



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

HELLEN RODRIGUES MORAES

**LE RECOURS À L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE
DE LANGUE ÉTRANGÈRE**

BRASÍLIA

2024

HELLEN RODRIGUES MORAES

**LE RECOURS À L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE
DE LANGUE ÉTRANGÈRE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como exigência obrigatória para a obtenção do título de Bacharel em Língua Francesa e Respectiva Literatura.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Santos Corrêa

BRASÍLIA

2024

DECLARAÇÃO

Processo nº 23106.087427/2024-15

Interessado(a): Hellen Rodrigues Moraes

Declaramos que a aluna **Hellen Rodrigues Moraes**, matrícula 180053043, apresentou monografia do curso de Letras Bacharelado em Língua Francesa e respectiva Literatura, intitulada "Le recours à l'écriture créative en classe de langue étrangère", aprovada por esta banca examinadora, com a menção SS.

A referida apresentação ocorreu no dia 18 de setembro de 2024, às 8h, através de videoconferência, pela plataforma Teams.

Membros da banca examinadora:

Profa. Dra. Adriana Santos Corrêa - LET/UnB (orientadora)

Profa. Dra. Josely Bogo Machado Soncella - LET/UnB

Prof. Dr. Daniel Teixeira da Costa Araújo - TEL/UnB



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Santos Corrêa, Professor(a) de Magistério Superior do Instituto de Letras**, em 18/09/2024, às 09:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Josely Bogo Machado Soncella, Professor(a) de Magistério Superior do Instituto de Letras**, em 18/09/2024, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Teixeira da Costa Araujo, Professor(a) de Magistério Superior do Instituto de Letras**, em 23/09/2024, às 12:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **11740011** e o código CRC **46E9A5F3**.

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma directrice de mémoire, qui a été la lumière qui a guidé mon travail jusqu'à la fin, et sans qui cela n'aurait pas été possible.

Je remercie mon père, qui a eu toute la patience du monde pour lire mon travail et m'aider de la meilleure façon possible, ma famille qui a toujours encouragé mes études, et mon mari, toujours affectueux et patient, qui m'a tenu la main dans les moments les plus difficiles.

Je remercie ma collègue et chère amie, Luana, qui m'a toujours aidée.

Je remercie également tous les enseignants qui m'ont soutenue au long de ma formation et qui auront toujours une place dans mon cœur.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo à minha orientadora, que foi a luz que guiou meu trabalho até o fim, e sem a qual ele não seria possível.

Agradeço ao meu pai, que teve toda a paciência do mundo de ler o meu trabalho e me ajudar da melhor maneira possível, à minha família que sempre incentivou meus estudos, e ao meu marido, sempre carinhoso e paciente, que segurou minha mão nos momentos mais difíceis.

Agradeço à minha colega e querida amiga, Luana, sempre solícita.

Agradeço também a todos os professores que me auxiliaram durante da graduação e que sempre terão um lugar no meu coração.

RÉSUMÉ

Le présent travail cherche à contribuer à la discussion, dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, à propos du recours à l'écriture créative comme un procédé pédagogique capable de fournir aux étudiants un apprentissage plus vif et plus efficace par le développement de la capacité des étudiants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments. Ce travail est basé sur la discussion de ce qui est l'écriture créative, selon Amabile (2020), sur l'élaboration d'une séquence didactique de la conceptualisation de Dolz ; Gagnon (2008) et sur une méthodologie pour l'enseignement de l'écriture créative d'après le Groupe Français d'Éducation Nouvelle comme décrit par Hassan (2017).

Mots-clés: écriture créative; enseignement de langues étrangères.

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir para a discussão, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, acerca da escrita criativa como ferramenta pedagógica capaz de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem mais rápida e eficiente ao explorar a capacidade dos estudantes de expressarem seus pensamentos e sentimentos. Este trabalho se baseia na discussão do que é escrita criativa de acordo com Amabile (2020), na elaboração de uma sequência didática a partir da conceituação de Dolz; Gagnon (2008) e em uma metodologia para o ensino de escrita criativa a partir do Groupe Français d'Éducation Nouvelle como descrito por Hassan (2017).

Palavras-chave: escrita criativa; ensino de línguas estrangeiras.

LISTE DE FIGURES

Figure 1 - Séquence didactique	17
Figure 2 - Parcours de lecture	17

LISTE DE GRAPHIQUES

Graphique 1 - Difficultés	21
Graphique 2 - Contact avec des textes littéraires	22
Graphique 3 - Contact avec l'écriture créative	22
Graphique 4 - Attentes concernant l'écriture créative	23
Graphique 5 - Textes produits	23

SOMMAIRE

INTRODUCTION	7
1 MISE EN CONTEXTE THÉORIQUE	8
1.1 FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	8
1.2 MÉTHODOLOGIES CONTEMPORAINES DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES	8
1.2.1 APPROCHE COMMUNICATIVE	9
1.2.2 PERSPECTIVE ACTIONNELLE	9
1.3 ÉCRITURE CRÉATIVE	10
1.4 TEXTE LITTÉRAIRE	12
2 MISE EN CONTEXTE THÉORICO-PRATIQUE	14
2.1 <i>AVOIR OU ÊTRE</i> DE MICHÈLE THIBAUDIN	14
2.2 SÉQUENCE DIDACTIQUE	15
2.3 LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE	17
3. L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE: UNE BRÈVE ANALYSE	20
3.1 LE QUESTIONNAIRE	20
3.2 LES PRODUCTIONS TEXTUELLES	23
3.3 L'ENTRETIEN	28
CONSIDÉRATIONS FINALES	30
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	31
ANNEXES	32

INTRODUCTION

L'écriture créative est un domaine relativement récent au Brésil. Par conséquent, elle est encore peu exploitée en classe, en l'occurrence de langues étrangères.

Ce travail cherche à vérifier si le recours à ce type d'écriture dans l'enseignement de langues étrangères, à travers une expérience auprès d'une classe de français langue étrangère, dans le cadre de la licence en Lettres françaises de l'Université de Brasília, est possible de rendre cet enseignement plus vif et plus efficace.

Le premier chapitre traite du français langue étrangère, ainsi que des méthodologies actuelles de l'enseignement de langues. Il sera également question de ce qu'est l'écriture créative et, enfin, d'une brève discussion sur le texte littéraire, en s'appuyant sur des auteurs tels que Perret (2020), Galli (2015), Bertocchini ; Costanzo (2008), Amoras (2012), Puren (2006), Bizarro (2008), Amabile (2020), Cerrillo (2008), Grando (2018), Cuq (2003) et Defays (2014).

Le deuxième chapitre présente le texte littéraire à partir duquel s'organise une séquence didactique, à la lumière de Dolz et Gagnon (2008), Defays et al. (2014), Hassan (2017) et Fiévet (2013), dont le déroulement fournira des données qui seront analysées dans le troisième chapitre de ce travail. Dans ce même chapitre, on traitera enfin de l'application de la séquence didactique en classe.

Le troisième chapitre analyse les données recueillies dans le cadre : - des activités de productions textuelles, dont les critères sont basés sur des notions de Bizarro (2004) et qui sont prévues dans la séquence didactique ; - d'un questionnaire appliqué auprès de la même classe de français langue étrangère mentionnée ci-dessus ; d'un entretien réalisé également auprès de cette même classe de français langue étrangère.

1 MISE EN CONTEXTE THÉORIQUE

Ce premier chapitre a pour objectif de présenter, d'un point de vue théorique, quelques éléments-clé dans le cadre de ce travail.

1.1 FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Au Brésil, où le contact avec la langue française est restreint et son enseignement, de même que dans le cas d'autres langues étrangères, est défavorisé au détriment de la langue anglaise, on peut en déduire que l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) constitue un défi pour les étudiants brésiliens, bien que cette langue ait les mêmes racines latines que le portugais. L'influence que le français a subi d'autres langues européennes ainsi que son évolution au cours de l'histoire l'ont considérablement éloignée des autres langues issues du latin, comme explique Michèle Perret :

La langue mère du français est le latin, un latin familier et déjà très différent de la langue classique. Mais ce latin, outre son érosion naturelle, a connu par deux fois des phénomènes de langues en contact, une situation de bilinguisme qui a fait évoluer la langue de façon spécifique : le français est du latin qui a évolué et a été, de plus, influencé par un substrat gaulois et un superstrat germanique. (PERRET, 2020, p. 32)

Ces influences sont détaillées par Perret (2020), qui explique comment le substrat gaulois et le superstrat germanique ont contribué à la formation du français moderne. Par substrat, Perret affirme que la langue gauloise, bien que dominée par le latin, a laissé d'importantes transformations dans ce qui allait devenir la future langue française, comme la numérotation par vingt, par exemple. En outre, l'auteur explique que bien que la Gaule ait été envahie et dominée par les Francs, c'est la langue latine qui a survécu, même si la langue germanique a laissé des traces profondes dans le français.

Ainsi, non seulement l'histoire de la langue française est complexe, mais aussi la langue elle-même, dont l'existence d'un important écart entre l'oral et l'écrit en est un exemple.

1.2 MÉTHODOLOGIES CONTEMPORAINES DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES

Tout au long de l'histoire de l'enseignement de langues étrangères (LE), plusieurs méthodologies ont été appliquées. Au fur et à mesure que le parcours pédagogique évolue et change, de nouvelles méthodologies sont conçues. Actuellement, deux méthodologies cohabitent, de façon prédominante, dans ce domaine pédagogique, ce dont on parlera dans la partie qui suit.

