

Lefrançois-Yasuda Carole
Université de Technologie de Compiègne
Doctorante à Paris 3 - DILTEC

carole.lefrancois@utc.fr



Synergies Europe n° 4 - 2009 pp. 71-86

Résumé : *La pratique de la classe et les difficultés linguistiques observées de manière récurrente dans les écrits académiques des étudiants de troisième cycle nous amène à constater qu'un enseignement-apprentissage à finalité fonctionnelle ne suffirait pas à un apprenant non francophone natif de niveau avancé pour améliorer une compétence scripturale conforme au C.E.C.R. (2001). Nous avons mis en place une classe d'écriture où se côtoient des exercices d'écriture sous contraintes oulipiennes (écrits d'imagination) et des exercices d'écriture scientifique (écrits fonctionnels) afin d'analyser comment le premier faciliterait le second. Nous présenterons les résultats d'une première enquête sur les représentations que les apprenants se font de la littérature oulipienne et montrerons comment elles permettent une écriture autonome, en favorisant l'accès à l'imagination, ce qui contribue en retour à la mobilisation des opérations cognitives nécessaires à l'écriture et à une nécessaire réévaluation de la place de l'imagination, de l'imaginaire et de la créativité dans la pédagogie.*

Mots-clés : *apprentissage de l'écriture, méthodologie d'écriture, imagination et créativité, résolution de problèmes*

Abstract : *Teaching experience and recurrent linguistic difficulties observed in graduate students' scientific essays lead us to consider that functional teaching is not sufficient for students to develop writing skills which are consistent with the advanced levels fixed by the Common European Framework of Reference for Languages (2001). Consequently, we propose writing workshops where students can practice creative writing in addition to conventional academic writing. In this paper, we shall first present the results of a preliminary study on learners' representations of Oulipian literature : we shall explain how these representations facilitate access to autonomous writing. We will then discuss how the use of creativity contributes to foster the cognitive operations necessary for writing. Finally, we will observe and analyse the active role of imagination and creativity in the writing process and in pedagogy.*

Keywords : *writing methodology, problem solving, learning process, imagination and creativity*

On entend parfois dire de tel étudiant-chercheur qu'il a des idées innovantes mais qu'il ne sait pas les transmettre. On dit alors qu'il ne sait pas écrire. Que peut signifier ne pas savoir écrire ?

Au niveau « maîtrise » C1/C2 du C.E.C.R, la normativité ne repose non seulement sur l'orthographe et la syntaxe mais aussi sur la sémantique. La question du sens est, de toute évidence, au centre même de la communication. Dans le C.E.C.R (2001 : 112)¹, deux échelles sont proposées pour l'étendue du vocabulaire et la capacité à en contrôler l'usage.

A l'heure où l'activité écrite en F.L.E tend à être formalisée dans une perspective fonctionnelle voire actionnelle avant tout vouée à l'apprentissage communicatif, où par ailleurs les ateliers d'écriture sont en vogue après leur apparition en France, il y a une trentaine d'années, il ne paraît pas inutile de poser la place des écrits d'imagination au sein de la didactique en nous appuyant sur les apports possibles des autres pays européens en particulier l'Angleterre où la créativité et l'imagination sont valorisées dans les textes officiels².

La pratique de la classe et les difficultés relevées nous amènent à constater que les apprentissages de type fonctionnel ne suffiraient pas à un apprenant non francophone natif et de niveau avancé pour développer une compétence scripturale conforme au C.E.C.R, c'est pourquoi nous avons mis en place une classe d'écriture où se côtoient des exercices d'écriture sous contraintes oulipiennes (écrits d'imagination) et des exercices d'écriture scientifique (écrits scientifiques).

Nous avons posé une première hypothèse (qui a été modifiée et complétée au fil de l'expérimentation) selon laquelle l'appropriation du texte littéraire oulipien ne serait pas seulement vecteur d'une culture savante mais oriente les pratiques d'écriture de telle sorte que ces pratiques permettent l'accès aux nombreuses potentialités de la langue et facilitent l'écriture. Autrement dit, la pratique de l'écriture oulipienne dans la classe de langue est à considérer comme un écrit intermédiaire qui sert de médiation dans les opérations cognitives successives. L'écriture sous contraintes oulipiennes aiderait l'apprenant à écrire de façon plus autonome, voire avec plus de plaisir et à développer une habileté d'écriture en recourant à la volonté de trouver le mot juste.

La particularité de notre travail réside dans l'ancrage pédagogique des questions issues de la pratique de classe qui vont être traitées dans le cadre d'une recherche-action. Le recueil des données s'est effectué à l'Université de Technologie de Compiègne dans une classe de 18 élèves-ingénieurs³.

En premier lieu, nous présenterons les résultats de l'enquête réalisée sur les représentations et montrerons comment par le lien symbolique qu'elles instaurent entre l'environnement et le monde mental, elles facilitent une écriture autonome en favorisant l'accès à l'imagination, ce qui contribue en retour à la mobilisation des opérations cognitives en jeu dans la pratique des écrits d'imagination et des écrits scientifiques. Puis à partir de ces résultats, notre objectif sera - dans le prolongement des travaux fondamentaux réalisés sur la créativité et le jeu (Caré et Debyser : 1978) en didactique du F.L.E au cours

des années 70 - d'observer le rôle actif de l'imagination, de l'imaginaire et de la créativité dans l'apprentissage de l'écriture afin d'argumenter la nécessaire réévaluation de l'imaginaire et de l'imagination dans la pédagogie.

I. Observations du processus d'écriture

La première observation du processus d'écriture s'est réalisée au moyen d'une enquête sur les représentations sociales que les apprenants se font de la littérature oulipienne puis une seconde expérience consistait à analyser des opérations cognitives mobilisées lors de deux exercices : un exercice d'écriture sous contraintes oulipiennes et un exercice d'écriture scientifique. Une des raisons qui a motivé l'entreprise de ce travail a été le constat d'erreurs linguistiques récurrentes particulièrement liées à l'usage des mots.

