

# Écriture créative et plaisir d'apprendre

Geneviève-Gaël VANASSE  
Monique NOËL-GAUDREULT

Université de Montréal (Canada)  
gaelvanasse@hotmail.com  
monique.noel-gaudreault@umontreal.ca

## RESUMEN

Este artículo trata del problema de la calidad de la lengua escrita en Québec, de alumnos de nivel post-secundario (17-19 años). En la prima parte, describiremos la escritura como proceso recursivo. A continuación, estableceremos vínculos entre la motivación y el aprendizaje de la lengua escrita. Finalmente, definiremos la creatividad como factor de motivación. En la segunda parte, presentaremos estrategias didácticas centradas sobre la motivación en talleres de escritura.

**Palabras clave:** Procesos de escritura. Motivación. Creatividad. Estrategia didáctica.

## Creative writing and pleasure of learning

### ABSTRACT

This article aims to suggest a solution to the problem of the quality of writing language, in Quebec, for 17-19 years old students. First, it seems important to teach writing as a recursive process; then, it seems important to motivate learners for learning written language; eventually to stimulate creativity as a motivation factor. In the second part, we present didactical strategies focus on the writing workshop's motivation.

**Key words:** Writing process. Motivation. Creativity. Didactical strategy.

### RÉSUMÉ

Cet article vise à proposer une solution en trois points au problème de la qualité de la langue écrite au Québec chez les élèves de niveau postsecondaire (17-19 ans). Tout d'abord, il importe d'enseigner aux apprenants l'écriture comme un processus récursif; ensuite, de susciter leur motivation pour l'apprentissage de la langue écrite; enfin, de stimuler la créativité comme facteur de motivation. En deuxième partie, nous présentons des stratégies didactiques centrées sur la motivation dans l'atelier d'écriture.

**Mots-clés:** Processus d'écriture. Motivation. Créativité. Stratégie didactique.

**SOMMAIRE:** 1. Introduction. 2. Prendre en compte l'écriture comme processus récursif. 3. Changer les perceptions erronées de l'écriture pour motiver l'élève dans son apprentissage de la production écrite. 4. Faire valoir le rôle de la créativité en atelier comme laboratoire expérimental de la langue. 5. Une didactique centrée sur l'atelier d'écriture créative. 6. Conclusion.

## 1. INTRODUCTION

Au moins une fois pas jour, toute personne entre en contact avec la langue écrite, que ce soit par des marques de produits, des publicités, des mémos, des courriels, des journaux, etc. Cette réalité permet de prendre conscience que maîtriser sa langue écrite s'avère une compétence incontournable au XXI<sup>e</sup> siècle. De plus, un français écrit de qualité constitue non seulement un facteur de réussite scolaire mais également de réussite professionnelle. Or, chaque année, près de la moitié des étudiants échouent ou presque au critère « Maîtrise de la langue » à l'épreuve uniforme de français au collégial. En 1999-2000, un record de 57,2 % des élèves était établi dans la cote « C et moins ». Force est de constater que l'écriture en soi est perçue généralement comme une corvée (Lebrun et Paret, 1993). Étant donné que les élèves ont recours à l'écrit dans la vie personnelle comme au travail, maîtriser sa langue s'avère une compétence indispensable! S'engager totalement dans l'activité d'écriture serait peut-être un moyen de favoriser la maîtrise du français au collégial. Mais comment s'impliquer quand la motivation n'y est pas (Viau, 1995)? Nous croyons que la motivation, suscitée par l'implication de l'élève dans la tâche, pourrait permettre une plus grande ouverture pour développer ses habiletés rédactionnelles. Au lieu de centrer l'enseignement du français sur le texte final, ne serait-il pas mieux de le centrer sur les processus d'écriture qui mènent à ce texte final? Au-delà des techniques habituelles, existe-t-il un moyen de favoriser l'engagement des scripteurs dans la tâche d'écriture? Dans cet article, nous formulerons l'hypothèse que l'élaboration de stratégies didactiques, qui laisseraient plus d'espace à la créativité, pourrait motiver les élèves et les aider à améliorer leurs habiletés d'écriture.

### 1.1. Les recommandations du ministère de l'Éducation du Québec et de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial

Au Québec, comme ailleurs, depuis plus de vingt ans, plusieurs chercheurs considèrent que la théorisation de l'écriture et l'enseignement du processus d'écriture sont nécessaires pour permettre aux élèves de réussir. Or, le recours peu fréquent à l'écriture au cégep ne favorise pas actuellement le développement d'habiletés scripturales. En outre, l'évaluation imprécise de l'écrit ne fournit pas aux scripteurs les informations nécessaires pour bien contrôler de façon autonome ce qu'ils écrivent (Moffet, 1995). Proposer des stratégies didactiques à l'intérieur d'ateliers créatifs, qui prendraient en compte les théories sur les processus d'écriture, est une solution convergente avec les deux déclarations actuelles provenant de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) et du ministère de l'Éducation qui exigent des pratiques axées beaucoup plus sur l'écriture et la créativité.

En premier lieu, afin de mieux répondre aux besoins des élèves dont la préparation antérieure révèle des lacunes sur le plan de la maîtrise du français écrit, la Commission recommande de modifier le devis du premier cours de langue d'enseignement et littérature pour permettre l'offre de deux options, dont l'une est axée sur la littérature et la consolidation du français écrit ainsi que sur des habiletés de rédaction. Ce

cours s'appellerait « Littérature et consolidation du code écrit et des habiletés de rédaction » (Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial, 2001: 25).

