



Du « lire » et du « écrire » dans la classe de FLE au lycée marocain : cas du pastiche scriptural inventif à partir du conte voltairien, *Candide ou l'optimisme*

Mohammed ELALAOUY ELMHAMDY,
FLLA, Université Ibn Tofail, Kénitra, Maroc
<https://orcid.org/0009-0004-4351-1385>

Résumé :

Si dans un tout environnement multilingue d'enseignement-apprentissage des langues la contextualisation des pratiques didactiques s'impose pour son efficacité admise, il existe toutefois des recours méthodologiques plus créatifs et motivants pour optimiser la rentabilité pédagogique-didactique à l'écrit. Certes, en classe de FLE, au lycée marocain à titre d'exemple, la didactique de l'écrit gagne beaucoup à focaliser sur les besoins réels des apprenants en expression-communication par écrit. Pour ce faire, il convient de concevoir et mettre en œuvre un projet pédagogique priorisant des contraintes à aplanir et des objectifs à atteindre. À cet égard, il serait prometteur de procéder à des entraînements scripturaux en explorant et en réinvestissant des acquis en lecture sur la base de supports textuels abordés en/ hors classe. Ceci dit, le pastiche de trames textuelles, entre autres formes d'expression par écrit, offre un moule expressif exploitable à bon escient pourvu que l'on procède méthodiquement à des fins d'entraînement aux vertus des techniques mimétiques les plus formatrices lors de la reformulation des consignes de rédaction en classe de langue.

La présente contribution met en lumière le pourquoi et le comment de la mise en œuvre du pastiche scriptural en classe de FLE. En articulant « lire » à « écrire », elle ambitionne de valoriser l'esthétique du texte pastiché (T1) en l'augmentant et en le transposant en (T2) de l'élève pasticheur qui forge progressivement son propre style. Aussi cette démarche vise-t-elle à promouvoir des compétences rédactionnelles-communicationnelles des apprenants en les associant au processus motivant d'apprentissage. Partant, l'approche proposée est volontairement cursive et est appliquée à la pratique de l'écrit à partir d'une œuvre intégrale prescrite au programme de la 2^{ème} année du baccalauréat au Maroc : *Candide ou l'optimisme* de Voltaire (1759). Bien entendu, les procédés de l'adaptation culturelle et l'imitation guidée sauront faire de l'apprentissage linguistique de la langue cible, le FLE, une somme de savoir et de savoir-faire significatifs, différenciés et enrichissants.

Au demeurant, compte tenu des résultats de notre investigation sur le terrain, il va s'agir de rendre compte des quelques constantes du pastiche en cernant son utilité pratique pour la classe de langue ; et ce à la lumière de quelques passages puisés dans ledit conte voltairien.

Mots-clés :

Pastiche scriptural, contextualisation, didactique de l'écrit, compétences rédactionnelles-communicationnelles ; techniques mimétiques

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.5281/zenodo.21208694>

Introduction

La didactique des langues étrangères a toujours fait de l'écriture créative à la fois un pilier d'apprentissage et un domaine d'investigation qui se prête à l'étude, chez l'apprenant, des modalités d'acquisition et du perfectionnement des compétences langagières. De par son appellation, l'entraînement à la créativité rédactionnelle ou l'écrit d'invention vise généralement à stimuler la motivation des apprenants ou encore à améliorer leur rapport aux pratiques scripturales en occasionnant une véritable opportunité d'apprentissage du code écrit. Opéré dans des contextes scolaires, ledit exercice pourrait légitimer une expression-communication par écrit rendant manifeste des qualités personnelles et donnant libre cours à l'émulation positive et aux élans interactifs lors des processus d'auto-et de co-apprentissage.

L'objectif du présent article s'inscrit dans une dynamique de valorisation de l'apport pédagogique des écrits d'invention et/ou de simulation scripturale en réinvestissant des acquis en lecture au sein de la classe de langue. À cet effet, cette contribution explicite l'aboutissement d'une étude menée auprès d'apprenants marocains inscrits en 2^{ème} année du baccalauréat au cycle secondaire qualifiant. Aussi le déroulé de l'expérimentation pédagogique a-t-il porté, dans le cadre de l'étude de l'œuvre intégrale, sur un ouvrage prescrit aux programmes officiels : *Candide* ou l'optimisme de Voltaire. À vrai dire, ce chef-d'œuvre classique, riche par ses thèmes littéraire polyvalents, ses modes narratifs et leur portée philosophico-rhétorique, offre, respectivement pour l'enseignant et l'enseigné, des possibilités de transposition didactique et des situations d'apprentissage prometteuses ne serait-ce qu'en pratique de l'écrit dans le cadre des travaux encadrés de réécriture et de transformation de textes, voire des ateliers d'écrits d'imagination-réflexion inspirés de la réalité socio-culturelle des apprenants.

Par ailleurs, notre entreprise adopte une démarche méthodologique qui fait écho aux Orientations Pédagogiques consacrées à l'enseignement du français au cycle secondaire qualifiant. Ces textes officiels proposent, à la lumière de projets cohérents, pertinents et aux activités d'apprentissages décloisonnées, le développement des compétences rédactionnelles en arrêtant un objectif visant à « produire des écrits d'invention, des écrits de réflexion en se conformant à un projet ». Force est de constater que métalangage ou le discours didactique(voire le technolecte scriptural) qui y figurent insiste sur l'opérationnalisation guidée d'activités de production écrite diversifiées à des fins de formation comme entre autres : « produire des écrits à partir des supports étudiés (possibles narratifs, points de vue modifiés, portraits, insertion de description ou de narration dans un texte)» ; voire éventuellement la rédaction d'un

« texte à la manière de... (pastiche, imitation) ». Afin de surmonter des situations d'échec éventuelles, il est recommandé de tenir compte des résultats des tests diagnostiques effectués ordinairement à des fins d'évaluation formative visant à pallier des écarts entre des objectifs projetés et des résultats obtenus. Partant, une attention particulière doit être accordée aux modes de mise en œuvre de cet exercice qui n'est pas anodin.

Pour ce qui concerne la problématique majeure orientant notre contribution, elle peut être ramenée au fait que le recours à des ateliers d'écriture et des entraînements à la réécriture créative et/ou imitative, inspirés du texte littéraire comme le conte philosophique voltairien, *Candide*, serait un prometteur procédé à mettre au service du développement des compétences scripturales en FLE au cycle secondaire qualifiant. Or, il semble peu exploité pour des raisons multiples. Dans quelle mesure l'on pourrait l'opérer en classe de langue ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ce constat, notre analyse se propose de tenir compte de quelques objectifs préalablement déterminés. Ainsi, nous analyserons, d'une part, quelques démarches pédagogiques adoptées par les enseignants du FLE quant à la conduite des séances de production écrite, et, d'autre part, nous commenterons la motivation et les perceptions des apprenants vis-à-vis de cette approche de l'écriture mimétique pour en évaluer et la qualité et la richesse de par la diversité des productions écrites réalisées en/hors classe.