Les trois énoncés ci-dessous, extraits d'écrits scientifiques montrent la non-maîtrise du répertoire lexical de ce niveau et l'excès d'un vocabulaire imprécis. L'ensemble est dénué de conscience du niveau de connotation sémantique. On relève aussi la difficulté à écrire de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté (C.E.C.R, 2001 : 52).

1. « De nos jours, le monde des technologies prend de plus en plus sa place en se basant sur la facilité et la rapidité de communication ». Génie Informatique
2. « Pour résoudre ce type de problème, on fait face aux grandes quantités de données et parmi ces données, il faut donner des aides, des décisions avec une certaine certitude ». Génie Informatique
3. « Certains automobilistes ont tendance à appuyer sur l'accélération or la vitesse est dangereuse et inutile. En effet, d'une part elle ne fait pas gagner le temps car les tamponnages et carambolages qu'elle provoque engendrent des embouteillages ». Génie des Systèmes Mécaniques

Avec Penloup (2000 :19), nous comprenons que les représentations sociales sont « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible ». En partant de l'analyse des représentations sociales, les premiers outils théoriques mis en jeu sont ceux du constructivisme, point de vue courant dans les sciences cognitives, qui cherche à expliquer les phénomènes observés comme résultant de constructions dynamiques faisant émerger des formes signifiantes.

Même si les pratiques de l'écrit tendent aujourd'hui à se banaliser, des images sacralisées présentes encore à l'esprit de bien des élèves-ingénieurs sont, pour certains, un facteur d'inhibition responsable de maladresses et des conduites d'échec observables dans l'apprentissage de l'écriture. En tant que produits d'un mode de connaissance résultant d'une histoire collective et individuelle, les représentations que l'élève-ingénieur a du texte littéraire oulipien et de l'écriture forment un système cognitif au sein duquel va se produire ou non l'apprentissage : elles sont ce qui se trouve transformé s'il y a apprentissage. Apprendre, c'est aussi modifier des représentations antérieures pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être changées et ainsi de suite.

a. Des représentations sociales de la littérature oulipienne

Les représentations qu'ont les apprenants de l'écrit seraient un moyen pour faciliter l'accès à une écriture autonome. Dans le champ de la littératie, le concept d'autonomie est une finalité. Selon Chiss⁴ (2007), l'analyse de l'entrée dans la littératie fait appel à des hypothèses sociologiques non seulement parce que la langue peut être un marqueur de classe sociale mais aussi parce que l'écrit développe l'individualisation des comportements sociaux. « Le champ de la littératie intègre le savoir écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit » Cuq (2003 : 158).

Notre première enquête portait sur les représentations. L'entretien compréhensif comportait quatre questions majeures : Qu'évoque pour vous la littérature ? Qu'évoque pour vous l'acte d'écriture ? Comment la lecture de textes littéraires (oulipiens) vous aide-t-il pour l'écriture scientifique ? Qu'est-ce que bien écrire ?

Dès le début de ces enquêtes, deux groupes d'étudiants se sont distingués ; le groupe A constitué d'étudiants pour qui l'écriture est une activité plutôt motivante et le groupe B constitué d'étudiants pour qui l'écriture est une activité forcée.

Tableau 1.a : Synthèse des résultats des deux premières enquêtes

Profils	I. Représentations de l'écrit : (Synthèse des modalités)	Ecrits	II. Mobilisation des opérations cognitives (L'écriture observée selon la tâche-problème)
GROUPE A. Apprenants pour qui l'écriture est une activité motivante (10 sujets)	1. Connaissance de la langue 2. Plaisir 3. Imagination - Imaginaire - Créativité	Ecriture sous contraintes	- Fixer les objectifs* - Evaluer ma motivation* - Activer les connaissances pour construire le contenu* - Sélectionner des stratégies* - Choisir le vocabulaire adéquat à la consigne*
		Ecriture scientifique	- Activer les connaissances et expériences antérieures* - Etre attentif à la correction de la langue * Opérations tirées de la phase de planification
GROUPE B : Apprenants pour qui l'écriture est une activité forcée (8 sujets)	4. Normes 5. Correction de la langue	Ecriture sous contraintes	- Choisir le vocabulaire* - Prendre conscience des aspects affectifs - Etre attentif à la correction de la langue
		Ecriture scientifique	- Construire le contenu* - Définir mes objectifs et superviser ma démarche - Sélectionner mes stratégies

En premier lieu, de cette enquête sur les représentations nous rappelons qu'il existe en effet une similitude entre les représentations sociales et le fonctionnement scolaire. Bien qu'il semble évident que la réalité des faits scolaires ne se laisse pas réduire aux catégories de dominés et dominants, il n'en demeure pas moins que les apprenants du groupe B, sont des apprenants

qui privilégient les valeurs « socialement correctes » de la littérature. Ces valeurs analysées par Dufays (2000) sont le fond, la conformité, l'unité, la clarté, la moralité et l'émotion. Par comparaison, les « apprenants dominants » privilégient au contraire le « capital symbolique ».

Ainsi, la modalité « connaissance de la langue » qui compose la culture scolaire correspond selon la typologie de Dufays à des connaissances sur la forme, la polysémie, la complexité voire la subversion du texte littéraire. La culture scolaire est la culture dominante, biais par lequel celle-ci exerce parfois sa violence symbolique. La question du langage et du rapport à l'écrit et à la littérature s'inscrivent dans ce contexte, ce qui implique de montrer le caractère arbitraire de la culture dominante car la langue de la culture dominante s'accompagne d'un rapport au langage qui permet l'abstraction, le formalisme et la prise de distance.