En deuxième lieu, le Conseil supérieur de l'éducation préconise une approche renouvelée basée sur l'apprentissage où la créativité, l'autonomie et l'adaptation constante sont au premier plan (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2000: 52). Réjouissons-nous! Un vent favorable a soufflé sur l'école en faveur de la créativité. En effet, les compétences personnelles et sociales requises pour faciliter l'accomplissement des tâches et pour répondre aux exigences nouvelles des situations de travail sont les suivantes: la créativité, l'aptitude à travailler en équipe, la capacité de communiquer, la responsabilité, la motivation, la capacité d'initiative et la capacité inventive (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2002: 30).

Le Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation appelle tous les acteurs du système d'éducation à intensifier leurs efforts pour que la population québécoise bénéficie de services éducatifs de qualité, préparant chacune et chacun à vivre dans la société du savoir, à jouer pleinement son rôle de citoyenne ou de citoyen et à s'insérer dans un marché du travail exigeant et évolutif. [...] Se mobiliser pour amener chaque jeune à la réussite, c'est redoubler d'effort, de créativité et de volonté pour que le plus grand nombre possible de jeunes terminent avec succès, et dans des délais raisonnables, leur projet de formation. C'est aussi amener chaque jeune à effectuer le maximum d'apprentissages et à acquérir le plus haut degré de compétence possible au regard de ses aptitudes. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000: 20)

Comme tout le monde, les élèves du collégial possèdent des préjugés, des préconceptions et des idées erronées sur l'écriture, qui risquent de les démotiver à apprendre leur langue. Comment ne pas prendre en compte l'écriture comme processus récursif? Comment ne pas tenter de changer les perceptions erronées de l'écriture pour motiver l'élève dans son apprentissage de la production écrite? Comment ne pas faire valoir le rôle de la créativité en atelier, ce dernier étant considéré comme un laboratoire expérimental de la langue?

## **2. PRENDRE EN COMPTE L'ÉCRITURE COMME PROCESSUS RÉCURSIF**

Considérer le processus d'écriture comme une résolution de problèmes ne signifie plus l'envisager de façon normative, comme une habileté innée ou spontanée, comme une sorte de don émergent, mais comme un parcours particulier et personnel, c'est-à-dire un acte complexe et récursif qui intègre plusieurs composantes.

Pour Hayes et Flower (1980), qui ont étudié comment écrivent des scripteurs experts, les processus d'écriture s'actualisent en trois grandes étapes: la planification, la mise en texte et la révision. À chaque étape, le « monitoring » consiste à prendre du recul pour évaluer le travail déjà réalisé et, éventuellement, y apporter des modifications. Lors de la planification, le scripteur rassemble tout ce qu'il lui faut avant d'écrire et organise ses idées. Cependant, il révisé avant de passer à l'étape suivante. La mise en texte se distingue globalement par une linéarisation constituée

d'une mise en mots, en phrases et en paragraphes des matériaux sélectionnés lors de la première étape. Néanmoins, cette rédaction est ponctuée de pauses pour réviser et pour enrichir, avec d'autres idées, ce qui est déjà là. Enfin, la révision consiste à mettre au point le premier jet d'écriture qui résulte déjà de multiples retouches locales. Cette révision concerne à la fois les aspects sémantiques et linguistiques du texte, la correction et l'amélioration (Demalsy et Moffet, 1994; Moffet, 1995).

En fait, nous croyons que si tout simplement l'enseignement de la récursivité des processus d'écriture au niveau collégial se mettait en place, les élèves seraient davantage motivés à apprendre leur langue maternelle. Cette motivation naîtrait de leur sentiment de contrôle sur la tâche (Viau, 1995).

### **3. CHANGER LES PERCEPTIONS ERRONÉES DE L'ÉCRITURE POUR MOTIVER L'ÉLÈVE DANS SON APPRENTISSAGE DE LA PRODUCTION ÉCRITE**

D'après le rapport « La qualité de la langue: un projet de société » du Conseil de la langue française en 1999, la langue écrite pratiquée par les élèves québécois se caractérise par une certaine pauvreté linguistique collective, la difficulté de formuler une idée ainsi que le manque de curiosité pour ce véhicule complexe qu'est le français et, de façon générale, pour l'apprentissage. Le principe *minimax*, qui se définit comme un minimum d'effort pour le maximum de points, est appliqué par la majorité des élèves.

Pourtant, si les perceptions qu'a un élève sur l'écriture deviennent positives et le valorisent, il travaillera et améliorera tout texte produit dans une situation d'écriture. En s'engageant personnellement et volontairement dans le cadre d'un atelier d'écriture, l'apprenant devrait persévérer et maîtriser de mieux en mieux l'objet à l'étude (par exemple, les accords de verbes périlleux). Comment diriger les élèves dans leur production écrite, à l'aide de consignes, dans le but de les aider à maîtriser la compétence rédactionnelle ciblée?

Les difficultés en français en situation d'écriture s'expliquent souvent par les préconceptions fausses que l'élève véhicule depuis le primaire. Souvent, dans l'esprit de nos élèves, l'inspiration vient par magie et un texte s'écrit d'un jet. Les mythes de l'écriture semblent si bien ancrés qu'à aucun moment le rédacteur n'est perçu comme un athlète qui a besoin de s'entraîner! À cause de ces préconceptions, les élèves sont plus souvent qu'autrement démotivés face à une situation d'écriture (Boudreau, 1993; Viau, 1995). La motivation à s'engager dans l'apprentissage pourrait naître de la déconstruction des idées fausses qu'ont les élèves par rapport à l'écriture. La professeure ou le professeur a tout un rôle à jouer: au-delà des techniques à enseigner, il y a un message d'ouverture sur l'exploration de la réalité à livrer.

