

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
MARTINA VERDONE
BACHELIÈRE EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS (B.E.S.)

**Le désordre créateur: développement, validation
et essai d'un outil pédagogique papier-crayon
pour favoriser la créativité dans la nouvelle littéraire.**

Septembre 1995



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Il nous tient à coeur de remercier Monsieur Samuel Amégan, Ph.D., professeur-chercheur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi, qui a dirigé, orienté et conseillé ce travail de recherche avec minutie par ses judicieux conseils. Nos remerciements vont également à tous ceux qui ont permis la réalisation de cette étude. À cet égard, il faut mentionner l'aide de Monsieur Jean Auclair, professeur de français à l'école secondaire Dominique-Racine de la Commission scolaire de Chicoutimi, qui a bien voulu accueillir le projet dans sa classe ainsi que ses élèves qui se sont impliqués et ont permis de valider la recherche.

Dans l'élaboration, la validation et l'essai de l'outil, plusieurs ont été approchés et questionnés et nous leur adressons également des remerciements. Entre autres, parmi ceux-ci, Messieurs Ghislain Bourque, Ph.D. et Raymond Claude Roy, Ph.D., professeurs-chercheurs à l'Université du Québec à Chicoutimi.

Qu'il s'agisse d'appui pédagogique ou de stimulation à la continuité et à la progression du projet, plusieurs ont été témoin de ce que suscite un tel projet. Qu'ils soient amis ou parents, ils se reconnaîtront sans nul doute et nous les remercions pour leur apport.

Un merci spécial à mon ami, André-François Bourbeau, qui, fort d'un intérêt scientifique, a su par son esprit critique et rigoureux engager et stimuler la réalisation de la présente démarche.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche est un compte rendu de la construction d'un nouvel outil didactique et de sa validation en milieu scolaire. Des élèves de secondaire IV en français langue maternelle ont écrit un court texte s'apparentant à la nouvelle littéraire et cette écriture s'est réalisée à partir de cet outil que nous avons construit. Dans le programme de français langue maternelle de la quatrième secondaire, la nouvelle est un des principaux genres littéraires faisant partie du programme d'études du ministère de l'Éducation. Quelques élèves éprouvent de la difficulté à créer spontanément où parfois l'angoisse de la page blanche se manifeste. Or, plus l'élève aura à sa disposition diverses façons de faire, plus il aura l'occasion d'en trouver une qui lui convienne et qui lui permette une activité d'écriture. Cela motive en partie le fait d'entreprendre la démarche de construction d'un outil pour favoriser, d'une part, l'écriture et, d'autre part, l'enseignement de la nouvelle littéraire en classe en y intégrant l'aspect créatif. Le problème de la recherche était de développer un outil papier-crayon favorisant la création de la nouvelle littéraire et celui-ci a été divisé en deux étapes, où il s'agissait de:

1. développer l'outil pédagogique selon les informations théoriques obtenues dans la littérature existante;
2. valider l'outil pédagogique en faisant une prévalidation auprès de pairs, en recueillant les commentaires d'experts, et en faisant un essai de l'outil pédagogique dans une situation réelle auprès d'élèves.

Le cadre théorique a été étudié en trois parties: premièrement, à partir de la littérature concernant la psychologie et la pédagogie de la production créative; deuxièmement à partir de celle qui avait trait aux théories pour promouvoir la créativité littéraire et troisièmement, celle concernant la psychopédagogie actuelle de la nouvelle où les outils pédagogiques déjà existants ont été étudiés. Cette littérature a été fouillée à partir d'une grille d'analyse où les résultats ont démontré la nécessité que l'outil tienne compte de plusieurs principes.

À partir de la littérature concernant la psychologie de la production créative, l'outil a intégré l'aspect de la dynamique du comportement créatif, comportement qui s'édifie sur une base structurée et rationnelle qui fait appel à la personnalité de chacun et qui transite par le côté émotionnel. Ce processus donne comme résultat un produit, un comportement nouveau, où la créativité est vue comme un phénomène qui passe du désordre à l'organisation de schèmes originaux et des solutions à des problèmes. Les notions de jeu, comme dans l'entendement du terme «ré-création», submergent. Comme enseignant, il est nécessaire de se rappeler les blocages ou les freins de la créativité pour permettre à l'étudiant l'émergence des processus de fluidité et de flexibilité dans la créativité. Nous en avons tenu compte dans la construction de notre outil. Pour ce qui est de la pédagogie de la production créative, selon les bases de l'enseignement inductif, nous avons exploré et considéré les processus de l'apprentissage par découverte, processus qui touchent aux concepts

de l'apprentissage par expérience ou investigation. Or, le fonctionnement d'encadrement pédagogique par induction nous a proposé que la structure de la nouvelle soit, dans notre outil, amenée par l'enseignement inductif.

Ensuite, à partir de la littérature qui avait trait aux théories pour promouvoir la créativité littéraire, il s'est avéré nécessaire d'intégrer dans la construction de l'outil les préceptes de l'analogie qui permettent des métaphores pouvant elles aussi conduire à la résolution de problèmes. Les contraintes d'écriture dirigée et les associations sémantiques ont été utiles et nous avons également retenu le concept du climat de travail à organiser au préalable d'une composition. Devant ces difficultés de rédaction qu'éprouve l'apprentiscripteur, nous avons proposé des techniques de jeu d'écriture facilitant par l'aspect «récréatif». Parmi celles-ci, les fondements de l'analogie, l'accolement des lettres pour résumer un mot et l'entrechoquement des syllabes se sont révélés constructifs aux fins de l'outil.

Pour terminer, à partir de la littérature concernant la psychopédagogie actuelle de la nouvelle et des outils pédagogiques déjà existants, nous avons constaté que l'enseignement déductif y était privilégié, où la nouvelle y était enseignée à partir d'un plan de texte respectant la structure de ce genre. Pour la construction de notre outil, comme la première et la deuxième parties du cadre théorique nous ont dirigé vers cette tendance, l'outil a tenu compte de la formule de l'enseignement inductif; or, nous avons rejeté l'enseignement magistral pour ce qui est du fonctionnement didactique et pédagogique. Cependant, l'outil a considéré la structure de la nouvelle littéraire et cette dernière a été intégrée par le processus d'induction à l'intérieur de l'outil pédagogique en question.

L'outil a été développé et soumis à sept experts dans quatre domaines. Les modifications majeures apportées à la suite de cette consultation ont été:

- l'ajout du choix du narrateur dans les explications suivant les questions;
- l'ajout de plus de techniques d'analogie et de techniques sur le travail langagier;
- la considération de nouvelles façons de formuler certaines questions pour une meilleure compréhension de celles-ci;
- des changements dans l'ordre des questions pour mieux répondre à la rigueur de la structure de la nouvelle littéraire.

Ensuite, l'outil a été soumis pour validation à une classe de quatrième année du cours secondaire. Les résultats de l'outil démontrent que celui-ci est efficace dans 80% des cas.

L'outil final s'est avéré utile pour aider l'enseignant dans la préparation de l'enseignement de la nouvelle littéraire à l'élève de quatrième secondaire. Les commentaires recueillis de la part des élèves démontrent un certain enthousiasme, un intérêt, une curiosité à l'endroit d'un tel exercice d'écriture et nous proposons un outil final qui peut servir à des fins d'exercices dans l'enseignement de la nouvelle littéraire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES FIGURES	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: Problématique et état de la question	5
1.1 Problème de recherche	8
1.2 But et objectifs de la recherche	9
1.2.1 But de la recherche	9
1.2.2 Objectifs de la recherche	9
1.3 Situation ou état de la question	10
1.4 Justification	12
1.5 Limites de l'étude	16
1.6 Définition des termes spéciaux	18
1.7 En bref	18
CHAPITRE II: Procédure de recension des écrits pour élaborer le cadre théorique	20
2.1 Procédure pour la revue de la littérature	25
CHAPITRE III: Cadre théorique de notre démarche	30
3.1 Psychologie et pédagogie de la production créative	31
3.1.1 Psychologie de la production créative: fluidité et flexibilité	32
3.1.2 Taxonomie de Guilford	35

3.1.3	Opérations réceptivo-productives et opérations productives	37
3.1.4	«Processus» et «produit»	39
3.1.5	Freins de la créativité	40
3.1.6	Pédagogie de la production créative	43
3.1.7	Personnalité créatrice	46
3.1.8	Inspiration	48
3.1.9	Considérations théoriques sur la psychologie et la pédagogie pour la construction de l'outil	49
3.2	Théories pour promouvoir la créativité littéraire	51
3.2.1	Analogie	51
3.2.2	Embrayeurs d'écriture et contraintes dirigées	54
3.2.3	Ateliers sur la matérialité langagière	56
3.2.4	«Compo»: une technique d'écriture par induction	58
3.2.5	Climat de travail	59
3.2.6	Considérations théoriques sur la créativité pour la construction de l'outil	60
3.3	Psychopédagogie actuelle de la nouvelle et examen des outils péda- gogiques déjà existants	61
3.3.1	Activités proposées en situation scolaire	61
3.3.2	Structure de la nouvelle littéraire	63
3.3.4	Considérations théoriques sur la psychopédagogie de la nou- velle pour la construction de l'outil	65
CHAPITRE IV: Construction et essai de l'outil		66
4.1	Présentation de la première version de l'outil	68
4.1.1	Première version incluant tous les éléments de la structure de la nouvelle littéraire	70
4.1.2	Procédure de la validation de l'outil	71
4.1.3	Prévalidation	72
4.1.4	Résultats de la prévalidation	73
4.2	Présentation de la deuxième version de l'outil	74
4.2.1	Validation de l'outil auprès du panel d'experts	76
4.2.2	Résultats de la validation de l'outil auprès des experts	76
4.2.3	Modifications apportées à l'outil pédagogique à la suite des commentaires des experts	81
4.3	Présentation de la troisième version de l'outil	84
4.3.1	Expérimentation de l'outil auprès des élèves	89
4.4	Version finale de l'outil selon les commentaires (écrits et oraux) et les résultats des élèves	105
4.5	Discussion	112
CONCLUSION		115
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES		123

ANNEXES		127
Annexe 1	Tableau-synthèse des descripteurs qui ont servi à la recherche de la littérature du cadre théorique et les résultats quantitatifs	128
Annexe 2	Tableau-synthèse des exclusions et des résultats quantitatifs	130
Annexe 3	Tableau-synthèse et méthodologique de ce qui a été éliminé après lecture des références ainsi que la justification	132
Annexe 4	Documents pertinents pour les blocs I et II	134
Annexe 5	Tableau-synthèse et méthodologique des exclusions de la deuxième partie pour les blocs II et III	136
Annexe 6	Tableau-synthèse et méthodologique des exclusions de la troisième partie pour les blocs I et III	138
Annexe 7	Documents pertinents pour les blocs I et III	140
Annexe 8	Descripteurs des citations retenues dans la littérature	142
Annexe 9	Courte expérimentation de la didactique proposée	145
Annexe 10	Grille d'évaluation du texte apparenté à la nouvelle littéraire au secondaire	150
Annexe 11	Commentaires oraux suite à la lecture de l'outil pédagogique	152
Annexe 12	Feuille des résultats de la production des étudiants	161

LISTE DES FIGURES

Figure

1	Tableau-synthèse des blocs descripteurs	22
2	Tableau-synthèse du nombre de documents des blocs descripteurs	23
3	Tableau partiel des résultats de la quantité de littérature	25
4	Premier texte: «excellent» texte <i>Meurtre avec préméditation</i>	95
5	Deuxième texte: «bon» texte <i>L'histoire du pauvre Fabro l'imbécile</i>	96
6	Troisième texte: «faible» texte <i>Heureux ou malheureux</i>	97

INTRODUCTION

Dans le programme de français langue maternelle de la quatrième secondaire, la nouvelle est un des principaux genres littéraires faisant partie du programme d'études du ministère de l'Éducation. Si le processus d'écriture d'un genre littéraire relié à la nécessité d'inventer, d'écrire, ou d'imaginer au bénéfice de la production écrite, fait appel à un processus de créativité, cet acte d'écrire suppose une habileté tant au niveau du langage qu'au niveau du processus de l'imagination. Certains élèves, à la fois en activité d'apprentissage et d'écriture, éprouvent de la difficulté à créer, à imaginer, à inventer et parfois l'angoisse de la page blanche se manifeste en instaurant des blocages dans le processus d'écriture. Or, plus l'enseignant permettra à l'élève d'être en contact avec divers modèles et diverses techniques d'écriture, plus l'élève aura l'occasion de trouver des façons d'amorcer son activité d'écriture et de voir sa créativité sollicitée. Cela a motivé le fait d'entreprendre la démarche de construction d'un outil pour favoriser, d'une part, l'écriture et, d'autre part, l'enseignement de la nouvelle littéraire en classe en y intégrant l'aspect créatif.

De plus, rendre le cours du lendemain intéressant et motivant pour l'élève comme pour soi-même est une activité quotidienne à laquelle l'enseignant de français a à faire face et un outil qui favorise, d'une part, l'écriture et, d'autre part, le processus de créativité éveille notre intérêt. Dans cette présente recherche, la créativité est considérée, non comme but ultime, mais comme processus de résolution de problème servant à donner du sens à l'écriture des élèves.

La problématique, la justification ainsi que les buts et objectifs de la recherche sont présentés au premier chapitre. Le problème de la recherche, étant de développer et de va-

l'élaboration d'un outil papier-crayon favorisant la création de la nouvelle littéraire, a dès lors été divisé en deux étapes, où il s'agissait de:

1. développer l'outil pédagogique selon les informations théoriques obtenues dans la littérature existante;
2. valider l'outil pédagogique en soumettant l'outil à une prévalidation auprès de pairs, en recueillant les commentaires d'experts à la suite de modifications apportées par la prévalidation et en proposant ensuite un essai de l'outil pédagogique dans une situation didactique auprès d'élèves.

Par conséquent, nous retrouverons la méthodologie et la procédure utilisée pour recueillir l'information pertinente dans le deuxième chapitre.

Le cadre théorique a aussi été construit en trois parties, ce qui constitue le troisième chapitre. Premièrement, il a été bâti à partir de la littérature concernant la psychologie et la pédagogie de la production créative. Deuxièmement, ce qui avait trait aux théories pour promouvoir la créativité littéraire a été étudié et troisièmement, ce qui concernait la psychopédagogie actuelle de la nouvelle où les outils pédagogiques déjà existants permettant l'apprentissage de l'écriture et de la compréhension de la nouvelle littéraire a été examiné.

Pour la construction de notre outil, qui représente l'essentiel du quatrième chapitre, l'outil a tenu compte de la formule de l'enseignement inductif, des formules par découverte et des techniques d'enseignement qui s'associent plus volontiers à une approche interactive. Or, nous avons, dans l'élaboration de l'outil, mis de côté l'enseignement magistral pour ce qui est du fonctionnement didactique et pédagogique et nous avons considéré la

structure de la nouvelle littéraire par l'enseignement par découverte et par le processus d'induction à l'intérieur de l'outil pédagogique en question. Dans ce même chapitre, à la suite de la construction, on y retrouve la méthodologie et les résultats qui ont permis les modifications de l'outil.

Au bilan, nous avons souhaité susciter et motiver la pensée créative dans une démarche systématique et rationnelle d'écriture de la nouvelle littéraire.

