, je l'arrêtai et demandai d'aller doucement. Il était vraiment furieux je peux vous dire !*  
[...]

L'analyse des textes révèle la progression des étudiants dans l'écriture littéraire. Ils ont fait des véritables efforts pour s'approprier la consigne d'écriture en essayant de prendre en considération tous les détails de l'histoire rapportée dans la scène intercalée. En multipliant les travaux d'écriture littéraire, ils ont pris conscience que le sens d'un texte n'est jamais totalement donné et qu'il est nécessaire de faire un travail d'inférence, de tisser des liens logiques et de faire appel à ses connaissances pour le construire.

#### 4. CONCLUSION

Dans cette recherche, notre objectif est de prouver l'impact des ateliers d'écriture littéraire sur le développement des compétences discursives, interculturelles et

esthétiques chez des apprenants du FLE. Nous sommes partie du principe que l'atelier d'écriture littéraire n'est pas un temps d'apprentissage comme les autres. Il s'apparente plutôt à un temps d'expérience à la fois langagière et littéraire. L'écriture créative travaille la langue, et implique pour l'apprenant un travail *sur* la langue dont le but est l'expression de soi, des autres, de sa vision du monde et de l'évolution de son rapport de à la langue acquise, à sa biographie langagière, et à la communication humaine.

Avec les ateliers d'écriture littéraire menés lors de notre expérimentation, nous avons essayé de mettre en place une modalité originale de la mise en œuvre de la perspective actionnelle préconisée par le CECR. Ces ateliers ont contribué à changer les représentations de l'écriture qu'avaient auparavant les apprenants participant à l'expérimentation. Ils se sont rendu compte que tout écrit est issu d'un ensemble d'opérations d'écriture-réécriture, et que l'écriture littéraire n'est pas une étape infranchissable pour des scripteurs non-spécialistes en littérature.

Pour les apprenants du niveaux A2+, les savoirs et les savoir-faire langagiers limités n'ont pas été forcément un obstacle à la créativité. Le choix de tâches d'écriture adéquates à leur niveau, les a aidés à produire des textes poétiques malgré leur niveau de langue, jugé faible. Les ateliers tremplins menés avec ces groupes peuvent être considérés comme une initiative pédagogique permettant, à la fois, d'acquérir des compétences créatives et de nouvelles notions culturelles et littéraires, de les appliquer aux propres productions des apprenants et de renforcer la maîtrise de la langue française. L'expérience de l'écriture littéraire entraîne une confiance accrue en soi-même et en ses capacités, et par conséquent, la communication s'en trouve améliorée.

Quant au programme coopératif mis en place pour la classe B2, nous avons pu remarquer une mise en œuvre des compétences scripturales des apprenants, à côté de leur implication et leur motivation

lorsqu'ils réalisaient les tâches d'écriture littéraire qui leur étaient proposées. Ils se sont adaptés aux pratiques d'écriture littéraire étudiées en classe. Avec l'atelier *Dialogue théâtral*, ils ont découvert les techniques de l'écriture théâtrale et les ont appliquées dans leurs productions. Dans l'ensemble, ce groupe a cherché à améliorer ses productions en créant de nouvelles structures avec des idées originales.

En revenant sur nos hypothèses de départ concernant le rôle que joue l'écriture littéraire dans la construction des compétences scripturales et lectorales chez les apprenants, nous pouvons dire que les travaux écrits réalisés en atelier, répartis en fonction des genres littéraires choisis, ont effectivement appris aux étudiants les spécificités de chaque genre étudié (la poésie, la nouvelle, le théâtre), qu'ils ont réussi à s'approprier dans leurs textes avec une grande marge de liberté d'expression personnelle.

En ce qui concerne la pratique de l'écriture littéraire au service de la compétence interculturelle des apprenants, nous pouvons confirmer que les étudiants ont découvert un nouvel univers culturel riche par ses thèmes universels omniprésents tels que l'amour, la mort, la guerre, le rêve, etc. Ces nouveaux horizons de réflexion, considérés comme points de rencontre entre la culture d'origine des apprenants et la culture étrangère, permettent de dresser des passerelles entre les pratiques scripturales en langue maternelle des apprenants et celles en langue acquise. Cela favorise l'appropriation du relativisme culturel des procédés littéraires et leur mise en application par les apprenants eux-mêmes.

Une des conséquences didactiques des résultats de cette recherche est la nécessité de développer chez l'apprenant allophone non seulement une compétence scripturale linguistique par la maîtrise des différents procédés de progression et cohésion, mais également une compétence plus spécifiquement culturelle et esthétique, c'est-à-dire la capacité à produire un texte, à la fois, conforme aux conventions rhétoriques du genre dont il relève et original. L'écriture

littéraire cherche à développer le sens de l'esthétique chez les apprenants, et la rencontre entre écriture et littérature est toujours un moyen de s'approprier les œuvres du patrimoine et contemporaines, afin d'accroître la culture personnelle et de s'ouvrir au monde. Le développement de la compétence de l'écriture littéraire exige avant tout une prise de conscience aussi bien de la part de l'enseignant que des apprenants.