Comme hypothèse de solution, enseigner la créativité s'avèrerait une bonne stratégie pour changer les perceptions des élèves et les motiver à écrire davantage. Une fois leur imaginaire stimulé, ils se sentiraient plus directement concernés à s'impliquer dans la production de texte, surtout si l'enseignante ou l'enseignant

accorde du temps à la lecture des écrits en classe. Cependant, à l'intérieur des murs des cégeps, cette stratégie créative dans l'écriture n'arrive pas à être prise au sérieux. Rien d'étonnant que le ministère de l'Éducation propose, en septembre 1994, de nouveaux curriculums d'études supérieures, puisque l'approche par objectifs laissait beaucoup plus de place à l'attention et à la mémoire plutôt qu'à la créativité. À ce jour, cette condition de l'innovation, que constitue la créativité, est considérée comme une valeur éducative de base, du moins, en théorie!

#### 4. FAIRE VALOIR LE RÔLE DE LA CRÉATIVITÉ EN ATELIER COMME LABORATOIRE EXPÉRIMENTAL DE LA LANGUE

On nous a longtemps enseigné l'écriture comme un acte réfléchi, linéaire, logique et soumis à des règles rigides. Pourtant, « l'écriture est avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers » (Paré, 1984: 16).

Avec la substitution de l'approche par compétences à l'approche par objectifs, la réforme scolaire a permis de mettre en évidence le fait que la créativité chez l'apprenant se développait à tout moment dans un environnement scolaire facilitateur. Nous pensons que si les enseignants sollicitaient davantage la créativité de leurs élèves à l'intérieur d'ateliers d'écriture, cette stratégie donnerait une belle occasion aux élèves de se centrer sur leurs propres ressources linguistiques, cognitives et affectives.

##### 4.1. Créativité et imagination

D'après les dictionnaires philosophiques et les encyclopédies, le mot *imagination* a pendant longtemps appartenu exclusivement à l'histoire de la philosophie. La psychologie n'a commencé à s'en occuper que depuis quelques décennies. Rien d'étonnant à ce que l'attention et la mémoire aient occupé une place de choix dans nos institutions scolaires au détriment de *l'imagination*. Il faut reculer jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle (Rodari, 1979: 195), pour rencontrer pour la première fois une distinction entre la faculté de produire des perceptions des choses sensibles absentes et la *facultas fingendi*, qui consiste à produire, moyennant la division et la composition des images, l'image d'une chose jamais perçue par les sens. *Immaginazione* et *fantasia* apparaissent à Rodari comme des déterminations de l'intelligence, mais l'intelligence en tant qu'*immaginazione* (aussi nommée « profil de découvreur ») est simplement reproductrice; en tant que *fantasia* (également appelée « le profil d'inventeur »), au contraire, elle est créatrice.

Aujourd'hui, ni la philosophie ni la psychologie ne parviennent à percevoir de différences radicales entre *immaginazione* et *fantasia*. Fondamentalement, il n'y a pas de différence entre la création et l'invention. Employer les deux termes comme

synonymes ne semble plus impertinent: l'une et l'autre apparaissent surgir d'une base commune: nous proposons d'appeler cette base la créativité (Beaudot, 1974 et 1976; Fustier, 1991; Rodari, 1979).

## 4.2. Définitions de la créativité

Dans le contexte actuel de réforme, d'adaptation et de repositionnement, comment définissons-nous la créativité en milieu scolaire? Les recherches sur le sujet montrent que le terme créativité est assez fécond même si, en 1970, il ne figurait pas encore au dictionnaire de l'Académie française. Apparu depuis presque vingt ans, « ce terme réhabilite la part de *l'imagination créative* dans la formation de l'individu, au même titre que celle de *l'intelligence conceptuelle et des entraînements cognitifs* » (Garcia-Debanc, 1996: 70).

Depuis la naissance de ce mot, plusieurs définitions ont été proposées. Ces définitions se regroupent selon deux grandes écoles de pensées: les cognitivistes et les personalistes.

### 4.2.1. Les cognitivistes

Pour eux, la créativité est un comportement créatif émergeant d'une action personnelle de l'individu qui combinera, organisera ou transformera des éléments disponibles (mais non prédéterminés) se traduisant par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace. » (Amegan, 1987: 11; Moles, 1992: 16; Rodari, 1979: 43; Rogers, 1968: 247)

### 4.2.2. Les personalistes

Pour eux, le terme créativité désigne un ensemble d'aptitudes, de dispositions personnelles et de traits de personnalité reliés à l'affectivité de l'individu mettant en valeur sa créativité dans une ambiance d'apprentissage libre de construire ses propres structures de référence et respectueuse de la spécificité de chacun (Beaudot, 1976; Gordon, 1965; Landry, 1992).

La créativité entre pour une grande part dans la production écrite. Elle devient le moteur essentiel de l'élaboration de nos pensées et le fruit de nouvelles combinaisons d'idées, de pensées ou de choses connues et non connues. Elle désigne aussi la faculté de former des images d'objets réels ou fictifs, de faire des combinaisons nouvelles d'images, de créer en combinant des idées (Oriol-Boyer, 1984; Rouquette, 1981). La créativité consiste à disposer, multiplier, réduire, étendre, ordonner, recomposer les images de toutes les façons. Afin que l'élève puisse réaliser toutes ces actions, nous définirons le processus créateur dans le prochain paragraphe.