CHAPITRE PREMIER

Problématique et état de la question

Durant plusieurs millénaires, à l'époque où les hommes préhistoriques vivaient de chasse et de cueillette, ils ont dû créer un système de signes pour communiquer et se comprendre mutuellement. Ce système, soit verbal ou gestuel, leur a permis une communication certaine de base qui a évolué, donnant ainsi naissance aux premières manifestations du langage. Ces premiers systèmes conventionnels de communication ont passé par différents diffuseurs dont la famille et différentes formes d'écoles primitives. La convention sociale a, avec le temps, amené les écoles à prendre une part de la responsabilité de l'enseignement du langage.

Aujourd'hui, dans le cheminement de scolarisation de tout élève et ce, dans la plupart des pays, les enseignants sont mandatés pour transmettre des habitudes langagières et les règles de fonctionnement qui y sont sous-jacentes. Le Québec n'échappe pas à cette pratique; le ministère de l'Éducation a mis sur pied un programme qui, par ses finalités, exprime une préoccupation globale face à la qualité de la langue française. Ce programme est divisé en deux niveaux: le Primaire et le Secondaire.

Comme celui du Primaire, le programme du Secondaire traite des composantes de la situation de communication, du fonctionnement de la langue, des techniques et des outils. À ces contenus, le programme du Secondaire ajoute l'étude du fonctionnement des discours (narratif, descriptif, analytique et argumentatif) et l'étude de discours qui ne pouvaient être abordés au Primaire (ex.: la nouvelle littéraire, l'article-critique, etc.). (MEQ, 1980)

Or, dans le programme de français langue maternelle de la quatrième secondaire, la nouvelle est un des principaux genres sur lesquels les enseignants ont à mettre, en général, plus d'accent, afin de répondre aux exigences des objectifs du programme du ministère de

l'Éducation. L'étude de la nouvelle littéraire correspond aux deux catégories d'objectifs du programme gouvernemental, c'est-à-dire, d'une part, par la lecture de la nouvelle, on touche à la catégorie «compréhension» de lecture et, d'autre part, par l'écriture des élèves, on touche à la catégorie «production».

En effet, en français langue maternelle au secondaire, les objectifs se divisent en deux catégories: la première regroupe les objectifs relatifs à la compréhension et la deuxième regroupe les objectifs relatifs à la production des discours. C'est, entre autres, dans l'exercice d'écriture, exercice correspondant à un des objectifs relatifs à la production, que les élèves ont à produire des courts textes, où certaines des finalités du ministère sont développées. Ce processus s'inscrit comme étant une exigence partielle à l'obtention de leur diplôme, où les élèves ont à faire preuve de performance au niveau de l'organisation du discours, ainsi qu'aux niveaux syntaxique, grammatical et orthographique. De plus, le processus de créativité dans leur texte est largement en cause. Cet exercice d'écriture donne un résultat, un texte et un discours écrit analysable, évaluable; il s'agit là, en partie, du produit de l'apprentissage de la communication écrite.

En permettant à l'élève de développer son autonomie et son pouvoir de communication orale et écrite, en lui permettant de s'engager personnellement face aux différentes valeurs véhiculées par les discours, le programme du ministère de l'Éducation propose de favoriser le développement de la créativité de l'élève. De ce point de vue, la composition en français permet certes d'appliquer ce processus de créativité. Plusieurs chercheurs, tels Landry (1985) et Amégan (1987), ont déjà démontré que la créativité était un processus donnant naissance à un produit. L'évaluation des acquisitions de connaissances au secondaire se faisant par l'évaluation du produit, nous croyons qu'une connaissance du processus s'impose pour diriger l'élève vers l'amélioration de son produit.

1.1 PROBLÈME DE RECHERCHE

À la suite de l'étude des méthodes actuelles en enseignement de la nouvelle littéraire au secondaire et après avoir expérimenté celles qui sont proposées dans *Propos* (1986) et *Français Plus* (1990), nous constatons que cette didactique est en majorité fondée sur l'apprentissage des structures de base de ce genre littéraire. En classe, on propose de la lecture et de la compréhension de courts textes s'apparentant à la nouvelle, textes suivis ou non de questionnaires sur la compréhension globale et, ultérieurement, l'enseignant divulgue l'explication de façon magistrale des structures de base de ce genre. Le produit est enseigné à partir des notions strictement structurales de la nouvelle. Certains élèves éprouvent de la difficulté à produire un texte et à émettre des idées sur papier et certains d'entre eux sont confrontés à l'angoisse de la page blanche, ne sachant, ni où ni comment trouver cette supposée inspiration qui les mènera à une écriture continue et profitable. Si l'élève prend éventuellement trop de temps à penser à ce qu'il pourrait bien écrire au lieu de l'écrire simplement et de voir ensuite à améliorer son texte, il fait alors face à une perte d'énergie considérable et peut se sentir «bloqué».

Étant donné que les méthodes d'enseignement actuellement utilisées nous paraissent inconfortables et insatisfaisantes pour beaucoup d'élèves et que le ministère de l'Éducation laisse le choix de la méthode d'enseignement à l'enseignant, nous proposons une démarche inductive afin d'axer l'enseignement sur l'écriture créative et non strictement sur la structure, pour ainsi rendre cet exercice d'écriture efficace et, espérons-le, moins angoissant.

L'intérêt envers les jeux créatifs est relativement récent en français. Est-il possible d'entrevoir une nette amélioration, d'une part, en français écrit, c'est-à-dire en ce qui a trait à l'écriture et à sa qualité et, d'autre part, dans l'apprentissage de la structure particu-

lière d'un genre littéraire par l'intervention de moyens pédagogiques centrés sur la créativité? Il a été démontré dans plusieurs recherches, entre autres, chez Paré ou Pelletier (tiré de Loignon, Therrien et Brouillet, 1983) qui se sont intéressés à l'imaginaire et à la créativité dans l'apprentissage, que ces concepts pouvaient être des sources de motivation supplémentaires pour l'élève. Une recherche systématique dans la littérature disponible a été réalisée dans le but de trouver des outils didactiques ayant trait à la fois à la nouvelle et à la créativité, mais comme le constat du chapitre suivant l'annonce, elle s'est avérée peu généreuse. Nous avons trouvé peu d'outils pédagogiques dans les didacthèques des commissions scolaires autres que les méthodes magistrales pour enseigner à l'élève la nouvelle littéraire. Devant l'absence d'outil papier-crayon pour enseigner ce genre d'une manière autre que par la structure, il s'avère, en effet, pertinent de le créer et utile pour les commissions scolaires de pouvoir s'approprier un tel outil pédagogique pour enseigner à l'élève à être efficace dans son processus d'écriture.

1.2 BUT ET OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.2.1 But de la recherche

Le but de cette recherche, par le développement de l'outil pédagogique papier-crayon, est de favoriser la création de la nouvelle littéraire.

1.2.2 Objectifs de la recherche

- 1) Développer l'outil pédagogique selon les informations théoriques obtenues dans la littérature existante:

- psychologie et pédagogie de la production créative;

- théories pour promouvoir la créativité littéraire;
 - psychopédagogie actuelle de la nouvelle.
- 2) Valider l'outil pédagogique:
- effectuer une prévalidation de l'outil auprès de pairs;
 - en recueillant les commentaires d'experts dans le domaine relatif à l'enseignement de la créativité et/ou à l'enseignement du français, modifier l'outil pédagogique selon les commentaires recueillis des experts.
- 3) Faire un essai de l'outil pédagogique dans une situation réelle et donner un feedback de la réaction des élèves et, au besoin, modifier l'outil pédagogique selon la réaction des élèves.

1.3 SITUATION OU ÉTAT DE LA QUESTION

Nous verrons, dans le prochain chapitre sur la recension des écrits, qu'il y a des sujets liés à notre recherche qui ont déjà été traités. Tout d'abord, ce qui a déjà été fait par d'autres chercheurs est ici exposé de façon sommaire. Plusieurs outils didactiques ont été mis en place pour contribuer, d'une façon ou d'une autre, à l'amélioration de l'enseignement. Par exemple, en français, Hébert (1987), professeure et chercheure à l'Université du Québec à Chicoutimi, constate un besoin d'explorer les différentes attitudes, et de l'enseignant et de l'élève, d'une part, face à l'enseignement de la structure des différents genres littéraires enseignés au secondaire et, d'autre part, elle observe que peu de recherches en production voient sur le terrain les applications de la théorie. Cette constatation a attiré notre attention, car les objectifs de cette recherche visent en partie l'exploration des attitudes d'enseignement de la structure d'un genre particulier qu'est la nouvelle littéraire. Tel que cité par l'auteure: «peu de recherches voient sur le terrain...» (Hébert, 1987), et nous

avons essayé, par des applications concrètes que la méthode inductive a balisées, de voir sur le terrain comment il était possible d'enclencher un apprentissage efficace de même que de voir à rendre possible un enseignement qui exploite la créativité dans la structure d'un genre particulier.

Nous avons également retenu, comme exemple d'outil pertinent fonctionnant également par induction, la structure originale de «Compo» qui est une version informatisée de l'enseignement de différents genres littéraires, version créée par Loranger (1991). Celle-ci ne traite pas directement de la nouvelle littéraire, sujet qui nous intéresse, mais comme processus dirigé de l'enseignement des autres genres, il nous a semblé des plus efficace auprès de jeunes scripteurs.

Bourque (1985) s'est également penché sur la question didactique en apportant des éléments facilitants pour promouvoir la créativité de l'élève. Il s'agit d'une didactique de la créativité en trois volumes, proposant une série de contraintes d'écriture qui permettent d'orienter l'écriture avec des élèves du primaire.

Bach (1987) amène une réflexion sur la difficulté d'expression qu'éprouve souvent l'apprenti-scripteur devant la composition en français écrit en classe. Dans son livre, des notions de plaisir et de jeu dans l'apprentissage sont privilégiées. Le texte, *L'atelier d'écriture*, (Roche, Guiguet et Voltz, 1989) a également largement traité des «embrayeurs d'écriture». Ce texte, compte tenu qu'il fait appel à différentes façons de travailler sur la matérialité des mots, a attiré particulièrement notre attention et a suscité notre intérêt pour le travail de vulgarisation face à des exercices scripturaux très divers. De plus, notre intérêt a porté sur ces «embrayeurs d'écriture», car ils permettent de contrer, de façon efficace, le syndrome de l'angoisse de la page blanche qu'éprouve souvent l'apprenti-scrip-

cace, le syndrome de l'angoisse de la page blanche qu'éprouve souvent l'apprenti-scribeur. Ces «embrayeurs d'écriture» sont des contraintes langagières permettant les idées initiales de l'écriture.

Ce qui distingue notre recherche de celles qui ont traité de didactique, d'écriture, de structure de différents genres, de créativité, d'imaginaire, de généralités et de spécificité, c'est qu'aucune d'entre elles n'ont traité à la fois de l'enseignement inductif de la structure de la nouvelle littéraire en se servant de la créativité comme processus de résolution de problème avec l'outil «papier/crayon». Le lien entre la créativité, issue d'un processus plus émotionnel qu'intellectuel, et la nouvelle, en tant que structure plus rationnelle qu'irrationnelle, est un point qui suscite ici notre intérêt.

1.4 JUSTIFICATION

Aucun ouvrage connu par l'auteure n'a traité à la fois de l'enseignement inductif de la structure de la nouvelle littéraire en se servant de la créativité comme processus de résolution de problème avec l'outil «papier/crayon». De plus, il serait utile, pour les commissions scolaires, de pouvoir s'approprier un tel outil pédagogique pour enseigner à l'élève à être efficace dans son processus d'écriture.

Dans le programme d'études du ministère de l'Éducation, un des objectifs terminaux relatifs à la production consiste à: «Écrire un texte s'apparentant à la nouvelle littéraire, en tenant compte de la situation de communication et du fonctionnement de la langue et des discours.» (1980: 44). Actuellement, dans leur programme de secondaire IV, les élèves ont à produire cinq courts textes s'apparentant à la nouvelle littéraire afin de leur permettre de différencier ce genre particulier des autres genres et de les sensibiliser sur le fonctionnement des discours.

Nous remarquons que la créativité dans l'écriture est souvent écartée aux dépens d'une méthodologie rigoureuse qui enseigne la structure du genre, c'est-à-dire où on explique par enseignement magistral et déductif ce qu'est une situation initiale, un élément déclencheur, un élément perturbateur et une situation finale. Cette structure, bien que nécessaire, annihile ou freine souvent le plaisir d'inventer, d'écrire, ou d'imaginer par sa rigidité et par la difficulté que certains élèves éprouvent lorsqu'il est question d'appliquer cette théorie dans leur planification d'écriture. Comment concilier plaisir et rigueur? Comment intégrer une façon plus originale qui, pour certains, peut paraître plus facile et plus amusante à aborder, tout en encadrant l'élève dans son processus de création littéraire et d'apprentissage?

L'explication par la méthode magistrale de la nouvelle littéraire suppose que l'enseignant explique ce qu'est une «situation initiale», un «élément perturbateur» et une «situation finale». Il explique également ce que veulent dire les termes «traits psychologiques du personnage», «la chute» dans la situation finale, les «valeurs spirituelles» qu'on peut exposer dans un texte et les règles ayant trait à la rhétorique, à la syntaxe et autres lois et règles de fonctionnement nécessaires à la composition. L'observation de l'enseignement actuel de la nouvelle littéraire en milieu scolaire nous amène à constater que la croyance populaire tend vers l'idée que tant et aussi longtemps que l'élève n'aura pas appris par cœur les préceptes définissant un genre particulier, il ne pourra participer à la conception de ce genre. Or, nous croyons, qu'encadré dans des contraintes strictes de travail langagier, celui-ci arrivera à écrire un court texte s'apparentant à la nouvelle, sans avoir préalablement connu toutes les prémisses énoncées ci-dessus et qui soutiennent ce genre. Lorsque l'élève aura devant lui un texte, lui appartenant et prévalant sa propre créativité, il pourra commencer alors à comprendre, et peut-être de façon permanente, la structure du genre qu'il aura lui-même construit. La satisfaction que l'élève ressent devant un texte

qu'il apprécie et qui lui a fait prendre conscience de son potentiel créateur peut être aussi constructive pour l'enseignant et l'élève qu'instructive pour ce dernier et ce, à long terme. L'enseignement inductif est, selon nous, une façon non négligeable de procéder et nous croyons possible l'amélioration de l'apprentissage d'un genre littéraire en situation scolaire lorsque plus d'une façon de procéder est mise en oeuvre.

On ne peut prétendre régler le problème des carences décelées dans l'écriture d'un genre que par la seule intervention de nouvelles méthodes pédagogiques, mais l'application en classe de certaines de ces méthodes qui seront citées dans la recension des écrits, se sont souvent révélées profitables et bénéfiques pour l'élève en situation d'apprentissage. Dans un contexte où l'enseignant est aux prises avec le souci constant de motivation en parallèle avec la compétition aux mass-média et aux technologies nouvelles avec lesquelles l'élève grandit, nous pensons qu'il est avantageux d'utiliser des nouvelles méthodes qui permettent la versatilité éventuelle dans leur utilisation, c'est-à-dire des méthodes qui serviront à faire travailler la créativité de chacun de façon amusante tout en utilisant un matériel de base aussi simple que le papier et le crayon.