Du côté de l'enseignant, il faudrait intégrer à sa formation initiale et/ou continue de nouveaux dispositifs littéraires permettant de faciliter la prise de conscience de la variabilité des genres textuels et d'inciter à adopter des situations d'enseignement où l'enrichissement de la langue, la découverte de soi donnent matière à changement et à évolution de la personne et de sa vision au monde. Ensuite, il est indispensable qu'il se mette à écrire et à proposer son texte, non pas comme modèle mais comme une première version à reprendre, à améliorer ; qu'il change de rôle et fonde une communauté d'écriture.

Quant à l'apprenant, nous avons montré l'intérêt des démarches didactiques suivantes :

- analyser des textes en langue cible ; ceci dans le cadre de la production sur modèle qui comprend deux phases : l'exposition au modèle et la reproduction du modèle;
- créer des situations d'écriture hypertextuelle correspondant à une intégration des scripteurs dans les calculs et les choix stratégiques d'un auteur. Il s'agit d'une imitation profonde qui permet de partager au moins partiellement la compétence de l'auteur en laissant au scripteur l'initiative de compléter son projet;
- créer des situations d'écriture textuelle où les scripteurs s'expriment en leur nom et le plus possible dans une situation authentique débouchant sur la publication ou au moins

une certaine publicité faite aux textes;

- aborder l'écriture comme une pratique interculturelle;
- discuter sur son texte avec différentes personnes ressources : tuteur, un autre apprenant allophone ou même un scripteur natif, ce que permet de faire le dispositif de l'atelier d'écriture.

Enfin, cette recherche a pour objectif de mettre en lumière la nécessité de poursuivre les recherches sur l'enseignement de la production écrite créative en FLE. En effet, la plupart de ces recherches s'emploie à promouvoir des activités inspirées des principes de la linguistique textuelle et ayant donc pour but d'aider les apprenants à renforcer la cohésion et la cohérence de leurs textes, il n'en reste pas moins que les travaux portant sur la dimension esthétique et interculturelle de l'enseignement de l'écrit créatif en FLE manquent cruellement. En conséquence, les recherches de la production écrite devraient être orientées vers une approche à la fois discursive, créative et interculturelle des textes. Dans ce sens, la construction de la compétence d'écriture littéraire créative valorise l'appropriation des procédés littéraires et de leur mise en application par les apprenants eux-mêmes, notamment, en se branchant sur les expériences antérieures de la communication littéraire en langue d'origine, elle permet d'établir une continuité qui autorise les scripteurs allophones à s'aventurer dans la production écrite en langue cible avec des moyens linguistiques réduits mais légitimés symboliquement et culturellement.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. In *Synergies Brésil*, n° spécial 2 « Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco - brésiliennes », GERFLINT, p. 145-155.
- Adam, J.-M. (1989). *Le Récit* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : PUG.
- Albert, M.-C. et Souchon M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris : Hachette.

- Apollinaire, G. (1955). *Apollinaire Œuvres poétiques*, texte établi et annoté par Adéma M. et Décaudin M. Paris : Édition de la Bibliothèque de la Pléiade.
- Boyer, H., Butzbach-Rivera, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Chiss, J.-L. (2012). *L'Écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*. Paris : L'Harmattan.
- Cornaire, C. et Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International, Collection Didactique des langues étrangères.
- Godard, A. (dir.), (2015). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier, Collection Langues & didactique.
- Halté, J.-F. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Études de linguistique appliquée*, n°71, « Production des textes écrits », p. 7-19.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale* (tome 1). Paris : Minuit.
- Kavian, E. (2009). *Écrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De boeck & Duculot.
- Le Clézio, J.-M.-G. (1978). *Mondo et autres histoires*. Paris : Gallimard.
- Lumbroso, O. (2015). Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue. Dans Godard, A. (dir.), *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 169-219). Paris : Didier, Collection Langues & didactique.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit, Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International, Collection Didactique des langues étrangères.
- Molière. (1979). « Fourberies de Scapin ». Dans *Œuvres Complètes IV*. Chronologie, introduction et notices par Mongrédien G. Paris : Garnier - Flammarion.
- Pery-Woodly, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage, Clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris : Hachette.
- Reuter, Y. (2000). *L'analyse du récit*. Paris : Nathan.
- Vigner, G. (1982). *Écrire – Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International..