En outre, l'architecture de cet article s'articulera autour de sections significatives et complémentaires. Partant, dans ce qui suit, nous présenterons, d'un côté, une esquisse du cadre théorique et des considérations sur la littérature scientifique autour de l'écriture créative et du pastiche en particulier. D'un autre côté, nous tâcherons d'exposer des éléments relatifs à la méthodologie de l'étude en exposant le dispositif pédagogique et les outils de collecte et de traitement des données. De même, les résultats obtenus, émanant de l'analyse des productions écrites des élèves et des enquêtes menées sur le terrain, feront l'objet d'une discussion analytique. En définitive, un bilan de l'analyse entamée sera passé en revue en mettant en lumière des apports de cette recherche-action en matière des pratiques de l'écrit en FLE tout en ouvrant des perspectives de réflexion didactique.

1 Considérations sur le cadre théorique et l'état de l'art autour de l'écriture créative et du pastiche

1.1 Notion du pastiche scriptural : une brève définition

Le pastiche en écrit incarne en principe une forme de réécriture ou de transformation de texte. Il consiste à imiter un texte ou un fragment textuel(T1), à s'en imprégner suffisamment, selon un processus d'apprentissage implicite, tout en donnant l'impression de reprendre et sauvegarder en(T2) les traits marquants du modèle imité. C'est ce qui nous rappelle le phénomène d'hypertextualité qui englobe le concept de « pastiche ». Gérard Genette définit ainsi la notion d'hypertexte : « *J'appelle donc hypertexte tout texte dérivé d'un texte antérieur par transformation simple (nous l'appellerons désormais transformation tout court) ou par transformation indirecte : nous dirons imitation¹* » (Gérard, 1982, p. 16). À la différence de l'intertexte, l'hypertexte ne se limite pas à l'emprunt (c'est-à-dire une coprésence comme l'implique l'intertextualité : A est présent dans B). Dérivant d'un texte donné, il en modifie le fond et/ou la forme. Dans cette perspective genettienne, le pastiche n'est rien d'autre qu'un hypertexte : par dérivation, l'hypertexte modifie le texte A, dans un nouvel texte B inspiré de A. C'est qu'il s'agit de reprendre et de transformer A dans B.

En outre, le rédacteur pasticheur s'efforce d'imiter le style d'un écrivain, ce qui suppose une bonne identification des qualités linguistico-stylistiques et une reproduction réussie des caractéristiques discursives saillantes de son écriture. Toujours est-il que « *la réécriture par imitation consiste à s'inspirer d'un modèle que l'on cherche à reproduire. Elle peut répondre à une intention ludique, satirique ou polémique : c'est la parodie. L'imitation peut aussi correspondre à une intention esthétique, on pratique alors le pastiche².* »

1.2 Eléments du cadre théorique

Afin de créer une dynamique rentable d'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère qui permettra de doter l'apprenant d'une autonomie rédactionnelle, l'on doit tenir compte des différents facteurs impactant l'acte d'enseigner-apprendre cette langue cible dans un contexte plurilingue et multiculturel. Entre autres, l'on cite la/les langue(s) première(s),

¹ GENETTE Gérard, 1982, Palimpsestes. La Littérature au second degré, Paris, Éditions du Seuil, p.16.

²Cf. le site : <https://www.phosphore.com/tout-pour-le-bac/methodo/fiches-de-cours/bac-fiche-francais-les-differentes-formes-de-reecriture>(consulté le 12/5/2026).

l'origine sociale et géographique, les processus de socialisation, les conditions de scolarisation aux cycles antérieurs, la sécurité linguistique, les savoirs transposables, les représentations sur l'apprentissage des langues, les faits culturels locaux, etc. Il revient à intégrer des ingrédients contextuels dont la négligence nuirait à la qualité et l'efficacité de la démarche. Cela rappelle un domaine qui est recoupé par la sociodidactique que Claude Cortier définit comme étant une :« *didactique articulée aux contextes, ou à même de s'articuler à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variation langagière, linguistique et sociale, aux variétés interlectales et interdialectales, d'autre part et pour laquelle nous disions que « sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer de façon concomitante* »³. (Cortier, 2009).

Il nous semble qu'un élargissement de l'angle de vue s'impose. En effet, cette perspective dans laquelle nous inscrivons notre réflexion sur les travaux de réécriture en classe de langue, permet d'aller plus loin du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage en recommandant que soient davantage contextualisées les approches didactiques et, du coup, reconsidérés : «*[...] les confortables transferts des méthodes de langues à prétention universelle, les kits didactiques tout faits et la préférence pour le savoir au détriment des apprenants et de leurs processus particuliers d'avancée dans les apprentissages* »⁴. » (Blanchet, 2011) .Il en sort que qu'elles que soient les démarches mononormées de la didactique de l'écrit , elles restent lacunaires par rapport aux exigences du contexte scolaire

Dans ce sens, une pédagogie de réécriture en classe FLE incarnera une alternative conséquente pour des pratiques scripturales émanant du terrain et répondant aux besoins procéduro-langagiers détectés chez le public-cible, les apprenants. Elle est garante d'un processus de co-construction de capacités méthodologico-expressives très prometteuses en matière de maîtrise des savoirs et des savoir-faire disciplinaires.