1.2.1 APPROCHE COMMUNICATIVE

En rupture avec le concept de « méthodologie », l'approche communicative émerge, en mettant l'accent sur la fonction communicative du langage, ce que l'on peut lire chez Paola Bertocchini et Edvige Costanzo, par exemple :

L'emploi du terme *approche* n'est pas dû au hasard. On ne parle plus de « méthode » parce qu'il n'existe plus un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d'instruments que l'on emploie en fonction du contexte d'enseignement / apprentissage. (BERTOCCHINI; COSTANZO, 2008, p. 78)

Cette approche, qui considère la langue comme un instrument d'interaction sociale, a, entre autres, remplacé les exercices artificiels et répétitifs mis en place par des méthodologies précédentes par des exercices de communication interactive basés sur des situations de parole concrètes et réelles et à partir de documents authentiques, tels que des articles de journaux.

Quant aux activités de traductions et d'explications grammaticales, prédominantes dans les méthodologies précédentes, selon Aluana Amoras (2012), elles peuvent être conçues comme des accessoires utilisés lorsque cela convient au processus d'apprentissage des étudiants, en plus de changer la dynamique de la classe, c'est-à-dire lorsque la participation de l'étudiant est exigée dans le but de l'enseigner à apprendre et de l'inciter à réfléchir sur son objet d'étude. L'erreur est alors considérée comme une partie naturelle du processus d'apprentissage.

L'approche communicative est encore largement utilisée aujourd'hui.

1.2.2 PERSPECTIVE ACTIONNELLE

D'après Christian Puren (2006), la perspective actionnelle constituerait une espèce de prolongement de l'approche communicative, orientée vers une plus grande autonomie des étudiants.

En ce qui concerne l'écart entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, une différence significative entre l'une et l'autre réside dans le fait que la perspective actionnelle considère les actes de langage, dans le cadre de l'enseignement de langues, plus que comme un instrument de communication, comme un instrument visant à des objectifs sociaux. En ce sens, Rosa Bizarro (2004) à partir des objectifs de l'enseignement de LE:

Em suma, pretende-se um desenvolvimento integral do indivíduo, nas suas múltiplas componentes, quer cognitivas, quer afectivas, quer psicomotoras, tendo em linha de conta a sua especificidade, mas também o lugar que ocupa na sociedade e os papéis que nela é suposto desempenhar. (BIZARRO, 2004, p. 141)

Dans ce contexte, il est crucial de choisir des méthodologies éducatives qui peuvent soutenir un développement intégral. Il est entendu que chaque méthodologie comporte des approches différentes, qui visent à des objectifs différents, et apporte des contributions diverses aux systèmes éducatifs de chaque époque.

Il n'est donc pas question ici de choisir la meilleure méthodologie. Cependant, pour les besoins de ce travail, qui traite du recours à l'écriture créative, l'appel prédominant à la perspective actionnelle apparaît comme l'option la plus adéquate.

1.3 ÉCRITURE CRÉATIVE

Comme Luís Roberto Amabile (2020) explique dans son essai **Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa**, l'écriture créative est un vaste domaine dans lequel il n'existe pas de définition exacte de son concept, car a « definição de Escrita Criativa pode parecer 'ofuscantemente óbvia', e todos acham que sabem do que se trata, então ninguém se detém a pensar sobre isso » (AMABILE, 2020, p. 133).

Dans ce même essai, Amabile énumère certains des différents concepts d'écriture créative. En voici quelques-uns :

- D. G. Myers, auteur de *The Elephants Teach – Creative Writing Since 1880* (1996), définit l'écriture créative comme « (1) Uma matéria de aula, o ensino de ficção e composição de versos em faculdades e universidades por todo o país; e (2) um sistema nacional em prol do emprego de escritores de ficção e poetas para ensinar esses assuntos » (Myers, 2006, p. XI *apud* AMABILE, 2020 p. 134).

- Paul Dawson, auteur du livre *Creative Writing and the New Humanities* (2005), la définit comme « uma disciplina, ou seja, um corpo de conhecimento e um conjunto de práticas pedagógicas que operam por meio da oficina literária e estão inseridas no espaço institucional de uma universidade » (DAWSON, 2005, p. 21-22 *apud* AMABILE, 2020, p. 134).

- Le site *TheBestSchools.org*, chargé d'évaluer les carrières universitaires aux États-Unis, présente l'une des définitions les plus amples, selon laquelle l'écriture créative est « um conceito que varia de instituição para instituição, mas costuma abranger poesia, alta literatura, literatura de massa, escrita de peça de teatro, escrita de roteiros, e, também, não ficção » (AMABILE, 2020, p. 134).

Amabile souligne également que de nombreuses institutions, telle que l'Université de l'Iowa, par exemple, ne se chargent pas de présenter une définition de l'écriture créative, bien qu'elles proposent des matières et des cours dans ce domaine.

En raison de son caractère flexible, ouvert à plein de possibilités, il est difficile d'établir un consensus sur ce qu'est réellement l'écriture créative. Cependant, il y a quelque chose en commun dans toutes les tentatives de définition de cette pratique, car elles tournent toutes autour de l'apprentissage, comme le montre Pedro Cerrillo :

A aprendizagem da leitura e da escrita não se resume à aquisição de umas competências, mas inclui a capacidade de se poder envolver, com sucesso, na sociedade do conhecimento, compartilhando com toda uma colectividade mensagens, histórias ou um imaginário, e isso somente é possível com a aquisição da competência leitora fomentada pelas práticas de leitura e de escrita. (CERRILLO, 2008, p. 177)

Malgré la valeur que Cerrillo accorde à ces deux compétences, il expose la grande inégalité dans l'importance accordée aux activités de lecture et d'écriture, ces dernières étant traitées comme une simple action mécanique de transcription du langage sans tenir compte de la complexité impliquée dans les deux activités, comme le montre cet auteur :

Do mesmo modo que ler não é apenas decodificar, mas também compreender e interpretar o que se leu, escrever não é apenas codificar: a escrita é um processo cognitivo de produção de significados por meio da selecção e ordenação de informações e de geração e formulação de ideias[...] (CERRILLO, 2008, p. 178)

En effet, à l'exemple de ce que Cerrillo affirme ci-dessus, la pratique de l'écriture aboutit également à un usage exhaustif de la créativité, car c'est à partir de celle-ci que peuvent se développer toutes les formes de communication humaine. Le processus créatif permet à celui qui écrit de façonner le texte et son sens comme il le souhaite, ce qui implique une compréhension plus profonde des processus d'écriture et d'interprétation du texte qui seront ensuite assimilés par l'auteur-lecteur individuel. Et à cet égard, revenons à Grando:

Primeiro, texto como processo implica compreender a criação literária (e artística como um todo) como o resultado de um conjunto de escolhas, decisões, intenções, tentativas e posicionamentos da parte do autor, empreendidos ao longo do tempo. Implica, em suma, acentuar a dimensão do trabalho envolvido na criação – por mais variado, e por vezes pouco sistemático, que esse trabalho seja. (GRANDO, 2018, p. 6)

À partir de cette perspective, on comprend que la création littéraire n'est pas un simple produit fini et qu'elle est, au contraire, un processus complexe. Cette compréhension implique que la création peut non seulement être apprise, mais aussi analysée, expérimentée et étudiée de manière approfondie. Dans le contexte éducatif, l'écriture créative favorise également le développement de l'imagination, qui est primordiale, car, tel que nous disent Certocchini et Costanzo :

Ces jeux de créativité ont pour fonction de développer le potentiel langagier des élèves en encourageant l'invention et la production pour le plaisir de formes, de sens, de phrases, de discours ou de récits originaux, insolites, cocasses, poétiques, etc., de faire découvrir ce potentiel que contient une compétence linguistique même limité si on en utilise toutes les ressources, et, pour cela, de libérer pour un temps les élèves du carcan

de la répétition ou de l'imitation de modèles scolaires plausibles, raisonnables et conformistes. (BERTOCCHINI ; COSTANZO, 2008, p. 110)

Tel qu'un jeu de créativité, l'écriture créative se montre un recours pouvant être adapté, en fonction du projet mis en place, aux besoins des individus participants à ce projet, qu'il s'agisse d'écrire de nouvelles histoires ou simplement d'analyser des œuvres déjà écrites.

Dans ce travail, l'écriture créative sera traitée comme un type d'écriture qui permet à l'apprenant de LE, en l'occurrence de langue française, de travailler sur la langue à partir de ses expériences personnelles, de manière à mettre en pratique l'expression de soi, dans le cadre du développement de ses compétences linguistiques et de communication.

1.4 TEXTE LITTÉRAIRE

Pour une réflexion à propos de l'écriture créative dans l'enseignement-apprentissage des langues, il faut également parler de lecture, puisque, comme l'affirme Cerrillo, « [e]m qualquer caso, leitura e escrita são complementares, na medida em que ambas são necessárias no processo de formação do indivíduo leitor » (CERRILLO, 2008, p.179).

Il faut parler de lecture de textes littéraires, en particulier. Cela parce que la lecture de textes littéraires constitue l'une des pratiques essentielles pour quiconque étudie une langue, car elle constitue non seulement une possibilité d'immersion dans la langue cible, mais aussi une porte d'entrée pour la culture de cette langue. À travers ce genre de texte l'apprenant peut construire des relations de sens à partir de ses expériences personnelles et apprendre à s'exprimer de manière authentique.

Selon le **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde** de Jean-Pierre Cuq : « La littérature est également un réservoir des possibles de la langue, un espace où la langue est travaillée et se travaille et, à son contact, l'apprenant peut être sensibilisé à toutes les nuances et au pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini. » (CUQ, 2003, p.159).

La littérature n'est donc pas un simple artefact décoratif issu de cours de grammaire, mais plutôt une ressource importante qui pourra relier la subjectivité des expériences de l'apprenant à celle de la langue étudiée. Une ressource essentielle pour que les étudiants apprennent à s'exprimer de manière authentique en langue étrangère, en plus de fournir des outils nécessaires pour qu'ils le fassent par l'écriture, car, comme le souligne Grando, « l'acte d'écriture est toujours accompagné de l'acte de lecture » (GRANDO, 2018, p. 7).

