

# L'ÉCRITURE CRÉATIVE: UN OUTIL ÉVALUATEUR DE LA COMPRÉHENSION D'UN TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE L2

It is a wide-spread assumption at Secondary II schools in Geneva: assessing comprehension of a literary text happens primarily via argumentative writing. This contribution will show that creative writing in articulation with a literary text leads learners to high school objectives thanks to a new posture: that of a *lect'auteur* (blending of 'reader' and 'author'). The learners' productions demonstrate that the degree of impregnation of the output text with respect to the input text increases as the didactic path unfolds, thus confirming the hypothesis that creative writing is a valuable indicator of reading comprehension. This is made possible by the new posture of the *lect'auteur* which departs from the more traditional one of the analytical reader.

● Debora Porfiri  
| Uni Genève

## Introduction

Plus qu'une pratique établie, c'est une croyance au Secondaire II à Genève: l'évaluation de la compréhension d'un texte littéraire passe principalement par une tâche d'écriture de commentaire. Bien que les Programmes ouvrent – en théorie – la voie à d'autres typologies textuelles, les évaluations sommatives sont très nettement orientées vers cette modalité. La prédominance du commentaire s'accroît d'ailleurs au fur et à mesure que les apprenant.e.s s'approchent de l'examen de maturité, introduisant ainsi *de facto* une hiérarchisation entre formes d'écriture. Toutefois, la présente recherche-action menée dans une classe d'italien de 3<sup>ème</sup> année gymnasiale montre que la pratique de l'écriture créative en articulation avec un texte littéraire peut

non seulement amener les apprenant.e.s vers les objectifs gymnasiaux de compréhension de texte(s), mais également les projeter dans une nouvelle posture : celle de *lect'auteur*. Celle-ci peut en effet « amener les élèves à mieux comprendre les textes d'appui, leur permettre de développer leurs facultés d'imagination et contribuer à un travail approfondi sur la maîtrise de la langue et de l'expression » (Ippersiel, 2017:43). À titre d'exemple, il a été demandé aux apprenant.e.s d'écrire la suite du monologue théâtral *Novecento* (1994) d'Alessandro Baricco étudié en classe, dont voici les derniers mots suivis par quelques lignes d'un apprenant :

« È dinamite quella che hai sotto il culo, fratello. Alzati da lì e

vattene. È finita. Questa volta è finita. (Esce) FINE » (Baricco, 62)

« *L'esplosione era come il pianoforte, fa differenti suoni come la bella musica ma questa volta segna la fine di una vita più che riuscita.* » (production d'un apprenant)

Nous postulons dès lors que cette manière de se relationner au texte de départ est révélatrice du degré de compréhension du texte littéraire. Après s'être référés aux documents institutionnels, nous proposerons un encadrement théorique portant sur l'écriture créative et l'hypertextualité, puis procéderons à mettre en relation les tâches de la recherche-action avec les résultats des apprenant.e.s.

## Le contexte & les objectifs poursuivis

Cette recherche-action s'est déroulée dans une classe d'italien de 18 apprenant.e.s en 3<sup>ème</sup> année gymnasiale du canton de Genève pendant trois mois en 2010. Le cadre institutionnel prévoit trois périodes par semaines (dont une dédiée à la lecture, dans ce cas spécifique) et une épreuve regroupée en décembre incluant une production écrite sur la lecture étudiée en classe. Dans le Programme du Collège de Genève, les *items* suivants peuvent être pertinents pour les tâches d'écriture créative en italien 3<sup>ème</sup> année :

Compréhension écrite : Saisir les caractéristiques des personnages  
- Dissocier les informations factuelles de l'énoncé d'opinion - Identifier le(s) thème(s) d'un texte

Production écrite : Résumer un texte - Restituer l'essentiel d'un texte ou d'un passage - Prendre position

L'objectif de la recherche-action était d'observer dans quelle mesure il était possible d'évaluer la compréhension de *Novecento* à travers la production d'un *hypertexte*, c'est-à-dire d'un « texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous dirons désormais *transformation* tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons *imitation* » (Genette, 1992:16). Nous postulons dès lors que le passage du rôle de lecteur à celui d'auteur permet aux apprenant.e.s de manifester leur degré de compréhension et d'appropriation du texte. Un rôle actif d'intervention textuelle crée en effet les conditions pour l'émergence d'une posture tant analytique (présente aussi dans l'écriture de commentaire) que créative (exclue de l'écriture de commentaire) ainsi que le souligne Rob Pope : « The best way to understand how a text works is to change it: to play around with it, to intervene in some way (large or small) and then to try to account for the exact effect of what you have done » (Pope, 1995:1). Plus qu'un simple moyen de contrôle de la connaissance du texte, une intervention textuelle par transformation ou imitation permet de mieux saisir ses caractéristiques littéraires.