³ Cf. Claude Cortier : « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques » in Synergies ItalieN°5,2009, P.110

⁴ Cf. BLANCHET(P.) et CHARDENET(P.), Op.cit. 2011, P.79

1.3 Considérations sur l'état de l'art autour de la pédagogie de réécriture

1.3.1 Le pastiche comme une stratégie d'apprentissage

Parmi les recours méthodologiques et entreprenants en pédagogie de l'écrit se présente, en classe de langue, le pastiche qui, selon Aron Paul, porte généralement sur : « *L'imitation des qualités et des défauts propres à un auteur ou à un ensemble d'écrits. Ainsi considéré, le pastiche se réalise en deux temps : il consiste à repérer le ton ou le style d'un auteur puis à le transposer dans un texte nouveau. L'imitation peut être fidèle, approximative ou même seulement allusive, prendre pour objet un écrivain, un texte particulier, un courant littéraire, mais quelle que soit sa visée ou sa portée, le pastiche développe une écriture inséparablement mimétique et analytique*⁵. » (ARON, 2008)

En effet, l'enseignant de langue, en didactisant le pastiche scriptural, gagnerait en efficacité en s'appuyant sur ce « déjà-là » comme une sorte de « *compétence textuelle qui est à la base de toute production écrite* »⁶ (Vignier, 1982) ou une somme de préacquis linguistiques et méthodologiques chez les apprenants. Il va s'agir de réactiver opportunément des habiletés discursivo-communicationnelles acquises chez eux : les techniques de composition textuelle bien qu'elles diffèrent d'une langue à une autre sur les plans morphologico-discursifs et typologiques, elles présentent des régularités méthodologiques communes, ne serait-ce qu'au niveau des stratégies pragmatico-discursives et des choix thématiques, etc. Evidemment, moyennant une adaptation différenciée et motivante, la valorisation des savoirs et des savoir-faire des élèves faciliteront la contribution à la réussite du processus de formation dans la langue cible, le FLE. Toujours est-il que pasticher les modèles textuels que l'on admire, autrement dit « écrire à la manière de... » est le meilleur exercice de style pour apprendre à bien écrire et/ou améliorer son expression écrite en procédant à la conquête de son propre style : il s'agit, en imitant le style, de se modeler l'expression sur les qualités d'un texte modèle. Cela nécessite également une optimisation des capacités mimétiques chez l'apprenant : l'écriture-imitation, avec ses nombreuses variations, semble incarner une technique favorisant, d'une part, une fine

⁵ ARON Paul, 2008, *Histoire du pastiche. Le pastiche littéraire français, de la Renaissance à nos jours*, Paris, PUF, coll. Les Littéraires, p.5-6.

⁶ Cf. la présentation de l'ouvrage de Gérard Vignier : *ECRIRE, Eléments pour une pédagogie de la production écrite*, Ed. Clé international, Paris, 1982, P.6

compréhension optimisée des textes-source sous leurs multiples facettes et, d'autre part, une opportunité d'entraînement effectif à l'écrit en classe de langue. Bref, cette démarche du pastiche scriptural, qui s'avère formatrice à l'école, notamment en classe de langue, pourra consister en ceci :

1. Choisir un ou des auteurs favoris,
2. Relire le contenu textuel de façon à bien assimiler son écriture du point de vue formes d'expression et messages véhiculés,
3. Analyser le style de l'auteur ou de l'œuvre en général. On pourra rendre compte de ses caractéristiques textuelles pour ainsi dire pouvoir les reproduire lors d'un travail d'écriture personnelle.

Dans ce qui suit, nous évoquerons, pour l'exemple, une proposition de pastiches de *Candide* de Voltaire, illustrant une tâche d'expression écrite destinée à un niveau de 2ème du baccalauréat :

Extrait	Sujet	Consignes
Chapitre 3	Exercice d'expansion/ de réécriture	Réécrire le début du chapitre 3 (de « Rien n'était si beau » à « boucherie héroïque »), en changeant de thème qui est la guerre.
Chapitres 17 et 18	Exercice d'expansion/ de réécriture	Décrire votre Eldorado, sur le modèle des chapitres 17 et 18 de <i>Candide</i> (comprendre le genre utopique et ses fonctions argumentatives en contextes).
Chapitre 17	Pastiche	Compte tenu du passage, imitez le style de Voltaire (ironie, satire des mœurs, exagération, caricature, naïveté du personnage, absurdité des situations, figures stylistiques, etc.) pour raconter et décrire l'aventure de <i>Candide</i> et son valet dans votre pays en 2030.
Chapitre 19	Exercice d'extension/ de prolongement	Après une recherche sur l'esclavage aujourd'hui, écrire le dialogue entre un <i>Candide</i> moderne et un esclave qu'il rencontre. Le dialogue sera introduit par quelques lignes de récit qui raconteront les circonstances de la rencontre, et conclu par une phrase qui dira brièvement les réactions de votre <i>Candide</i> .

1.3.2 Pourquoi pasticher en écrit pour réécrire ?

Il semble que malgré la richesse des exercices du pastiche scriptural et leur pertinence en matière de construction des compétences rédactionnelles, les processus de réécriture n'occupent pas ostensiblement de place significative au sein des activités de classe FLE ou parmi des séquences émanant des projets pédagogiques. Ceci dit, lors des rencontres de formation des enseignants interrogés sur l'efficacité de la didactique de l'écrit en FLE, il a été affirmé que cette activité constitue un épouvantail pour bon nombre d'apprenants. Il faut dire que nous

avons été étonnés de recueillir des déclarations orales affirmant que « *la production de l'écrit est la tâche la plus difficile à conduire en classe au CSQ en raison de la baisse du niveau des apprenants et leur démotivation pour la rédaction*⁷ ».

Toutefois, compte tenu des diverses possibilités de transposition didactique qu'offre le pastiche en écrit, les questions à solutionner et les difficultés à aplanir sont par voie de conséquence d'ordre pédagogique et méthodologique : Comment motiver les élèves à la réécriture ? Comment l'enseignant peut-il concevoir des séances de révision, de réécriture et de mise en commun des améliorations enregistrées et des lacunes constatées ? Comment peut-il régler les questions du temps d'individualisation à réserver aux élèves ? Quels impacts peuvent avoir les séances d'entraînement à l'écrit réservées à la révision, à l'affinement, au rééquilibrage et à la réécriture ?

2 Méthodologie

2.1.1 Documents didactiques et planification efficiente

A vrai dire, en jetant un coup d'œil sur des fiches pédagogiques ou des syllabus de projets pédagogiques, voire le descriptif théorique de quelques séquences didactiques qui s'y trouvent planifiées, l'on peut facilement remarquer que les consignes données par l'enseignant impliquent des opérations de retour sur les textes étudiés en guise de réinvestissement des acquis. À cet égard, la rédaction d'une partie d'un commentaire de texte à partir d'axes de lecture méthodique d'un passage étudié, la prolongation de textes, etc. ont été relevés à maintes reprises dans certains projets modulaires. Toutefois, il a été rarement constaté que des passages abordés en lecture ont été, par imitation structurée, réexploités dans une stratégie d'apprentissage méthodique de l'écrit en langue étrangère, le FLE.

Comme le cadre de la gestion axée sur les résultats priorise l'efficience pédagogique pour ses vertus en formation-éducation, il convient de tenir compte des processus didactiques inscrivant les tâches à accomplir dans une perspective pragmatique à commencer par le réemploi programmé des acquis de telle sorte que l'apprenant s'implique davantage dans la construction de ses propres apprentissages méthodologico-langagiers.