L'école exige à tous une qualité linguistique certaine pour que les élèves réussissent à accéder aux échelons supérieurs et ainsi parvenir à s'intégrer dans la société. L'école a deux rôles principaux qui sont véhiculés par les programmes: former l'individu et sélectionner par la performance scolaire et le mérite individuel. Le programme de français langue maternelle s'inscrit alors dans cette lignée puisqu'il prescrit par son mode d'utilisation, qu'il dirige par ses finalités et ses buts et qu'il oriente toute entreprise éducative dans le sens où le ministère de l'Éducation du Québec (1980) l'entend.

Cet extrait tiré du programme de français langue maternelle est éclairant:

Parmi les initiatives prises par l'État pour faire du français un instrument d'épanouissement personnel et social et un facteur d'identification collective, il faut considérer comme essentielle celle qui consiste à donner aux institutions scolaires un programme qui, par ses orientations, ses objectifs et son contenu, contribue à améliorer la qualité de l'enseignement du français. (MEQ 1980: 3)

En effet, un programme d'enseignement est un instrument important, mais la qualité du français repose également sur la compétence des maîtres. Le programme cadre de 1969 proposait de faire de la langue «un instrument de plus en plus perfectionné au service de la communication et de la pensée.» (1980: 3). Depuis, les réformes des programmes ont permis aux enseignants de se perfectionner ainsi que de se familiariser avec les nouvelles orientations et finalités du programme qui est en quelque sorte une suggestion méthodologique. Selon cette convention écrite, la proposition du matériel didactique devra être relative aux objectifs du programme puisque le choix de celui-ci est habituellement laissé à l'enseignant.

Dans les buts décrits du programme de l'enseignement du français (1980), la langue maternelle constitue un des moyens privilégiés par lequel une collectivité révèle et exprime ses valeurs. La classe de français doit faire en sorte que la langue soit pour l'élève un facteur de personnalisation et de socialisation. Elle atteindra ce but en amenant l'élève à reconnaître les valeurs socioculturelles véhiculées par la langue et par les discours en usage dans la communauté québécoise et à se situer par rapport à ses valeurs, à valoriser la langue franco québécoise et à connaître ses différences qui lui donnent ce critère d'entité. Cependant, la réalité est telle que l'évaluation de la maîtrise d'une habileté se fait par la pratique qui repose sur l'analyse du discours produit par l'élève qui constitue une importante source de renseignements pour évaluer ses habiletés langagières. L'école sélectionne les individus à partir de leur performance scolaire, où les critères de sélection sont la note de passage et le classement des élèves.

Si l'élève qui échoue est celui qui n'a pas acquis, dans le délai prévu, les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière, il s'avère important d'utiliser chaque minute en classe pour développer des capacités scripturales et il est tout aussi important de le faire dans ces délais d'apprentissage. Compte tenu des différences individuelles, qu'elles soient liées à des facteurs sociaux ou à des facteurs de rythme de croisière de l'apprentissage de chacun, il nous apparaît important de présenter une méthode qui permettra non seulement de respecter le rythme de chacun, mais de profiter du fait que cette méthode peut exercer la créativité de façon efficace.

Nous avons déjà souligné notre intérêt pour la didactique du français et nous croyons que l'application d'une méthode par la créativité, non pas comme but ultime mais comme processus de résolution de problème servant à donner du sens à l'écriture des élèves, est possible. Afin de faciliter ce passage du secondaire IV en français, il est utile de développer un outil pédagogique papier-crayon pour favoriser la création de la nouvelle littéraire.

De plus, l'outil pourrait éventuellement être utilisé par le biais de l'exercice informatisé, car une fois la base inductive établie, le sujet cerné et l'outil éprouvé en classe, la porte peut s'ouvrir vers cette orientation.

1.5 LIMITES DE L'ÉTUDE

Dans cette recherche, nous nous sommes restreint à la quatrième année du secondaire, car c'est spécifiquement à ce niveau que l'élève travaille la nouvelle littéraire. De plus, notre expérience en enseignement nous a amené à nous intéresser davantage à cette pério-

de compte tenu de la capacité et de l'habileté potentielle de l'élève à écrire un texte d'une certaine longueur. La connaissance de la concordance du temps des verbes est aussi un préalable à l'écriture d'un texte suivi et, en quatrième secondaire, l'élève a déjà manipulé cette notion. Nous supposons également qu'à l'âge de 16 ans, âge approximatif correspondant à ce niveau, l'élève, possédant normalement une grammaire mieux maîtrisée qu'aux niveaux antérieurs, devra être en mesure de pouvoir produire un court texte s'apparentant à la nouvelle littéraire sans trop de difficultés d'écriture.

Nous avons également volontairement restreint notre matériel à l'outil papier-crayon, car nous considérons encore l'avantage, d'abord financier, pour les commissions scolaires, de l'utiliser. Nous nous sommes d'abord arrêté à l'outil informatisé et nous avons investigué de ce côté pour nous rendre à l'évidence que les difficultés rencontrées semblaient de taille, c'est-à-dire que peu d'ordinateurs sont disponibles dans les polyvalentes pour le nombre d'étudiants simultanément en classe. Bien que des statistiques significatives de l'implantation progressive de l'ordinateur dans les écoles prouvent que l'enseignement par ordinateur est possible (Hébert, 1987), peu d'enseignants en place possèdent les habiletés requises pour diriger les élèves avec cet outil. Selon des informations tirées de *Bip Bip 45* (mai 1987: 6) «29% des enseignants du secteur public, au secondaire, (pour ne parler que de ceux-là) ont reçu une formation à la connaissance de l'ordinateur» (Hébert 1987: 8). De plus, force est de constater qu'en examen, les élèves n'auront droit à aucun autre outil que le papier et le crayon pour produire un texte qui sera l'exigence partielle à l'obtention de leur diplôme de secondaire IV.

Les limites de cette étude concernent aussi les ressources financières et le temps normalement disponible à une recherche du niveau de la maîtrise. Certains facteurs se sont également avérés comme étant des limites, entre autres en ce qui a trait à l'accès aux ban-

ques de données disponibles dans le réseau des Universités du Québec (module de repérage de Badadug) et dans les langues connues par l'auteur, c'est-à-dire le français, l'anglais, l'espagnol et l'italien.

1.6 DÉFINITION DES TERMES SPÉCIAUX

Niveau secondaire: Niveau où les élèves sont entre leur huitième et leur douzième année de scolarité. Ils ont généralement entre 13 et 17 ans.

Niveau secondaire IV: Niveau scolaire où les élèves sont à leur onzième année de scolarité. Ils ont généralement entre 15 et 16 ans.

Nouvelle: Genre littéraire qui contient d'abord une situation initiale, un élément déclencheur et une situation finale. L'élément déclencheur est l'événement autour duquel s'enclenchera tout le déroulement du texte dans un ouvrage littéraire. La situation initiale est le début de l'histoire dans un ouvrage littéraire et la situation finale est la conclusion de l'histoire dans un ouvrage littéraire. Ce terme sera plus spécifiquement élaboré dans le troisième chapitre sur la théorie, où la structure de ce genre sera explicitée.

Outil papier-crayon: Outil pédagogique qui ne requiert que le papier et le crayon pour sa réalisation.

1.7 EN BREF

Dans ce chapitre, nous avons vu que le lien entre la créativité, issue d'un processus plus émotionnel qu'intellectuel et la nouvelle en tant que structure plus rationnelle qu'irra-

tionnelle, est le point qui suscitait ici notre intérêt. Nous expliquerons davantage ce lien et les composantes qui en font partie dans le cadre théorique. Nous avons également expliqué le cheminement qui nous a amené à s'intéresser au développement d'un outil pédagogique papier-crayon pour favoriser la création de la nouvelle littéraire. Nous avons justifié l'étude, établi les limites de celle-ci et défini quelques termes afférents au sujet.

Dans le prochain chapitre, nous verrons les moyens qui ont été utilisés pour découvrir les sources littéraires susceptibles de nous aider à résoudre notre problématique. Dans ce chapitre, la recension sera divisée selon les points qui correspondent aux objectifs, où nous établissons les paramètres qui nous ont permis de fouiller la littérature afin de pouvoir construire un outil pédagogique de type papier-crayon qui favorise la création de la nouvelle littéraire en:

1. explorant les éléments qui nous ont permis de développer l'outil pédagogique selon les informations théoriques des trois sections suivantes:
 - 1.1 psychologie et pédagogie de la production créative;
 - 1.2 théories pour promouvoir la créativité littéraire;
 - 1.3 psychopédagogie actuelle de la nouvelle.
2. explorant les éléments qui nous ont permis de valider l'outil pédagogique, selon les trois sections suivantes:
 - 2.1 trouver comment prévalider l'outil en recueillant les commentaires de pairs;
 - 2.2 trouver comment valider l'outil en recueillant les commentaires d'experts;
 - 2.3 savoir comment faire un essai de l'outil pédagogique dans une situation réelle et donner un feed-back aux élèves et analyser les textes et la réaction des élèves.

CHAPITRE II

**Procédure de recension des écrits
pour élaborer le cadre théorique**

Dans le présent chapitre, nous présentons la démarche qui a permis la cueillette d'information ainsi que la littérature pertinente et utile à l'élaboration d'un outil pédagogique papier-crayon pour favoriser la création de la nouvelle littérature.

Comme annoncé précédemment, nous rappelons que nous avons divisé le cadre théorique en trois sections qui permettent d'explorer les éléments pour développer l'outil pédagogique. Les trois sections sont les suivantes: **la psychologie et pédagogie de la production créative, les théories pour promouvoir la créativité littéraire et la psychopédagogie actuelle de la nouvelle.**

Pour la première section sur la **psychologie et la pédagogie de la production créative**, nous avons effectué une recherche documentaire sur les banques de données «ÉRIQ», «ÉDUQ» et «BADADUQ». Les données disponibles dans le «Dissertation Abstracts» ont également été passées en revue et nous avons consulté certains professeurs de l'Université du Québec à Chicoutimi qui étaient, de proche ou de loin, concernés par le sujet. Certaines pistes possibles ont donné cours aux premières idées et sources préliminaires qui ont servi de guide à une recherche plus exhaustive. En prenant connaissance des descripteurs des documents qui apparaissaient comme étant pertinents, il s'est avéré possible de bâtir une méthode plus minutieuse et systématique. Voici la démarche qui a servi à cerner la littérature pertinente.

L'ensemble des institutions sur les banques de données disponibles du réseau «BADADUQ» ont servi de support à la recherche documentaire. Quatre blocs de descripteurs ont été créés, dont un premier avait trait au thème «outil **pédagogique**», un deuxième

portait sur le thème «**littérature**», un troisième sur la «**créativité**» et un quatrième sur les **exclusions** pour restreindre la recherche à sa pertinence.

Pour s'assurer que nous ne laissions de côté aucune documentation touchant le sujet, nous avons proposé d'autres descripteurs se rapportant à ceux déjà mentionnés. La figure qui suit présente les blocs de descripteurs:

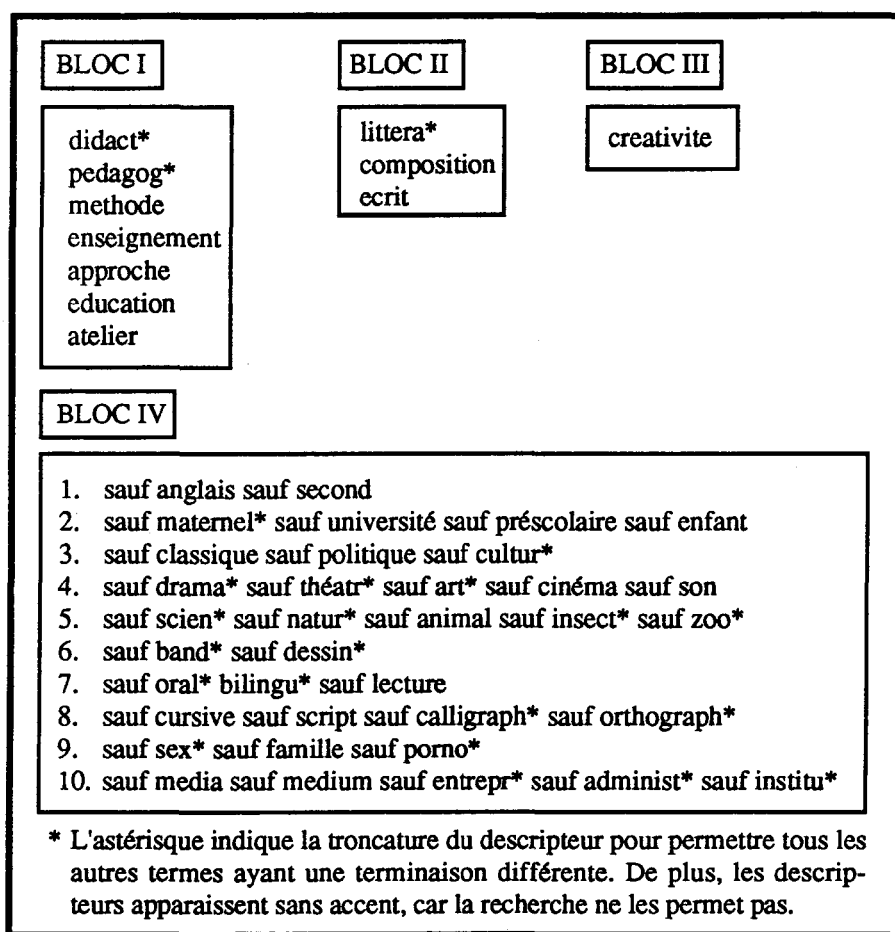


Figure 1: Tableau-synthèse des blocs descripteurs.

Il y a eu abondance de littérature, car les divers écrits se rapportant à la fois au domaine de la créativité, de la pédagogie et de la littérature se sont révélés nombreux. Voici un aperçu de ce qui a été trouvé:

Blocs I et II: 4,405 notices	---	et IV: 1820 notices
Blocs I et III: 923 notices	---	et IV: 437 notices
Blocs II et III: 171 notices	---	et IV: 64 notices

Figure 2: Tableau-synthèse du nombre de documents des blocs descripteurs.

Dans un premier temps, les trois blocs («outil pédagogique», «littérature» et «créativité») ont été demandés simultanément, ce qui s'est avéré non assez précis, tel que souhaité, car seulement 58 notices de nature très générale ont été relevées. Les blocs I et II ont alors été demandés, ensuite les blocs I et III et pour finir les blocs II, III (annexe 1).

1^{re} partie (blocs I et II)

Un premier processus d'élimination a été effectué en intégrant à la recherche le quatrième bloc de descripteurs concernant les exclusions (annexe 2). Pour les blocs I et II, nous sommes passé de 4405 notices à 1820. Sur les 1820 notices, 1710 ont été retirées, car elles n'aidaient nullement la recherche. À la lecture, des références ont été éliminées (annexe 3). Nous conservons comme pertinents dans les blocs I et II (pédagogie et littérature) sur 4,405 documents, 101 documents consultés et de ceux-ci, dix documents se sont avérés pertinents et en relation avec notre sujet (annexe 4).

2^e partie blocs II et III

Pour les blocs II et III, où la deuxième liste de descripteurs portait sur le thème «littérature» et la troisième sur la créativité, nous avons également imposé à la recherche la quatrième liste concernant les exclusions. Nous sommes alors passé de 171 notices à 64 (annexe 5).