De plus, le texte littéraire peut répondre à de différents besoins lorsqu'il est exploité en salle de FLE. Selon Bernard Uhoda:

Le texte littéraire est un modèle pour l'enseignement de la langue (besoins linguistiques), il est représentatif d'une société donnée et ouvre sur l'interculturalité (besoins culturelles), il entraîne à une réflexion sur le langage et diversifie les expériences de lecture (besoin intellectuels) et il exerce l'affectivité et l'émotion (besoins esthétiques). (UHODA, 2003, apud DEFAYS et al., 2014, p. 8 et 9)

Ces mots d'Uhoda repris par Defays et al mettent en évidence la multifonctionnalité du texte littéraire dans l'enseignement des langues, en soulignant sa capacité à répondre à des besoins divers. Par conséquent, le texte littéraire est un outil pédagogique puissant et polyvalent qui, tout en enseignant la langue, favorise le développement de compétences et de connaissances essentielles à la formation d'un individu complet.

Selon Defays et al (2014), la littérature peut contribuer au développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles, et à l'acquisition de connaissances et de compétences diverses par le décodage, la compréhension, l'interprétation, l'exploration, l'interaction, l'empathie avec l'Autre et l'autoréflexion.

De ce fait, il s'agit d'une ressource pouvant aider à faire apprendre aux étudiants une nouvelle langue de la manière la plus vive et efficace possible, ce qui demande une valorisation de la liberté du sujet apprenant. Comme on lit chez Joice Galli :

[...] a ótica a ser privilegiada ao trabalharmos com LE deveria ser a da liberdade. Liberdade de outras expressões, liberdade de pensamento, liberdade pelo simples poder de ser livre para pensar por outros olhares que não os da prática imposta pelo pensamento vertical do capitalismo. Em nossas considerações, a língua deveria justamente unir pela diferença, já que estudar a língua do outro é necessariamente se tornar um pouco este outro. (GALLI, 2015, p. 118)

À cet égard, l'apprenant doit non seulement être libre pour s'exprimer, mais doit également se libérer de cette pensée verticale qui implique une hiérarchisation de cultures.

Apprendre une langue demande son appropriation, dans la mesure où, pour arriver à produire du sens, surtout à partir d'un texte littéraire, le locuteur doit éprouver d'une liberté qui lui permette d'assembler dans son esprit le puzzle lexical, grammatical et syntaxique de manière que ses propres idées et sentiments puissent être effectivement, et à leur tour, exprimés.

2 MISE EN CONTEXTE THÉORICO-PRATIQUE

Ce deuxième chapitre a pour objectif de présenter les aspects théorico-pratiques concernant les étapes de collecte de données, dans le cadre de ce travail.

Ces étapes se sont déroulées auprès d'une classe du cours *Prática de Francês Oral e Escrito 3*, correspondant au niveau A2-B1 du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL). Ce cours fait partie du cursus de Lettres Françaises (parcours recherche et parcours enseignement), de l'Université de Brasília, et il est structuré en quatre semestres. De ce fait, les étudiants qui ont accepté de participer à la collecte de données ont au moins le niveau A2-B1 du CECRL.

2.1 AVOIR OU ÊTRE DE MICHÈLE THIBAUDIN

Le texte littéraire autour duquel s'organise la séquence didactique qui sera présentée dans la partie 2.2, est la nouvelle **Avoir ou Être** de Michèle Thibaudin, que l'on peut trouver à l'Annexe A.

Avoir ou Être est une nouvelle courte, dans laquelle la protagoniste est obsédée par l'acquisition de biens matériels, craignant d'être jugée ou considérée comme quelqu'un de pauvre. Dans ses efforts pour maintenir son image, elle évite les résidents de son immeuble, car elle les considère trop « ordinaires ». Un jour sa routine est perturbée par un incident avec l'un de ces résidents, et elle finit par passer la journée à prendre soin du fils d'une voisine. En même temps qu'elle renforce son lien avec l'enfant, elle apprend que la vie est bien plus que des sacs et des chaussures.

Bien qu'assez courte, l'histoire d'**Avoir ou Être** exprime un conflit qui dérange essentiellement les êtres humains et qui est présent dans plusieurs récits de différents genres littéraires. La dichotomie entre l'être et l'avoir est ce qui remplit l'histoire, à travers une protagoniste qui passe d'un rôle passif, subjuguée par son obsession du shopping, à un rôle actif, lorsqu'elle domine les moyens de produire ce qu'elle désire, en prenant le contrôle de son histoire et en créant, par conséquent, son bonheur.

Telle tension est non seulement efficace dans le but de connecter le lecteur au texte et aux personnages, mais aussi capable de permettre une production de sens à partir de lectures diverses, de sorte que cette nouvelle se montre comme une ressource pouvant favoriser une démarche qui vise à analyser du recours à l'écriture créative en classe de FLE.

2.2 SÉQUENCE DIDACTIQUE

Les activités prévues dans la séquence didactique présentée ci-dessous se sont déroulées sur une période de deux mois, totalisant cinq séances en présentiel. De chaque séance de 1h50min chacune, 1h environ était destinée à ces activités.

La séquence didactique est un outil pédagogique dans lequel une séquence stratégique d'activités est développée en faveur d'un objectif. Selon Dolz et Gagnon, il s'agit d'« un dispositif didactique créé pour l'enseignement d'un genre textuel » (DOLZ ; GAGNON, 2008, p.189). Cependant, en raison des objectifs de ce travail, l'accent n'y est pas mis sur l'étude du genre textuel, mais sur le développement des compétences orales et écrites des apprenants afin de former un individu capable de s'exprimer de manière authentique et indépendante. Ce modèle a été adopté, car, comme le disent Dolz et Gagnon :

Le dispositif séquence didactique est présenté non seulement comme un outil de travail scolaire au service de la production orale et écrite, mais aussi comme un outil permettant une meilleure compréhension de ce qui fait obstacle à l'oral et l'écriture de manière à favoriser un contrôle conscient des processus impliqués dans la production orale ou dans la rédaction d'un texte. (DOLZ ; GAGNON, 2008, p. 190)

Par conséquent, une adaptation de la séquence didactique a été faite en fonction des objectifs de ce travail, en suivant ces quatre façons d'utiliser la littérature dans les cours de langue, préconisées par Defays et al. (2014) : 1^{ère} - lire pour écouter et parler ; 2^{ème} - lire pour écrire ; 3^{ème} - lire pour apprendre ; 4^{ème} - lire pour comprendre.

La première, lire pour écouter et parler, est présente dans la séquence didactique en question par l'activité de lecture d'**Avoir ou être** partagée à voix haute. Ce premier contact avec le texte est important non seulement parce qu'il s'agit du texte de base pour les activités prévues, mais aussi parce que, comme le disent Defays et al. :

La lecture à voix haute permet de mesurer l'importance de phonétisme, car la syllabation, l'articulation incorrecte, la ponctuation, rendent parfois l'entreprise malaisée (et stigmatisante pour les apprenants qui ne sont pas à l'aise avec ce genre d'exercice). La plus grande difficulté pour l'apprenant consiste à faire correspondre les sons avec les sens de ce qu'il déchiffre, sans nécessairement y mettre une intonation juste mais simplement en assurant à son débit une fluidité maîtrisée. (DEFAYS et al., 2014, p. 93)

Cette dynamique souligne l'importance de « mettre le texte en bouche » et d'exercer l'oralité.

La seconde, lire pour écrire, est également présente dans la séquence didactique. La lecture de la nouvelle servant de prétexte, les apprenants sont invités à écrire librement leurs

propres textes. L'objectif ici étant celui de laisser libre cours aux pensées et aux sentiments des apprenants afin qu'ils puissent s'exprimer spontanément.

La troisième, lire pour apprendre, est intégrée dans une nouvelle lecture partagée, cette fois-ci des textes produits par les étudiants. Cette activité permet de renforcer la connexion entre les étudiants, à partir d'une espèce de lien entre les expériences et les sentiments des uns et des autres.

Enfin, la quatrième, la lecture pour comprendre, explique l'idée selon laquelle « chaque lecteur est quand il lit le propre lecteur de soi-même. » (PROUST *apud* DEFAYS et al, 2014, p. 100). La littérature en classe de FLE permet au lecteur de ré-signifier son identité de manière interculturelle, tout en offrant une situation de connaissance de soi.

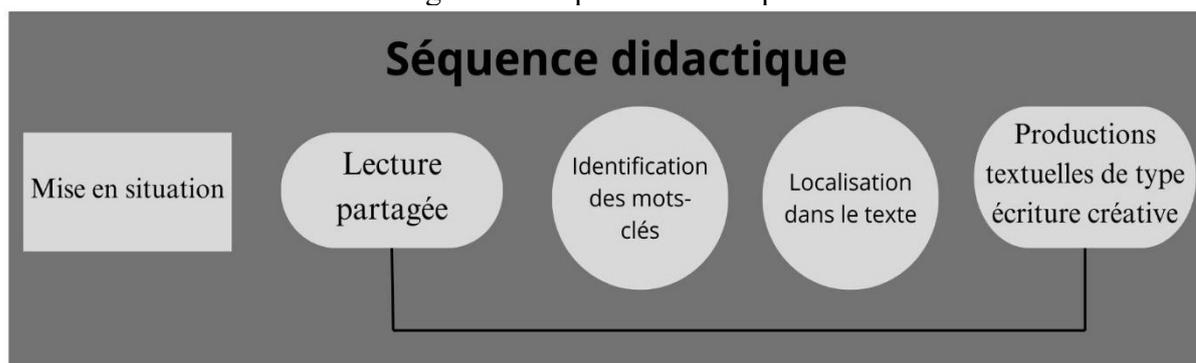
En ce qui concerne le recours à l'écriture créative, ce travail se base sur la méthode du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN), qui, selon Soulaf Hassan :