A partir de cette approche désormais classique, les tenants de la forme scolaire, et notamment Lahire (1993), vont faire de l'écrit le trait majeur de la forme scolaire via les modes d'existence de savoirs. Dans cette perspective - au moins telle qu'elle est modélisée par Goody (1979) avec l'accent porté sur la distance, l'abstraction et l'analyse, la réflexivité apparaît comme un médium de la construction des savoirs et des formes écrites.

Puis, la deuxième modalité présente dans le tableau de synthèse est le plaisir. « Les logiques du plaisir » illustrent le fait que l'apprenant-scripteur d'exercices sous contraintes est avant tout un *homo ludens*, un homme qui joue. Et il ne joue ni seul, ni sans règles, dans une zone dont les balises et les codes ont pour effet contradictoire (en apparence) d'agrandir son champ d'action. Cela suppose que nous examinions comment le scripteur questionne le monde de la langue, les contraintes et les valeurs qu'elles génèrent, comment il joue avec la vie de la langue elle-même, avec son incessante mobilité, avec cette usure des mots dont nous avons conscience (Letellier : 2006).

Enfin, pour les apprenants du groupe A, le texte littéraire permet l'accès à l'imagination. Dans l'ombre du schéma fonctionnaliste, se dessine alors un accès à l'imagination (forme d'activité mentale) comme moyen d'appropriation de l'écriture. Car la faculté imaginante est essentielle dans la démarche scientifique. Les différents types de raisonnement exigent que l'esprit puisse anticiper sa démarche ou la retarder, et saisir dans une même visée les aboutissements possibles de ses hypothèses. Dans notre enquête, la modalité « imagination » ayant été retenue, nous posons la question suivante : qu'apporte l'imagination (véhiculée par le texte littéraire oulipien) à l'apprenant-scripteur ? Nous présenterons des éléments de réponses à cette question dans les parties suivantes.

Pour conclure, cette première enquête sur les représentations a permis de prendre en compte des difficultés d'ordre sociologique ; ces difficultés sont non négligeables dans le processus d'apprentissage dans le sens où il faudra les dépasser afin d'ouvrir le champ des possibles et de découvrir les pouvoirs de l'écriture. L'apprenant dont l'un des objectifs est de surmonter ces difficultés et d'améliorer sa connaissance de la langue, et donc - l'exactitude de sa

pensée, devra accepter de suivre des règles. Connaître la propriété des termes est un impératif dans toutes les disciplines, dites littéraires et scientifiques. Un moyen certain d'en approcher est d'aimer suffisamment la langue pour s'efforcer de profiter de toutes les potentialités qu'elle met à notre disposition. L'appropriation du texte littéraire oulipien ne serait pas seulement vecteur d'une culture savante mais facilite l'accès aux potentialités de la langue car l'apprenant mobilise des ressources inhabituellement valorisées dans le système scolaire. Cela permettrait selon Bautier (2005) de dépasser des applications utilitaristes qui restent le plus souvent sans effet sur l'utilisation du langage dans les apprentissages.

Avec Dupouey (2006) nous croyons qu'au-delà des règles et des devoirs, il faudrait parler de plaisir : cela devrait être un jeu de trouver le mot juste ainsi qu'un effort suivi d'une satisfaction. Non une satisfaction liée à la distinction sociale au sens de Bourdieu - mais ce plaisir qui accompagne chez tout vivant la disposition maximale de ses facultés, qui ne s'actualise jamais que dans la langue parlée et écrite.

b. Des opérations cognitives mobilisées lors de deux types d'écrit

Pour situer les phénomènes d'écriture dans une démarche didactique, nous avons construit notre questionnaire à l'appui du second modèle de Hayes (1995) principalement car l'auteur a proposé un modèle opératoire en permettant la mise en évidence des différentes étapes du processus d'écriture. Même s'il a donné lieu à de nombreuses critiques ce modèle présentait pour nous, l'intérêt de focaliser sur la démarche d'écriture et d'être l'un des premiers qui tend à rompre avec celui d'une écriture linéaire.

La seconde expérience a consisté à proposer successivement deux consignes d'écriture ; un exercice d'écriture sous contrainte oulipienne et un exercice d'écriture scientifique. Ces deux consignes ont pour but de conduire les étudiants à adopter des postures dont l'une aiderait à réaliser l'autre.

Les consignes d'écriture sont respectivement les suivantes : « A la suite d'un extrait du roman *La Disparition* de Perec (1969), vous écrirez un texte e-lipogrammatique ». La deuxième consigne est « Rédiger un résumé de votre projet de recherche ».

Les deux consignes d'écriture caractérisent un environnement différent : le premier exercice nécessite la connaissance du thème, il mobilise les caractéristiques du texte narratif et il est doté d'une fonction poétique en jouant sur le plaisir esthétique que procure le travail sur la forme et le sens des mots. Le second exercice élabore un texte informatif/explicatif où la fonction référentielle est prédominante. Cependant, un texte ne remplit pas qu'une seule fonction ni un type d'organisation unique ; on peut croire qu'il existe un va-et-vient entre les deux environnements.

Nous avons construit un questionnaire selon trois étapes : la planification de l'écriture, la facilitation de l'écriture et l'évaluation de l'écriture. L'observation

des résultats a donné lieu à une interprétation en deux temps. Les apprenants pour qui l'écriture est une activité motivante et dont les opérations cognitives sont semblablement mobilisées dans les deux exercices ont donné lieu à une première analyse. Les apprenants non motivés par l'écriture et dont les opérations cognitives ont été différentes lors de la réalisation des deux exercices ont fait l'objet de la seconde. Nous exposons ici les grandes lignes du compte rendu de la première analyse uniquement car c'est cette orientation qui nous paraît productive et exemplaire pour expliquer l'intérêt de la mobilisation de l'imagination dans le processus d'écriture.