Dans la deuxième étape d'élimination, c'est-à-dire à la lecture des références, sur les 64 notices, 33 ont été retirées, car elles n'aidaient nullement la recherche. Le tableau méthodologique de ce qui a été éliminé ainsi que sa justification sont illustrés sur la figure 7 (annexe 5). Nous ne conservons aucun document, car les seuls qui concernent notre sujet se retrouvent dans la liste de la partie précédente.

3^e partie (blocs I et III)

Nous avons procédé de la même manière pour les blocs I et III, où la première liste de descripteurs portait sur le thème «outil pédagogique» et le troisième sur la «créativité». Nous avons également imposé à la recherche la quatrième liste concernant les exclusions pour restreindre la recherche à sa pertinence (figure 8: annexe 6). Pour les blocs I et III, nous sommes passé de 923 notices à 437.

Dans la deuxième étape d'élimination, sur les 437 notices, 391 ont été retirées, car elles n'aidaient nullement la recherche (figure 9: annexe 6). Nous conservons comme pertinents dans les blocs I et III (pédagogie et créativité), 16 documents (annexe 7).

Voici un tableau des résultats de la littérature conservée et qui a servi à élaborer la première section du cadre théorique ayant trait à la «**Psychologie et la pédagogie de la production créative**». Ces références ont également servi en partie à la deuxième section du cadre théorique ayant trait aux «**théories pour promouvoir la créativité littéraire**». Nous expliquerons cette division du cadre théorique de façon détaillée dans le texte qui suit le tableau.

Blocs I et II: 4,405 notices --- et IV: 1820 notices et élimination = 101.
Documents conservés: 10
Blocs II et III: 171 --- et IV: 64 notices et élimination = 31
Documents conservés: 0
Blocs I et III: 923 notices --- et IV: 437 notices et élimination = 16
Documents conservés: 16
Total = 26 documents

Figure 3: Tableau partiel des résultats de la quantité de littérature
(1^{re} section cadre théorique)

2.1 PROCÉDURE POUR LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

La littérature pertinente a été dépouillée et nous avons ensuite divisé notre cadre théorique en trois sections. En premier lieu, nous avons choisi exclusivement la littérature concernant les thèmes: **«Psychologie et pédagogie de la production créative»**. Selon ces thèmes, nous avons fouillé la littérature tel que décrit ci-dessus (Annexes 1 à 7) et nous avons également considéré les recommandations d'Amégan, spécialiste dans le domaine. Quelques auteurs ont permis de cerner l'essentiel, tel: Guilford, Gordon, Amégan, Landry, et Torrance.

En second lieu, nous avons pris connaissance des **théories pour promouvoir la créativité littéraire** qui sont suggérées par les blocs «créativité» et «littérature» (compo*, écrit ou français). Nous avons restreint notre choix aux documents de l'UQAC, car ceux-ci sont représentatifs du domaine. De là, émergent les textes: *l'Oulipo* (Atlas de littérature potentielle), *Atelier d'écriture*, ainsi que certains autres ateliers et guides d'animation littéraires, des résumés de conférences (Loignon *et al.*, 1983) et un traité général sur la créativité (*Le cri d'Archimède* de Koestler).

En troisième lieu, la littérature pertinente sur la **psychopédagogie actuelle de la nouvelle en classe** a été fouillée afin de faire un examen sur les outils pédagogiques déjà existants. Les descripteurs se regroupant dans le bloc «pédagogie» (pédagog*, enseignement, didact*, etc.) et dans le bloc «littérature» (composition, écrit*, français) proposaient la littérature ayant trait à ces deux domaines où nous avons sélectionné toutes celles publiées après 1984, c'est-à-dire la littérature concernant les publications récentes des dix dernières années. Certains documents dans cette partie du cadre théorique ont été rejetés, car ils n'avaient pas trait à la nouvelle, soit en enseignement du français langue seconde, soit en enseignement de la grammaire assisté par ordinateur (*Cemis*, *Contexte*), soit en cheminement particulier. A été retenu *Didactique de la pratique d'écriture au secondaire* (Hébert, 1987) *L'écriture buissonnière* (Bach, 1987) mais comme ces deux derniers documents sont également traités et analysés dans la section précédente, nous en tenons compte de façon plus aléatoire dans cette présente partie. Dans cette troisième partie portant sur la pédagogie actuelle, les documents pertinents sont, par exemple, les volumes *Point de vue*, *Propos*, *Repères*, *22 nouvelles*, *22 Univers*, *Contact*, et *Français Plus*, qui sont des outils didactiques au service des élèves. Ceux-ci ont fait l'objet d'une étude où chacun des documents a été consulté, fouillé et analysé.

Les trois sections du cadre théorique se lisent comme suit: 1) psychologie et pédagogie de la production créative; 2) théories pour promouvoir la créativité littéraire; 3) psychopédagogie actuelle de la nouvelle et examen des outils pédagogiques déjà existants.

Pour ce qui est de la première section: **Psychologie et pédagogie de la production créative**, dans les trois groupes-blocs, le nombre total de documents retenus est de 26, tel que décrit auparavant. Parmi ceux-ci, quelques-uns étaient de valeur mini-

male en ce qui a trait à notre sujet. Ils ont retenu notre attention pour seulement quelques références.

Parmi ces 26 documents, quelques-uns ont servi à bâtir le cadre théorique. En particulier, ceux traitant de la synectique de Gordon, du modèle «S.O.I.» (Structure Of Intellect) de Guilford, de la créativité et ses définitions selon Paré, Vienne et Amégan. Le logiciel «*Référence Contrôle*», qui est un système informatisé servant, entre autres, au classement de fiches par descripteur, a permis de regrouper les idées et les citations semblables sous les thèmes respectifs, d'où s'est tissé le cadre théorique. Les descripteurs des citations retenues dans la littérature sont regroupés en cohortes thématiques (annexe 8). Elles sont au nombre de quatre et tout ce qui avait trait aux concepts mentionnés dans chacune des quatre cohortes était pris en considération et a servi à développer la première section du cadre théorique concernant **la psychologie et la pédagogie de la production créative**.

Pour ce qui est des **théories pour promouvoir la créativité littéraire** qui constitue la deuxième section, nous avons pris connaissance de certaines techniques pour favoriser la création littéraire, tel «*Les embrayeurs d'écriture*» de Bourque (1985) et les différentes techniques d'écriture pour la plupart résumés dans «*L'atelier d'écriture*» rédigé par Roche, Guiguet, et Voltz (1989). Dans cet autre ouvrage, s'apparentant quelque peu avec le précédent par ses «embrayeurs d'écriture» originaux, nous avons dépouillé l'essentiel, afin d'en résumer les différents thèmes importants et de conserver ce qui était utile à la construction de notre outil pédagogique. Ce texte, tenant compte qu'il fait appel à différentes façons de travailler sur la matérialité des mots, a attiré particulièrement notre attention et a suscité également notre intérêt pour le travail de vulgarisation fait, face à des exercices scripturaux et d'accessibilité à un public très divers.

Parmi ces mêmes documents, certains ont servi à l'élaboration de la structure de l'outil, en particulier les embrayeurs d'écritures et les prémisses qui ont servi à enseigner la structure de la nouvelle littéraire. Les ateliers de Bourque (1985) se sont avérés utiles, mais non appropriés pour ce qui est de la clientèle visée, mais nous en avons tout de même retenu certaines références, car elles nous semblent pertinentes. Il s'agira de les adapter à notre clientèle. Son livre, *L'école à fictions* (Bourque, 1985), a fait l'objet d'une analyse et plus particulièrement d'une courte expérimentation dans le but de bien cerner et de bien saisir la didactique proposée qui est répartie en trois volumes. L'analyse de contenu et l'expérimentation amènent à leur tour une critique sur le regard actuel des didacticiens et didacticiennes en français.

Nous avons également retenu la structure originale de «Compo», version informatisée de l'enseignement de différents genres littéraires. Celle-ci ne traite pas directement de la nouvelle littéraire, sujet qui nous intéresse, mais comme processus dirigé de l'enseignement des autres genres, il nous a semblé des plus efficace auprès de jeunes scripteurs.

Pour ce qui est de la troisième section du cadre théorique, nous nous sommes penché sur **la psychopédagogie actuelle de la nouvelle et sur les outils pédagogiques déjà existants**. D'une part, Hébert (1987), par sa thèse, *Didactique de la pratique d'écriture*, propose, comme transformations qualitatives pour les élèves en français au secondaire, une assistance par traitement de texte à la pratique d'écriture. Cette façon de faire a attiré notre attention par l'intérêt que l'ouvrage porte à l'amélioration scripturale et par la nécessité relevée par l'auteur de penser autrement l'acte d'enseigner à écrire.

Ensuite, dans *L'écriture buissonnière*, Bach (1987) amène une réflexion sur la difficulté d'expression qu'éprouve souvent l'apprenti-scripteur devant la composition en fran-

çais écrit en classe. Ce livre, qui propose différentes façons d'aborder l'écriture, soumet au lecteur une vision de ce vers quoi doit tendre un enseignement et suggère quelques façons de travailler le français en classe.

Nous avons également retenu la structure originale de «Compo», version informatisée de l'enseignement de différents genres littéraires. Celle-ci ne traite pas directement de la nouvelle littéraire, sujet qui nous intéresse, mais comme processus dirigé de l'enseignement des autres genres, il nous a semblé des plus efficace auprès de jeunes scripteurs.

Nous avons également considéré toute la littérature disponible dans les écoles et les didacthèques des commissions scolaires, comme les volumes *Propos*, *Repères*, *22 nouvelles*, *22 Univers* et *Français Plus*, qui sont des outils didactiques au service des élèves.

Or, cette littérature, pour poursuivre à bon escient la présente recherche, nous permet la continuité de nos buts, où le premier objectif est de développer l'outil selon les informations recueillies. Nous avons, jusqu'à maintenant, expliqué comment nous avons recueilli notre littérature; dans la prochaine étape, nous exposons l'essentiel de cette littérature.

Mais d'emblée, nous pouvons affirmer que cette littérature ne nous a révélé aucune expérience ou recherche semblable à celle que nous avons entreprise.

CHAPITRE III

Le cadre théorique de notre démarche

Le cadre théorique soutenant les prémisses de la recherche se divise en trois parties. Dans la première partie, nous abordons la psychologie et la pédagogie de la production créative; en second lieu, les théories pour promouvoir la créativité littéraire et dans la troisième partie, la psychopédagogie actuelle de la nouvelle et l'examen des outils pédagogiques déjà existants.

3.1 PSYCHOLOGIE ET PÉDAGOGIE DE LA PRODUCTION CRÉATIVE

L'objet de ce présent aménagement linguistique touche essentiellement la production créative, c'est-à-dire aux processus qui s'insèrent à l'intérieur de certaines taxonomies cognitives. Il s'agit ici de cerner les opérations mentales en cause afin de pouvoir éventuellement mieux orienter la construction de notre outil pédagogique en prenant connaissance du fonctionnement global de ces opérations lors de toute production créative. Le comportement créatif dont il est question est amené par une certaine dynamique. Il s'installe autour du comportement créatif des schèmes et des organisations plastiques qui restent compréhensibles, mais ces schèmes et organisations sont en partie issus de théories explicatives et taxonomiques. Le comportement créatif et la production créative sont par contre des comportements tout à fait tangibles et concrets. Le vocabulaire commun et afférent aux théories sur le comportement créatif ainsi que les points communs des théories de la créativité en général, pour faire ressortir, non pas la totalité, mais la globalité de celles-ci, sont divisés par thème.

Or, nous situons d'abord les taxonomies et les processus en cause dans le comportement créatif en passant par l'explication des concepts de production convergente et de production divergente. Cela nous amène à éclaircir le processus de résolution de problème pour ensuite cerner les conditions favorables dont il est question dans la créativité. Dans le but de rendre le comportement créatif plus efficace, nous nous sommes tournés vers ce qui peut le freiner afin de mieux contrer ce qui justement empêche la créativité de s'actualiser au maximum. Dans les documents traitant de créativité, on retient cet aspect, car, dit-on, il est autant possible, dans certaines conditions, de favoriser le comportement créatif que de le freiner. Nous expliquons d'abord les facteurs qui permettent des conditions favorables, ensuite, nous nous penchons sur la personnalité créatrice comme telle, pour mieux saisir comment est constitué le comportement créatif.

3.1.1 Psychologie de la production créative: fluidité et flexibilité

La psychologie de la production créative nous amène à cerner les différentes taxonomies cognitives et personnalistes décrites dans ce domaine. En général, la littérature traitant des processus de la créativité vient de ces deux écoles de pensées selon lesquelles la créativité, qu'elle soit d'une part artistique ou d'autre part scientifique, fait appel aux mêmes processus taxonomiques (Amégan, 1987). Ces derniers processus ont été l'objet d'étude de plusieurs cognitivistes qui ont conclu, d'une part, que la créativité concerne la facilité de débit chez la personne dans l'émission des idées. Cette aptitude a été appelée «fluidité». D'autre part, les cognitivistes ont également suggéré que la «flexibilité», vue comme étant la capacité d'envisager plusieurs perspectives à partir d'un même thème, se rattachait également à l'opération créative. Fluidité et flexibilité sont donc des termes très liés à la créativité.

Guilford, dans une communication sur la créativité (1977), explique un de ses projets de recherche concernant les aptitudes et les habiletés, projet qui a été réalisé à l'Université du sud de la Californie avec l'aide d'étudiants à la maîtrise, où 40 recherches ont été menées de front, utilisant des élèves d'écoles secondaires et des jeunes embauchés dans l'armée. Après avoir fait passer une série d'une cinquantaine de tests à plus de 200 personnes, les chercheurs ont voulu valider certaines hypothèses sur la nature des habiletés intellectuelles. Ces analyses déterminaient la provenance d'habiletés intellectuelles. Une de celles-ci portait sur la pensée créative. L'hypothèse essayait de démontrer que la fluidité dans la pensée créative serait prédominante, c'est-à-dire qu'on noterait, chez les personnes avec une pensée créative développée, plus de fluidité, qui est une habileté cognitive permettant une très haute gamme d'alternatives possibles dans la résolution de problèmes. Dans la recherche américaine, on émettait l'hypothèse que chez certaines sommités, où on avait remarqué dans le passé un taux élevé de créativité, plus de fluidité de pensée serait également constatée.

Une autre habileté étudiée concernait la flexibilité, c'est-à-dire la liberté de changer d'idées ou la facilité de changer de direction dans l'émission de la pensée en situation de résolution de problème. Une habileté également cernée avait trait au concept d'originalité, c'est-à-dire l'habileté de construire des idées originales.

La sorte la plus inattendue de production mentale, toujours selon Guilford, est ce qu'il appelle «la transformation». Le processus de changement dans n'importe quelle production d'idées arrive fréquemment et ces nouvelles idées deviennent des informations pertinentes dans la façon de résoudre des problèmes. Il nous rappelle que ces changements ou transformations sont des bribes d'informations que nous utilisons dans la résolution de problèmes. Dans l'émission de nouveaux concepts émergeant dans la pensée

conceptuelle, la transformation est un facteur important qui s'effectue de façon continue autant de fois que l'interprétation diffère.