## Le cadre théorique

L'hypothèse selon laquelle l'écriture créative serait un outil fiable pour vérifier la compréhension d'un texte littéraire s'appuie sur le concept d'hypertextualité théorisé par Gerard Genette dans *Palimpsestes*. Le titre de cet ouvrage est déjà révélateur du rôle que l'écriture créative peut jouer dans l'enseignement des langues étrangères au Secondaire II : « Un 'palimpseste' est, littéralement, un parchemin dont on a gratté la première inscription pour lui en substituer une autre, mais où cette opération n'a pas irrémédiablement effacé le texte primitif, en sorte qu'on peut y lire l'ancien sous le nouveau, comme par transparence » (Genette, 1992 : présentation de l'auteur en quatrième de couverture). C'est précisément cette 'trace' de *Novecento* qu'on cherche à observer en filigrane grâce à des tâches d'écriture créative, non seulement lorsqu'il s'agit d'une transformation directe (un changement de lieu, par exemple), mais également d'une véritable imitation, car « pour l'imiter, il faut nécessairement en acquérir une maîtrise au moins partielle : la maîtrise de tel de ses caractères que l'on a choisi d'imiter » (Genette, 1992:15). Le théoricien définit l'hypertextualité comme « toute relation unissant un texte B (que j'appellerai *hypertexte*) à un texte antérieur A (que j'appellerai, bien sûr, *hypotexte*) sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire » (Genette, 1992:13). Dans cette contribution nous observerons que le degré d'imprégnation du texte d'arrivée (*hypertexte*) par rapport au texte littéraire de départ (*hypotexte*) s'accroît tout au long du parcours didactique autour de *Novecento*.

Partir d'un texte de fiction pour arriver à un autre texte de fiction qui démontre la compréhension du premier constitue une rupture radicale avec le modèle basé sur le texte de commentaire comme manifestation de compréhension. Dans son ouvrage *Réécriture & écriture d'invention au lycée*, Violaine Houdart-Merot s'appuie sur l'articulation étroite entre les rôles de lecteur et d'auteur en démontrant qu'un auteur efficace est d'abord un lecteur avisé et vice-versa. Le terme 'invention' s'éloigne de tout aspect arbitraire qui pourrait être associé à ce type d'écriture : « Elle est en même temps un exercice de lecture et d'écriture puisqu'elle 'teste l'aptitude du candidat à lire et comprendre un texte, à en saisir les enjeux, à percevoir les caractères singuliers de son écriture' » (Houdart-Merot, 2004:6). Les compétences de lecture et d'écriture s'entremêlent alors en démontrant que pour réussir la tâche d'invention il est d'abord nécessaire de s'imbiber du texte littéraire de départ avant de pouvoir créer à partir de celui-ci. Exploiter la contrainte de l'hypotexte ainsi que les limites intrinsèques des apprenant.e.s dans un but créatif est ce que propose Tan Bee Tin : « Instead of seeing such limitations (both intrapersonal and social) as restraining, we could view them as enabling [...] Language learning tasks could be designed to promote the use of limited language for transformative purposes – to transform known meaning and known language, to produce new, valuable ideas and meaning » (Tin, 2022:66). D'après Tin, le nouveau n'émerge pas *en dépit* des règles et des limites, mais *grâce* à elles, à condition que celles-ci soient d'abord connues et



Debora Porfiri est Chargée d'Enseignement de la didactique de l'anglais et de l'italien à l'Institut Universitaire de Formation des Enseignant.es à l'Université de Genève.

Elle enseigne ces deux langues au Secondaire II depuis bientôt 20 ans. Elle s'intéresse tout particulièrement à l'enseignement de la littérature en lien avec le numérique, la coopération et les aides à l'autonomie en classe de L2.