L'approche constructive consiste à saisir et mobiliser l'imagination sous une forme poétique générale plutôt comme une source créatrice. C'est dans ce cadre que nous situons entre autres les réponses des apprenants du groupe A. La puissance de l'imagination, au sens de faculté de déformer les images, s'enracine, en fait dans les profondeurs de l'être, au sens où l'entend Bachelard (1971) ; l'imagination est stimulée par l'idée esthétique et elle peut apparaître comme la plus dynamique des facultés et comme une condition de la liberté des hommes. Sa spontanéité créatrice lui permet de ne pas être assujettie au réel, de s'en affranchir, de le transformer. Elle utilise les données de la perception et de la mémoire mais elle les transfigure, s'en détache pour inventer une autre réalité autonome.

Les réponses au questionnaire affichent une mobilisation des opérations plus importante lors de la phase de planification que dans les autres phases. De plus, lors de la planification, on relève des opérations communes aux deux exercices (cf. Tableau de synthèse) telles que : « évaluer ma motivation », « définir mes objectifs », « sélectionner les stratégies », « activer les connaissances et expériences antérieures liées au thème retenu ».

En complément de ce questionnaire où il suffisait de cocher des croix dans les activités réalisées, les apprenants ont pu s'exprimer à l'aide d'un second questionnaire (questions ouvertes) en dressant un portrait de scripteur. Des extraits de réponses⁵ montrent que les apprenants cherchent à atteindre un but mais ne savent pas encore quelle démarche le leur permettra et certains agissent par va-et-vient et retours. Ils accomplissent des tâches pour lesquelles ils n'ont pas encore un schéma (de tâches) complètement adéquat. Les opérations cognitives relevées lors de la phase de planification associées au portrait de scripteur relèvent de la résolution de problèmes où l'imagination intervient dans la démarche de raisonnement en permettant le recours au processus de génération créatif comme l'association et l'analogie (Ribot 1900/2007).

Essayer de résoudre un problème, c'est vouloir atteindre un but défini sans savoir au départ quelle est la façon la plus appropriée pour y parvenir. Une résolution de problèmes se caractérise par la compréhension du problème, les stratégies de résolution de problèmes, les facteurs qui influencent la résolution de problèmes. Dès cette étape, la conduite des deux exercices a placé les apprenants de ce groupe en situation de résolutions de problème en ouvrant la voie à une écriture programmatique (Lumbroso : 2007). Bien qu'elle ait été longtemps appréhendée comme un acte linéaire, l'écriture est avant tout un instrument d'exploration et d'émergence. C'est un programme grâce auquel on

peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements et sa relation à la société.

L'écriture programmatique fait précéder l'écriture par un travail de conception préliminaire, sous la forme de plans, scénarios, notes, ébauches, recherches documentaires en proposant des outils susceptibles d'apporter des solutions. En effet, écrire un canevas préalable, dresser un plan général du récit, rédiger des fiches, dessiner les schémas, se donner des auto-consignes d'écriture constituent autant de moyens pour déplier l'acte de création, le décomposer en éléments constitutifs au sein d'un programme souple qui les fait interagir. Un chantier nouveau se dessine donc : celui d'une didactique du pré-rédactionnel.

Les observations relevées lors de la résolution des deux tâches montrent, chez les étudiants du groupe A, que les opérations cognitives mobilisées sont communes aux deux types d'exercices. L'apport du premier exercice en vue de la réalisation du second se réalise au niveau de la méthodologie d'écriture.

Enfin, une méthodologie commune de type résolution de problèmes où l'on mobilise l'imagination peut devenir un moyen facilitateur pour tous et pourra donner à chacun la possibilité de s'exercer à assouplir son propre comportement rédactionnel initial. La faculté imaginante est essentielle dans toute démarche scientifique. Les différents types de raisonnement exigent que l'esprit puisse anticiper sur sa démarche, ou la retarder, et saisir dans une même visée les aboutissements possibles de ses hypothèses. Ce processus d'écriture peut être assimilé à un travail en construction dans le sens où il existe des ajustements réciproques entre le projet, les matériaux, et les différentes étapes.

Dans ce champ scolaire où l'on observe des inégalités face à l'écriture, le concept d'*habitus*⁶ est utile si on l'appréhende comme un système. Grâce à ce système construit par la socialisation, l'individu peut de fait, fabriquer une infinité de phrases adéquates pour manier les concepts de son domaine de spécialité. L'*habitus* est alors comparé à un générateur d'une infinité de pratiques nouvelles. Une hypothèse de solution pour faciliter l'apprentissage de l'écriture serait le recours à l'imaginaire, l'imagination et la créativité pour tous.

II. Analyse de composantes de l'écriture : imagination et créativité

Les notions (imagination, imaginaire, et créativité) émergeant de l'enquête demandent à être définies et articulées en vue de comprendre comment elles entrent en jeu dans l'apprentissage de l'écriture au moyen d'une pédagogie qui les relierait.

a. L'imagination créatrice

Si l'imagination telle qu'elle est conceptualisée par Ribot rend possible la perception, elle sert également à la corriger. Il s'agit de l'imagination créatrice comme puissance de relier des phénomènes qui jusqu'alors avaient toujours été tenus pour séparés ou indépendants les uns des autres. L'imagination créatrice d'hypothèses permet à l'écriture de progresser.

En effet, l'analogie qui a été observée (méthodologie commune aux deux exercices) est à la base de toute création imaginative en rapprochant des objets éloignés. Dans la continuité du travail mental, on peut dégager le principe de la création imaginative. La création imaginative se poursuit par agglutination autour d'une idée ou d'une émotion stable sur laquelle la conscience ne se focalise pas constamment ; aussi impliquerait-elle l'intervention d'un facteur inconscient.