### 4.3. Les étapes du processus de créativité

Le processus de créativité, ou processus créateur, ou encore processus créatif, comprendrait quatre importantes étapes: la préparation, l'incubation, l'illumination et la formulation/vérification (Amegan, 1987; Beaudot, 1974 et 1976; Cohen *et al.*, 1988; Desrosiers-Sabbath, 1993; Labelle, 2001; Rouillard, 1996; Wells, 1996). L'étape de préparation se subdivise en trois états psychologiques: le détachement, l'engagement et l'ajournement, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

Tableau 1. *La préparation dans le processus de créativité*

<i>États psychologiques</i>	<i>Définitions</i>
Détachement	L'individu use de son habileté à se servir de son cerveau droit pour visualiser et percevoir le problème.
Engagement	L'individu amasse des données pour analyser la situation.
Ajournement	L'individu trouve des idées de solutions.

Desrosiers-Sabbath, 1993: 90.

Dans cette optique de résolution de problème, la créativité est vue par Torrance (1963 et 1972) comme un processus par lequel une personne devient consciente d'un problème, d'une difficulté ou d'un manque de connaissance pour lequel elle ne peut trouver de solution apprise ou connue; elle cherche des solutions possibles en avançant des hypothèses; elle évalue, éprouve, modifie ces hypothèses; et elle communique les résultats.

Lors de la deuxième étape du processus créatif, l'incubation, la personne se retrouve habituellement dans un état psychologique que l'on nomme « spéculation ». Cet état, non orienté vers la solution du problème, se caractérise par la pensée divergente ou analogique où l'individu laisse courir son esprit sans aucune restriction. Le modèle synectique de Gordon « stimule la pensée divergente propre à l'hémisphère droit, il permet d'imaginer, de déblayer des pistes de solution, de penser dans différentes directions, de « penser à côté », d'anticiper, de faire des projections, d'intégrer des faits nouveaux, enfin de chercher des coordinations éloignées ou distancées » (Desrosiers-Sabbath, 1993: 110). Survient alors la confrontation des idées opposées, des paradoxes. Pendant cette étape de germination, plusieurs associations nouvelles se forment provoquant parfois quelques angoisses (Rouquette, 1981). Afin de les dissiper et de rehausser la créativité, plusieurs chercheurs proposent de modifier l'état de conscience par des moyens de techniques de relaxation, de méditation ou de yoga. Ce travail intérieur ne se voit pas, mais il en résulte toujours une kyrielle d'idées nouvelles ou de solutions innovatrices. Habituellement, la fin de cette étape arrive subitement, étonnant la personne qui ne sait jamais d'avance quand elle se terminera (Cohen *et al.*, 1988; Desrosiers-Sabbath, 1993).

La troisième étape, l'illumination, entraîne l'individu dans deux états psychologiques différents: l'autonomie et le plaisir anticipé de l'œuvre accomplie ou du problème résolu. Lorsque l'individu vit cet état de semi-transe où son attention consciente n'est pas sollicitée, où ses pensées se dirigent ailleurs que vers le problème, une solution originale peut apparaître sans qu'il s'y attende. Rogers (1968) décompose cette dimension cognitive en trois volets: le sentiment d'« eureka », le sentiment d'être anormal ou insensé et le désir de communiquer à d'autres sa découverte. Du désir de communication naît le plaisir de diffusion dans lequel la satisfaction de l'individu peut s'accompagner d'une certaine euphorie (Gordon, 1961).

Les dernières étapes, que nous fusionnerons en une seule par souci de clarté, se nomment « formulation et vérification ». Cette étape traite de la mise en forme de l'abstrait au concret et de la mise à l'épreuve de la solution nouvelle ou de l'idée innovatrice dans le contexte réel afin d'y apporter les corrections nécessaires, s'il y a lieu. Par la suite, cette étape se clôturera par la mise en action du processus de créativité.

#### 4.4. Liens entre créativité et habiletés cognitives et affectives

Les habiletés cognitives et affectives ont une influence directe et positive sur le processus de créativité (Barron, 1963; Beaudot, 1974; De la Garanderie, 1987; Guilford, 1950 et 1959; Rouillard, 1996; Torrance, 1962). Le tableau ci-dessous (pag. suivante) montre les relations possibles et existantes entre les habiletés cognitives et la créativité d'une part, et, d'autre part, entre les habiletés affectives et la créativité.

#### 4.5. Créer pour se motiver

En situation d'écriture créative, l'écrivain devra faire l'apprentissage de penser à travers le prisme de son imaginaire, d'écouter attentivement le moindre mot, la moindre idée qui surgit de sa tête, de regarder et de créer à partir de sa perception qui le différencie des autres (Landry, 1992). Apprendre à écrire fait partie intégrante de la créativité, car le scripteur apprend à lire et à réécrire sans fin ses métamorphoses (Oriol-Boyer, 1984). En utilisant son potentiel créatif, l'élève de tout âge maximisera le fonctionnement des engrenages de la machine imaginaire. De manière générale, la créativité, dans le contexte scolaire actuel, se révèle une condition de l'innovation et une valeur éducative de base, au même titre que le développement de la rationalité et de la responsabilité sociale (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000).