Les ateliers du GFEN se divisent en trois phases fondamentales : auto-socio-construction. Dans la phase auto, ou brouillonne, les participants sont invités à écouter plusieurs consignes, prononcées par l'animateur, puis à écrire. Dans la deuxième phase socio, les textes écrits sont lus et affichés au groupe. C'est le moment où chacun s'interroge sur la lisibilité de son texte. À partir de ces premières lectures, l'écriture se poursuit dans la phase de construction. Un nouveau texte est écrit à partir des observations effectuées dans la troisième phase, la phase socio ou la phase de la socialisation des écrits. Il ne s'agit pas de réécriture mais de l'écriture d'un autre texte conjuguant les mots des autres. Les mots sont sans cesse affichés, découpés, reconstruits dans un processus de destruction-reconstruction permanent qui doit conduire à l'affirmation de soi ; car comme le souligne Michèle Chedemois (1988) : « Le dispositif de l'atelier met en évidence que l'on n'écrit jamais seul. On écrit pour ou contre des textes d'autres » (op. cit. p. 94). (HASSAN, 2017, p. 37)

L'auto-socio-construction suggère un cycle d'amélioration constante des textes et de l'écriture des apprenants. Dans l'élaboration de la séquence didactique, illustrée dans la Figure 1, nous avons appliqué cette notion d'auto-socio-construction en suivant les étapes décrites par Hassan et en invitant les étudiants à écrire, partager et écrire encore une fois, en leur permettant ainsi de réfléchir et d'améliorer leurs processus d'écriture.

L'image suivante représente la séquence didactique qui illustre le chemin parcouru jusqu'au recours à l'écriture créative des deux textes, ce que l'on a nommé « Productions textuelles » dans cette séquence.

Figure 1 - Séquence didactique



Source : Production propre

2.3 LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

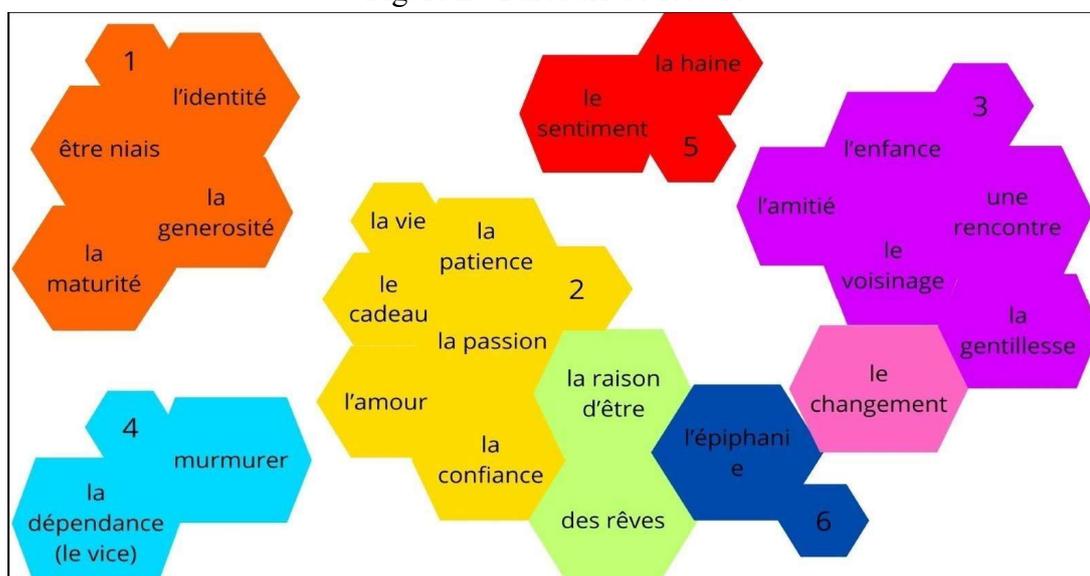
Pour initier la séquence didactique, et dans le contexte de la mise en situation, on a présenté aux apprenants la nouvelle à lire — **Avoir ou être** de Michèle Thibaudin — et les activités prévues à partir de ce texte littéraire.

La première activité réalisée a été la lecture à voix haute de la nouvelle. Cette lecture a été faite de façon partagée en classe, au cours de trois séances différentes.

Une fois finie la lecture de l'intégralité de la nouvelle, chaque apprenant a partagé trois mots-clés liés au texte et, sur cette base, la classe a élaboré six parcours de lecture différents, qui sont présentés dans la Figure 2. Chaque parcours de lecture correspond à un regroupement de mots-clés qui représente une voie d'interprétation de l'histoire lue.

Ensuite, les apprenants ont été divisés en groupes et chaque groupe a choisi un parcours de lecture. C'était à eux de trouver dans le texte les passages susceptibles d'étayer le parcours interprétatif.

Figure 2 - Parcours de lecture



Source: production propre

L'image ci-dessus représente, par couleur, les mots-clés contenus dans les six parcours de lecture. Certains mots ont été regroupés dans plus d'un parcours et, pour cela, les couleurs vert et rose ont été choisies pour illustrer la flexibilité de ces mots. Voici chacun des parcours :

Le PARCOURS 1 (mots-clés : être niais / l'identité / la générosité / la maturité) s'est concentré sur la transformation de la protagoniste tout au long de l'histoire, en discutant de la façon dont ce personnage mûrit et change de comportement, en devenant ainsi une meilleure personne.

Le PARCOURS 2 (mots-clés : la vie / la patience / le cadeau / la passion / l'amour / la confiance / la raison d'être / des rêves) met l'accent sur les choses importantes de la vie présentes dans l'histoire.

Le PARCOURS 3 (mots-clés : l'enfance / l'amitié / le voisinage / une rencontre / la gentillesse / le changement) : bien qu'il ait été élaboré sur la base d'une discussion des éléments présents dans le texte, ce parcours n'a été choisi par aucun groupe de discussion.

Le PARCOURS 4 (mots-clés : murmurer / la dépendance) se concentre sur le comportement d'achat compulsif du personnage principal.

Le PARCOURS 5 (mots-clés : la haine / le sentiment): la classe a tenu à constater que même si des sentiments négatifs étaient présents dans le texte, ils y étaient représentés de manière légère.

Le PARCOURS 6 (mots-clés : l'épiphanie / la raison d'être / des rêves / le changement) est concentré sur les découvertes de la protagoniste et sur sa transformation à la fin de l'histoire.

Chaque groupe a partagé avec l'ensemble de la classe les passages du texte de la nouvelle qui illustraient les itinéraires de lecture et l'espace a été rouvert à la discussion pour valider les itinéraires de lecture, cette fois-ci spontanément traversés par les expériences de chacun.

À la fin de cette activité, les apprenants ont été invités à produire un texte libre à partir de la nouvelle lue et des discussions en classe, comme le montre l'Annexe C. Sur les dix élèves participants, cinq ont rendu l'activité, dont trois poèmes, une micro-nouvelle et une rédaction personnelle.

Dans un autre moment, on a fait la restitution des textes produits par les apprenants, dans lesquels quelques corrections grammaticales et orthographiques ont été apportées. Les apprenants ont lu leurs textes à voix haute, en classe, et une nouvelle discussion a eu lieu, au cours de laquelle ils ont échangé des informations sur leurs productions et répondu à quelques questions sur le processus d'écriture des textes, ce que l'on peut trouver à l'Annexe D.

Enfin, à partir du partage des productions textuelles et de la discussion établie, la réalisation d'une nouvelle production écrite a été demandée en classe aux apprenants, comme indiqué dans l'Annexe E. Lors de cette activité, quatre rédactions personnelles, un poème et deux chroniques ont été remis.

C'est ainsi que s'est achevé le déroulement de la séquence didactique, dont la collecte des données sera analysée dans le chapitre suivant.

3 L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE: UNE BRÈVE ANALYSE

Ce chapitre traite de l'analyse des données dont la collecte et l'organisation ont été présentées dans le deuxième chapitre.

Ces données, qui proviennent d'un questionnaire, de deux productions écrites et d'un entretien, ont été recueillies auprès de dix participants, sur leur autorisation.

La plupart des participants ont été coopératifs et réceptifs au travail en répondant au questionnaire et en réalisant les activités proposées.

3.1 LE QUESTIONNAIRE

Un questionnaire a été élaboré à l'intention des apprenants sur la perception de leur niveau de français, comme le montre l'Annexe B. Il a été appliqué en ligne, à l'aide du formulaire Microsoft Forms, juste après la lecture en classe de l'intégralité de la nouvelle **Avoir ou être** de Michèle Thibaudin et avant la réalisation de la première production écrite.

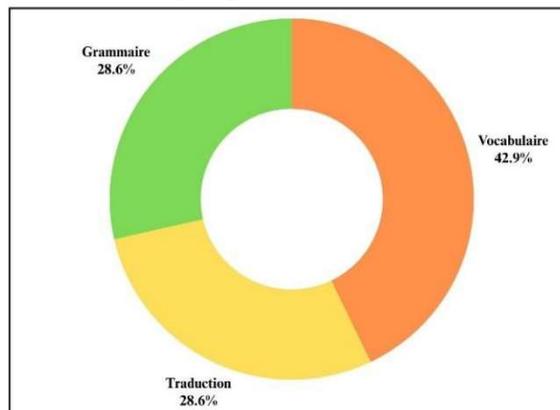
Sur les dix apprenants qui ont participé, il y a eu sept répondants, qui ont tous signalé des difficultés à s'exprimer dans la langue cible, dont la plupart étaient liées à des difficultés de vocabulaire, deux étudiants ont signalé des difficultés liées au contenu grammatical et deux autres étudiants ont associé leurs difficultés à la traduction. Tous avaient déjà eu un contact avec des éléments de la culture française et ont déclaré avoir eu une certaine expérience avec des textes littéraires en français dans d'autres cours ou avoir été motivés par la lecture de ces textes. Peu d'entre eux avaient déjà eu un contact avec l'écriture créative et avaient des attentes par rapport à cette ressource, en vue généralement de mieux s'exprimer et à améliorer leurs compétences linguistiques.