⁷ Souligné par nos soins. Il a été souligné que l'expression écrite est une tâche didactique ardue au CSQ en raison de la baisse du niveau des apprenants et leur démotivation pour la pratique de l'écrit. Certains ne cachent pas qu'ils en raréfient la programmation par souci méthodologique.

2.1.2 Observation des classes et constats

Par ailleurs, s'agissant de la diversité des travaux de réécriture, nous avons pu, grâce à notre observation directe des classes de langue⁸, rendre compte du fait que les enseignants du FLE s'efforcent d'encourager leurs élèves à récrire, à réviser et rééquilibrer leurs productions mais peu d'entre eux leur apprennent les stratégies adéquates pour entreprendre efficacement cette tâche. De surcroît, nombreux sont les enseignants qui trouvent les actions de réécriture répétitives ou monotones ; ce qui fait que chez la majorité d'entre eux, la réécriture se réduit aux travaux de correction orthographique et/ou des exercices de grammaire textuelle (schémas narratifs, typologie textuelle, outils de cohésion et de cohérence, articulateurs logiques, mise en ordre, etc.) voire un apprentissage du lexique. Il en va de même pour les élèves qui, en situation de production de l'écrit, se contenteraient de relire leurs textes recomposés en perdant de vue l'objectif assigné par le professeur à l'activité d'expression écrite.

En revanche, les didactologues mettent l'accent sur le fait que la réécriture constitue un objet d'enseignement/apprentissage en soi. L'exercice occasionne une situation d'apprentissage très bénéfique pour un enseignement centré sur l'apprenant. À cet égard, Michel Fayol, chercheur en psychologie cognitive de l'écriture, souligne que « *l'acte scriptural présente une activité de résolution de problèmes. Le scripteur doit y jongler simultanément avec la génération d'idées, la planification, la mise en séquence, la mise en texte et la révision*⁹ » (Fayol, 1997, p. :4). Il faut dire que cette approche cognitive de la production écrite souligne l'importance d'une démarche progressive qui ne se limite pas à l'évaluation du produit fini, le texte, mais préconise d'accompagner le scripteur, l'élève, à travers les diverses étapes implicites ou explicites de son élaboration.

Partant, des séquences didactiques ciblant l'activité même de révision-réécriture, laquelle implique la co-construction progressive des compétences tant linguistiques que discursives se voient d'une utilité indéniable dans la classe de langue.

En étant acteur sur le terrain pédagogique, nous ne pouvons que confirmer que l'écrit joue un rôle considérable dans l'affermissement de la compétence langagière de l'apprenant. À cet égard, le pastiche en production écrite peut remplir un rôle crucial dans l'appropriation de

⁸ L'observation directe des salles de classe a eu lieu sur Kénitra, en novembre 2025.

⁹ Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF.

l'écriture en fonctionnant comme un outil d'apprentissage dynamique, c'est-à-dire qu'il permet, en s'inspirant du style d'un auteur, de décortiquer analytiquement la trame logico-discursive du texte, de découvrir le style et de s'approprier des vocables, de manier des expressions et des tours syntaxiques, de rendre compte des valeurs défendues, etc. Tout se passe comme si en imitant, à des degrés divers, le pasticheur assimile des modalités de construction de la langue à l'état effectif, se les approprie progressivement en aplanissant des contraintes linguistiques et en donnant libre cours à son plaisir créatif en vue d'atteindre à l'originalité expressive attendue : sémantiquement tout demeure possible mais grammaticalement les contraintes foisonnent surtout quand il s'agit de formaliser une signification pour la communiquer ou la partager.

Cela étant dit, il importe de passer en revue le mode opératoire didactique et d'évoquer des résultats de recherche. Cela implique, d'une part, l'explicitation des réponses possibles à la question de recherche ; et, d'autre part, la validation de l'hypothèse du travail à la lumière de l'expérimentation effectuée à cet effet. Partant, il va falloir, dans un premier temps, procéder au descriptif de la démarche d'opérationnalisation ; et, dans un second temps, d'exposer les quelques résultats obtenus

2.2 Mise en œuvre didactique

De par la flexibilité amenée par l'esprit des *Orientations pédagogiques*¹⁰ de 2007 (désormais siglé en O.P 2007), le projet pédagogique de l'enseignant de FLE au lycée marocain est censé identifier des besoins procéduraux et langagiers des apprenants et programmer des activités différentes et variées pour atteindre des objectifs de formation préalablement analysés et bien définis. Aussi, le texte des O.P souligne –t-il ceci : « [...] Cette conception, plus proche des besoins des élèves et plus ouverte quant au rôle de l'enseignant, passe par un assouplissement des horaires impartis aux diverses activités. Ainsi, tel projet nécessitera davantage d'heures de lecture que le précédent, tel autre privilégiera la production écrite ou l'initiation à la documentation. Le principe est que l'ensemble des activités, prévues dans le cadre du projet, convergent et se complètent. »

Compte tenu de ce qui a été évoqué plus haut, nous avons opté pour le suivi des séances d'animation d'ateliers de rédaction avec des apprenants inscrits en 2^{ème} année du baccalauréat,

¹⁰ Référence faite à l'esprit des *Orientations Pédagogiques pour l'enseignement du français dans le cycle qualifiant (M.E.N, 2007)*

toutes sections confondues. Sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, il nous a semblé utile et efficient de recourir à l'analyse du processus d'une sorte de « *pédagogie de la réécriture* ¹¹ » selon une stratégie didactique appropriée adoptée par les enseignants des classes observées . Pour ce faire, le texte littéraire qu'incarne *Candide* de Voltaire nous a servi de modèle largement amené dans cette entreprise. Ainsi, certains extraits du conte ont fait l'objet d'une analyse non moins importante en activités de lecture en guise de facilitation procédurale permettant l'articulation du lire-écrire au profit de la composition. Du coup, lors des activités d'entraînement à l'écrit, il a été procédé à des travaux de réinvestissement des acquis qui se sont traduits par des exercices scripturaux libres et/ou semi-guidés. Certes, dans leur majorité ceux-ci ont consisté en des essais de réécriture comme des exercices d'expansion ou d'étoffement d'une matrice textuelle, des travaux d'extensions ou de prolongation de textes, des changements de point de vue, des passages d'invention, de substitution, de restitution, de transformation par contraction ou imitation, etc.