Un élève engagé, dont le potentiel créatif est sollicité et réveillé, deviendra un élève motivé à réussir ce qu'il entreprend (Noël-Gaudreault, 1997). Et comme la créativité demande un engagement personnel pour explorer de nouvelles avenues, l'élève l'utilisera comme moyen de s'exprimer davantage. Le rôle des enseignants, dans ce cas-ci, sera de créer des conditions facilitantes liées à une approche pédagogique interactive, au dépassement personnel et à l'implication active de l'élève (Lasnier, 2002). En effet, l'écriture créative révèle les richesses de la personne,



Tableau 2. *Les habiletés cognitives et affectives influençant le processus de créativité*

<i>Habiletés cognitives</i>	<i>Définitions</i>
Fluidité	Capacité de produire une quantité d'idées.
Flexibilité	Capacité d'avoir non pas une vision linéaire d'un problème mais plutôt une vision multiple d'une résolution de problème.
Originalité	Capacité de se distancier par rapport à une norme.
Élaboration	Capacité de produire des œuvres particulièrement inédites, nouvelles et personnelles.
Efficacité	Capacité de convaincre les autres que ses idées ont du sens.
<hr/>	
<i>Habiletés affectives</i>	<i>Définitions</i>
Spontanéité	Aptitude à assumer pleinement sa façon d'être.
Sens de l'humour	Aptitude à ne pas prendre trop au sérieux ses échecs puisqu'il y en aura sûrement d'autres au cours de sa vie.
Ouverture à l'expérience	Aptitude à vouloir expérimenter dans un autre champ d'intérêt que le sien.
Curiosité	Aptitude à comprendre ce qui ne fonctionne pas pour s'enrichir de nouvelles expériences et connaissances.
Capacité d'abstraction	Aptitude à faire des transferts analogiques d'un domaine à un autre.
Imagination	Aptitude à s'abandonner pour associer des éléments loufoques entre eux.
Intuition	Aptitude à penser sans raison logique, sans argumentation rationnelle valable.

notamment les richesses affectives, et les expériences de vie et de lectures passées; elle permet d'exprimer la vision unique, personnelle et même intime de l'écrivain. Enseigner à rédiger se définit alors comme un art, un ensemble de techniques basées sur la combinaison de matériaux issus de l'encyclopédie personnelle du scripteur.

## 5. UNE DIDACTIQUE CENTRÉE SUR L'ATELIER D'ÉCRITURE CRÉATIVE

### 5.1. L'atelier d'écriture créative

Il est primordial, avant d'explorer la didactique proprement dite, de définir l'atelier d'écriture créative. Tout d'abord, l'atelier d'écriture se définit comme lieu et de travail et de production de textes (Garcia-Debanc, 1989). En tant qu'espace

fonctionnel, il permet à un groupe de personnes de travailler ensemble sur un objet unique. En écriture, l'atelier devient un havre où toutes les conditions favorables sont réunies pour faciliter l'écrire. L'écrivain rédige dans son atelier d'écriture tout comme l'ébéniste travaille dans son atelier pour construire ses meubles. Voilà pourquoi, notamment l'atelier demeure un endroit qui facilite l'écriture et la socialisation des écrits (Ricardou, 1989).

Deuxièmement, l'atelier d'écriture se caractérise comme un lieu qui impose une articulation cohérente d'activités dans un dispositif délimité dans l'espace et le temps (Garcia-Debanc, 1989). L'écriture s'expérimente sous toutes ses formes et le scripteur n'arrive à maîtriser l'écrit que par de nombreuses heures d'entraînement. La naissance de l'atelier d'écriture permet aux rédacteurs de trouver leur voie.

Troisièmement, d'un point de vue psychologique, les ateliers d'écriture constituent, d'une part, des lieux marginaux où le « bon savoir » réparateur du moi blessé cherche à être transmis; d'autre part, des lieux où l'enseignant (ou animateur) apporte des techniques rassurantes susceptibles d'apprendre à mieux écrire (Bing, 1982; Rossignol, 1996).

## **5.2. Stimuler l'élan créateur**

L'écriture sert avant tout à développer les aptitudes de l'écrivain pour communiquer, pour raconter, pour exprimer ses idées, pour réfléchir, pour clarifier, ainsi que pour informer et divertir ses lecteurs. On écrit parfois pour soi, parfois pour les autres.

Par l'atelier d'écriture créative, l'écrivain retrouve une occasion de s'entraîner et d'acquérir ou de renforcer des compétences. Il apprend à construire son savoir-écrire et à objectiver ses acquis cognitifs. L'enseignant l'aide à mieux se connaître, à prendre confiance en lui, à trouver des motivations personnelles, tout en développant son expression écrite et en y prenant plaisir. Par la capacité d'entrer en contact avec son vécu, l'apprenant utilise ses talents de façon maximale puisqu'il prend conscience des différences et des valeurs réelles qui le distinguent de ses pairs.

L'école s'avère le lieu idéal pour que l'apprenant partage ses idées, ses opinions avec d'autres. Vivre et travailler à écrire en groupe exige qu'il développe son habileté à faire des concessions et à coopérer afin de pouvoir se mouvoir aisément dans un environnement dynamique. Le développement de tous ces aspects à la fois personnels et sociaux alimente l'élan créateur de l'apprenant. En contrant avec d'autres sa peur de l'écriture, l'écrivain peut finir par vivre en celle-ci une passion. Des stratégies didactiques axées sur l'atelier d'écriture créative pourraient l'y aider.