L'objectif principal du questionnaire a été de comprendre la position dans laquelle les étudiants, en l'occurrence ceux d'un groupe de PFOE 3, tel que précédemment mentionné dans le chapitre deux de ce travail, se situent par rapport à l'acquisition de la langue française et à des difficultés concernant son apprentissage, ainsi que le contact qu'ils avaient avec la littérature par le biais de cours et leurs attentes concernant l'utilisation de l'écriture créative en classe. Parmi les dix étudiants inscrits dans ce cours, sept ont répondu au questionnaire.

À partir des réponses à la première question — « Você sente dificuldades para se expressar por meio da escrita em língua francesa? » —, concernant les difficultés à écrire en français, nous avons observé une certaine insécurité de la part des apprenants par rapport à leur niveau de français, puisque tous ont déclaré rencontrer des difficultés à s'exprimer dans la langue étudiée.

Quant à la deuxième question — « Qual é a sua maior dificuldade na hora de se expressar através da escrita em língua francesa? » —, toujours sur les difficultés à l'écrit, les réponses des apprenants, illustrées dans le Graphique 1 ci-dessous, suggèrent qu'ils ont plus de difficultés avec le vocabulaire, tandis que certains trouvent qu'il est plus difficile de traduire leurs idées en français et que d'autres relient leurs difficultés à des aspects grammaticaux.

Graphique 1 - Difficultés

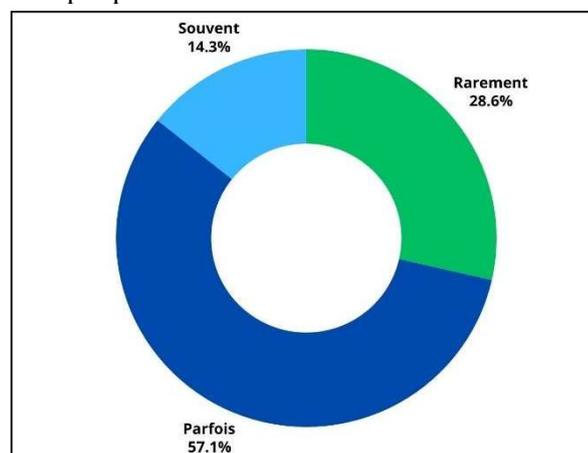


Source : production propre

La troisième question — « Antes de cursar as disciplinas de francês na graduação, você já havia tido contato com elementos da cultura francesa? » — a permis de constater que tous les étudiants avaient déjà eu un certain contact avec des éléments de la culture française.

À partir des réponses à la quatrième question — « Antes de cursar PFOE3, com que frequência você leu texto(s) literário(s) em francês, em forma de poesia ou prosa, em sala de aula ou motivado(a) pelas aulas? » —, concernant le contact avec la littérature en langue française, on constate, comme l'illustre le Graphique 2, que le contact des apprenants avec des textes littéraires dans le cadre de leurs cours n'est pas constamment encouragé, la majorité des étudiants déclarant avoir parfois lu ou avoir été motivés pour lire des textes littéraires en classe.

Graphique 2 - Contact avec des textes littéraire

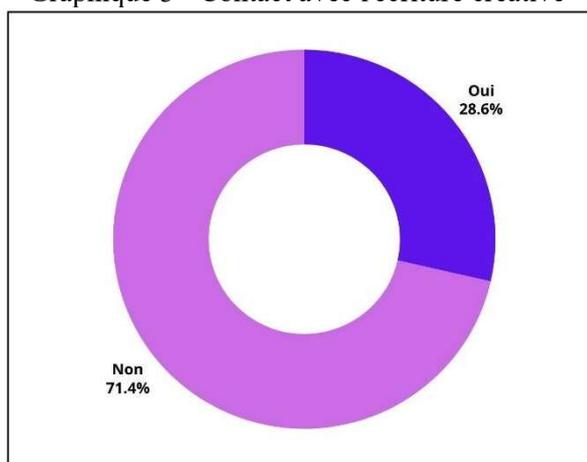


Source : production propre

Il est intéressant de noter que, parmi les trois apprenants qui ont attribué leurs difficultés au vocabulaire, deux d'entre eux ont rarement eu, ou ont été encouragés à avoir, un contact avec des textes littéraires français en classe.

A la cinquième question — « Você já teve contato com escrita criativa? » —, sur l'écriture créative, seuls deux apprenants ont déclaré avoir déjà eu un contact avec ce type d'écriture, comme le montre le Graphique 3 :

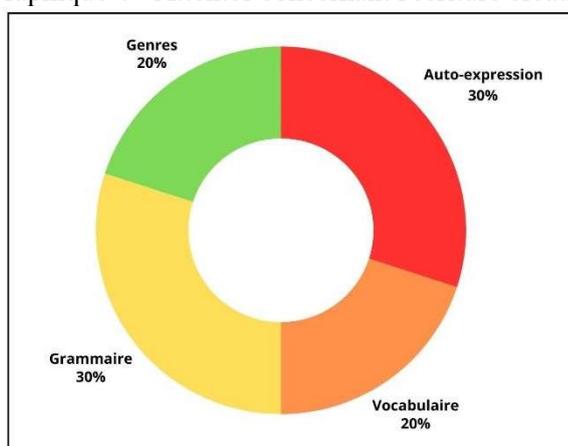
Graphique 3 - Contact avec l'écriture créative



Source : production propre

La sixième et dernière question — « O que você esperaria aprender à partir do recurso à escrita criativa nas aulas de língua francesa? » —, de nature discursive, visait à identifier les attentes des apprenants quant à ce que l'écriture créative pourrait leur apporter. Avec une abstention, six réponses relativement variées ont été obtenues, certaines contenant plus d'un objectif, comme l'illustre le Graphique 4:

Graphique 4 - Attentes concernant l'écriture créative



Source : production propre

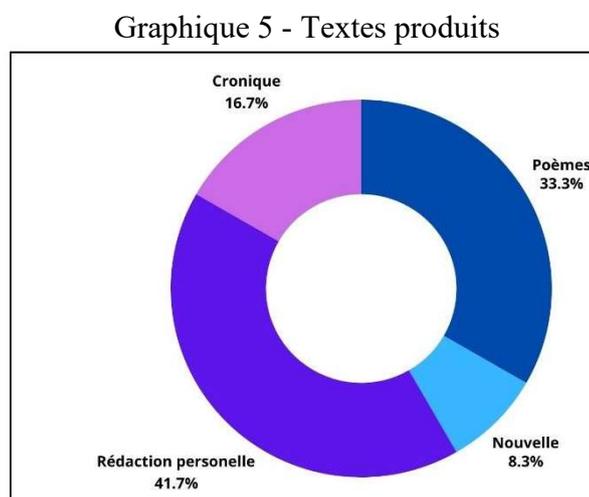
Sur les six apprenants répondants, trois aimeraient s'exprimer de manière plus fluide, trois ont exprimé des préoccupations concernant leurs connaissances grammaticales, deux

souhaiteraient élargir leur vocabulaire et les deux apprenants ayant déjà eu un contact avec l'écriture créative ont manifesté un intérêt pour en apprendre davantage sur les genres littéraires et non-littéraires.

Toutes ces questions sont pertinentes dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, puisque le diagnostic de la situation et des conditions d'apprentissage est fondamental pour la conception d'une séquence didactique efficace.

3.2 LES PRODUCTIONS TEXTUELLES

Pour constituer le corpus de données de ce travail, douze textes produits par les apprenants ont été rassemblés. Quatre d'entre eux étaient des poèmes, une micro-nouvelle, cinq rédactions personnelles et deux chroniques, comme l'illustre le Graphique 5 ci-dessous :



Source : production propre

Le point commun de ces textes est l'émergence de l'aspect personnel et de l'expression de soi, élément sur lequel nous reviendrons plus tard.

Les textes ont été produits à deux moments différents. Dans un premier moment, cinq textes ont été écrits librement et individuellement, en dehors de la salle de classe, pendant une durée indéterminée et remis sous forme électronique. L'activité a été expliquée oralement, mais la consigne a été donnée par écrit.

Dans un deuxième moment, les textes, au nombre de sept, ont également été rédigés librement et spontanément, mais en classe, pendant un temps limité à une vingtaine de minutes et remis de façon manuscrite sur une feuille détachée. L'activité a été expliquée oralement; la consigne correspondante est transcrite dans l'Annexe E.

La longueur des textes varie d'un apprenant à l'autre, mais les textes rédigés dans le deuxième moment sont plus courts en raison de la limite de temps imposée.

Le niveau de référence des apprenants, en français, varie de A2 à B1. Selon le **Référentiel [...] élaboré à partir du Cadre Européen Commun**, l'étudiant peut respectivement « écrire des notes et messages simples et courts. Peut écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements » (CHAUVET, 2008, p.41) et « écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui l'intéressent personnellement. Peut écrire des lettres personnelles pour décrire ses expériences et impressions » (CHAUVET, 2008, p.66), ce qui est suffisant pour que les élèves puissent s'exprimer librement lors de productions écrites.

Les critères utilisés pour analyser les textes produits ont été les compétences de communication et d'apprentissage, sur la base de la conceptualisation de Bizarro, qui affirme que l'individu:

Como comunicador, deverá possuir habilidade e estratégia comunicativa, bem como criatividade linguística; como aprendente, deverá dominar estratégias de aprendizagem e de trabalho progressivamente mais independentes, que permitam aumentar o saber e a capacidade de integrar novos saberes, gerindo a sua aprendizagem de modo eficaz; como pessoa, deverá ser capaz de criar e expressar propósitos e contextos de aprendizagem mais pessoais. (BIZARRO, 2004, p. 146).