Guilford (1977) a également traité de la production divergente et convergente. Certaines opérations composant la structure intellectuelle, selon cet auteur, concernent le retrait de l'information. La production divergente et la production convergente partagent le même but général: le fonctionnement du retrait de l'information entreposée dans la mémoire. Mais, une importante différence est notée; dans la production convergente, les exigences du signal de rappel sont si restreintes ou si bien définies qu'un seul item particulier est appelé et peut être donné par la mémoire. Quand l'individu arrive à une situation pour laquelle il n'a pas de réponse qui lui permette de fonctionner parmi son répertoire de réactions pour résoudre un problème, il y a activité mentale pour trouver une solution. Il doit adapter ou modifier ses réponses ou en inventer de nouvelles. C'est le retrait de l'information selon la divergence. Ainsi, nous pouvons dire que la façon de trouver des solutions et résoudre des problèmes est reliée avec les éléments de la pensée créative.

Ces hypothèses soumises par les tests de recherches on introduit la définition et une meilleure compréhension des concepts opérationnels et cela a permis des études empiriques plus exhaustives sur la pensée créative définitivement reliée à la flexibilité, à la fluidité, à l'originalité et à la transformation.

Les informations sur la flexibilité, la fluidité, l'originalité et la transformation sont tout à fait pertinentes pour comprendre la façon dont fonctionne la pensée créative dans l'émission de nouvelles idées en situation d'écriture, où on fait appel à ces mêmes habiletés. La flexibilité est activée lorsque le sujet explore d'autres voies que la première lui venant à l'esprit; c'est sa possibilité de changer de voie sans restriction. Il choisit alors, par-

mi plusieurs possibilités, la voie qui lui convient. La fluidité est utilisée quand il s'est agi pour l'élève de faire appel à l'abondance et à la richesse de ses idées et où il s'est offert un plus grand corpus dans le vocabulaire de son intervention écrite. L'habileté de construire des idées originales dans l'écriture de fiction est aussi une habileté très usitée qui permettra à l'élève un éventail considérable de fantaisies possibles. Pour terminer, la transformation continue dans laquelle il doit fonctionner en situation d'écriture lui permettra de nouvelles bribes d'informations ponctuelles qui permettront à l'activité écrite d'être aussi en mouvement continu et en progression par cette constante remise en question langagière.

3.1.2 Taxonomie de Guilford

Amégan (1987), dans son ouvrage *Pour une pédagogie active et créative*, a expliqué et vulgarisé la théorie de Guilford qui traite, entre autres, de fluidité et de flexibilité, termes que nous avons brièvement mentionnés précédemment. Ce dernier, qui adopte une approche essentiellement cognitiviste, explique dans un modèle de classement qui s'avère des plus complet, le modèle «S.O.I.» «*structure of intellect* »; modèle où l'on peut classer les facteurs intellectuels comme ressortant de trois aspects à la fois. C'est donc un modèle tridimensionnel de l'intelligence, où chacune de ces trois dimensions se subdivise pour donner une possibilité d'au moins 120 combinaisons qui permettent une compréhension expérimentale des processus cognitifs. La proposition de classification de Guilford comporte cinq opérations de l'intelligence: 1) la cognition (C), 2) la mémoire (M), 3) l'évaluation (E), 4) la production convergente (N), 5) la production divergente (D). Les opérations sont les divers processus intellectuels du traitement de l'information (Amégan, 1987: 40). Nous résumons cette classification comme suit:

La cognition (C): C'est par elle que nous saisissons et découvrons l'information, qu'elle ait trait aux phénomènes concrets, aux faits, aux idées, aux sentiments. C'est l'opération nécessaire aux opérations qui suivent.

La mémoire (M): Cette opération nous permet d'enregistrer, de stocker et de rappeler les informations apprises. Dans la phase d'apprentissage, elle a lieu presque en même temps que la cognition. Dans la phase de rappel, elle sert soit à renouveler la cognition, soit à accumuler les informations nécessaires à la résolution de problème convergent ou divergent. Il s'agit d'une opération de base.

L'évaluation (E): C'est cette opération qui nous permet de comparer des objets ou des idées données avec d'autres objets ou idées afin d'en arriver à décider de leur identité ou de leur différence. L'évaluation est omniprésente au cours des autres opérations.

La production convergente (N): C'est l'opération par laquelle nous utilisons le matériel accumulé ou fourni par la cognition et la mémoire, sous le regard de l'évaluation, pour réaliser un objectif spécifique. Lorsque les objectifs et une grande partie des moyens sont précisés au départ, l'opération convergente génère, dans un groupe donné, des résultats sensiblement uniformes.

La production divergente (D): C'est elle qui nous permet, grâce aux données fournies par les autres opérations préalablement citées, d'utiliser de façon nouvelle du matériel disponible en vue d'obtenir des résultats nouveaux. On se trouve alors devant la divergence considérée à la fois comme processus et comme produit. Il s'agit d'essayer plusieurs façons de faire, d'explorer, afin de résoudre un problème de départ. Le fait d'utiliser différemment du matériel pour résoudre un problème assez précis est considéré com-

me un processus. Ce type de divergence nous permet de résoudre un problème de façon flexible, c'est-à-dire d'envisager plusieurs solutions possibles avant de faire un choix.

3.1.3 Opérations réceptivo-productives et opérations productives

De ces opérations intellectuelles, nous retenons qu'elles se divisent en deux catégories principales, notamment les opérations **réceptivo-reproductives** et les opérations **productives**. Les opérations réceptivo-productives sont celles qui peuvent donner une information et la rendre présente dans la conscience. Les opérations réceptivo-reproductives agissent de trois façons:

- 1) par la **perception**; surtout conçue comme une assimilation intellectuelle;
- 2) par la **reconnaissance** qui sert à identifier une information lorsqu'elle se présente à nouveau après un certain temps ou à l'identifier dans un contexte différent;
- 3) par **reproduction**; c'est un rappel actualisé de ce qui a déjà été enregistré dans la mémoire.

Les opérations productives servent à compléter le cheminement amorcé par les opérations réceptivo-reproductives. Les quatre opérations productives sont:

- 1) **production interprétative**; c'est ce qu'un élève est appelé à faire lorsqu'il a à résumer un texte qui contient des nouvelles informations pour lui;

- 2) **production convergente**; quand l'élève est placé dans une situation où il a un problème à résoudre;
- 3) **production évaluative**; elle fait appel à la pensée critique de l'élève;
- 4) **production divergente d'information**; lorsque l'élève a à résoudre un problème qui contient plus d'une solution et qu'il a alors à créer sa réponse en fonction des données qui lui ont été préalablement divulguées.

De ces deux principales catégories de Guilford, c'est notamment sur la deuxième catégorie, c'est-à-dire les opérations productives, que nous retiendrons notre attention. Ce sont celles qui servent à compléter le cheminement amorcé par la première catégorie, c'est-à-dire les opérations réceptivo-reproductives. Parmi les opérations productives, il y en a deux, la production convergente et la production divergente, qui nous concernent plus précisément dans notre démarche. Selon Amégan (1987), on parle de divergence dans le comportement créatif: «On sait que la divergence et les transformations jouent un rôle primordial dans le processus créatif.» (1987: 50). Les productions divergente et convergente sont des types de production qui font appel à l'acte d'écriture où, d'une part, il y a résolution de problème, car l'élève, face à son devoir d'écriture, doit résoudre et écrire. D'autre part, il y a plus d'une façon de régler ce problème, c'est-à-dire qu'il y a plus d'une solution, car l'élève a à créer un texte et celui-ci est possible, mais aussi une infinité de textes est possible. Dans le processus de production d'écriture, on peut donc parler de production convergente et de production divergente. Il y a convergence puisqu'il y a résolution de problème, où il s'agit d'un parcours d'écriture encadré et balisé par des contraintes à cause des règles que prescrit la nouvelle. Il y a aussi divergence puisque ces mêmes règles et contraintes d'écriture permettent plus d'une solution au problème, où la fluidité et la flexibilité faciliteront l'expression personnelle de l'élève.

3.1.4 «Processus» et «produit»

Plusieurs théoriciens différencient dans le domaine de la créativité les termes «processus» et «produit». Amégan (1987) traite cette partie dans un vocabulaire de démarche de la pensée, démarche donnant naissance à un produit.

La pensée créatrice est la démarche relativement autonome d'un individu agissant dans et sur son environnement; cette démarche doit aboutir à un résultat (produit) relativement autonome, c'est-à-dire personnalisé. Il s'agit donc d'un processus (démarche et/ou d'un produit (résultat). [...] la création et la créativité représentent avant tout, un processus intérieur qui appartient à tout le monde, un mouvement interne de l'organisme et de ce point de vue-là, je l'oppose tout de suite à un produit c'est un processus qui donne naissance à un produit. (1987: 11)

Pour Paré (dans Loignon, Therrien et Brouillet, 1983) qui s'est également penché sur le processus de créativité:

Le produit n'est qu'une confirmation qu'un processus a eu lieu, il n'est qu'un aspect temporaire et, pour celui qui crée, le produit n'est qu'un moment qui dit: je suis passé par là. Et ce qui l'intéresse ce n'est pas la contemplation de ce qu'il a produit, c'est de retourner au processus d'émergence, au processus de création.

Dès lors, parler de processus et de produit est lié autant au concept de divergence qu'à celui de convergence et ce sera de convenir que la résolution de problème, comme stratégie interne, inclut un processus qui, dans notre cas, en est un de créativité et inclut également un produit fourni par l'exercice de fluidité et de flexibilité que l'élève exprime par le travail langagier.

La créativité littéraire est ici posée autant comme un processus de résolution de problème que comme produit puisque le processus d'écriture donne un résultat qui est un «produit» tangible et lisible. Certaines techniques, comme la technique de l'analogie de

Gordon, démontrent que l'efficacité des composantes de la créativité peut être activée. Plusieurs autres auteurs se sont penchés sur les facteurs que l'on appelle des freins et des blocages pour la créativité. Voilà un premier canevas initial servant à une meilleure compréhension à partir duquel s'impose un questionnement de premier ordre:

Comment la résolution de problème, liée au comportement créatif, est-elle réalisable dans des conditions les plus favorables possible?

3.1.5 Freins de la créativité

Connaître à la fois les techniques qui animent la pensée créative et les freins ou les blocages qui la contraignent peut permettre éventuellement de mieux contrôler ou du moins de mieux diriger le comportement créatif vers des résultats bénéfiques. Ainsi, une fois qu'il y a eu prise de conscience des freins ou blocages et des techniques bénéfiques, on peut être plus en mesure d'identifier les facteurs influençant positivement et négativement les habiletés en cause pour, d'une part, les activer et, d'autre part, les contrer.

Pelletier (dans Loignon *et al.*, 1983) s'est également questionné sur les difficultés rencontrées lors de la production écrite et lors du processus créatif. Il affirme que:

Une des grandes difficultés à s'adonner à l'écriture et à se donner l'autorisation de créer, c'est qu'on cherche immanquablement à trouver la grande découverte. Si on doit écrire, c'est parce que l'on a quelque chose de génial à dire. Et alors, avec un pareil préjugé, on ne permet pas à de petites idées toutes simples d'émerger.

B.

À partir de là, nous pouvons expliquer que dans le comportement créatif, certains facteurs l'influencent soit négativement ou positivement et sont des variables dont on doit tenir compte. Tout d'abord, dans la résolution de problème, l'enseignement créatif doit

satisfaire certaines conditions. Les blocages, selon Simberg (1964), Gillepsie (in Biondi, 1972; dans Amégan, 1987), sont des freins qui peuvent être d'ordre perceptif, socioculturel et émotionnel. Les freins perceptifs peuvent avoir trait à la difficulté d'isoler le vrai problème, à l'incapacité de définir les termes et à verbaliser le problème, à ne pas être en mesure d'utiliser nos sens au maximum. Les freins émotionnels sont: la peur de se tromper et la peur du ridicule. Le fait de s'agripper à la première idée ou à la première solution qui se présente. La difficulté de changer de point de vue. Un autre des blocages rencontrés, selon Amégan (1987), est le désir de trop vite réussir.

De la même façon, une des difficultés de la créativité dans l'écriture, c'est qu'on cherche à rendre quelque chose d'extraordinaire et de fabuleux tout de suite. Cela répondrait à ce que théoriquement on appelle «un blocage émotionnel». On ne permet pas alors la facilité de débit des idées et la transformation qui les accompagne et dont il est possible de modifier ensuite jusqu'à l'obtention d'autres idées, d'autres ouvertures textuelles. On parle également, dans l'énumération des blocages, d'une «trop grande méfiance à l'égard de la fantaisie et du rêve éveillé». (Amégan 1987: 134) Dans les blocages émotionnels, à la «[...] base de tout se trouve le stress; stress causé par l'insécurité devant de nouvelles situations au travail ou ailleurs.» Amégan (1987) expose également des difficultés d'ordre relationnelle tel: «[...] la difficulté à établir des relations lointaines entre des choses et des événements, c'est-à-dire difficulté à former et à transférer des concepts.» (p.135). On émet également, dans les blocages du comportement créatif, l'impuissance à voir ou à connaître ce qui nous est familier ou évident. En effet, l'incapacité de distinguer la cause et l'effet est souvent évoquée dans la littérature traitant des blocages internes en relation avec le comportement et les processus créatifs. Les blocages culturels sont également mentionnés dans l'ouvrage d'Amégan, où on dit qu'ils proviennent des normes sociales, du conformisme et des règles de conduite communautaires.

Il s'agit par exemple d'une conception rigide des rôles sexuels, du trop peu de connaissance et surtout d'un excès d'érudition (en effet, trop d'érudition enferme l'individu dans un carcan qui l'empêche de voir ailleurs), d'un esprit critique trop prompt, d'une recherche de l'utilité à tout prix, d'une organisation mentale trop structurée et trop hiérarchisée. (1987: 134)

En fait, dans cette partie, les points importants à retenir pour la construction éventuelle de l'outil, c'est de se rappeler les blocages ou les freins de la créativité, pour que les élèves soient en mesure d'utiliser leurs sens au maximum. Dans une situation concrète, c'est leur permettre de penser à l'ouïe, à l'odorat, au toucher et aux autres sens dans leur production créative soit par l'analogie, concept que nous décrirons dans ce texte, soit par la simple description. Mettre les élèves en confiance en les invitant à ne pas avoir peur de se tromper, les inviter à contrer la peur du ridicule dans leur texte, s'organiser pour que les élèves ne s'agrippent à la première idée ou à la première solution qui se présente. Les mettre dans des situations d'écriture où ils pourront faire des choix pour éviter la difficulté de changer de point de vue. Tempérer les impulsions qui propulsent l'élève vers le texte terminé trop rapidement, pour éviter chez lui le désir de trop vite réussir et voir à ce que les élèves tiennent en considération qu'il n'est pas nécessaire de rendre quelque chose d'extraordinaire et de fabuleux tout de suite. C'est ce qui résume les blocages et les freins de la créativité.

Cette considération théorique sur les émotions reliées à la créativité nous amène à cerner les éléments constitutifs de la personnalité créatrice. Comme point de départ, nous émettons comme constat qu'il y a des facteurs à contrer pour promouvoir la créativité, mais qu'il y a aussi des tempéraments, appartenant à chacun, qui permettent l'émulsion du comportement créatif.

Avant de passer aux différents postulats émis par les théoriciens sur la personnalité créatrice, nous verrons les points communs des théories à propos de l'enseignement créatif.