# Partir d'un texte de fiction pour arriver à un autre texte de fiction qui démontre la compréhension du premier constitue une rupture radicale avec le modèle basé sur le texte de commentaire comme manifestation de compréhension.

comprises par les apprenant.e.s. Selon David Morley: « creative writing is the art of defamiliarisation: an act of stripping familiarity from the world about us, allowing us to see what custom has blinded us to. It is no less an act of re-vivification [. . .] in effect, perceiving it anew, as a child does » (Morley, 2007:9). On retrouve la nécessité exprimée par Pope de se distancier de l'hypotexte pour y retourner plus tard, différemment, et le percevoir sous une nouvelle lumière, avec un regard neuf comme un enfant le verrait pour la première fois. Il s'agit d'un acte phénoménologique du texte que l'apprenant.e s'apprête à vivre et qui va agir directement sur ses *compétences générales individuelles* qui « reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoirs-apprendre » (CECR: 16). Dans notre parcours, nous nous intéresserons plus particulièrement aux *savoirs académiques* nécessaires à l'étude d'un texte littéraire, mais également au *savoir-apprendre* qui « peut aussi être paraphrasé comme 'savoir/être disposé à découvrir l'autre', que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes ou des connaissances nouvelles » (CECR: 17), étape fondamentale dans l'expérience esthétique de la lecture.

Par ailleurs, Morley souligne les bénéfices de l'écriture créative pour la *compétence à communiquer langagièrement* (CECR: 17): « reading will make you a better writer, but reading-as-a-writer will make you even more fluent in style, teaching you technique and building your vocabulary » (Morley, 2007:90). La posture de lect'auteur (qui s'apparente à 'reading-as-a-writer') permet ce va-et-vient entre assimilation des formes et (ré)élabora-

tion de ces dernières dans une optique créative, en agissant tant au niveau linguistique que sociolinguistique et pragmatique. Tin abonde en ce sens quand elle affirme : « the use of constraints in language learning tasks provided opportunities for creative language use and the emergence of complex language in our language learners » (Tin, 2022:81). On retrouve ce phénomène tout particulièrement dans le procédé que Genette nomme *forgerie* (imitation en régime sérieux), les procédés de *transposition* (transformation en régime sérieux) offrant moins d'intérêt pour la compétence communicative, mais plus pour l'appropriation des thèmes (Genette, 1992: 43). Il est dès lors légitime de postuler que les avantages de l'écriture créative concernant la L1 sont transférables à la L2, comme semblent le démontrer certaines sections d'études portant sur l'enseignement en L2. Néanmoins, force est de constater que ces écrits théoriques ne concernent pas spécifiquement l'articulation entre écriture créative et compréhension d'un texte littéraire, puisqu'ils abordent souvent des thèmes plus larges, tels que l'étude de la littérature en L2 (Amer, 2003 ; Mohammad, 2011) ou la créativité en classe de langue L1 ou L2 (Maley and Peachey, 2015). Dans la triangulation *littérature-écriture créative-L2*, les études éclairent ainsi de manière spécifique seulement un ou deux de ces trois pôles. Il existe, en revanche, plusieurs ouvrages de ressources didactiques qui proposent des activités agissant sur l'intégralité de ce triangle: par exemple des 'classiques' comme Collie and Slater (1994) et Lazar (2011), mais aussi une publication conçue sur mesure pour le Collège de Genève (Bahar et Porfiri, 2012) dont sont tirées les activités que nous présentons ici.

## Le parcours didactique

Pendant trois mois, les apprenant.e.s ont suivi un parcours didactique autour de *Novecento* composé de plusieurs séquences de préparation aux trois tâches d'écriture créative prévues: deux étapes formatives avec rétroaction, plus une dernière étant l'évaluation sommative. Tout au long du travail en classe, certaines séquences préparatoires étaient focalisées sur les *compétences générales individuelles*, portant notamment sur des savoirs disciplinaires liés à l'étude d'un texte littéraire. Leur but était d'introduire des notions spécifiques à *Novecento*, comme les caractéristiques d'un monologue théâtral (didascalies et déictiques), les éléments du fantastique, ainsi que la migration italienne au début du XXème siècle. En revanche, d'autres séquences portaient sur la *compétence communicative* (la plupart du temps à travers des activités de type 'échange d'informations'), plus particulièrement sur l'enrichissement de la compétence linguistique en L2. D'autres visaient enfin à clarifier certains aspects du texte (chronologie et personnages). Après ces étapes préparatoires, les apprenant.e.s ont exécuté deux tâches d'écriture créative à domicile pour une évaluation formative facultative.