Comme le souligne Bizarro, ce ne sont pas seulement les compétences qui doivent être travaillées, mais aussi le développement de l'individu dans son ensemble.

Bien que chaque apprenant ait réalisé l'activité à sa manière, on peut identifier quelques convergences dans les textes qu'ils ont produits. La première convergence est la réflexion personnelle, présente dans tous les textes, quel que soit leur genre. Comme l'illustre cette phrase tirée du texte de l'un des apprenants, qui a écrit une micro-nouvelle: "Je me demande si les souhaits et les désirs peuvent être des rêves". Cette phrase a été une source de réflexion lorsque la micro-nouvelle a été lue en classe. Un autre apprenant a écrit "pourquoi es-tu parti sans dire au revoir ?" en réfléchissant à un événement de sa vie personnelle. Il est possible donc de vérifier que la production textuelle libre, en tant qu'écriture créative, favorise la réflexion non seulement sur le contenu étudié, mais aussi sur le monde intérieur des apprenants et leur offre une possibilité de connaissance de soi et de re-signification de leur apprentissage et d'eux-mêmes, tant de la part de l'apprenant-auteur que de la part de l'apprenant-lecteur, fournissant un échange qui peut être amplifié si les textes sont revus en classe.

Ainsi donc, l'écriture créative permet aux étudiants de se retrouver dans la langue étrangère, puisque l'élaboration du texte favorise une connexion avec la dimension affective de l'apprenant, ce qui permet un apprentissage plus approfondi de la langue, comme le dit Janine Courtillon, citée par Galli:

[...] présenter des éléments linguistiques dans une situation marquée par l'affectivité des locuteurs assure presque certainement une bonne perception des formes et des sens. Il y a là un fait sous-estimé, et pourtant souligné par les chercheurs qui travaillent sur la mémoire : on mémorise mieux un élément lorsqu'il est lié à une situation où l'affectivité est impliquée et l'intonation prépondérante, que quand il faut faire appel à l'analyse du système linguistique, qui ne constitue en aucun cas une priorité pour les débutants. (COURTILLON, 2003, p. 38 apud GALLI, 2015, p. 123).

En effet, l'affectivité n'est pas seulement un moyen d'élaboration textuelle, mais aussi un outil puissant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Par l'acte d'écrire, les apprenants font de nouvelles découvertes, et comme le dit Hassan : "Le fait d'écrire rend les étudiants conscients de ce qu'ils sont capables de créer" (HASSAN, 2017, p. 283). Dans ce même sens, l'un des apprenants ayant contribué à ce travail a déclaré avoir « découvert un nouveau talent ».

La deuxième convergence dans les textes produits concerne le fait que les apprenants ont mis leurs pensées, leurs sentiments et leurs réflexions dans leurs textes de manière très variée. Bien qu'ils diffèrent par le genre et le contenu, tous les étudiants ont partagé leur subjectivité dans une certaine mesure. En plus de fournir à l'apprenant une possibilité d'introspection, cela crée un lien émotionnel entre l'apprenant, la langue et son apprentissage. Comme le dit l'un des apprenants dans son texte : "Je n'apprends pas seulement le français, mais aussi sur moi-même et sur ma vie".

Les apprenants ont pu écrire des textes quel que soit leur niveau de français; ils ont pu utiliser ce qu'ils avaient à leur disposition pour mettre en pratique leurs compétences linguistiques et s'exprimer. C'est ce qui a fait, par exemple, l'apprenant qui a écrit le début de son texte, la micro-nouvelle, sous la forme d'un dialogue représentant l'interaction entre deux personnages, comme suit:

- Bonjour. Vous êtes la nouvelle voisine ?
- Oui. Je suis nouvelle ici.
- Comment vous vous appelez ?
- Moi, je suis Louise. Et vous, comment v...
- C'est un joli prénom.
- Alors, Louise, tout le monde ici semble avoir beaucoup de rêves. Et vous, vous avez un rêve ?
- Bien, je... Oui. Bien, non. Je suis désolée... Je ne suis pas sûre.

En se servant de son répertoire linguistique, l'apprenant a été capable non seulement de produire le texte, mais aussi d'exprimer sa subjectivité en écrivant, à la fin de sa micro-nouvelle: « je me demande si désirs et envies peuvent être des rêves », ce qui révèle une profonde

réflexion interne de la part de l'auteur, qui a indiqué au cours de l'entretien qu'il avait déjà cette réflexion à l'esprit depuis quelques jours.

Malgré quelques fautes, les apprenants ont réussi à communiquer leurs idées et leurs sentiments et à s'exprimer en langue étrangère, en l'occurrence le français. C'est le cas, par exemple, de la strophe suivante :

Je ne sais pas quel est mon rêve
Je ne sais pas
J'ai oublié de moi
Maintenant j'ai sollement le espoir
La inquietude d'une vie pour après
La solitude d'une distance sans mesure

L'apprenant exprime ses émotions et ses incertitudes de manière authentique. Les petites erreurs qu'il laisse échapper ne nuit pas sa communication, qui reste efficace.

Comme on l'a vu dans le premier chapitre, l'écriture créative est un outil qui peut stimuler l'imagination, ce qui est fondamental pour la capacité à créer des phrases authentiques et expressives. En outre, elle permet à l'auteur de travailler sur la langue à travers l'expression personnelle et ses expériences afin de développer ses compétences linguistiques et de communication. Ces compétences se retrouvent facilement dans les textes des apprenants, par exemple dans la phrase « il y a beaucoup de rêves, je pense. Il y a aussi des différentes manières de s'exprimer dans d'autre langue », dans laquelle l'apprenant réfléchit explicitement non seulement à la langue elle-même, mais aussi à une pensée personnelle.

Il est intéressant de noter que presque tous les textes correspondant à la première production textuelle, quand celle-ci a été réalisée en dehors de la classe, s'inscrivent dans le parcours interprétatif numéro 2, présenté dans le deuxième chapitre, lequel traite des thèmes suivants: la vie, la patience, le cadeau, la passion, l'amour, la confiance, la raison d'être, les rêves. Une fois de plus, la subjectivité des apprenants qui ont choisi ces thèmes lors de la production du texte est mise en évidence.

Dans le cas des textes correspondant à la deuxième production textuelle, quand celle-ci a été réalisée en classe, le choix des thèmes est plus varié, couvrant des sujets tels que l'identité, l'épiphanie, la langue française, la vie et les sentiments. Il est particulièrement intéressant de noter les textes de réflexion sur la langue française, comme celui ci-dessous, par exemple :

Il y a beaucoup de rêves, je pense. Il y a aussi des différentes manières de s'exprimer dans d'autre langue. C'est comme essayer de mettre un miroir avant la langue d'origine, il y a l'insécurité. Mais, c'est une forme de parler avec les erreurs. Embrasser les erreurs pour s'exprimer. C'est une manière intéressante de voir nos émotions, nos

sentiments, nos pensées. Je ne sais pas si les mots et la construction du texte sont corrects, mais le texte a de sens pour qui l'écrit. Commencer avec cette insécurité, mais aimer faire encore comme ça, c'est une manière d'apprendre et construire les sens de la langue. Ce sens commence à émerger de plus en plus.

Dans ce texte, l'apprenant affirme qu'il faut commettre des erreurs pour s'exprimer et que, d'une manière poétique, faire des erreurs est aussi une manière de s'exprimer, car même qu'il ait des erreurs, il existe une intention communicative par la construction textuelle.

Plus qu'un moyen de communiquer des sentiments et des idées, l'expression des apprenants est un outil capable de leur fournir des moyens d'évaluer et de résignifier leurs expériences, comme on peut le voir dans de poème:

L'identité, il n'avait pas
 L'amour, il n'avait plus
 Pourquoi le pire ? je me demandais
 Des rêves tellement beaucoup

 Surtout, une rencontre et un changement
 Des âmes perdues s'aimaient comme des loups
 La confiance qu'on n'a eue n'existe plus
 Mais c'était lui qui m'a donné...

Dans ce poème, l'un des apprenants semble raconter la fin d'une relation amoureuse, pleine de tristesse et de solitude. Cependant, son deuxième texte prend une autre tournure, également intéressante, comme suit:

Je ne suis pas le même
 Je ne suis plus ton loup
 Je suis le loup qu'appartient bout
 Alors je te dis merci beaucoup

 Maintenant, le soleil devant moi
 Maintenant, la paix brille mon esprit
 Maintenant, que du bonheur
 Alors, j'ai beaucoup appris sans ton amour

Le deuxième texte de cet apprenant, un poème, révèle le dépassement de la rupture présentée dans son premier texte, un autre poème. Non seulement l'étudiant a pu exprimer les sentiments qu'il avait refoulés, mais il a également pu les travailler et leur donner un nouveau sens par le biais de l'écriture.

3.3 L'ENTRETIEN

L'entretien a été réalisé en classe après la lecture de chaque texte correspondant à la première production écrite et a consisté en trois questions principales visant à établir les raisons pour lesquelles les textes ont été écrits, les difficultés et les facilités des productions et si les résultats auxquels ils sont parvenus leur ont satisfait.

À la première question — « Qu'est-ce qui vous a incité à écrire ce texte ? » —, les réponses ont été très variées, mais elles ont toutes tourné autour des expériences et des goûts des apprenants, en mettant en évidence l'état d'esprit des auteurs et leurs enjeux personnels lors de l'écriture.

Dans le cadre de la deuxième question — « Quelle a été la partie la plus facile et la plus difficile de votre production ? » —, diverses difficultés ont été signalées par rapport à la production des textes, notamment des difficultés concernant la structuration du texte, le vocabulaire, l'élision et l'accord entre les mots, ainsi que la traduction de la même idée dans une autre langue. Les facilités ont été identifiées comme étant le choix du vocabulaire, la construction du texte et le choix du thème.