Le recours à l'œuvre de Ribot est intéressante car Ribot substitue à l'idée si étroite que l'imagination est un produit esthétique et une activité de luxe, l'idée plus large et plus vraie que l'imagination est à la base de nos activités les plus diverses. A la différence de l'imagination reproductrice, qui repose sur la mémoire et les répétitions, l'imagination créatrice exige du nouveau ; c'est sa marque propre et essentielle. Le but est de découvrir « une forme de passage » entre la production et la reproduction ; de montrer la communauté d'origine des deux formes d'imagination - la pure faculté représentative et la faculté de créer par l'intermédiaire des images - et de montrer en même temps le travail de séparation, de disjonction entre ces deux formes.

Toutes les formes de l'imagination créatrice impliquent des éléments affectifs. Considérons d'abord notre travail d'écriture sous sa forme la plus générale. L'élément affectif est primitif ; car tout travail, quand il débouche sur une création, présuppose une attente ou un désir. Dans notre étude, l'attente des apprenants est l'intégration et la reconnaissance sociale au moyen de l'écriture. De plus, l'élément affectif est concomitant, c'est-à-dire que sous la forme de plaisir ou de peine, il accompagne toutes les phases ou péripéties de la création.

Dans le cas de la création, les états affectifs deviennent la matière de la création. C'est un fait connu, presque une règle que l'apprenant ressent. Toutes les dispositions affectives quelles qu'elles soient peuvent influencer sur l'imagination créatrice. Les apprenants pour qui l'écriture est une activité motivante vont en effet mettre en place des stratégies explicites pour générer du texte. Reste à savoir, ce facteur émotionnel étant à l'œuvre, comment il peut susciter des combinaisons nouvelles, et ceci nous ramène à l'association des idées par la pensée divergente⁷.

Quoi qu'il en soit, le facteur émotionnel crée des combinaisons nouvelles par plusieurs procédés. Ceci est une donnée fondamentale pour le pédagogue⁸ qui incitera les apprenants à une écriture dite créative. En somme, pour qu'une création se produise, il faut d'abord qu'un désir s'éveille, ensuite qu'il suscite une combinaison d'images, enfin qu'il s'objective et se réalise sous une forme appropriée.

Tout le travail de l'imagination créatrice peut être ramené à deux grandes classes : les inventions esthétiques et les inventions pratiques. C'est dans la classe des créations non esthétiques, que s'inscrivent les résultats de notre travail. Très différentes de nature, elles coïncident sur un point : elles sont d'utilité pratique, elles sont nées d'un besoin vital.

b. La créativité

L'écriture a pu être observée non plus comme une sorte de don émergent mais comme une résolution de problèmes qui sous-tend un acte complexe.

En France, le terme de créativité est devenu au cours des années 70, le pivot d'un système de pratiques éducatives qui dénonce, selon Hameline (1973), l'action figée de certaines écoles. Apparu depuis plus de trente ans (en 1970, le terme de créativité ne figurait pas encore dans le dictionnaire de l'Académie française), ce terme réhabilite la part de l'imagination créative dans la formation de l'individu.

Puis la perspective cognitiviste (Matlin : 1983/2001) permet de circonscrire le concept de créativité : le processus créatif peut être associé à une résolution de problèmes. L'observation des opérations cognitives mobilisées lors des deux exercices d'écriture a montré que la résolution nécessitait la construction d'une représentation de la tâche élaborée pour permettre l'exploration des différentes dimensions du problème et suffisamment flexible pour être susceptible d'évoluer au cours de l'activité de résolution.

Deux types d'opération sont en jeu dans la créativité, d'une part la production d'idées nouvelles et d'autre part la combinaison de ce qui a été produit. Ces deux types d'opérations sont caractéristiques de la cognition créative. Ces opérations constitutives de l'imagination (relevées pour les étudiants du groupe A) ne sont que des éléments dans la création laquelle nécessite en plus des activités de contrôle des nouvelles idées produites. La recherche d'idées n'est qu'une étape et l'acte créatif implique une alternance entre l'imagination et la logique, l'irrationnel et le rationnel.

Contrairement aux autres formes de l'imagination, l'imagination qui débouche sur la créativité est rarement automatique. Même quand elle paraît travailler à partir de l'intervention d'un ordre précis qui aura été donné, elle ne se met en mouvement que parce que nous avons essayé de l'y mettre. Dans ce cas, la créativité constitue une forme de l'imagination inséparablement liée à nos desseins et à nos efforts.

III. Tentative d'une réévaluation de l'imagination et de la créativité en pédagogie

a. Construction des raisonnements logiques de l'apprenant et perspectives sociales

Les modalités, créativité, imaginaire et imagination, telles qu'elles apparaissent à travers notre enquête, demandent maintenant à être confrontées à un questionnement général sur la pédagogie car c'est la pédagogie qui permet l'intégration de ces notions dans le processus d'écriture.

Même si les nombreux travaux menés en France, au cours des années 70 sur la créativité et le jeu ont donné lieu à des méthodologies d'apprentissage,

notamment les simulations globales (Yaiche : 1996) qui traitent aussi bien les écrits fonctionnels que les écrits d'imagination, on oppose parfois à toute pédagogie de l'imaginaire, que l'imagination n'est pas utile et qu'elle peut même devenir nuisible à la formation scientifique et pratique dont l'homme a surtout besoin de nos jours.

Au cours de la scolarité, le rôle de l'imagination tend à s'amenuiser ; Duborgel (1983) avait déjà montré dans ses travaux au cours des années 80 que plus on avance dans la scolarité, plus l'imaginaire est contrôlé et laisse place au réalisme, à la raison, au rationnel, au « vrai ».