### a) Une lettre de Lynn Baster

La première production portait sur un personnage mineur du monologue théâtral: Lynn Baster. Dans les quelques lignes qui lui sont consacrées, on apprend que ce pauvre paysan anglais décide d'émigrer aux Etats-Unis après avoir tout perdu. C'est précisément pendant son voyage qu'il rencontre Novecento (Baricco, 46-7). Dans cet exercice, les apprenant.e.s ont dû se mettre à la place de Lynn Baster qui, arrivé aux Etats-Unis, écrit une lettre à son frère resté en Europe. Dans cette lettre, il était demandé d'inclure les éléments suivants: 1. les raisons de son départ 2. la rencontre avec Novecento 3. les conditions pendant le voyage 4. les premières impressions aux Etats-Unis 5. ses projets pour le futur. Les apprenant.e.s devaient rester fidèles aux renseignements que le texte présente (points 1, 2 et 3) tout en inventant ce qui n'y figure pas (4 et 5) de manière vraisemblable par rapport aux informations acquises préalablement. Ce type de production couvre différents aspects : la

## Les traces du palimpseste dans les productions des apprenant.e.s ont été nombreuses et utilisées à bon escient, ce qui confirme la compréhension du texte et la maîtrise de l'écriture créative.

transposition (car certains faits de *Novecento* sont exprimés via une autre modalité: la lettre), mais aussi d'expansion (puisqu'on rajoute des faits absents dans l'hypotexte). À travers leurs productions, les apprenant.e.s ont pu mobiliser les apports des séquences préparatoires sur le phénomène migratoire en traitant les points 4 et 5, démontrant ainsi l'assimilation des savoirs académiques traités en classe. Dans les productions figurent, par exemple, des informations sur la manière dont les migrants gardaient le contact avec leurs familles ou sur l'organisation de leur nouvelle vie aux Etats-Unis. Ces points – qui constituent la partie *expansion* de la tâche – permettent de vérifier la compréhension du contexte historique et des aspects socio-culturels de *Novecento*. Plusieurs problèmes de compréhension se sont toutefois vérifiés quant à la *transposition*: contradictions avec le texte de départ au niveau des personnages (les enfants morts de Lynn réapparaissent vivants dans les productions écrites), des faits (Lynn qui envoie de l'argent à sa femme alors qu'elle l'a quitté), du lieu (son Angleterre natale devient l'Italie) ou de l'époque (année erronée). Dans d'autres cas, il s'agissait d'invéraisemblances, telles que le voyage en 1ère classe du pauvre paysan. Après une double rétroaction (individuelle et collective), les apprenant.e.s ont pu se confronter à une deuxième évaluation formative de type écriture créative.

### b) Inventer la suite de *Novecento*

Cette ultérieure production s'inscrit dans le concept de *forgerie* définie par Genette, puisqu'il est demandé aux apprenant.e.s d'imiter le texte de départ tout en lui donnant une suite. L'exercice consistait à écrire un paragraphe se situant après la fin du livre qui respecterait non seulement ses événements mais aussi sa forme. Regardons maintenant les indicateurs montrant une compréhension accrue du texte de Baricco. Cet exercice a permis de mettre en évidence le recours à des savoirs sur la typologie textuelle (pour les aspects d'imitation), mais également sur les faits et les personnages grâce à l'extrapolation. Cette fois-ci, les apprenant.e.s n'ont pas contredit l'hypotexte, confirmant que le *feedback* concernant la lettre de Lynn Baster a été utile pour ce deuxième exercice qui présentait, de surcroît, un défi formel. Plusieurs apprenant.e.s ont intégré la no-