À la troisième question — « Avez-vous aimé faire cette production écrite ? Pourquoi ? » —, les apprenants ont indiqué qu'ils avaient apprécié l'activité et qu'ils étaient satisfaits de leurs productions textuelles, ce qui implique que pour ces apprenants, il existait déjà un désir inhérent de s'exprimer librement. Comme l'a dit l'un des apprenants lors de l'entretien, l'activité leur a permis de dire des choses qui étaient en eux, mais qui ne pouvaient pas être dites, et l'écriture a permis de surmonter cet obstacle.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Le recours à l'écriture créative s'est montré, à partir de ce qui a été démontré dans ce travail, tout en tenant compte de sa brièveté, un outil puissant pour l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères.

Par l'étude menée au sein de ce travail, on peut conclure que l'écriture créative a un grand potentiel didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères, exemplifié dans ce travail par l'enseignement du français langue étrangère, lorsque ce type d'écriture y est utilisé comme un recours permettant l'émergence de l'auto-expression.

Le nombre limité de données, ce qui rend un échantillon assez réduit, nous signale que les résultats doivent être interprétés avec prudence, ce qui ne diminue pas le fort engagement observé dans les productions textuelles et dans les réponses au questionnaire et lors de l'entretien, dont les données ont été présentées et analysées dans ce travail.

On espère que ce travail puisse contribuer, encore que timidement, avec des études réfléchissant à propos du recours à l'écriture créative en classe de langues étrangères.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHAUVET, André et al. **Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun**. Paris: Alliance Française/CLE International, 2008.
- AMABILE, Luís Roberto. Do que estamos falando quando falamos de escrita criativa. **Revista Criação & Crítica**, p. 132–149, 22 dez. 2020.
- AMORAS, Aluana Vilhena. Principais metodologias de ensino de francês língua estrangeira. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 2, n. 2, p. 41–53, 2012.
- BERTOCCHINI, Paola; COSTANZO, Edvige. **La compréhension écrite — manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**. Paris: CLE International, 2008. p. 116–132
- BIZARRO, Rosa. **Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º Ciclo Do Ensino Básico): Alguns Percursos Para Uma Autonomia**. p. 137–248, 2004.
- CERRILLO, Pedro. A escrita criativa dos alunos. **Revista Desenredo**, 27 out. 2009.
- CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: ASDIFLE/CLE International, 2003.
- DEFAYS, Jean-Marc et al. **La Littérature en classe de FLE**. Paris: Hachette, 2014.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. **Pratiques**, p. 179–198, 2008.
- GALLI, Joici Armani. A Noção De Intercultural E O ensino-aprendizagem De Línguas Estrangeiras No Brasil: Representações E Realidades Do FLE. **Revista EntreLinguas**, v. 1, n. 1, p. 111–130, 28 set. 2015.
- GRANDO, Diego. A escrita criativa no contexto do ensino de literatura: inovação pela prática. **Anais do Congresso Ibero-americano de Docência Universitária - CIDU 2018 Porto Alegre (Brasil)**. 2018. Disponible sur: <<https://www.aidu-asociacion.org/a-escrita-criativa-no-contexto-do-ensino-de-literatura-inovacao-pela-pratica/>>. Accès le 10 jun. 2024.
- HASSAN, Soulaf. **La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique: le texte littéraire au sein du projet didactique**. Dirigée par Nicole BIAGIOLI. 2017. 715p. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) - Université Côte d'Azur. Nice. Disponible sur: <<https://theses.hal.science/tel-01440791v1/file/2016AZUR2049.pdf/>>.
- PERRET, Michèle. **Introduction à l'histoire de la langue française**. Paris: Armand Colin, 2020.
- PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. **Le français dans le monde**, v. 347, p. 37–40, 2006.
- THIBAUDIN, Michèle. **Avoir ou être**. Grenoble, s/d, s/p. Disponible sur: <<https://short-edition.com/fr>> Accès: avril 2022.

ANNEXE A – NOUVELLE *AVOIR OU ETRE* DE MICHELE THIBAUDIN

Je descendais l'escalier lorsque je les ai croisés, le grand escogriffe du rez-de-chaussée et le mouflet qui habite avec sa mère, l'appartement en face du mien.

— Je montais justement vous voir pour vous demander de garder le petit. Sa mère a accompagné Jeanne aux urgences, elle s'est coupé un doigt. Elle m'a confié son fils Pedro mais là, je dois partir et je ne veux pas le laisser tout seul. Ce serait vraiment gentil de votre part.

— C'est qui Jeanne ? ai-je demandé pour ne pas avoir à répondre.

— La voisine d'en bas ! a rétorqué le gamin en me regardant avec étonnement.

— On n'est que quatre locataires dans l'immeuble, a cru bon d'ajouter le hippie de service, sans se départir de son sourire béat qui m'énerve tellement.

— Je ne peux pas le prendre avec moi, je vais en courses.

— Je viens avec vous, a dit le gosse, je ne vous embêterai pas. Je n'aime pas rester tout seul chez moi, a-t-il ajouté avec un sourire charmeur. S'il vous plaît Madame.

Je n'avais plus d'arguments; j'ai lancé un regard noir au grand, me jurant intérieurement de me venger du piège qu'il me tendait et sans dire un mot, j'ai fait signe au gamin de me suivre. On remontait chez moi quand l'échalas a ajouté en dévalant l'escalier.

— Vous n'allez plus en courses ?

Je suis rentrée furibarde, suivie de Pedro, visiblement heureux d'être là. Les courses, ce serait pour plus tard. Je n'avais aucune envie d'aller m'acheter un sac à main avec ce gamin. Et d'ailleurs, par principe, je fais toujours mes achats seule.

Pedro restait debout et me regardait en souriant. Je l'ai invité à s'asseoir dans le canapé. Je ne me sentais pas très à l'aise avec ce gosse que je croisais chaque jour mais ne connaissais pas, je lui en voulais d'être là et priais le ciel que sa mère arrive avant la fermeture des magasins; ce petit sac jaune, je l'avais repéré la semaine dernière et si mon banquier, ce moralisateur primaire, ne m'avait harcelée au téléphone, je l'aurais déjà eu en ma possession. J'ai jeté un coup d'œil au gamin; il louchait sur mon armoire restée ouverte et instinctivement je suis allée la fermer.

— Je ne suis pas un voleur, a-t-il murmuré.

J'ai rougi et la honte m'a envahie. Je n'y peux rien, je suis maladivement méfiante ! Une minute de honte s'efface vite et la colère a repris le dessus. Je m'en voulais de n'avoir su dire non, ce gosse dégageait une tranquillité dérangeante.

— Tu as beaucoup de sacs et de chaussures, tu dois être riche.

Là, je dois dire qu'il a marqué un point. Ma hantise, c'est qu'on me prenne pour une pauvre. C'est une des raisons pour lesquelles je ne fréquente pas mes voisins que je trouve trop « ordinaires ». Une des raisons aussi pour lesquelles mon banquier m'appelle souvent pour me faire la morale. Je ne fais aucune dette, mais il s'inquiète car je suis « toujours sur le fil ».

Il me prenait donc pour une riche ! Attachant finalement ce même ! Plus détendue, et même presque joyeuse, je l'ai invité à venir goûter dans la cuisine. Il m'a suivie avec un air ravi, m'a raconté sa vie en mangeant des gâteaux; j'ai été étonnée qu'il n'ait que sept ans, car il avait une aisance inimaginable. Il était à coup sûr très intelligent et bien élevé. Mais la façon dont il était habillé ! Je n'aurais pas voulu l'emmener en courses avec moi ! Des habits à peu près corrects, mais si mal assortis !

— J'aime beaucoup lire, a-t-il dit. Tu n'as pas de livres ?

— J'en emprunte à la bibliothèque.

— T'achètes beaucoup de sacs, mais t'emprunes les livres ?

Je ne lis pas beaucoup et mes achats sont ciblés. J'achète des sacs et des chaussures en cuir, mais je suis à peu près raisonnable pour le reste. Ma copine Louise pense que je souffre de fièvre acheteuse mais c'est faux ! Mes achats ne concernent que quelques pôles de la vie courante.

— Tu devrais parler à Jeanne, elle t'en prêterait des livres, elle a une immense bibliothèque et elle a tout lu. Elle est gentille Jeanne. Elle travaillait dans une librairie qui a fait faillite, elle est au chômage. Elle a cinquante ans et elle dit qu'on n'embauche pas les vieux. C'est triste.

J'ai eu envie de lui répondre que les jeunes non plus ne trouvaient pas de boulot. Louise et moi, on a accepté d'être vendeuses dans une parfumerie car on ne trouvait rien; on est mal payées et la responsable nous fait des remarques désobligeantes dès qu'on rate une vente. C'est vrai qu'elle-même doit rendre des comptes et vit dans l'angoisse de se faire remplacer.

— Jacques aussi il est gentil. Lui il est amoureux des fleurs, il est horticulteur. Je vais souvent chez lui quand ma mère travaille. Chez lui ou chez Jeanne; on est tous amis. T'as pas d'amis toi ?

— Bien sûr que si ! ai-je répondu trop vite.

Je lui ai proposé de retourner dans le salon, car je n'avais pas envie de parler de moi et ses questions me bousculaient. Des amis je n'en ai pas, excepté Louise.

La porte de l'immeuble a claqué et il s'est levé d'un bond, sa mère arrivait. Au bon moment, car le même commençait à sérieusement m'énerver ! Marie, la mère, s'est confondue en remerciements, Jeanne aussi d'ailleurs. J'ai jeté un œil sur le pansement qu'elle avait à la main, mais j'ai écourté la conversation pour courir acheter mon petit sac jaune. En sortant du magasin, j'étais contente, vraiment contente de l'avoir enfin ! Mais – il y a toujours un mais – frustrée aussi. Un autre sac me plaisait, un petit bleu avec de jolis boutons à fleurs. Son image me trottait déjà dans la tête.