En fait, vu l'objectif arrêté pour notre étude, le pastiche scriptural s'est taillé la part du lion en soulignant des reprises thématiques, des positions ou des thèses, des configurations discursives, des positions d'auteur, des choix stylistiques, etc. Il s'agissait de familiariser davantage les apprenants avec le style voltairien tout en les amenant à co-élaborer des écrits de réflexion sur le modèle abordé en classe. Pour l'exemple, nous nous sommes convenus avec les enseignants des classes participantes de focaliser les pratiques de réécriture cibles sur les passages nous servant de corpus ci-dessous :

<p>TI : L'incipit :</p>	<p>«[...] Pangloss enseignait la métaphysico-théologo-cosmolo-nigologie. Il prouvait admirablement qu'il n'y a point d'effet sans cause, et que, dans ce meilleur des mondes possibles, le château de monseigneur le baron était le plus beau des châteaux, et madame la meilleure des baronnes possibles. Il est démontré, disait-il, que les choses ne peuvent être autrement : car tout étant fait pour une fin, tout est nécessairement pour la meilleure fin. Remarquez bien que les nez ont été faits pour porter des lunettes, aussi avons-nous des lunettes. Les jambes sont visiblement instituées pour être chaussées, et nous avons des chausses. Les pierres ont été formées pour être taillées, et pour en faire des châteaux ; aussi monseigneur a un très beau château ; le plus grand baron de la province doit être le mieux logé : et les cochons étant faits pour être mangés, nous mangeons du porc toute l'année : par conséquent, ceux qui ont avancé que tout est bien ont dit une sottise : il fallait dire que tout est au mieux. Candide écoutait attentivement, et croyait innocemment ; car il trouvait mademoiselle Cunégonde extrêmement belle, quoiqu'il ne prît jamais la hardiesse de le lui dire. »</p>
-----------------------------	---

¹¹ CF. Vignier (G.), *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, CLE international, Paris, 1982

<p>T2 Chapitre 6</p>	<p>Après le tremblement de terre qui avait détruit les trois quarts de Lisbonne, les sages du pays n'avaient pas trouvé un moyen plus efficace pour prévenir une ruine totale, que de donner au peuple un bel auto-da-fé ; il était décidé par l'université de Coïmbre que le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu en grande cérémonie, est un secret infaillible pour empêcher la terre de trembler. On avait en conséquence saisi un Biscayen convaincu d'avoir épousé sa commère, et deux Portugais qui en mangeant un poulet en avaient arraché le lard : on vint lier après le dîner le docteur Pangloss, et son disciple Candide, l'un pour avoir parlé et l'autre pour avoir écouté avec un air d'approbation : tous deux furent menés séparément dans des appartements d'une extrême fraîcheur, dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil : huit jours après ils furent tous deux revêtus d'un San-benito, et on orna leurs têtes de mitres de papier : la mitre et le San-benito de Candide étaient peints de flammes renversées, et de diables qui n'avaient ni queues, ni griffes : mais les diables de Pangloss portaient griffes et queues, et les flammes étaient droites.</p>
<p>T4 Chapitre 22</p>	<p>« [...] À peine Candide fut-il dans son auberge qu'il fut attaqué d'une maladie légère causée par ses fatigues. Comme il avait au doigt un diamant énorme, et qu'on avait aperçu dans son équipage une cassette prodigieusement pesante, il eut aussitôt auprès de lui deux médecins qu'il n'avait pas mandés, quelques amis intimes qui ne le quittèrent pas, et deux dévotes qui faisaient chauffer ses bouillons. Martin disait : "Je me souviens d'avoir été malade aussi à Paris dans mon premier voyage ; j'étais fort pauvre ; aussi n'eus-je ni amis, ni dévotes, ni médecins, et je guéris." Cependant, à force de médecines et de saignées, la maladie de Candide devint sérieuse. Un habitué du quartier vint avec douceur lui demander un billet payable au porteur pour l'autre monde. Candide n'en voulut rien faire ; les dévotes l'assurèrent que c'était une nouvelle mode. Candide répondit qu'il n'était point homme à la mode.</p>
<p>T5 L' excipit</p>	<p>Toute la petite société entra dans ce louable dessein ; chacun se mit à exercer ses talents. La petite terre rapporta beaucoup. Cunégonde était à la vérité bien laide ; mais elle devint une excellente pâtissière ; Paquette broda ; la vieille eut soin du linge. Il n'y eut pas jusqu'à frère Giroflée qui ne rendit service ; il fut un très bon menuisier, et même devint honnête homme : et Pangloss disait quelquefois à Candide : "Tous les événements sont enchaînés dans le meilleur des mondes possibles ; car enfin, si vous n'aviez pas été chassé d'un beau château, à grands coups de pied dans le derrière, pour l'amour de mademoiselle Cunégonde, si vous n'aviez pas été mis à l'inquisition, si vous n'aviez pas couru l'Amérique à pied, si vous n'aviez pas donné un bon coup d'épée au baron, si vous n'aviez pas perdu tous vos moutons du bon pays d'Eldorado, vous ne mangeriez pas ici des cédrats confits et des pistaches." "Cela est bien dit, répondit Candide, mais il faut cultiver notre jardin."</p>

Il faut dire que les supports proposés à titre indicatif ne sont que des prétextes pour expérimenter l'exercice de réécriture sous différents angles d'attaque en classe de langue.

2.3 Analyse du choix méthodologique : dispositif pédagogique, outils de collecte et de traitement des données

Aussi simple soit-elle comme acception, l'imitation est un processus complexe qui stipule d'importantes capacités d'analyse, d'observation et de synthèse. Avant de produire un texte- en ironisant à la voltairienne éventuellement par exemple- les apprenants doivent d'abord déconstruire le style ironique de l'auteur : identifier les caractéristiques du récit philosophique, le contexte de l'œuvre, les procédés descriptifs des actants et des lieux, les techniques et les schémas narratifs, les procédés de modalisation, les réseaux lexico-sémantiques, les figures

rhétoriques, etc. Cette phase d'analyse et d'outillage théorique s'avère incontournable pour ressortir l'idéologie et les mouvements du texte. A vrai dire, dès que l'on identifie et on s'approprie le principe du fonctionnement de ces outils d'analyse en contexte, l'imitation, ne serait-ce qu'en écrit, devient un cadre structurant pour la rédaction. Elle offre aux apprenants non seulement des modèles et des contraintes formelles issues de la structure compositionnelle du texte pastiché mais également une vision du monde, voire un contenu qui pique la curiosité et stimule la créativité en ce qu'il incite à relever des défis d'expression possibles.