tion de monologue théâtrale en utilisant des didascalies comme dans cette phrase qui conclut la suite inventée de la pièce: « *(Esce, chiusura del sipario)* ». La didascalie « *(l'attore si trasforma in narratore, l'amico di Novecento)* » démontre également la compréhension de l'articulation complexe entre narrateur-acteur-personnage qui caractérise *Novecento*. Certain.e.s apprenant.e.s se sont rapproché.e.s de la langue de l'auteur grâce au phénomène des déictiques et en reproduisant la syntaxe très particulière de Baricco (répétitions et ponctuation emphatiques typiques d'un texte à réciter): « *Novecento ha ragione. Aveva ragione* » ; « *Capisco. Capisco tutto* » ; « *Non conoscevi il mondo ; ti l'avrei mostrato. Non avevi mai visto l'Oceano dalla terra; l'avresti visto* » ; « *Non era scesa dalla nave, lui. Era rimasto lì, su questa nave* ». D'autres se sont inspirés du langage imagé de l'auteur en entremêlant la musique et la vie: « *L'esplosione era come il pianoforte, fa differenti suoni come la bella musica ma questa volta segna la fine di una vita più che riuscita* » ; « *Questo mondo, tutte queste cose non sono musica che so suonare* » ; « *Tutti era partito con lui. La musica. La più belle di tutte le musiche. Ma questa musica appartenava ormai a l'oceano* ». D'autres ont même intégré la séquence préparatoire sur le fantastique « *Non sai come, è un miracolo, ma l'esplosione ti ha progettato nell'oceano, quest'esplosione al contrario, ti ha salvato la vita* », ce qui fait écho à la description de la danse avec l'Océan du protagoniste (Baricco, 29-30), où des éléments mystiques ou surnaturels viennent perturber une surface textuelle apparemment calme et réaliste. Pour cette deuxième production, les apprenant.e.s ont reçu une ultérieure rétroaction ainsi qu'une note indicative en vue de l'évaluation sommative.

### c) Une page de journal intime

La tâche d'écriture créative de l'épreuve semestrielle consistait à écrire une page du journal intime du protagoniste au moment où il découvre que le paquebot – son monde – va être détruit. Ce texte devait inclure son état d'âme et ses projets pour le futur, ainsi qu'un bref bilan de sa vie. Par rapport aux tâches précédentes, la nécessité de maîtriser avec précision la chronologie des événements de l'hypotexte s'est renforcée. Les traces du *palimpseste* dans les productions des apprenant.e.s ont été nombreuses et utilisées à bon escient, ce qui confirme la compréhension du texte et la maîtrise de l'écriture créative. Si certains apprenant.e.s ont tiré profit de la séquence préparatoire sur la chronologie des événements faite en classe, des imprécisions telles qu'un lieu ou une date erronés ont subsisté. D'ultérieures contradictions par rapport à l'hypotexte peuvent être relevées: *Novecento* attend son meilleur ami, alors que le texte de Baricco exclut cette possibilité; ou encore le protagoniste qui envisage de descendre du paquebot, bien que nous sachions que ses projets sont bien plus néfastes, puisqu'il va mourir peu après. La typologie textuelle du journal intime a été respectée dans la plupart des cas. Un apprenant a toutefois défini son texte « *una lettera* » et d'autres l'ont signé comme s'il s'agissait de correspondance. Deux apprenant.e.s ont repris la typologie du journal intime en concluant leurs productions avec un « *caro diario* » explicite et tout à fait approprié. Concernant l'intégration d'éléments du récit dans leurs productions, quelques apprenant.e.s ont repris des expressions typiques des personnages: « *In culo la guerra* », « *Thanks Danny!* ». D'autres ont réélaboré la vision que le protagoniste a de la vie: « *ho paura perché il mondo è*