## **5.3. Définitions de la didactique**

Comme le terme didactique est relativement récent et que plusieurs chercheurs lui donnent de multiples définitions, nous avons retenu les définitions de Legendre et de Gagné et al qui, à la suite d'une étude sur le sujet, décrit la didactique des langues comme une discipline éducationnelle appliquée et contributive centrée sur l'étude des méthodes, des procédés et des techniques consistant à élaborer,

expérimenter, évaluer et assurer la rétroaction continue d'un agencement d'objectifs et de stratégies pédagogiques devant permettre à des sous-groupes de sujets d'atteindre les buts d'un système éducatif par les apports de la linguistique, de la psychologie (théorie de l'apprentissage) et des sciences de l'éducation (méthodologie de l'enseignement des langues). » (Gagné *et al.*, 1989: 130; Legendre, 2000: 357).

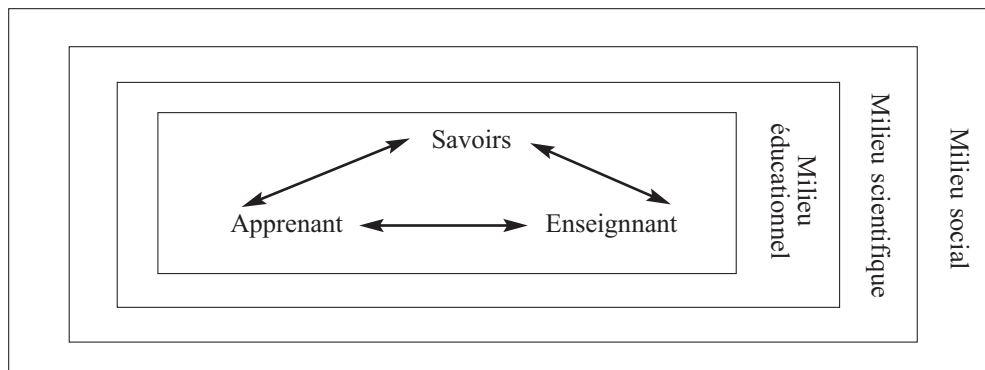
Ainsi, la didactique n'ayant de sens que par rapport à une discipline donnée, ce principe conduit à rejeter la notion de didactique générale pour ne retenir que celle de didactique spécifique ou de discipline. Donc, dans cette investigation, notre didactique de discipline se nomme « didactique de l'écriture ». Dans cette même veine d'idée, la didactique de l'écriture propose d'étudier, sur des bases scientifiques, les principes et les méthodes de l'acte pédagogique quand il concerne l'acquisition des connaissances en écriture créative et le transfert des savoirs par l'atelier d'écriture (Armand *et al.*, 1992; Gagné *et al.*, 1989; Halté, 1990; Lacombe, 1985; Simard, 1997).

Nous croyons pouvoir arriver à ce que l'élève s'engage dans sa tâche d'écriture en centrant l'enseignement du français sur des stratégies didactiques spécifiques aux ateliers d'écriture créative. C'est pourquoi ses stratégies didactiques centrées sur des ateliers d'écriture valoriseraient les savoirs (écriture et créativité) et la manière de les structurer pour les transmettre ou les faire acquérir aux élèves par une méthodologie, une méthode, une pédagogie, des procédés et des techniques clairement définis (Chiss *et al.*, 1995: 29).

#### 5.4. Le triangle didactique

Comme le processus d'enseignement/apprentissage permet d'établir des relations directes entre les partenaires d'une situation didactique, nous compléterons le modèle du triangle didactique de Chevallard (1984) composé des trois pôles suivants: les savoirs, l'apprenant et l'enseignant avec celui de Simard (1992). Ce chercheur a enrichi le modèle précédent en le transformant en constellation didactique, montrant ainsi l'interaction des trois pôles et de l'influence du contexte, c'est-à-dire les milieux éducatif, scientifique et social.

Tableau 3. *La constellation didactique selon Simard (1992)*



Chacun des pôles de la triade est en interdépendance avec les deux autres. En didactique, la relation enseignant/apprenant de l'écriture nécessite un dosage délicat puisqu'en se montrant trop directifs, les enseignants risquent d'anéantir le désir d'écrire chez leurs élèves. Il importe donc qu'ils se limitent à baliser le parcours des apprenants par des consignes rigoureuses, mais non rigides, afin de leur donner les moyens de développer leur compétence scripturale.

Ainsi, l'apprenant aura à faire l'apprentissage de penser à travers le prisme de son imaginaire, d'écouter attentivement le moindre mot, la moindre idée qui surgit de sa tête (matériau brut), de regarder et de créer à partir de sa perception qui le différencie des autres. Il reviendra à l'enseignante ou à l'enseignant d'encadrer cette activité en maximisant les liens que l'élève peut faire avec ses connaissances sur le monde et ses stratégies d'écriture dans un contexte de coopération.

### **5.5. Stratégies didactiques**

Dans la même ligne de pensée que Viau (1995), nous formulons l'hypothèse que les ateliers d'écriture créative représentent un outil de motivation privilégié pour intéresser ces jeunes à améliorer leur français écrit. En effet, des tâches diversifiées, reposant sur le langage et à composantes ludiques, sauront plaire à de jeunes scripteurs. Voilà pourquoi il serait pertinent d'élaborer des stratégies didactiques, basées sur des ateliers d'écriture créative, qui favoriseraient l'apprentissage des processus d'écriture en français au niveau collégial. Fondées sur des modèles théoriques et pragmatiques indiquant les voies à suivre, de telles stratégies permettraient à l'apprenant d'user de sa créativité et de son autonomie. L'écrivain deviendrait aussi plus ouvert et plus habile à utiliser de nouveaux procédés d'écriture (Noël-Gaudreault, 1990). Comment l'enseignant peut-il arriver à ce résultat? Quelles stratégies didactiques proposer, qui seraient centrées sur la motivation dans les processus d'écriture créative?