Il est évident que la contrainte incarne une tâche complexe et conduit à l'atteinte de progrès inédits. Force est de constater que la routinisation des pratiques scripturales par l'adaptation de méthodes standardisées de réécriture verse dans l'amélioration des compétences rédactionnelles des lycéens. Cela s'explique par le fait que ces activités peuvent présenter une véritable situation d'intégration des acquis lors du processus d'apprentissage si une : « [...] partie du temps d'apprentissage est réservée à ce que l'on appelle "activités d'intégration", c'est-à-dire qu'elle est consacrée à apprendre l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes.[...]: c'est régulièrement que l'on soumet à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il peut mobiliser ses acquis.[...]Concrètement, cette période consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis. En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre¹² » (Rogiers, 2011).En pratique, les apprenants manipulent, compte tenu des règles de cohésion grammaticale et de « *cohérence textuelle*¹³ » (Combettes, 1983) des procédés stylistiques et narratifs du modèle imité pour les adapter à des faits uniques, à de nouvelles idées, et surtout, à des systèmes de valeurs propres à des contextes socio-culturels différents et multiples. A cet effet, la tâche qui nous incombe dans cette entreprise est d'esquisser des mesures pour accompagner les apprenants dans les processus de production de l'écrit en se servant de balises méthodologiques puisés dans le texte littéraire de talent, *Candide*. Ainsi, il leur est loisible d'ancrer le contenu dans leur réalité socio-culturelle en faisant appel à leur acquis et en donnant libre cours à l'innovation et l'imagination, voire la recontextualisation ; ce qui ne manque pas d'enrichir leur créativité et du coup favoriser et consolider leurs habiletés scripturales.

¹² Rogiers(X.): *Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration*, Librairie des écoles – Casablanca, 2011, P.10,11 et17

¹³ CF. Combettes, B. (1983). Op.cit. P.13

Dès lors, le pastiche scriptural n'incarne pas un but en soi, mais un recours méthodique pour permettre que soit implémenté le réinvestissement personnel et l'innovation. Il offre aux apprenants l'occasion d'exercer une compétence scripturale en apprivoisant un modèle et en maîtrisant d'abord les codes, puis en en personnalisant la reproduction à dessein. Il semble que de cette façon la réécriture par imitation incarne un précieux outil à didactiser méthodiquement pour aboutir à l'écriture d'invention autonome, où l'élève, après s'être doté des procédés scripturaux divers exploités par un auteur, se voit à même de faire montre de sa propre voix et ses idées propres. Certes, ce processus montre que l'on peut aller du connu à l'inconnu, que l'on peut faire vivre l'expérience de l'apprentissage des éléments tant linguistiques que culturels d'une langue étrangère en une liberté créatrice, voire un formidable élan pour une expérience linguistique constructive.

3 Résultats et discussion

3.1 Question de recherche et éléments de réponse

Notre problématique étant de savoir dans quelle mesure le recours à des ateliers de réécriture créative et/ou imitative, inspirés d'écrits de genre littéraire (ou non) pourrait contribuer grandement au développement des compétences scripturales en FLE au cycle secondaire qualifiant, il convient d'affirmer que ce sont les rôles remplis par le pastiche scriptural dans l'appropriation des codes de l'écrit ainsi que les contraintes procéduro-langagières en émanant qui nous ont conduits à collaborer avec des collègues et amis enseignant le français au lycée marocain dans l'intention de massifier l'usage des procédés mimétiques en écrit et d'en scruter le processus d'implémentation au profit des bénéficiaires que sont des groupes classe scolarisés en 2^{ème} année du baccalauréat.

Conformément aux orientations des instances éducatives nationales et compte tenu de l'insistance sur « *la maîtrise des langues étrangères et l'ouverture sur les cultures*¹⁴ » dans les textes institutionnels de référence, nous avons, par voie de conséquence, repéré et identifié des fonctions primordiales relevant de la manipulation du pastiche en écrit dont nous passerons en revue les plus significatives dans ce contexte :

¹⁴ Cf. La note 132 du M.E.N faisant référence à l'Espace 3-Projet6(E3-P6) du Plan Urgence, réforme datant de la période 2009-2012.

- **Analyse et compréhension du contenu discursif et stylistique :**

Le pastiche scriptural implique un niveau d'analyse suffisant et une lecture minutieuse du T1 d'un écrivain pour identifier et reproduire adéquatement des caractéristiques textuelles marquantes comme les tours rhétoriques, les structures morphosyntaxiques, thèmes et des champs lexico-sémantiques polyvalents, des schèmes argumentatifs, des caractéristiques discursives majeures, etc.

- **Affermissement de l'expression personnelle :**

Il favorise l'amélioration de la fluidité de l'expression personnelle et l'enrichissement lexical. C'est que le pasticheur, l'élève ou le groupe d'élèves dans notre cas, s'efforce de produire des structures syntaxiques complexes ou variées pour rendre intelligible la pertinence de ses idées, la clarté de sa pensée. Il est loisible à l'élève, individuellement au besoin, de se glisser dans la peau d'un auteur. Ainsi, il préférerait de nouveaux modes relatifs l'art de la « *textualisation*¹⁵ », se traduisant par des opérations spécifiques ayant « *pour objet l'organisation, en fonction des contraintes imposées par la planification, d'une suite linéaire articulée de noyaux prédicatifs*¹⁶ ». (Michel, 1987) Du coup, il aurait des chances d'améliorer ses habitudes ou ses manies d'écriture ; ce qui lui permet de surmonter des blocages et d'explorer des procédés inédits d'écrire et/ou de communiquer sa pensée.

- **Hommage et ludisme contextualisant l'apprentissage :**

Contrairement à la parodie qui se moque de l'imité, le pastiche célèbre le style imité, ordinairement dans un but ludique ou d'hommage. Il est courant que dans des contextes sociolinguistiques comme le Maroc, les supports pédagogiques en classe de FLE pourraient transcender le vécu quotidien des apprenants. Ainsi, les histoires, les actants ou les faits décrits manqueraient d'écho avec la réalité socio-culturelle des élèves, contribuant ainsi à leur démotivation, suite à une perception de l'apprentissage comme une activité infructueuse et débrayée du réel. Or, jouer avec des contenus pédagogiques et/ou leur trouver une étendue dans le vécu scolaire est garant de leur maîtrise et de leur pertinence pour l'apprenant. De là découle

¹⁵ Cf. FAYOL, Michel, SCHNEUWLY, Bernard. « *La mise en texte et ses problèmes* » In : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* : actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986. Bruxelles: De Boeck, 1987. p. 223–239. (Prisme)

¹⁶ Idem. P.227

la nécessité de procéder à la contextualisation des activités scripturales pour optimiser le rendement.