3.1.6 Pédagogie de la production créative

La psychologie de la créativité évoque le double enjeu qui met en relief à la fois l'enseignement et l'apprentissage. Puisque l'enseignement suppose un résultat dans l'apprentissage, la compréhension de l'apprentissage peut également amener diverses façons d'enseigner. Selon Landry (1985), une pratique éducative qui est dominée par la recherche de l'«ordre» peut s'avérer être un frein à la créativité:

Or, une pratique éducative qui est dominée par la recherche de l'«ordre» dans les moyens ou les fins peut s'avérer être un puissant frein à la créativité de l'éducateur comme à celle des élèves. (1985: 55)

Toujours selon Landry (1985), qui a entre autres écrit *Le processus créateur et l'intervention éducative*, tout processus créateur prend origine d'un désordre quelconque:

Il s'agira d'un problème qui provoque, qui intrigue, ou qui «désorganise» parfois même de façon brutale. Tantôt il s'agira de l'émotion qui bouleverse, l'imagination qui se débride, de la passion qui s'enflamme. Il y a toujours au départ, un contexte d'«agitation»; de «brassage», d'«irruption».

L'auteur explique, entre autres, les étapes de la boucle créatrice du désordre à l'organisation en passant par le nœud gordien de la créativité. Selon sa théorie, les concepts fondamentaux du processus sont en perpétuel mouvement: «désordre —> interaction —> ordre —> organisation désordre —> interaction —> ordre —> organisation». C'est ce qu'il nomme «la boucle créatrice» et on revient alors au début, mais non comme

un cercle vicieux, explique-t-il; il y a une «[...] boucle, mais le circuit prend la forme dynamique de la spirale dont la courbe s'élargit perpétuellement alors que le noyau est incessamment renaissant.». (1985: 15).

Selon Landry (1985), le point de touche de la boucle créatrice c'est l'éducation: «Éduquer c'est essentiellement accompagner quelqu'un dans sa quête pour se saisir et saisir le monde, pour se transformer et transformer le monde.» (p.17).

Dans la notion de «double projet», chez Landry, il y a les «projets d'être» «qui émergent dans le clair obscur de nos existences», où il s'agit de se réaliser, «[...] d'actualiser son potentiel, en un mot, se créer.» Et ensuite, dans la deuxième partie de sa définition, il explique à sa manière ce qu'est la créativité.

Le premier projet qui se présente à nous sous de multiples facettes et je dirais en permanence, est ce que j'appelle le projet de faire. Fabriquer, patenter, solutionner, en un mot, créer. La multitude, la nuée astronomique d'artefacts produits par l'homme et toute «sa production intellectuelle» sont l'aboutissement. (1985: 19)

Pour l'enseignement et pour ce qui est de la situation d'apprentissage, les comportements créatifs sont sans cesse activés. Il est utile, sinon nécessaire, de connaître ces facteurs d'influence pour mieux diriger les processus de divergences et transformation. Partons du constat de la philosophie humaniste, où on a foi en la capacité de chaque apprenant. Or, il s'agit d'une attitude positive, optimiste et empreinte de proximité affective, tout comme chez Rogers (dans Amégan, 1987) où, dans l'apprentissage par l'expérience («expérientiel»), l'apprenant engage tout son être (cognitif et affectif). La pédagogie non-directive implique ni démission ni laisser-aller, c'est au pédagogue de faire confiance à l'apprenant. «Le maître n'est pas un enseignant il est un facilitateur d'apprentissage, celui qui met l'étudiant en contact avec les ressources.» (Amégan, 1987). Cette philosophie,

où les finalités éducatives émergent, n'est pas un phénomène isolé. En France et en Belgique, plusieurs penseurs de l'éducation adoptent cette philosophie tels Dardellin (1968), Hameline (1977), Ferry (1964, 1966, 1972, 1974), Filloux (1964, 1966, 1972, 1974), LeBon (1964, 1966, 1972, 1974) et DePerretti (1964, 1966, 1972, 1974). Aux États-Unis, Johnson (1974), Kaye (1971) et Rogers (1976) sont des représentants des recherches allant dans le même sens. En Angleterre, on peut nommer Alexander Neil qui a publié *Libres enfants de Summerhill* et au Québec, les Angers (1974), Paquette (1981) et Paré (1977) sont des tenants plus proches du «Learning by discovery and learning by doing» qui visent, entre autres, les mêmes résultats que l'école active. Les trois tendances des méthodes actives sont à l'origine des concepts à la fois établis par la psychologie cognitive, humaniste et mixte (des deux précédentes). Pour ce qui est des classifications ou taxonomies cognitives, on part du point de vue où le sujet est l'acteur principal. L'enseignement inductif d'Ausubel et Robinson (1968), nous explique les processus de l'apprentissage par découverte, processus qui touche directement notre intérêt. Gagné (1967) a également, dans son modèle interactionniste, touché aux concepts de l'apprentissage par expérience ou investigation. Soulignons ici une constatation qu'il nous a été permis d'observer: ce modèle est trop souvent à tort utilisé par nombre d'étudiants-futurs-maîtres comme enseignement déductif pur et dur, où l'enseignement magistral est abondamment utilisé, alors que le modèle de Gagné peut être compris d'une toute autre façon.

Certains praticiens reconnus de l'école et des méthodes actives sont des éducateurs confrontés aux problèmes quotidiens: manque de motivation, hétérogénéité, différences de rythme. Ils ont mis au point des techniques faisant appel à la participation des élèves. Il s'agit des Cousinet (1968) et des Kilpatrick et Parkurst (dans Freinet: 1969) cités par Freinet (1969) qui résume très bien, dans *«Les invariants pédagogiques»* (Amégan, 1987), l'esprit de ces méthodes. Landry (1985) différencie dans l'enseignement créatif la

créativité de l'éducateur et celle de l'élève. Dans son ouvrage, on détermine quels sont les principaux obstacles à la création tout comme Amégan et une série de questions tente de délimiter l'individu créateur. Ensuite, plusieurs points de vue sur le rapport entre créativité et éducation sont proposés. Pour mieux cerner la dynamique entre l'enseignant et l'élève dans le processus créateur, nous ne pouvons laisser sous silence la conception de ce qu'est la personnalité créatrice à la base de cette dynamique. Certaines taxonomies expliquent et classifient le fonctionnement du comportement créateur. Nous nous sommes, entre autres, arrêtés sur la taxonomie de Guilford (1977).

3.1.7 Personnalité créatrice

Comprendre le comportement créatif, c'est faire appel aux différentes taxonomies cognitives. Plusieurs auteurs, tels Ausubel et Robinson (1968), Gagné (1967), Bloom (1969) et Guilford (1977), situent ce comportement à l'étape où l'intelligence, se servant des matériaux élaborés aux niveaux taxonomiques inférieurs, exerce son activité autonome de production ou de résolution de problème. Pour Guilford (1977), le comportement créatif n'est qu'un des modes de fonctionnement de l'intelligence globale. On a déjà situé dès lors la créativité comme un processus de résolution de problème, plus précisément faisant partie des différents processus de la structure cognitive. La divergence et la transformation jouent un grand rôle dans ce qui caractérise la personnalité créatrice, mais ce qu'il faut savoir, c'est que ces deux habiletés ont besoin du soutien de la cognition et de la mémoire. De là l'utilité de décrire les taxonomies en cause.

Selon Joyce (1980), qui, tout comme Guilford, traite des processus en cause lorsqu'il est question du comportement créatif, «La créativité consiste à développer de nouveaux schémas mentaux. Le jeu irrationnel laisse le champ libre à une pensée ouverte.

Les bases de décisions demeurent rationnelles.» (1980). Sur une base de rationnel, de structuré, on institue la notion de jeux, c'est-à-dire qu'on parle du comportement créatif comme étant posé sur une base de décision qui naissent de la structure cognitive, structure rationnelle et décisionnelle et de là, par une astucieuse organisation de la pensée, on fait appel à l'ouverture d'esprit et à la notion de jeu permettant le développement de la créativité. Gordon (dans Joyce et Weil, 1980) qui a développé la notion de «synectique», où il est également question de jeu, que nous reprendrons comme sujet ponctuel dans les prochaines lignes, ne sous-évalue pas l'intelligence. Il pose comme constat que la logique intervient dans la prise de décision, mais il pense que «la créativité est un processus émotionnel.» (Joyce, 1980: 162). Amégan (1987) avance les mots «fantaisie» et «goût du risque». «Il est effectivement bon de savoir par exemple: qu'un goût marqué pour la fantaisie et la prise de risque, qu'une grande confiance en soi, une forte tolérance à l'ambiguïté et à la frustration et un net rejet du conformisme caractérisent la personnalité créatrice [...].» (1987: 51).

On remarque d'ores et déjà un certain rapprochement entre les théories sur la créativité, qu'elles soient de Joyce, de Gordon ou de Guilford, elles partent d'une base de rationnelle d'où se tissent des liens pour ensuite s'élargir comme définition vers ce que l'on nomme «ouverture d'esprit», c'est-à-dire vers la notion d'émotionnel, à la fois par les termes de fantaisie, de jeu, de composition, de créativité et de personnalité créatrice.

Un autre réseau de vocabulaire commun chez ces auteurs est mis en valeur par la notion de «transformation». Cette notion englobe les termes: combinaison, action, organisation, transformation d'éléments disponibles. Il s'agit d'une opération désignée par ce corpus, opération de la pensée qui est située entre une base de rationnelle dont on a fait mention et une part d'émotionnel dont il est question. On se sert de ce vocabulaire pour dési-

gner le mouvement entre le rationnel et l'émotionnel qui rendra effectif le comportement créatif. Or, chez Amégan (1987), le processus créatif comprend: «une action personnelle du sujet où cette action est une combinaison, une organisation, une transformation d'éléments disponibles qui se traduisent par un résultat nouveau, pertinent, original et efficace.» (1987: 51). Ce résultat nouveau, nous l'interprétons comme étant le comportement créatif, résultat original et efficace.

3.1.8 Inspiration

Lorsqu'il s'agit de créativité, entre autres dans la littérature, tous et chacun emploient à tort ou à raison le terme inspiration. Certains auteurs expliquent le processus d'inspiration comme un «état d'âme où les idées, les sentiments semblent naître spontanément; c'est une faculté créatrice spontanée»; «inspirer, c'est faire naître une pensée, un sentiment, des lumières, des facultés créatrices.» (Landry, 1985: 17). L'inspiration est souvent employée pour exprimer le travail créatif qui est en processus. Doit-on croire qu'il y a des esprits plus «inspirés» que d'autres? En fait, si l'on considère la créativité comme un processus et une capacité d'augmenter la résolution de problèmes, on peut établir une analyse détaillée et conceptualiser un modèle de compréhension du comportement créateur au-delà de ce que l'on nomme «inspiration». L'analyse du comportement créateur démontre que l'idiosyncrasie a certes un rôle à jouer, car chacun est unique dans sa façon d'intervenir, mais on conçoit qu'il y ait des techniques pouvant favoriser le comportement créateur, techniques qui, entre autres, permettent la fluidité et la flexibilité (Guilford, 1977). D'ailleurs, Guilford tente une explication selon laquelle l'illumination ou l'inspiration ne serait que le résultat du processus de transformation dont nous avons déjà parlé, transformation qui jusque là est subconsciente. Ce qui réconcilie les deux positions.

3.1.9 Considérations théoriques sur la psychologie et la pédagogie pour la construction de l'outil

Dans cette partie, nous avons situé le comportement créatif à l'intérieur des taxonomies cognitives et traité des processus internes en cause lors de toute production créative, entre autres, pour ce qui a trait à la divergence et à la convergence. Le comportement créatif dont il est question est amené par la dynamique qui s'installe tout autour et nous avons essayé de situer cette dynamique et de l'expliquer. Nous avons également parlé du vocabulaire afférent au comportement créatif et des points communs dans les théories de la créativité en général. En guise de tableau récapitulatif, nous résumons en disant que le comportement créatif s'édifie sur une base structurée et rationnelle, où s'installe une dynamique qui fait appel à la personnalité de chacun et qui transite par le côté émotionnel. Le terme «transformation» est, en général, dans les différentes théories sur la créativité, désigné par une cohorte de vocabulaire commun et se traduit par les mots «ordre», «désordre», «noeud gordien», «organisation» et/ou «combinaison». Il s'agit de la dynamique du processus. Cette dynamique ainsi désignée donne comme résultat un produit, un comportement nouveau, de nouvelles variables, des schèmes originaux et des solutions à des problèmes comme des «ré-solutions» de problème, où la création fait appel à l'émotionnel, à des notions de jeu comme dans l'entendement du terme «ré-création».

Or, si l'on souligne les points importants à retenir pour la construction de notre outil didactique, nous les énumérons ainsi:

- 1. La fluidité et la flexibilité sont des termes liés à la créativité:** s'en servir dans l'outil pour faciliter le débit des mots de vocabulaire et la variété dans leur utilisation.

2. **La créativité inclut un phénomène de désordre:** considérer dans l'outil la boucle créatrice qui passe du désordre à l'organisation en passant par le nœud gordien de la créativité: désordre—> interaction—> ordre—> organisation désordre—> interaction—> ordre—> organisation.

3. **Considérer la créativité comme processus et comme produit:** les élèves passent par un processus qu'il faut guider sans trop ordonner les choses et considérer que le produit de ce même processus y est directement relié, donc leur production sera importante dans l'évaluation du processus.

4. **La création fait appel à l'émotionnel, à des notions de jeu comme dans l'entendement du terme ré-création.**

5. **L'enseignement inductif** explique les processus de l'apprentissage par découverte, processus qui touche aux concepts de l'apprentissage par expérience ou investigation.

6. **Se rappeler les blocages ou les freins de la créativité tel:**
 - ne pas être en mesure d'utiliser nos sens au maximum (lier ce point à la synectique de Gordon);
 - la peur de se tromper;
 - la peur du ridicule;
 - le fait de s'agripper à la première idée ou à la première solution qui se présente;
 - la difficulté de changer de point de vue;
 - le désir de trop vite réussir.

- 7. Prendre en considération qu'il n'est pas nécessaire de rendre quelque chose d'extraordinaire et de fabuleux tout de suite: voir à ce que les élèves en tiennent compte dans leur production.**

3.2 THÉORIES POUR PROMOUVOIR LA CRÉATIVITÉ LITTÉRAIRE

Dans la dynamique du comportement créateur où les «ré-solutions» de problème font appel à des notions de jeu comme dans l'entendement du terme «ré-création», certaines théories facilitent et stimulent la créativité littéraire. L'ensemble de ces théories constitue la deuxième section du cadre théorique; il s'agit de techniques qui s'appliquent de façon plus pratique par des didactiques originales. Parmi celles-ci, on compte l'analogie dont on expose les pourtours théoriques ayant trait au comportement créateur. Dans ces théories pour promouvoir la créativité littéraire, nous avons également pris connaissance des embrayeurs d'écriture et des techniques didactiques centrées sur les contraintes dirigées d'écriture. Également, différents ateliers littéraires disponibles sur la matérialité des mots ont été examinés. La structure originale de «Compo», en tant que version de l'enseignement par induction, a fait l'objet d'une analyse pour mieux cerner cette pédagogie nouvelle de composition littéraire sans oublier la nécessité de se pencher sur l'organisation préalable à l'écriture et le climat de travail nécessaire à instaurer pour créer des textes dans les meilleures conditions possibles en situation scolaire.