### **5.6. Stratégies didactiques centrées sur la motivation**

Avec des stratégies didactiques centrées sur la motivation dans les processus d'écriture créative, le professeur joue le rôle de penseur, de preneur de décisions, de motivateur, de modèle, de médiateur, d'entraîneur, de guide et d'animateur (Tardif, 1992: 302).

Tableau 4. *Stratégies didactiques centrées sur la motivation dans les processus d'écriture créative*

- Expliquer la tâche oralement, avec, si possible un support écrit, et formuler des consignes claires et précises;
- Présenter des modèles d'écriture aux élèves pour les guider;
- Prévoir un temps de consultation au début de la tâche d'écriture pour répondre aux questions éventuelles des élèves;
- Stimuler la créativité en partant des connaissances expérientielles des apprenants;
- Commencer le travail en classe afin que les élèves puissent reformuler les consignes et éventuellement poser des questions sur la tâche à effectuer;
- Partager le travail d'écriture en cinq étapes (élaboration des idées, planification, rédaction, révision/réécriture, diffusion), à compléter une à la fois ou de façon itérative, en encourageant le retour sur les étapes antérieures à la lumière de l'étape actuelle;
- Préparer les élèves à la préécriture à l'aide de techniques de relaxation dans le but de favoriser l'incubation dans le processus créatif (WELLS, 1996);
- Proposer des activités de préécriture comme le dessin et la lecture, et favoriser des tâches heuristiques écrites telles que le journal de bord, la carte d'exploration et l'écriture libre, de manière à faire émerger les idées, clarifier la pensée et briser l'habitude de ne considérer que le premier jet;
- Demander plusieurs brouillons et s'assurer que l'écrivain reçoive des rétroactions verbales formatives;
- Solliciter un pair pour qu'il donne une rétroaction orale ou écrite sur les travaux d'écriture réalisés;
- Organiser la publication des meilleurs textes dans différents milieux: livre de classe, journal étudiant ou bulletin du collège.

Ménard, 1990.

## 6. CONCLUSION

Puisque l'enseignement du français apparaît, aux yeux de certains, comme une course à obstacles, alors qu'il faudrait miser sur l'éducation, la création et le plaisir d'apprendre (Claude Poirier, directeur du « Trésor de la langue française au Québec », cité par Tremblay, 1998: B1), élaborer des stratégies didactiques basées sur les processus d'écriture créative serait pertinent et actuel comme nous pensons l'avoir montré, d'autant plus qu'elles correspondraient aux exigences de l'heure du ministère de l'Éducation du Québec et ferait écho aux recommandations de la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

En somme, grâce à une didactique de l'écriture créative, les enseignants viseraient un enseignement favorisant la motivation et, par le fait même, susceptible de consolider les connaissances des apprenants grâce à une démarche alternée et complémentaire de compréhension et de production de textes en atelier, endroit

privilegié où les interactions verbales entre pairs permettent de construire des savoirs. Certes, « muscler » l'imaginaire de l'élève et provoquer son engagement dans une situation d'écriture peut paraître un défi de taille pour les professeurs, mais nous voyons là une solution novatrice pour aider à acquérir la maîtrise de la langue. C'est en écrivant et en parlant de ses écrits que l'on devient écrivain!

\* Au Québec, le « cégep » est un établissement public d'enseignement d'une durée générale de deux ans qui précède le niveau universitaire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMEGAN, S.: *Pour une pédagogie active et créative*, Sillery (Québec), Presses de l'Université du Québec. 1987.
- ARMAND *et al*: *La séquence didactique en français*, Toulouse, Éditions Bertrand-Lacoste, CRDP, Coll. Didactiques. 1992.
- BARRON, F.: « The disposition toward originality », en C. W. Taylor & F. Barron (Eds.). *Scientific creativity: its recognition and development*, New York, Wiley. (1963).
- BEAUDOT, A.: *La créativité à l'école*, Paris, Presses universitaires de France. 1974.
- *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, Les Éditions ESF. 1976.
- BING, É.: *Et je nageai jusqu'à la page: vers un atelier d'écriture*, collection des Femmes du M. F. L., Paris, Éditions des Femmes. 1982.
- BOUDREAU, G. « L'entrée dans l'écrit: l'intervention pédagogique », en G. Boudreau (dir.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 137-152. 1993.
- CHEVALLARD, Y.: *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée Sauvage. 1984.
- CHISS, J.-L., DAVID, J. y REUTER, Y.: *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Édition Nathan, coll. « Perspectives didactiques ». 1995.
- COHEN H., LÉVY H. y MARCHAND, L.: « Les états de créativité », en Cohen H., Lévy H., *Les états modifiés de conscience*, Éditions du Méridien, Montréal. 1988.
- COMMISSION D'ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL: *Rapport synthèse. Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*, Québec, Gouvernement du Québec. 2001.
- CONSEIL DE LA LANGUE FRANÇAISE: *La qualité de la langue: un projet de société*, Québec, Gouvernement du Québec. 1999.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION: *Rapport annuel 1999-2000 sur l'état et les besoins de l'éducation. Éducation et nouvelles technologies. Pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage*, Québec, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 2000.
- *Rapport annuel 2001-2002 sur l'état et les besoins de l'éducation. La gouverne de l'éducation, priorités pour les prochaines années*, Québec, Gouvernement du Québec. 2002.
- DE LA GARANDERIE, A.: *Comprendre et imaginer. Les gestes mentaux et leur mise en œuvre*, Paris, Éditions du Centurion. 1987.
- DEMALSY, A. y MOFFET, J.-D.: *Les compétences et la maîtrise du français au collégial*, Étude descriptive, Cégep de Rimouski. 1994.
- DESROSNIERS-SABBATH, R.: *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*, Québec, Presses de l'Université du Québec. 1993.
- FUSTIER, M.: *Pratique de la créativité*, Paris, Les Éditions ESF. 1991.