## Les critères d'évaluation et la synthèse des résultats

*infinito e tu sei finito, allora che il pianoforte e la nave sono finiti* », « *sembrava bella la vita così, sembrava semplice : un pianoforte, 88 tasti e soprattutto c'era una fine* » ; « *avevo finito di suonare ciascuno dei tasti della mia vita, il mio mondo si smetterà* » ; « *sarà la fine della canzone che era la mia vita* ». Dans un cas l'image finale du livre où Novecento se retrouve au Paradis a été anticipée avec un effet de *foreshadowing*: « *Al futuro, spero che andrò al paradiso* » ; « *spero di poter andar lassù in Paradiso* ». Sur un plan stylistique, une apprenante a réutilisé les répétitions, créant un ton solennel en accord avec la décision du protagoniste d'en finir: « *Ho scoperto che il Virginian sarà distrutto. Che cosa devo fare?* » ; « *Ho scoperto che il Virginian sarà distrutto e suonerò, come l'ho sempre fatto* ». Une dernière remarque concerne les motivations et la psychologie du protagoniste. Les apprenant.e.s ont démontré la connaissance de ce personnage si singulier: ils ont su 'se mettre à sa place', faire le bilan de sa vie et spéculer sur les raisons qui le mèneront à se retrouver assis sur un tas de dynamite: « *Il pianoforte fu per me la mia sigaretta, la mia donna, semplicemente il mio sogno e la mia ragione di continuare questa vita* » ; « *Il mio futuro non può essere in un altro luogo. Se non c'è futuro per la mia casa, non c'è futuro per me* » ; « *Però non voglio lasciare il Virginian. Non voglio lasciarlo sotto l'oceano senza nessuno per guidarlo. Devo partire con lui* ». Ces exemples tirés des productions des apprenant.e.s démontrent que l'imprégnation de l'hypotexte a pu opérer sur plusieurs axes de compréhension du texte, lesquels sont maîtrisés de mieux en mieux grâce au parcours didactique, aux évaluations formatives et aux rétroactions précédentes.

Les grilles d'évaluation critériées ont été établies sur la base du CECR et du PEL. Le chapitre 5 du CECR a servi de référence pour les compétences linguistiques (B1) avec des ajustements pour se rattacher aux aspects familiers du livre. De même, les descripteurs spécifiques à l'écriture créative des rubriques 'Traiter un texte' et 'Écriture créative' (CECR, ch.4) ont été modifiés pour se référer au livre, avec une palette néanmoins plus large de niveaux (de B1 à B2 pour les aspects formels). En effet, les apprenant.e.s ont été accompagnés dans la lecture et, de ce fait, dans le décodage du genre textuel et du style de l'auteur grâce aux séquences préparatoires. Le descripteur principal pour l'évaluation sommative 'Une page de journal intime' a été décliné en deux paliers distincts :

Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant les sentiments et les réactions des personnages du livre dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'événements et de voyages imaginés en collationnant et intégrant des éléments issus du livre et les résumer pour quelqu'un d'autre. (Palier seuil)

Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences liées aux personnages du livre en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut résumer et intégrer des informations du livre traduisant des opinions, des sentiments et des réactions des personnages du livre. (Palier excellence)

Sans pouvoir s'attarder ici sur les détails des grilles (niveaux seuil, pondérations et attribution des points, barème de conversion en note), nous nous limitons à mentionner que la première note indicative a permis aux apprenant.e.s de

se familiariser avec les attentes explicitées dans la première grille et reprises pour l'évaluation sommative. La progression est visible entre le deuxième exercice à domicile (avec note indicative) et l'épreuve semestrielle. L'écart de progression individuelle entre les deux moments est pour la grande majorité positif (seulement 3 cas d'écart négatif de -0.5, tandis que dans les autres cas l'écart peut aller jusqu'à +1), en particulier pour les apprenant.e.s ayant effectué les deux productions créatives facultatives à domicile. Hors compétences linguistiques, la moyenne générale pour les critères spécifiques à l'écriture créative est passée de 4,2 à 4,6 (sur 6). Ces résultats tendent à montrer que l'écriture créative est un exercice qui requiert une préparation spécifique avant qu'elle ne puisse devenir un outil révélateur de la compréhension d'un texte littéraire. Après s'être familiarisés avec ce va-et-vient entre l'hypo- et l'hypertexte, les apprenant.e.s sont capables d'effectuer une opération cognitive si complexe et complète qu'elle se situe au sommet de la pyramide de la taxonomie de Bloom. Dans cette classification, l'acte créatif est positionné plus haut que l'acte analytique car, sous certaines conditions, il l'inclut. Il est néanmoins important de rappeler que cette recherche-action porte sur un échantillon restreint qui mériterait d'être élargi, tant au niveau temporel (avec une recherche qui amènerait une vision diachronique des résultats) que pour la typologie textuelle (notamment avec des apprenant.e.s ayant travaillé sur des textes analytiques). De plus, il est légitime de s'interroger sur la disparité des aides et ressources employées à domicile par rapport aux conditions de la passation en classe.