- **Co- et auto-apprentissage en ateliers d'écriture :**

Dans le cadre de la dynamique de classe de langue, cet exercice pédagogique s'avère prometteur pour intégrer les codes des genres littéraires spécifiques et permettre une acculturation méthodique à la pratique de l'écrit. Il faut dire que la capacité à s'identifier aux thèmes et aux personnages alimente à jets continus la motivation comme moteur de l'apprentissage. En fait, les travaux sur la motivation en didactique des langues montrent que les élèves sont plus enclins à investir du temps et de l'effort dans des tâches significatives pour eux puisqu'elles leur permettent de mobiliser leurs propres connaissances du monde. Ainsi en était-il pour le groupe des apprenants scientifiques dont la performance rédactionnelle et organisationnelle ne nous a pas laissé indifférent.

Il s'avère que lorsqu'on incite les élèves à écrire/récrire des essais de réflexion, de célèbres récits relatant des thèmes abordables dans la réalité marocaine, avec des actants ordinaires, des intrigues inspirées de l'environnement immédiat et des visées négociées en termes contractuels, l'on obtient une remarquable implication des apprenants et une rentabilité pédagogique concrète. Par conséquent, l'écriture focalisée sur cet environnement socio-culturel permet le centrage sur des questions d'actualité, l'évocation des faits locaux et la pertinence de l'écrit en fonction de l'intention de communication recherchée : il s'agit de donner une signification palpable à l'effort linguistique, à la réflexion et à l'activité de rédaction. En imitant un style donné et en l'enrichissant de leur propre cru, les élèves, au lieu d'être reproducteurs de formes linguistiques existantes, sont acteurs dotés d'une vision du monde et d'une connaissance encyclopédique formidables. Ils sont des auteurs qui s'efforcent de miroiter leur propre monde par/dans la langue cible, le FLE.

3.2 Déroulé des tâches dans le cadre du projet pédagogique

Il semble que la re-motivation d'une bonne majorité des élèves marocains pour la rédaction en FLE est d'un grand intérêt au CSQ¹⁷, notamment en 2^{ème} année du baccalauréat : la préparation à l'intégration dans la vie active et/ou la poursuite des études supérieures l'impose constamment. Or, leur niveau en L2 qui correspondrait, dans le meilleur des cas au

¹⁷ Sigle de Cycle secondaire qualifiant

A2 du CECRL¹⁸, non seulement il n'est pas tellement garant de leur progression en connaissances en français général, mais également il ne leur facilite pas l'accès à l'usage et/au décodage des mécanismes du code écrit tels qu'on puisse les formaliser, pour les conceptualiser, en langage spécialisé hautement codé¹⁹. Ce constat s'explique par l'impact de plusieurs facteurs dont la baisse du niveau en français, l'effet des réseaux sociaux et médiatiques à l'ère du numérique, des lacunes de l'ingénierie pédagogique et du système d'évaluation, etc.

En revanche, la qualification des apprentissages en FLE est érigée en une priorité majeure par le ministère de tutelle. Ainsi, pour ne s'en tenir qu'au texte du cadre de référence de langue française pour l'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat, l'on remarque qu'il insiste sur la cohérence des apprentissages et leur pertinence dans le but d'améliorer la rentabilité à l'écrit : « [...] *La situation de production écrite doit être signifiante pour le candidat et en rapport avec l'un des thèmes traités dans les œuvres au programme. Un sujet précis sera proposé au candidat qui doit produire un texte argumentatif en respectant la consigne donnée*²⁰. »

En effet, lorsque l'écriture met l'accent sur des difficultés langagières pour les capitaliser, valorise la réflexion et l'expression personnelles, incite à la simulation spontanée d'une forme d'expression ou d'un savoir-dire talentueux ou de renom, elle donne naturellement du sens à l'effort fourni. Cela étant dit, comment amener des lycéens à écrire en FLE en forgeant leur propre style ? La réécriture-imitation serait-elle un recours utile dans ce sens ?

Pour tester ce procédé qu'est le pastiche scriptural, nous avons mené une expérimentation bien orchestrée avec des classes de terminale. Deux profils d'apprenants issus de sections, littéraires et scientifiques, y ont pris part. L'effectif ayant participé à cet atelier de rédaction est de 150 élèves dont 60 sont d'option littéraire. Nous avons dû collaborer étroitement avec des collègues et amis au lycée pour bien conduire le projet d'entraînement à la rédaction et ce le long de la durée d'un trimestre. Cette coopération nous a permis de rendre compte des avancées

¹⁸ Nous avons évoqué, en introduction de cet article cet état de fait relatif à l'état des lieux de la didactique du FLE au CSQ dont rendent compte les tests diagnostiques opérationnalisés au début de chaque année scolaire.

¹⁹ Cf. Supra.P.3. Il est question du savoir-dire scriptural qui verbalise par divers procédés langagiers un savoir et/ou savoir-faire dans le domaine de la rédaction.

²⁰ Cf. le cadre de référence de langue française pour l'examen normalisé régional pour l'obtention du baccalauréat, P. 5

réalisées par les groupes d'apprenants répartis par profile en procédant à la mise en commun des productions à succès et des quelques difficultés rencontrées.

Ainsi, les apprenants scientifiques (désormais AS) ont récrit, chacun à sa façon, les passages prétextes pour la rédaction. Faute de temps, la correction leur a été apportée de manière collective en centrant l'intervention magistrale sur des erreurs communes tout en mettant en perspective des points à améliorer. Cela dit, les AS ont fait preuve d'originalité et d'inventivité aidés par leur professeur. Ce dernier, dans le cadre d'un projet de classe, les a même amenés à rédiger un court conte d'idées en suivant un schéma narratif à l'instar du processus événementiel dans les textes proposés. Seulement, ce travail leur a nécessité beaucoup de temps par rapport à ce qui a été prévu. En gros, quatre mois ont suffi pour donner naissance à un récit de réflexion co-élaboré et qui est demeuré proposé pour une publication dans une revue scolaire ou un site pédagogique dédié au partage.