On retrouve ici le paradigme des oppositions. Une position idéologique opposerait la raison à l'imagination sous différentes formes : science versus littérature, disciplines fondamentales versus artistiques, imagination versus rentabilité. Bien qu'il faille contester cette caricature, l'opposition entre le rationnel et l'imaginaire est encore très répandue de nos jours⁹.

Une activité qui semble réguler non seulement « l'intelligence » mais aussi l'imagination est la mathématique. La mathématique est construction d'un réel non tangible. Les schémas, les figures sont autant de ruses pour "imager" une réalité qui se construit au fur et à mesure. L'exercice d'écriture sous contraintes oulipiennes a mis en évidence le recours à une démarche mathématique et le recours à l'imagination. Ce qui s'est montré transférable pour un groupe d'apprenants à d'autres activités d'écriture.

L'intérêt de l'imagination dans la construction des savoirs et des formes écrites est qu'elle sert à s'immerger dans la fiction, dans les faire-semblant, en conservant la logique d'enchaînement des faits du monde réel. A l'intérieur même des jeux inventés, les relations logiques entre causes et effets fonctionnent comme dans le monde réel. L'imagination que l'apprenant déploie lui offre un terrain d'expérimentations lui permettant de construire ses propres raisonnements logiques.

Elle fait partie de l'apprentissage et permet de comprendre la logique du monde réel grâce à un raisonnement. Harris (2007) va jusqu'à démontrer que le développement de la capacité à imaginer des alternatives n'était pas dû à l'éducation, mais qu'il est antérieur à tout apprentissage culturellement situé. Dans notre enquête, les apprenants pour qui l'écriture est une activité forcée n'ont pas recours à l'imagination. Ce sera sans doute un des rôles du pédagogue que de les y inciter. La capacité que l'apprenant a de faire semblant et d'imaginer n'est pas un symptôme d'immaturation ni un manque de logique. Elle pose les fondations d'un mode de pensée plus mature à propos du point de vue d'autrui et de l'apprentissage.

Une pédagogie de l'imaginaire, concept proposé par Jean, est d'abord une pédagogie qui refuse de mettre en place prématurément les règles par lesquelles on prétend affronter le réel sans se perdre dans l'illusion des songes. Elle est plus qu'un effort pour laisser ouvertes les portes par lesquelles se libèrent toutes les virtualités d'un être. L'incertitude qui vient de l'imaginaire doit être saisie

dans ses dynamismes pour contribuer à faire l'individu et non à le détruire. Pour Jean (1976 : 28), « sans imagination, il n'y a pas de développement possible des individus, et l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage ».

On peut aider dans la classe à la cohérence de l'imaginaire et permettre à l'imaginaire de trouver sa place pour que le contrôle futur de la raison et que la prise de conscience du rationnel par l'apprenant lui procurent, à la fois, les moyens d'exprimer l'inexprimable et la lucidité permettant de savoir parfois renoncer à expliquer l' inexplicable. Le sujet apprenant connaît mal ou pas le pouvoir effectif du verbe sur l'imaginaire. Il arrive que certains hommes ne le perçoivent jamais. Ils ignorent de ce fait à quel point ceux qui possèdent et maîtrisent le langage verbal peuvent agir sur ceux qui le maîtrisent moins bien. Ceci est caractérisé par les deux groupes de sujets initialement différenciés dans notre première enquête. Il ne s'agit pas de fonder la relation de l'individu à son langage sur la fascination des mots mais, tout en s'éloignant d'un verbalisme trompeur, d'instituer une sorte de lien organique entre le verbe ressenti comme action et l'imaginaire conçu comme projection de la réalité dans la sensibilité et l'entendement.

Imaginer reviendrait à faciliter la découverte par l'individu de tous ses possibles. Le refus de l'imagination chez certains, c'est le refus de la découverte et de l'invention de soi. C'est un recul devant une aventure. L'entreprise de cette aventure est l'exploration risquée de l'inconnu des possibles. Il s'agit de construire une pédagogie qui retourne l'incertitude des errances dans l'inconnu en véritable entreprise de cheminement et de création où l'apprenant peut assurer ses prises, maîtriser un équilibre et affronter les risques les plus essentiels. Considérer l'imaginaire, c'est créer des situations où l'invention devient possible. Un imaginaire qui n'aboutit pas à quelque chose qui l'exprime de quelque façon, ne remplit pas sa fonction essentielle, laquelle est de contribuer au développement équilibré de la personne dans une société donnée.

b. L'imagination et la créativité au service de la pédagogie

La prise en compte des trois notions, imaginaire, créativité et imagination contribue à montrer de l'intérieur comment un phénomène apparaît, comment il se présente, sans la prétention d'imposer un modèle conceptuel. Les divers problèmes que la sociologie de l'éducation aborde ne sont pas subsumés dans un système explicatif, dans une grille d'analyse qui ne laisserait rien passer, mais au contraire - tels les divers résidus - ils sont laissés dans leur développement tensionnel.

L'émergence de pistes peu explorées en pédagogie nécessite une interaction entre l'enseignant et l'apprenant, « une connivence et complicité ». On peut parler d'une relation d'empathie entre l'enseignant et l'apprenant, qui probablement est dans la substance même d'une pédagogie effectivement participative.