3.2.1 Analogie

Dans les techniques pouvant favoriser le comportement créateur, on compte l'analogie. L'analogie consiste à associer ou à rapprocher deux idées, deux objets sous forme

imaginée. Elle permet les métaphores les plus fantastiques pouvant conduire à la résolution de problèmes très complexes. Pour Gordon (1965), par exemple, le mécanisme fonctionnel du processus créatif emprunte deux voies qui se résument ainsi: rendre l'insolite familier et rendre le familier insolite (dans Amégan, 1987). L'analogie sera le principal procédé mental utilisé à travers une technique générale nommée «synectique». Les quatre formes que l'analogie peut prendre sont: l'analogie directe ou l'exemple, l'analogie fantastique, l'analogie personnelle et l'analogie symbolique. La synectique est une approche qui peut s'avérer bénéfique pour développer la créativité. D'après Gordon (1965), la synectique se fonde sur quatre idées qui défient notre façon conventionnelle de concevoir la créativité. Premièrement, «Gordon insiste sur le fait que la créativité doive faire partie de notre travail quotidien et de nos loisirs. La technique vise à augmenter la capacité à résoudre des problèmes [...]» (Joyce, 1980: 161). Deuxièmement, selon Gordon, les gens croient que la créativité peut être perçue comme étant quelque chose d'inné, une capacité qui peut être détruite si ses processus sont trop examinés à fond. La compréhension de la base du processus créatif, au contraire, selon Gordon, peut aider à développer les capacités créatrices de la personne (Joyce, 1980: 161). Troisièmement, le processus intellectuel de base de l'invention créatrice est le même pour tous les domaines. Gordon soutient qu'il y a un lien très fort entre la pensée génératrice des arts et des sciences. Les processus de la synectique ont été développés à partir de quelques postulats de la psychologie de la créativité. Tout d'abord, il s'agit d'en prendre conscience, c'est-à-dire qu'en rendant conscient le processus créatif, on peut accroître la capacité créative. Ainsi, dans le processus créatif, la composante émotive est plus importante que la composante intellectuelle et la composante irrationnelle est plus importante que la rationnelle. Ce troisième postulat de Gordon veut que «les éléments émotifs et irrationnels soient bien compris pour que soit augmentée la probabilité de succès lors d'une résolution de problème.» (Joyce, 1980). Quatrièmement, l'invention créatrice individuelle est semblable à l'invention créatrice de groupe.

Cette position diffère de l'opinion qui veut que la créativité soit une expérience fondamentalement personnelle. «La plupart des résolutions de problèmes sont rationnelles et intellectuelles, mais en y ajoutant de l'irrationnel, la chance que nous ayons de nouvelles fraîches augmente.» (Joyce, 1980).

Trois des quatre types d'analogies se trouvent à la base des activités synectiques: l'analogie personnelle, l'analogie directe et le conflit réduit (ou le contraire associé). Dans l'analogie personnelle, on demande à l'étudiant d'être empathique, c'est-à-dire de rentrer dans la peau des idées ou des objets. Plus grande est la distance conceptuelle créée par la perte d'une partie de soi, plus probable est la nouveauté de l'analogie. Les quatre niveaux d'engagement de l'analogie personnelle sont:

1. La description des faits à la première personne, où la personne amène une liste de faits familiers.
2. L'identification personnelle à une émotion, où la personne récite des émotions familières.
3. L'identification empathique avec un objet vivant, où la personne s'identifie émotivement et kinesthésiquement (gestes/mouvements) à l'objet de l'analogie.
4. L'identification empathique avec un objet inanimé, où la personne doit se considérer comme un objet inanimé et essayer d'explorer le problème avec un point de vue sympathique.

La distinction de ces niveaux d'analogie personnelle a pour but de fournir des indications sur comment la distance conceptuelle a été établie (Joyce, 1980).

L'analogie directe est la simple comparaison entre deux choses ou deux concepts et nous la retenons comme technique pouvant favoriser le comportement créateur à cause de sa facilité d'utilisation pour l'élève. L'activité métaphorique est également une autre technique qui, par association, permet au processus créatif d'explorer d'autres voies dans l'écriture de l'élève:

Les métaphores établissent des relations de ressemblance, la comparaison d'idées ou d'un objet en utilisant l'un (e) à la place de l'autre. Par ces substitutions, le processus créatif intervient grâce à l'association du familier à l'étrange. (Joyce, 1980: 164)

La métaphore suscite des idées originales, mais l'activité métaphorique dépend également des savoirs antérieurs des étudiants. L'analogie et la métaphore sont des techniques que nous utilisons pour construire l'outil pédagogique dont il est question.

L'analogie consiste à associer ou à rapprocher deux idées. Or, ici, nous nous en servons pour le travail d'écriture, où nous l'utilisons par le rapprochement des émotions que pourraient ressentir certains objets à des émotions personnelles des personnages qui sont créés dans un court texte s'apparentant à la nouvelle littéraire. À titre d'exemple, la technique de Gordon (1965) propose de s'imaginer être une machine à laver et d'exprimer les émotions que l'on pourrait ressentir en se mettant dans la peau d'une machine à laver. Cette technique permet à l'élève la fluidité dans le débit des qualificatifs reliés aux émotions du personnage et la flexibilité quant à l'arrangement de ces émotions pour qu'elles soient vraisemblables chez l'être humain.

3.2.2 Embrayeurs d'écriture et contraintes dirigées

Dans les théories pour promouvoir la créativité littéraire, nous avons également pris connaissance de certaines d'entre elles qui favorisent la création littéraire, tel «*Les em-*

brayeurs d'écriture» de Bourque (1985), Les ateliers de Bourque se sont avérés utiles et nous en avons retenu certaines références, car elles nous semblent pertinentes. *L'école à fictions* (1985), a fait l'objet d'une analyse et plus particulièrement d'une courte expérimentation dans le but de bien cerner et de bien saisir la didactique proposée qui est répartie en trois volumes. Cette didactique explique comment utiliser des contraintes littéraires pour travailler à des fins langagières sur la matérialité des mots.

De fait prenant appui sur une logique ayant pour mandat de faire circuler l'information, l'acte «d'écrire» suppose une habileté d'exposition susceptible de clarifier, expliquer, dissenter, inciter, argumenter, décrire, négocier, etc., le propos pour l'occasion primé. Et ce, en regard d'une dimension langagière accréditant un circuit des plus exhaustif, soit: la communication.

Bourque, en ce qui a trait à l'importance et au travail sur le langage, met l'accent sur la matérialité du texte au profit de la communication écrite. Une courte expérimentation de la didactique proposée (annexe 9) permet de constater que l'accent sur le travail langagier dirigé par des contraintes donne des résultats productifs. Ici, pour les besoins de la recherche, nous résumons la technique, où notre objectif était d'expérimenter celle-ci afin de mieux cerner la pertinence du travail langagier.

L'on choisit d'abord un fait de langage sur lequel travailler. Cela nous permet ensuite de dresser une liste de mots, où nous effectuons une sélection qualitative et à partir de laquelle nous établissons des consignes à respecter. Nous créons ensuite des associations par ressemblance ou par contiguïté de sens que l'on nomme associations sémantiques. Ce qui nous permet de créer des réseaux ou cohortes qui dirigent le processus de créativité vers des thèmes regroupés en idées. Ensuite, un travail de planification s'effectue, où les phrases sont ordonnées afin d'élaborer un plan de récit (annexe 9: 2). La mise en texte est alors réalisée et le développement de l'histoire élaboré par l'intégration des phrases ordonnées (annexe 9: 3).

L'expérimentation de cette technique d'écriture nous permet, pour la conception de notre outil, de retenir son efficacité en tant que composition en français écrit par contraintes dirigées. Or, notre outil utilise cette technique de contraintes sur le langage. Dans le même ordre d'idées, l'écriture peut être amenée par des techniques favorisant les premiers processus de réflexion; on les nomme «embrayeurs d'écriture». Ils permettent l'initiation du texte et sa continuité. Nous explorons également cette façon de faire dans les ateliers conçus en fonction de faire travailler l'écriture sur la matérialité des mots.

3.2.3 Ateliers sur la matérialité langagière

Différentes techniques d'écriture, où plusieurs sont résumées dans *«L'atelier d'écriture»* (Roche, Guiguet et Voltz, 1989), sont efficaces autant comme embrayeurs d'écriture, c'est-à-dire comme initiateurs de texte, qu'en tant que processus d'engrenage ou de continuité textuelle. Dans l'ouvrage cité précédemment, les «embrayeurs d'écriture» originaux défilent à partir desquels les auteurs ont construit des ateliers d'écriture fort intéressants avec des contraintes, où l'on suggère à l'apprenant de ne pas essayer de raconter quelque chose de particulier, mais de s'entraîner à produire un texte. Cette constatation rejoint en tout point les éléments de la première partie de notre cadre théorique et c'est en continuité avec celle-ci que nous les exposons. La première rubrique centre l'apprentissage sur la matérialité du mot, où celui-ci sera décomposé de toutes les façons possibles, comme on le fait pour les anagrammes.

Par exemple, on utilise le mot: «TAVERNIER» et on essaie d'en extraire le plus grand nombre possible de mots dérivés par l'accolement des lettres: TARE-VERT-VERNI-RAVE-RAVIR-NIER-RIEN-RIVER-RITA...Il s'agit ensuite de se servir de ces éléments pour écrire : (un vol de rave que le voleur nie) ou (Le rapt de Rita). La deuxième rubrique est basée

sur ce qu'on appelle le «tautogramme», où il est question d'un poème à forme fixe dont tous les vers commencent par la même lettre, ou d'un vers dont tous les mots commencent par la même lettre. On donne l'exemple suivant: «Zinnias, mes beaux zinnias, vous n'avez plus aucun pouvoir. Ah! que ne suis-je à Zanzibar avec Zénaïde ou Zoé! » (tautogramme de Georges Duhamel). Le «lipogramme» est également utilisé comme «embrayeur» d'écriture. Il s'agit d'un texte qui obéit à la contrainte suivante: on en élimine (du grec *leipo*, je laisse) une lettre (gramme). Par exemple, on préparera une liste de 20 substantifs, 20 adjectifs et 20 verbes ne contenant pas la lettre «E» et on réalisera ensuite des liaisons syntaxiques, sans s'attarder à l'aspect sémantique.

L'ouvrage propose également comme technique, pour promouvoir la créativité, le jeu avec l'entrechoquement des syllabes d'un mot, ce qui permet de jouer avec la matérialité du mot et de créer des néologismes. L'acruciverbostiche est un autre type de travail fait sur la matérialité du mot qui vient de la rencontre entre acrostiche et cruciverbisme. Il s'agit de prendre un mot, d'écrire verticalement sous chaque lettre un autre mot commençant par cette lettre, et ensuite, en lisant horizontalement les séries de lettres, on aura une courte liste de mots tout à fait nouveaux. On pourra alors associer certains autres mots dont le sens sera rapproché. Un autre exercice se fait avec ce qu'on appelle des mots-valise, mots comprenant une définition appartenant à plusieurs mots reliés, par exemple: «Le mot "armoure": qui est une armure contre les douleurs de l'amour.» (Roche, Guiguet et Voltz, 1989). Les méthodes proposées concernent les jeux de langage, qui sont fort intéressants et nous pourrions lier ces jeux à la matérialité globale du texte en intégrant les contraintes de la structure de la nouvelle pour utiliser ces techniques à bon escient dans la construction de notre présent outil.

3.2.4 «Compo»: une technique d'écriture par induction

La structure originale de «Compo», en tant que méthode d'enseignement par induction, est une version informatisée de l'enseignement de différents genres littéraires. Celle-ci ne traite pas directement de la nouvelle littéraire, sujet qui nous intéresse, mais comme processus dirigé de l'enseignement des autres genres, il nous a semblé des plus efficace auprès de jeunes scripteurs. Compo est un logiciel (Loranger 1991) qui permet à l'élève de composer différents genres, tel le portrait ou le récit d'aventure, sans avoir préalablement connu la structure de ces genres. C'est par une division à l'écran que l'élève peut d'abord, dans l'encart-plan du bas de l'écran, répondre à un questionnaire, ensuite, dans l'encart-texte situé au haut de l'écran, relier les réponses les unes aux autres. C'est à la suite d'une expérimentation de l'outil didactique effectuée avec un petit groupe d'élèves dans le cadre d'un projet de recherche de Hébert (1987) à l'Université du Québec à Chicoutimi que nous avons été en mesure d'apprécier ce fonctionnement d'encadrement pédagogique par induction. À la suite de la création d'un récit d'aventure, qui était un des genres disponibles, où l'élève avait préalablement répondu à des questions dans l'encart-plan, on a constaté que l'élève n'avait pas à se questionner au sujet du genre «récit d'aventure» puisque les questions de l'encart-plan l'amenaient, de façon inductive, à composer un texte qui correspondait à ce genre. L'élève procédait par découverte. La structure de chacun des genres disponibles, c'est-à-dire le portrait, le récit d'aventure, le mode d'emploi, le conte, le texte à caractère expressif et le fait divers était sous-jacente et soutenait le questionnaire. L'élève était encadré, par le plan, à l'intérieur des règles qui régissent la structure du genre littéraire dans lequel il travaillait. On a noté qu'au niveau de la production, cet outil de travail était efficace. La méthode par induction, par découverte et par des questions dirigées, a donné des résultats probants autant du point de vue des textes qu'au point de vue de la motivation.

3.2.5 Climat de travail

L'amélioration scripturale et la nécessité de penser autrement l'acte d'enseigner à écrire sont des éléments de réflexions que nous soulignons pour ce qui a trait à l'activité d'écriture dans l'étape de rédaction des textes. En effet, la difficulté d'expression devant la composition est un aspect que plusieurs auteurs relèvent. Dans *L'écriture buissonnière*, Bach (1987) amène une réflexion sur la fluidité d'expression qui met souvent l'apprenti-scripteur devant la réelle difficulté de la composition en français écrit en classe. Dans la production d'un texte, les élèves «prennent le risque considérable de se remettre en question et d'affronter le regard critique des autres [...]» (1987: 16). Il devient pertinent de se conscientiser que le climat de travail est un préalable à l'écriture et qu'il est possible d'atténuer l'effet perturbateur du regard critique des autres en instaurant un climat favorable. *Et je nageai jusqu'à la page de Bing*, est le résumé d'une expérience relatée d'une enseignante enseignant le français à des enfants (Bach, 1987), «magistrale application de la théorie de la créativité et belle illustration d'une relation pédagogique bien comprise.» (Bach, 1987). Cette relation maître-élève entre en jeu dans le processus de production et il est pertinent de penser autrement l'acte d'enseigner à écrire:

Vous avez inscrit quelque chose sur la page en dessous de votre nom, ces mots-là parlent en votre nom, défendez-les, défendez-vous. Si le texte ne vous ressemble pas, travaillez-le, qu'il soit «vous» davantage, ceci est le premier «vous» contraint, nous sommes partis en voyage pour trouver parmi ces luttes et ces décombres, sur les places fumantes, votre propre langage. Apprenez à vivre cette écriture comme bat votre coeur, comme on respire. [...] Lorsque votre texte vous fera totalement plaisir, alors rentrez dans l'espace de la classe, je vous attendrai, je l'écouterai et nous pourrons parler, s'il vous manque un mot je vous aiderai à le trouver, nous chercherons ensemble. (Bing 1976: dans Bach 1987)

Comme préalable à l'écriture, en fait, atténuer l'effet perturbateur du regard critique des autres en instaurant un climat favorable est surtout axé sur la personnalisation du tra-

vail et sur la notion d'enseignant vu plus qu'autrement comme facilitateur d'apprentissage. Travailler le français en classe est ici considéré comme un processus devant faire partie de celui qui écrit comme étant un acte réfléchi et annoncé, un acte qui fait aussi plaisir à l'apprenti-scripteur tel un jeu.