De leur côté, les apprenants littéraires (désormais AL) ont bien exploité les passages proposés en les récrivant de diverses façons mais séparément. Ils ont repéré et exemplifiés divers thèmes redondants comme, entre autres, le mal physique, le mal idéologique, la naïveté et le simplisme, la sorcellerie et l'obscurantisme, l'intolérance, l'optimisme, la moquerie et l'ironie, la réflexion métaphysique, la privation et la maltraitance, la censure, le travail, la sagesse, etc. Leur démarche s'est plutôt caractérisée par la diversité des angles d'attaque et une abondance des textes obtenus à l'image de ceux proposés à pasticher. Cependant, il s'est avéré que certains pastiches des AL, bien que cela n'ôte rien à leur utilité pédagogique, n'imitent pas vraiment le style d'auteur de manière significative ou intéressante. Ou ils rendent compte des analyses-commentaires faits en classe ou miroitent des faits inédits mais non obéissant au canevas du récit voltairien. Il importe donc pour les apprenants de changer leurs représentations initiales concernant les pratiques de l'expression par écrit: la réécriture et la lecture sont à la base de tout travail d'écriture. Afin d'obtenir ce changement de représentation, le seul entraînement à la réécriture de leurs propres textes n'est pas une panacée en écrit : il convient de procéder à un travail consistant sur les techniques de réécriture, sur la motivation, l'importance de l'erreur, etc.

En définitive, il s'avère que les participant(e)s, AL et AS, ont reformulé convenablement les consignes proposées en manipulant, à bon escient et à des degrés divers, des textes littéraires abordés en lecture. La réécriture des trames textuelles, peu importe son mode de réalisation, a

porté ses fruits si bien que certains élèves nous ont confirmé que c'était grâce à ce « jeu de réécriture » qu'ils sont parvenus à bien décoder les messages dits et non-dits par Voltaire. L'on voit bien qu'il serait prometteur d'inscrire cette façon d'impliquer les apprenants dans des pratiques innovantes de l'écrit en les associant à un projet de réécriture méthodique à l'instar du pastiche scriptural dont la faisabilité n'est pas à démontrer. Toujours est-il que l'adoption de démarches créatives mais abordables en matière de rédaction en classe de langue est au service sinon de la qualification des pratiques rédactionnelles, du moins de la mise à niveau procéduro-langagière.

Conclusion

En somme, le pastiche scriptural incarne une forme de réécriture qui permet d'articuler la lecture à la création personnelle, transformant le modèle imité en support créatif abordable. Il occasionne en effet une situation d'apprentissage dont la visée pédagogique verse dans l'amélioration des compétences scripturales, puisque l'activité de réécriture mobilise des opérations cognitives requises pour la composition (planification, métaréflexion, relecture, ajustement, etc.), en même temps qu'elle rend possible l'intégration des acquis de par l'appropriation de procédés linguistiques (entre autres stylistiques, syntaxiques, lexico-sémantiques et pragmatiques). Force est de constater que la valeur ajoutée d'un apprentissage méthodique de la réécriture en classe de langue est au service d'un enjeu dont l'impact est indéniable en formation-éducation.

Bien entendu, les apports de l'écriture créative à la lumière de supports textuels étudiés sont nombreux. D'un point de vue linguistique, elle favorise une compréhension optimale de la langue cible. Ainsi, les apprenants, libérés des contraintes ordinaires des exercices formels, se voient capables de manipuler le vocabulaire, les structures syntaxiques et les figures de style pour construire et formaliser des significations traduisant leurs propres pensées. De cette manière, l'on pourra aboutir à des acquisitions linguistico-cognitives solides et ancrées dans une expérience significative pour l'enseigné. Encore faut-il ajouter que l'écriture créative, sur la base d'un ou plusieurs modèles textuels, s'avère un outil efficace en matière de motivation. Cette technique rend l'apprentissage de l'écrit à la fois engageant et moins contraignant en facilitant l'émergence d'une expression personnelle axée sur des problématiques inédites, des faits réels et/ou imaginaires, etc. dont l'apprenant se sent auteur à part entière.

En un mot, pratiquer le pastiche scriptural en classe de langue n'a rien d'exceptionnel ni de marginal non plus. Abordable dans une double perspective de rapprochement et/ou de décalage par rapport au modèle imité, cet exercice de créativité expressive demeure prometteur pour l'amélioration du rapport des lycéens à l'écrit : cette approche favorise l'investissement personnel, la manipulation du matériau linguistique, l'apprentissage par essai-erreur et verse dans la capitalisation des vertus de la pédagogie de l'erreur, voire la co-construction des compétences vitales : « l'écriture créative contribue au développement de compétences

cognitives essentielles . » (Fayol, 1997); à savoir la capacité d'organiser sa pensée, de structurer un récit, de présenter des personnages ou des événements, etc. Prenant appui sur un texte qu'elle récrit, cette activité constitue un recours méthodologique qui met la créativité au service de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire complexes.

Table des matières

Introduction	5897
1 Considérations sur le cadre théorique et l'état de l'art autour de l'écriture créative et du pastiche	5899
1.1 Notion du pastiche scriptural : une brève définition.....	5899
1.2 Eléments du cadre théorique	5899
1.3 Considérations sur l'état de l'art autour de la pédagogie de réécriture	5901
1.3.1 Le pastiche comme une stratégie d'apprentissage.....	5901
1.3.2 Pourquoi pasticher en écrit pour réécrire ?	5902
2 Méthodologie.....	5903
2.1.1 Documents didactiques et planification efficiente	5903
2.1.2 Observation des classes et constats.....	5904
2.2 Mise en œuvre didactique.....	5905
2.3 Analyse du choix méthodologique : dispositif pédagogique, outils de collecte et de traitement des données	5907
3 Résultats et discussion.....	5909
3.1 Question de recherche et éléments de réponse.....	5909
3.2 Déroulé des tâches dans le cadre du projet pédagogique.....	5911
Conclusion.....	5914
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	5916

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARON, P. (2008). Histoire du pastiche. Le pastiche littéraire français, de la Renaissance à nos jours. Paris: PUF.
- Blanchet. (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*. des archives contemporaines.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Bruxelles-Paris Gembloux: De Boeck-Duculot.
- Cortier, C. (2009). Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. (N°5), p. 110.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF.
- Gérard, G. (1982). *Palimpsestes. La Littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- M.E.N. (2020, 12 17). Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. *Bulletin Officiel N° 6944 – 2 Journaux I, 1442*.
- Michel, S. B. (1987). « *La mise en texte et ses problèmes* » In : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits : actes du 3e Colloque international de didactique du français*. Namur 09-1986 Bruxelles: De Boeck.
- Rogiers, X. (2011). *Guide de l'évaluation des apprentissages selon les principes de la pédagogie de l'intégration*. Casablanca, Maroc: Librairie des écoles.
- VIGNER, G. (2012). écrire en FLE Quel enseignement pour quel apprentissage ? (L. f. monde, Éd.) *Recherches et applications*(N° 51), p. 16.
- Vignier, G. (1982). *Ecrire: éléments pour une pédagogie de la production écrite*. Paris: CLE international.