[ . . . ] se distancier de l'hypotexte pour y retourner plus tard, différemment, et le percevoir sous une nouvelle lumière, avec un regard neuf comme un enfant le verrait pour la première fois. Il s'agit d'un acte phénoménologique du texte que l'apprenant.e s'apprête à vivre et qui va agir directement sur ses compétences générales individuelles [ . . . ]

## Conclusion

On a pu constater que l'écriture créative en classe de L2 agit sur large échelle, tant sur les *compétences générales individuelles* que sur la *compétence communicative*, couvrant ainsi un large spectre des objectifs du Programme du Collège de Genève pour la compréhension de la lecture et la production écrite. Nous remarquons que l'écriture créative conçue en articulation avec la lecture étudiée en classe mobilise une grande variété de savoirs provenant des séquences préparatoires et fait appel à la compréhension du texte des apprenant.e.s. On ne peut dès lors que s'accorder avec les arguments de Maxime Albogassemi synthétisés ainsi par Alice Ippersiel : « il est certain que tout exercice d'invention pousse l'élève à approfondir sa compréhension du texte étudié. Au sujet de l'imagination, il ajoute que la pratique montre que les élèves peuvent, selon les consignes choisies, projeter davantage des éléments de leur univers personnel dans leurs copies. De plus, toute mise à l'écrit d'un ensemble cohérent de propositions ferait remonter à la face des élèves des difficultés insoupçonnées, comme des erreurs d'ordre orthographique ou de morphologie élémentaire qu'il est important de reconnaître et de tenter de corriger. Toujours d'après l'auteur, lors d'un exercice d'écriture créative, il arrive parfois qu'un élève se voie obligé de remédier à ses lacunes d'expression et de langue, en mesurant à quel point elles empêchent la bonne compréhension de ce qu'il voulait dire » (Ippersiel, 2007:43). En conclusion, la posture de lect'auteur présente non seulement les avantages de celle, plus traditionnelle, du lecteur-commentateur, mais elle intègre de surcroît la créativité des apprenant.e.s, une approche à l'analyse littéraire personnalisée grâce aux procédés d'imitation et de transformation, ainsi qu'une focalisation sur les besoins expressifs et linguistiques individuels.

## Bibliographie

### Programmes et référentiels

*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.* (2008 ; 2018). Paris : Didier.

*PEL III* (2010) et *Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase.* (2017). Bern: Schulverlag AG.

*Plans d'étude et Programme du Collège de Genève.* (2007).

### Articles, revues et monographies

**Albogassemi, M.** (2001). *L'écriture d'invention : écrire pour lire, lire pour écrire*, Rennes: CRDP de Bretagne.

**Amer, A.** (2003). Teaching EFL/ESL literature. *The Reading Matrix*, 3 (2), 63-73.

**Bahar, S. et Porfiri, D.** (2012). *Le CECR : quels apports pour l'enseignement de la littérature?*. Genève : Département de l'Instruction Publique - Service Enseignement et Formation.

**Barico, A.** ([1994] 2007). *Novecento*. Milano: Feltrinelli.

**Bloom, B. S., et al.** (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Vol. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

**Collie, J. and Slater, S.** (1994 [1987]). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. New York: Cambridge University Press.

**Genette, G.** (1992). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Le Seuil.

**Houdart-Merot, V.** (2004). *Réécriture & écriture d'invention au lycée*. Paris: Hachette.

**Ippersiel, A.** (2017). *L'écriture créative dans les classes du troisième degré de l'enseignement secondaire: état des lieux et propositions didactiques*. Fac. de philosophie, arts et lettres, Université catholique de Louvain. Prom.: Dufays, Jean-Louis.

**Lazar, G.** (2011 [1993]) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. New York: Cambridge University Press.

**Maley A. and Peachey N.** (2015). *Creativity in the English Language Classroom*. London: British Council.

**Mohammad Khatib, M.** (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, Vol. 4, No. 1, 201-208.

**Morley, D.** (2007). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. New York: Cambridge University Press.

**Pope, R.** (1995). *Textual Intervention: Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London: Routledge.

**Tin, T. B.** (2022). *Unpacking Creativity for Language Teaching*. London: Routledge.