- GAGNÉ, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L. et ROPÉ, F.: *Recherche en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Tome I, Cadre conceptuel, Thésaurus et Lexique des mots-clés, Bruxelles, De Boeck Université, Éditions universitaires. 1989.
- GARCIA-DEBANC, C.: « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », *Pratiques*, 61, 29-56. 1989.
- « Consignes d'écriture et création », *Pratiques*, 89, 69-88. 1996.
- GORDON, W. J.: *Synectics: the development of creative capacity*, New York, Harper & Row. 1961.
- *La méthode synectique*, Paris, Hommes et Techniques. 1965.
- GUILFORD J. P.: « Creativity », *American Psychologist*, 5, 444-454. 1950.
- « Traits of creativity », en H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its cultivation*, New York, Harper & Row. 1959.
- HALTÉ, J. F.: « Didactique et enseignement du français », en D. G. Brassart, C. Garcia-Debanc, M. Lebrun, A. Petitjean, G. Legros et F. Ropé, *Perspectives didactiques en français*, Actes du colloque de Cerisy 1989, Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles, Metz, centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz., 11-40. 1990.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. S.: « Identifying the Organization of Writing Processes », en L. W. Gregg et E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, LEA, 3-30. 1980.
- LABELLE, S.: *Le leader organisationnel et l'apprentissage de la créativité*, Thèse (Ph.D.), Université de Montréal. 2001.
- LACOMBE, D.: « Didactique », en *Encyclopedia Universalis*, Paris, corpus 7, 399-401. 1985.
- LANDRY, M.-C.: *La créativité des enfants. Malgré ou grâce à l'éducation?* Montréal, Éditions Logiques. 1992.
- LASNIER, F.: *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Guérin. 2002.
- LEBRUN, M. et PARET, M.-C.: *L'hétérogénéité des apprenants: un défi pour la classe de français*, Paris, Delachaux et Niestlé. 1993.
- LEGENDRE, R.: *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris, Éditions Guérin/Eska. 2000.
- MÉNARD, L.: « Et si écrire rimait avec plaisir? L'apprentissage de l'écriture revu et corrigé », en GOULET, J.-P. (dir.), *Enseigner au collégial*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 253-263. 1990.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION: *Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation*, Québec, Gouvernement du Québec. 2000.
- MOFFET, J.-D.: « Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n.º 1, 95-120. 1995.
- MOLES, A.: « La créativité: un fait imprécis par nature », en *Créativités: conditions, processus, impacts*, Marseille, Éditions Hommes et Perspectives, coll. Le journal des psychologues. 1992.
- NOËL-GAUDREAU, M.: « Regards sur la construction du fictif au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVI, n.º 3, 367-378. 1990.
- NOËL-GAUDREAU, M.: « La escritura, modo de empleo », *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 9, 171-182. 1997.
- ORIO-BOYER, C.: « Ateliers rôtiers », *Le français aujourd'hui*, 65, 41-49. 1984.
- PARÉ, A.: *Le journal instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*, Québec, Centre d'intégration de la personne de Québec. 1984.
- RICARDOU, J.: « Écrire à plusieurs mains », *Pratiques*, 61, 111-117. 1989.
- RODARI, G.: *Grammaire de l'imagination*, Paris, Les Éditeurs français réunis. 1979.

- ROGERS, C. R.: *Le développement de la personne*, Paris, Dunod. 1968.
- ROSSIGNOL, I.: *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*, Paris, Éditions L'Harmattan. 1996.
- ROUILLARD, S.: *La créativité: concepts de base. Les caractéristiques de la personnalité associées à la créativité. Les freins à la créativité. Le processus créateur*, Québec, Bibliothèque nationale du Québec. 1996.
- ROUQUETTE, M. L.: *La créativité*, Paris, Puf, Que sais-je?, n.º 1528. 1981.
- SIMARD, C.: « Prolégomènes à la didactique », *Revue de l'ACLA*, 15, 1, 59-73. 1992.
- *Éléments de didactique du français langue première*, Québec, ERPI (Éditions du renouveau pédagogique inc.). 1997.
- TARDIF, J.: *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques. 1992.
- TORRANCE, E. P.: *Guiding creative talent*, N. J., Prentice Hall. 1962.
- *Education and the creative potential*, Minneapolis, University of Minnesota Press, coll. The Modern school practices series, n.º 5. 1963.
- « The roots of creativity », *The American Journal of Psychoanalysis*, 49, 2, 127-138. 1972.
- TREMBLAY, O.: « Le Québec se fait tirer la langue. Au nom de la fierté patriotique, de la pensée positive, l'éternel discours sur la mauvaise qualité du français parlé n'a pas la cote », *Le Devoir*, mardi 20 octobre 1998, B1. 1998.
- VIAU, R.: « Le profil motivationnel d'étudiants de collèges et d'universités au regard du français écrit », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n.º 1, 197-215. 1995.
- WELLS, D. H.: « Forced Incubation », *Creativity Research Journal*, 9, 4, 407-409. 1996.