D'après l'enquête, l'importance que gagne à l'intérieur du processus d'écriture l'imagination et tout ce qui concerne l'imaginaire et la créativité nous autorise à adopter une pensée qui soit en harmonie avec cela : une pensée non catégorielle, dans un certain sens magique, qui aborde « l'animisme fondamental¹⁰ » dans

lequel elle est immergée. Dans ce sens, l'attention à l'imaginaire qui est demandée à la pédagogie entraîne la nécessité d'une pensée et d'un style métaphorique et allégorique, et l'analogie peut être considérée comme une pensée méthodologique. Selon Puren (2006), une pensée méthodologique complexe pose d'une part un maximum de questions parce que l'on sait qu'il faudra s'appuyer sur un dispositif de questionnement le plus productif possible qui intègre même la gestion des contradictions ; d'autre part, on considère que deux réponses peuvent parfaitement, sur le terrain là encore, être opposées et complémentaires tout à la fois.

On cherche ici à dépasser des positions méthodologiques ou épistémologiques trop rigides, pour intégrer des procédures ouvertes et « molles ». Pour ce faire, l'approche analogique semble ouvrir des perspectives souvent oubliées. La fragilité d'une telle approche et le risque d'erreur auquel elle est exposée n'en réduisent pas l'efficacité, car toute procédure cognitive y est sujette : plutôt que d'erreurs, on peut parler de vérités locales (les observations et les pratiques de classe) qui, si elles sont évaluées correctement, peuvent contribuer à élaborer un tableau, toujours inaccompli de la socialité¹¹. La procédure analogique permet aussi de construire de vrais collages, au sens propre de pratiques artistiques, des éléments plus divers qui se montrent dans la classe avec la confrontation des différents écrits.

Au niveau stylistique de l'écriture scientifique, l'approche dont on trace les contours nous indique un style métaphorique, fluide, et polymorphe, qui pendant qu'il se met en place réagit sur lui-même. Il ne faut pas se méfier des figures rhétoriques ou du langage suggestif, dans la mesure où ils reflètent le mode même de la connaissance ordinaire en demeurant au service des concepts. En considérant une approche phénoménologique et compréhensive du rôle de l'imaginaire à l'intérieur du vécu, la pédagogie ne pourrait-elle pas être considérée comme une approche phénoménologique de la socialité ?

Il ne serait pas question de construire un modèle pédagogique généralisant ; la pédagogie doit plutôt mettre en perspective, « mettre en chemin » ne se fondant pas sur la « monstration » de ce qui apparaît : il faut établir une pédagogie ouverte qui intègre les savoirs spécialisés dans une connaissance plurielle toujours en train de se faire et se défaire. La connaissance possède toujours un caractère intuitionniste et approximatif, notamment si on veut étudier une entité fluide comme celle du vécu des apprenants : de même que la socialité est toujours inaccomplie, car elle est en mouvement perpétuel ; il n'y a pas une réalité unique, mais des approches différentielles de la concevoir.

L'espace-classe où les enseignants et les apprenants se rencontrent est le lieu d'une connaissance de sens commun qui est aussi le point de départ de la pédagogie. La classe se fonde sur un partage empathique à l'intérieur du groupe, c'est-à-dire une ambiance affective. Le fait de partager les mêmes lieux, le même territoire est au fondement de « l'être ensemble » pour un moment donné, qui d'un point de vue anthropologique se caractérise par son axe esthétique-imaginal : les images constituent l'élément agrégeant des groupes, qui se reconnaissent dans celles-ci et communiquent grâce aux symboles partagés.

La pluralité des mouvements à l'intérieur de la classe, de même que la singularité des phénomènes, peuvent être saisis et encadrés de façon structurelle au niveau méthodologique à travers la notion maffesolienne de *formisme*. La forme est un instrument de connaissance qui peut rendre compte du cadre dans lequel sont collectés les divers phénomènes : existent des formes structurantes qui rendent cohérents les mouvements fluides et inconstants de la vie collective. La forme « laisse être » l'événement dans sa singularité, ne lui imposant pas une cause externe ou une direction ultime, tout en montrant l'encadrement et les conditions des situations d'apprentissage possibles. La réflexion sur les modalités de connaissance part du présupposé que le sens commun et la connaissance ordinaire sont à la base de tout phénomène social.

La pédagogie dont il serait question est attentive à la pluralité, au dynamique et à la contradiction qui sont inhérents à toute situation : l'aspect contradictoire ne doit pas être nié, car c'est la polyphonie même de la société qui engendre la différence et la contradiction, qui resurgissent toujours dans le mouvement organique de l'existence. Le relativisme considère que la contradiction est liée à la nature même de l'être et qu'elle n'a pas besoin d'être dépassée mais qu'elle doit être acceptée dans sa logique. Le savoir n'est pas absolu, il est toujours nécessaire de vivre avec l'autre, le divers, ce qui est alternatif.

À l'issue de ce parcours théorique, nous retenons que l'imagination est un élément fondamental pour l'apprentissage et la construction de la personnalité du scripteur et que ce va-et-vient entre les écrits d'imagination et les écrits scientifiques assure la cohérence créative nécessaire à l'apprentissage de l'écriture.

En conclusion, il nous semble important de rappeler les définitions de l'imaginaire, l'imagination, et de la créativité faites par Reuter (1996 : 26) ; définition que nous avons retravaillée en tissant autour d'elles un lien pédagogique qui les associe dans les particularités du champ social dont il est question ici.

L'imaginaire est un matériau culturel structuré et structurant et la créativité comme mécanisme spécifique de production (génération/transformation) de contenus. Pour l'imagination, la définition oscille entre la faculté (de mettre en jeu l'imaginaire et les mécanismes de la créativité) et un jugement sur la faculté des sujets et des textes produits en tant qu'on pourrait lire/construire les traces de cette activité dans leurs productions.

Enfin, Salzmann¹² (2008) explicite que l'imaginaire fournit une collection d'images aussi bien pour l'expression collective que pour l'expression individuelle que chacun actualise de manière spécifique en fonction de sa situation dans le champ scolaire. Et l'imagination joue avec les images pour produire de nouvelles images, un nouveau matériau par l'écriture. Cette possible convergence de notions est intéressante car elle permet de considérer la nécessité pour rendre compte des productions humaines, d'articuler individuel et collectif court et long termes, concepts et images, voire même conscient et inconscient.