Les jours suivants, je l'ai souvent revu Pedro; il me sautait au cou à chacune de nos rencontres et peu à peu, je me suis mise à attendre son sourire lumineux et ses rires éclatants. J'en avais bien besoin car au boulot, l'ambiance était exécrable; les ventes chutaient, la responsable était sur la sellette et son angoisse rejaillissait sur nous. Louise avait décidé de reprendre des études et elle réussit le concours d'infirmière. J'étais heureuse pour elle, mais je me sentais abandonnée. Je m'étais achetée trois paires de chaussures en quinze jours, mes comptes viraient dangereusement au rouge et ma culpabilité effaçait toute la joie que j'aurais dû ressentir.

Un matin, Pedro sonna à ma porte pour m'inviter à son anniversaire, un goûter organisé par sa maman avec Jacques et Jeanne. Je n'ai pas pu me défilier et sans doute, au fond de moi, avais-je envie d'y aller ? Mais fendre la carapace m'était encore difficile. J'avais envie de lui faire un cadeau et, croisant un soir Jacques dans les escaliers, j'ai fait l'effort de lui demander conseil. Pedro rêvait d'un vélo rouge avec des vitesses, les adultes se mettaient ensemble pour le lui offrir, je pouvais me joindre à eux. Jacques a ajouté qu'il était vraiment heureux que je vienne, il avait un sourire très doux qui m'a émue. J'ai tourné le dos un peu trop vite, c'était plus facile de le trouver niais.

Ce fut un beau moment cet anniversaire. Pedro a hurlé de joie en découvrant son vélo ! Il a soufflé ses neuf bougies, on a chanté, on a goûté, je me sentais bien. Un seul petit hic ! J'avais affreusement mal aux pieds dans mes chaussures neuves ! Une fraction de seconde, je me suis dit que j'aimerais que mes moments de joie ne soient plus entachés de « mais ». Je n'ai pu m'attarder, Pedro reprenait la parole.

— Ce vélo, c'était mon rêve ! Et vous, c'est quoi votre rêve ?

Jacques le premier a répondu :

— Moi je voudrais avoir de grands jardins, pour récolter beaucoup de fruits et légumes. Je les vendrais aux gens qui ont envie de manger sain et bon. Je ferais venir des écoles pour visiter les jardins et faire goûter aux enfants mes produits. Oui, je serais vraiment heureux de faire ça.

— Moi, a dit la mère de Pedro, je voudrais apprendre à nager, mais je me sens trop vieille pour ça !

On a tous protesté et Jacques a dit qu'il fallait aller au bout de ses rêves, quel que soit l'âge.

— Et moi, a dit Jeanne, j'aimerais faire découvrir des livres à plein de gens. Je rêve que les livres circulent. Je rêve que tous les enfants comprennent l'importance des livres et des mots.

Le silence s'est installé, chacun semblait poursuivre son rêve. J'en ai profité pour proposer à Pedro de l'emmener dans la rue essayer son vélo, il piaffait d'impatience et c'était pour moi une échappatoire. Je ne pouvais tout de même pas dire que mon rêve était de m'offrir un énième sac !

Au fil des jours, mes voisins sont devenus des amis. Ensemble, on est plus forts. Les rires de Pedro ressemblent à des soleils. Ils ont apaisé ma colère et apprivoisé mes doutes. Chacun d'eux a réalisé son rêve. Louise est une infirmière heureuse, elle se joint souvent à nous. Jacques, avec l'aide de la mairie, a trouvé de grands terrains sur lesquels il plante une variété infinie de légumes, il a aussi planté des arbres fruitiers et il colorie ses jardins de multitudes de fleurs. C'est un lieu apaisant, il l'a appelé « Rencontres ». Son commerce marche bien; il reçoit beaucoup de classes, certains enfants regardent et goûtent pour la première fois bon nombre de produits. Sur l'un des terrains, Jacques et Jeanne ont construit une jolie cabane en bois, « la cabane à livres », elle a un succès fou. Les gens du quartier apportent et empruntent des livres; Jeanne organise des ateliers au cours desquels elle raconte des histoires aux enfants ou discute de lectures avec des adultes. Grâce à elle, lire est devenu ma passion. Quant à Marie, elle va chaque dimanche matin à la piscine avec Pedro, elle suit des cours de natation et n'a plus peur de l'eau !

Et moi ? Je n'ai pas réalisé mon rêve d'alors, je n'ai pas acheté de petit sac bleu. J'ai fait beaucoup mieux ! J'ai quitté mon travail et désormais, je fais une formation pour apprendre à travailler le cuir; j'aime son odeur, j'aime la résistance qu'il oppose et sa souplesse quand il se rend. J'apprends la patience et la persévérance, l'humilité aussi. Un jour peut-être, j'aurai un petit atelier et fabriquerai des sacs. J'ai promis à Pedro de lui faire un cartable !

ANNEXE B – QUESTIONNAIRE

Respondente	Você sente dificuldades para se expressar por meio da escrita em língua francesa?	Qual é a sua maior dificuldade na hora de se expressar através da escrita em língua francesa?	Antes de cursar as disciplinas de francês na graduação, você já havia tido contato com elementos da cultura francesa?	Antes de cursar PFOE3, com que frequência você leu texto(s) literário(s) em francês, em forma de poesia ou prosa, em sala de aula ou motivado(a) pelas aulas?	Você já teve contato com escrita criativa?	O que você esperaria aprender a partir do recurso à escrita criativa nas aulas de língua francesa?
1	Sim.	Falta de vocabulário.	Sim, um pouco.	Raramente.	Não.	Como conseguir me expressar com maior fluidez através da escrita. Expandir meu vocabulário e preencher as lacunas gramaticais que possuo.
2	Sim.	Acredito que o meu vocabulário não seja tão bom.	Sim, um pouco.	Raramente.	Não.	Aperfeiçoar o meu vocabulário, escrever bem gramaticalmente.
3	-----	-----	-----	-----	-----	-----
4	Sim.	Porque acabo me limitando a tradução e gostaria de ir mais além. Penso demais em português ao invés de pensar em francês, existe um certo bloqueio em relação à isso.	Sim, bastante	Às vezes.	Não.	Ter uma comunicação com meu próximo bem fluída e criativa.
5	Às vezes.	O fato de que em português tem n palavras pra um mesmo significado mas com intensidades diferentes, e chega na parte de francês... As vezes só tem uma e parece muito grosseira.	Sim, um pouco.	Às vezes.	Sim.	Outros gêneros literários e um pouco mais de gramática e regras da gramática Francesa.
6	Sim.	Gramática	Sim, bastante.	Às vezes.	Não.	[não respondeu]
7	Sim.	Sintaxe e ortografia	Sim, um pouco.	Frequentemente.	Não.	A me expressar melhor em francês.
8	-----	-----	-----	-----	-----	-----
9	-----	-----	-----	-----	-----	-----
10	Sim.	Vocabulário correto.	Sim, bastante.	Às vezes.	Sim.	Gostaria de aprender a escrever textos literários, como poemas e textos não literários.

**ANNEXE C – CONSIGNE POUR LA PRODUCTION ÉCRITE À PARTIR DE LA
NOUVELLE *AVOIR OU ÊTRE***

Selon Margot Bonvallet, par exemple, du Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias, l'écriture créative est la « relation à la langue basée sur le plaisir : contourner la difficulté et les règles, ne plus les subir, changer la routine mais au bout du compte, travailler et faire travailler mieux ».

Sous cette même perspective, choisissez l'un des parcours de lecture ci-dessous, identifiés à partir de la nouvelle *Avoir ou être* de Michèle Thibaudin, et prenez du plaisir à écrire à propos de ce que ce parcours vous inspire.

1. être niais – l'identité – la générosité – la maturité
2. des rêves – l'amour – la passion – le cadeau – la confiance – la raison d'être – la vie – la patience
3. l'enfance – l'amitié – le voisinage – la gentillesse – une reconte – le changement
4. la dépendance/le vice de la consommation – murmurer – le matérialisme
5. la haine – le sentiment
6. des rêves – la raison d'être - l'épiphanie – le changement

Votre texte devra avoir un titre et 150 mots environ. Si vous préférez écrire un poème, votre texte devra avoir un titre et 70 mots environ.

À rendre le 22 juillet, jusqu'à 23h59.

Obs.: esta é uma atividade que objetiva a prática da língua, não se trata de atividade avaliativa; você receberá um feedback dessa prática, que o/a auxiliará na sua progressão na disciplina.

ANNEXE D – PLAN POUR L'ENTRETIEN

(Organizar a sala em círculo.)

Entregar aos aprendentes seus respectivos textos impressos.

Pedir que um aprendente leia seu texto. Após a leitura fazer as seguintes perguntas:

1. Qu'est-ce qui vous a incité à écrire ce texte ?
2. Avez-vous aimé faire cette production écrite ? Pourquoi ?
3. Quelle a été la partie la plus facile et la plus difficile de votre production ?

Em seguida, abrir espaço para as perguntas e comentários dos colegas e incentivar o compartilhamento de interpretações e emoções que a leitura possa ter evocado.

Repetir o processo com cada aluno.

Pedir que elaborem um texto a partir da interação que aconteceu, podendo ser uma reescrita ou a criação de um novo texto.

**ANNEXE E – CONSIGNE POUR LA PRATIQUE DE LA LANGUE À PARTIR
DE LA LECTURE PARTAGÉE**

Consigne présentée et expliquée oralement en classe:

Inspirée de notre discussion, motivée par la lecture des textes que vous avez rédigés, à partir de la nouvelle *Avoir ou être* de Michèle Thibaudin, écrivez un paragraphe à partir de ce qui vous inspire le plus en ce moment.