À l'issue de ce travail sur l'écriture, nous avons été confortée dans l'idée que nous pouvions contribuer au développement d'une écriture autonome dans

laquelle toute une place est faite à l'imaginaire, à l'imagination et à la créativité où le non-fini le dispute au fini, le fragment résiste à la volonté de tout dire ; une écriture qui est moins l'expression de soi qu'usage de soi usant de la langue.

Bibliographie

Bachelard, G. 1971. *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.

Bautier É. 2005. « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale ». In : N. Ramognino et P. Vergès (dir.), *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Presses de l'université de Provence, pp. 49-67.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. 1964. *Les héritiers*. Paris : Editions de Minuit.

Caré, J.-M. Debyser, F. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette/Larousse.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier

Dictionnaire de didactique du français, sous la direction de J.-P. Cuq. 2003. Paris : CLE International.

Duborgel, B. 1983. *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoplasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Le sourire qui mord.

Dufays, J.L. 2000. « Lire, c'est aussi évaluer. Autopsie des modes de jugement à l'œuvre dans diverses situations de lecture. » *Études de Linguistique Appliquée* n°119. Paris : Didier Erudition. pp. 277-290.

Dupouey, P. 2006. *Choisir le juste mot. Travailler le vocabulaire de la culture générale*. Collection Optimum. Paris : Ellipses Marketing.

Jean, G. 1976. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Tournai : Casterman.

Goody, J. 1979. *La raison graphique*. Paris : Les Editions de Minuit.

Hameline, D. 1973. « La créativité : Fortune d'un concept ou concept de fortune ? », *Orientations*, 47, pp. 3-23

Harris, P. 2007. *L'imagination chez l'enfant*. Paris : Retz.

Hayes, J.-R. 1995. « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». in : J-Y, Boyer, J-P, Dionne, P., Raymond. *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal : Eds Logiques. pp.49-72.

Lahire, B. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire »*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Le Tellier, H. 2006. *Esthétique de l'Oulipo*. Bordeaux : Le Castor Astral.

Lumbroso, O. 2007. « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur ». *Revue Française de Pédagogie*, 159, mai-juin 2007, pp. 119-137.

Maffesoli, M. 1985. *La connaissance ordinaire, précis de sociologie compréhensive*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Oulipo. 1973. *La littérature potentielle*. Paris : Gallimard.

Penloup, M.-C. 2000. *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Collection Crédif Essais. Paris : Didier.

Puren, C. 2006. « Le cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des Langues-Cultures : un chantier à reprendre ». APVL. En ligne.<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35>.

Reuter, Y. 1996. « Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture ». *Pratiques* 89. Metz : Cresef. pp. 25-44.

Ribot, T. 2007. *Essai sur l'imagination créatrice : 1900*. Paris : L'Harmattan.

Yaiche, F. 1996. *Les simulations globales, mode d'emploi*. Paris : Hachette.

W.Matlin M. 2001. *La cognition*. Bruxelles : De Boeck Université.

Notes

¹ Echelle 1 : C2 - Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.

Echelle 2 : C1 - A l'occasion petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.

² En Angleterre, le National Curriculum souligne la créativité et l'imagination dans les apprentissages (the curriculum should enable pupils to think creatively ... It should give them the opportunity to become creative, innovative ...). Les contenus des sciences demandent que l'on apprenne aux élèves que les sciences impliquent une pensée créative (Pupils should be taught that science is about thinking creatively). Nous trouvons un autre exemple de l'importance de la créativité dans l'évaluation nationale de l'écriture où un style imaginaire est l'un des critères pour obtenir un niveau seuil. Voir <http://www.nc.uk.net> et <http://curriculum.qca.org.uk?key-stages-1-and-2-/Values-aims/p.2>

³ Les domaines d'études des étudiants sont les suivants : génie informatique, génie chimique, génie des systèmes urbains, génie des procédés, génie des systèmes mécaniques.

⁴ Séminaire de doctorat par J.L Chiss (2007) « Didactique des langues maternelles et étrangères » Sorbonne Nouvelle, Automne 2007

⁵ « nous essayons » « nous réessayons » « nous relisons » « nous revenons sur ce que nous avons planifié »

⁶ A la suite de l'œuvre de Bourdieu, nous comprenons le concept d'habitus comme une concentration des rapports sociaux intégrés dans notre corps ; un produit de l'apprentissage qui se traduit par une aptitude apparemment naturelle à évoluer librement dans un milieu.

⁷ La pensée divergente caractérise un processus d'apprentissage non linéaire ; elle explore différentes voies et expérimente de nouvelles combinaisons.

⁸ On retient ici la définition des pédagogues avancée par Houssaye : « ce sont des praticiens-théoriciens de l'action éducative, entre les philosophes, dont la pensée s'élabore en dehors d'une pratique concrète, et les praticiens anonymes dont la pratique est guidée par une théorie intuitive ou reprise à d'autres ».

⁹ « Imaginer pour apprendre », dossier du Monde de l'Éducation n° 357, mars 2007.

¹⁰ L'expression de « l'animisme fondamental » (Maffesoli) fait référence à ces moments de continuité - contiguïté - qui alimentent ce sentiment de prise avec le réel, cet esprit du rapport au monde.

¹¹ La « socialité » réfère à toutes les formes de « l'être ensemble » tout en étant opposée au concept de social, dans son acceptation traditionnelle de rapport rationnel et mécanique entre individus.

¹² Paroles échangées avec Salzmann N. à l'automne 2008 dans le cadre d'une U.V de l'UTC « Méthodologie de l'analyse de la valeur ».