3.2.6 Considérations théoriques sur la créativité pour la construction de l'outil

Pour la construction de l'outil, nous utilisons les concepts de l'analogie qui consiste à faire associer ou à rapprocher deux idées, deux objets sous forme imagée. Elle permet les métaphores les plus fantastiques pouvant conduire à la résolution de problèmes très complexes. Par conséquent, nous proposons à l'élève, dans l'outil, d'utiliser cette technique. La didactique de Bourque sur le travail langagier donne des résultats et des produits scripturaux intéressants où ce qui nous intéresse concerne particulièrement les contraintes d'écriture dirigée et les associations sémantiques. «Compo», version informatisée de l'enseignement de différents genres littéraires, ne traite pas directement de la nouvelle littéraire, sujet qui nous intéresse, mais comme processus dirigé de l'enseignement des autres genres, il nous a semblé des plus efficace auprès de jeunes scripteurs. Étant donné que, par l'expérimentation de «Compo», nous avons été en mesure d'apprécier le fonctionnement d'encadrement pédagogique par induction, nous proposons que la structure de la nouvelle, dans notre outil, soit amenée par ce même processus d'induction.

Nous nous sommes ensuite penché sur les difficultés de rédaction qu'éprouve l'apprenti-scripteur; or, soulignons, pour ce qui a trait à l'activité d'écriture dans l'étape de rédaction des textes, que nous retenons le concept du climat de travail à organiser au préalable d'une composition. Notre outil, comme facilitateur d'écriture, est annoncé et un climat de travail préparatoire est instauré. Devant ces difficultés de rédaction qu'éprouve l'ap-

prenti-scripteur, nous proposons des techniques de jeu d'écriture facilitant par l'aspect «ré-crétif». Parmi celles-ci, les fondements de l'analogie, l'accolement des lettres pour résumer un mot et l'entrechoquement des syllabes nous apparaissent comme étant des techniques constructives aux fins de l'outil. De cette partie du cadre théorique, ce sont les principaux éléments que nous proposons pour la construction de notre outil didactique.

3.3 PSYCHOPÉDAGOGIE ACTUELLE DE LA NOUVELLE ET EXAMEN DES OUTILS PÉDAGOGIQUES DÉJÀ EXISTANTS

Pour ce qui est de la troisième section du cadre théorique, nous avons exploré sur le terrain et observé les différentes façons d'enseigner la nouvelle et nous avons fait l'examen des outils pédagogiques déjà existants.

Dans cette troisième partie, nous avons considéré la littérature disponible dans les écoles et les didacthèques des commissions scolaires, littérature conçue à l'usage des enseignants et des élèves comme les volumes *Propos* (1986), *Repères 4^e; 22 nouvelles*, *22 Univers* (1986) et *Français Plus* (1990), qui sont les outils didactiques actuellement au service de la quatrième année du secondaire.

3.3.1 Activités proposées en situation scolaire

Parmi les documents pédagogiques, *Français Plus* de David (1990) a servi pour l'étude, étant donné sa popularité locale dans l'utilisation qui en est faite au secondaire. Nous avons résumé, à titre d'exemple, les activités proposées dans ce recueil, où ce dernier propose 142 activités portant sur les objectifs du ministère de l'Éducation; elles se divisent en neuf chapitres. Le cinquième a trait à la nouvelle littéraire. La liste d'activités proposées

comprend une partie sur la compréhension de la nouvelle et une partie sur la production de ce même genre. Dans la première partie, on donne une définition de la nouvelle: «C'est une brève composition littéraire de fiction.» et on explique ensuite la structure qui se décompose en trois parties: la situation initiale, l'élément perturbateur et la situation finale. On s'attarde sur l'importance de celui qui raconte l'histoire, c'est-à-dire le narrateur-participant, le narrateur-témoin et le narrateur-Dieu. On explique ensuite les caractéristiques de la nouvelle: brève, centrée sur l'intrigue, vraisemblable et la fin est imprévue. Les concepts du discours narratif et du discours descriptif sont définis et les procédés pour parvenir à écrire de tels types de discours sont énumérés (l'emploi du temps des verbes, la description d'un portrait physique, psychologique ou moral, l'utilisation du dialogue ou du monologue). La durée narrative et réelle est différenciée et on souligne l'importance de l'aspect des valeurs sociales et morales. Quelques précisions sur l'emploi de l'utilisation des éléments syntaxiques, orthographiques et l'importance de la ponctuation pour améliorer la précision du texte de l'auteur sont des éléments qui sont également relevés. Dans cette première partie sur la compréhension globale de la nouvelle, à la suite des explications de l'ordre de l'enseignement déductif, on retrouve des propositions de courtes nouvelles à lire, suivies de questionnaires sur la compréhension du texte lu. Dans la deuxième partie du chapitre 5 de *Français Plus* portant sur la production de la nouvelle, on répète quelques connaissances et on présente ensuite des activités de lecture à compléter en offrant d'abord la moitié d'une nouvelle et ensuite des étapes à suivre qui permettent à l'élève de terminer la rédaction de la nouvelle amorcée. Les autres activités qui suivent proposent des scénarios, où l'élève arrête son choix sur un de ceux-ci. La dernière activité de production suggère un thème «la chance», à partir duquel il appartient à l'élève de construire le scénario. Des grilles d'auto-évaluation portant sur la structure et sur le fonctionnement de la langue suivent chacune des activités. Voilà ce qui résume l'enseignement de

la nouvelle littéraire qui s'échelonne sur la presque totalité de l'année scolaire en quatrième année du secondaire.

Dans le document *Repères 4^e; 22 nouvelles, 22 univers* (1986), l'apprentissage de la nouvelle y est divisé en trois parties. La première traite de la lecture et invite l'élève à lire dans le deuxième dossier, les courtes nouvelles qui y sont rassemblées. La deuxième partie donne des explications sur l'écriture de la nouvelle et propose des exercices d'écriture. Ensuite, on décrit l'importance du narrateur et on y explique le schéma narratif et on donne des notions de connaissances sur les lieux servant à situer l'action. La troisième partie traite essentiellement de la production écrite. On propose à l'élève de raconter une anecdote ou de rapporter un épisode dans la vie d'un personnage en se servant des faits divers d'un journal comme point de départ. On donne aussi la possibilité à l'élève de compléter une nouvelle en lui proposant des choix à partir d'une situation initiale. Des fiches d'auto-évaluation à la toute fin sont proposées. Des règles sur les propositions et la ponctuation à utiliser lors de la production écrite sont exposées et sont disponibles dans les fiches d'acquisition de connaissances.

Repères 4^e; 22 nouvelles, 22 univers (1986) est, en fait, un document pédagogique qui peut servir d'auxiliaire à l'enseignant pour la partie explicative de la structure de la nouvelle ainsi que pour la partie lecture, car 22 courtes nouvelles y sont réunies.

3.3.2 Structure de la nouvelle littéraire

Qu'est-ce que la nouvelle littéraire? Rousselle, Bourdeau et Monette (1986) annoncent le schéma narratif de la nouvelle à l'intention des élèves de secondaire IV. On y retrouve les éléments essentiels de la structure de ce genre littéraire, tel qu'enseigné en situa-

tion d'enseignement-apprentissage, la nouvelle figure dans un univers vraisemblable, où on retrouve:

1. une **situation** psychologique ou affective **initiale**;
2. un **élément perturbateur** (dans un temps et un lieu défini);
3. une évolution psychologique;
4. une **situation** psychologique ou affective **finale**.

Structure que l'on devra retrouver dans les textes écrits des élèves à l'issue des résultats de l'outil pédagogique. De façon plus explicite, la nouvelle (Propos, 1986) est une brève composition littéraire de fiction qui peut se décomposer en trois parties où on retrouve:

1. **la situation initiale:** qui est la description de l'état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) avant l'événement perturbateur;
2. **l'événement déclencheur ou perturbateur:** qui est en quelque sorte, l'événement qui vient changer le cours normal des choses;
3. **la situation finale:** qui est cette situation inattendue et peut-être un peu bizarre et qui amène aussi le nouvel état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) après les événements.

C'est un récit **vraisemblable**, c'est-à-dire possible dans la réalité, récit très centré sur l'intrigue et l'atmosphère. De plus, la fin de ce genre littéraire est souvent imprévue, inattendue et parfois un peu bizarre [*Français Plus* (1990), *Propos* (1986) et *Repères 4^o*; *22 nouvelles, 22 univers* (1986)].

3.3.4 Considérations théoriques sur la psychopédagogie de la nouvelle pour la construction de l'outil

Qu'il s'agisse des outils pédagogiques tels que *Propos* (1986), *Repères 4°; 22 nouvelles, 22 univers*, (1986) ou *Français Plus* (1990), bien que les textes ou courtes nouvelles qui y soient publiés diffèrent, les activités fonctionnent de cette même manière, où l'enseignement déductif est privilégié. Conséquemment, comme la première et la deuxième section du cadre théorique nous y renvoient, pour la construction de notre outil, nous avons choisi de privilégier la méthode inductive, car cette dernière nous ramène à un enseignement plus proche et plus congruent des notions de créativité telles qu'élaborées dans la première et la deuxième section. Nous retenons également la structure de la nouvelle pour la construction de notre outil telle qu'exposée par Bach (1987), *Propos* (1986), *Repères 4°; 22 nouvelles, 22 univers* (1986) et *Français Plus* (1990), où la théorie présente une situation initiale, ensuite un élément détonateur qui crée une transformation impliquant des états psychologiques et affectifs des personnages, transformation qui sera résolue en situation finale de façon inattendue.

CHAPITRE IV

Construction et essai de l'outil

À partir de l'analyse des sources littéraires pertinentes au développement de l'outil, nous avons construit un outil pédagogique de type papier-crayon qui veut favoriser la création de la nouvelle littéraire.

Après avoir élaboré un cadre théorique soutenant les prémisses de la recherche qui se divisait en trois parties, nous avons défini le contenu de l'outil selon ce même cadre; or, tous les points retenus ayant trait à la construction se présentent dans l'outil. Nous avons délimité le périmètre nécessaire à la construction de l'outil selon un format qui permettra de l'utiliser dans un assez court laps de temps afin qu'il se rapproche du temps officiellement permis à l'élève en situation d'examen et ce, dans le but de le préparer à produire un court texte en respectant ces limites temporelles. Il s'agit ici d'expérimenter cet outil pédagogique, dans un contexte ressemblant le plus possible à une situation d'étape de passation de fin d'année, où l'élève a trois heures pour composer un court texte s'apparentant à la nouvelle littéraire qui doit contenir environ 250 mots, qui est d'une longueur approximative de trois pages écrites à doubles interlignes et qui doit être rédigé au recto seulement.

L'ampleur de l'outil, dû aux limites contextuelles et temporelles, contient une mise en situation et 40 questions auxquelles on peut aisément répondre en deux périodes de 50 minutes. Une autre période de 50 minutes est destinée à la construction du texte et à sa correction. Une dernière période est réservée pour la mise au propre.

L'objectif est de développer un outil pédagogique qui favorise la création de la nouvelle littéraire pour des élèves de secondaire IV, dans le cadre d'un cours de français langue maternelle. Le scénario de l'outil qui est présenté a pour but de développer chez l'é-

lève sa capacité de fluidité et de flexibilité dans l'écriture en lui rendant l'écriture de la nouvelle accessible. Étant donné, comme il a été expliqué dans la première partie du cadre théorique ayant trait à la psychologie et à la pédagogie de la production créative, qu'il est nécessaire d'encadrer la créativité des élèves pour rompre avec l'illusion que la création vient du néant, nous utiliserons des contraintes pour obliger les liens qui permettent la flexibilité dans l'écriture, mais nous utiliserons également une technique qui propose le plus de choix possible pour permettre la fluidité dans l'écriture. Cette technique permet à la fois de susciter l'intérêt de la production scripturale et d'éveiller le côté imaginaire ainsi que de diriger la créativité.

La technique utilisée est dirigée par l'enseignant, mais demande une participation constante des élèves. Nous employons donc le terme «dirigée» parce que c'est l'enseignant qui dévoile le processus à suivre, mais l'élève demeure le centre de cette technique tout en ayant une grande marge de manoeuvre.

4.1 PRÉSENTATION DE LA PREMIÈRE VERSION DE L'OUTIL

Pour cette première version, nous demandons d'abord à l'élève de s'arrêter sur le choix d'un narrateur. Ensuite, en répondant aux questions, il est amené à faire de la description dans son écriture soit en décrivant son personnage, soit en décrivant une situation ou encore en décrivant une ambiance. Les questions inductives amènent les élèves à respecter la structure de la nouvelle. Nous retrouverons vraisemblablement, dans les textes produits, un seul narrateur et des indices de créativité comme la fluidité créée par la multitude de questions, donc plus de possibilités dans les voix de l'écriture. Pour cette première version, nous avons construit les questions selon le canevas initial de la structure de la nouvelle afin de ne pas omettre les éléments essentiels d'une nouvelle. Nous rappelons

les éléments essentiels de cette structure littéraire et nous replaçons ensuite les questions de l'outil en fonction de l'ordre logique de la structure en les corrigeant, en les modifiant et en les classifiant.

1 . La situation initiale

1.1 description du (ou des) personnage(s)

- 1.1.1 physique
- 1.1.2 psychologique
- 1.1.3 historique

1.2 description de la situation

- 1.2.1 physique des lieux
- 1.2.2 chronologique

2 . L'événement déclencheur

2.1 description du (ou des) personnage(s)

- 2.1.1 l'état psychologique du personnage
- 2.1.2 physique

2.2 description de la situation

- 2.2.1 lieu où s'est passé l'événement déclencheur
- 2.2.2 événements qui s'enchaînent ensuite

3 . La fin inattendue

3.1 description du personnage dans la situation finale

- 3.1.1 l'état psychologique du personnage
- 3.1.2 physique

3.2 description de la situation finale

- 3.2.1 lieu où s'est passée la conclusion
- 3.2.2 événements qui se sont produits

Nous avons ensuite repris chaque point pour poser les questions les plus rapprochantes possible de la structure initiale de la nouvelle littéraire qui permettraient une réponse correspondant à cette structure.

4.1.1 Première version incluant tous les éléments de la structure de la nouvelle littéraire

Tu dois choisir le sujet dont tu te serviras tout au long de ton texte:

- a) **Premier choix:** Le sujet peut être «un narrateur-participant» qui fait partie de l'histoire. Par exemple: Je me suis promené et je me trouvais une grotte où je décidai de m'en servir comme abri.
- b) **Deuxième choix:** Le sujet peut être «le narrateur Dieu» qui sait tout et qui raconte aussi les pensées et les sentiments du personnage. Par exemple: Il alla se promener et il se trouva une grotte où il décida de s'en servir comme abri, mais l'angoisse le tenaillait encore.
- c) **Troisième choix:** Le sujet peut être «un narrateur-témoin» qui se contente de raconter ce qu'il a vu sans porter de jugement, c'est-à-dire sans connaître les pensées et les sentiments. Par exemple: il alla se promener et on ne le revit plus.

1. LA SITUATION INITIALE

1.1 Description du (ou des) personnage(s): Pense à un personnage.

1.1.1 Physique

- 1.1.1.1 Son visage, comment est-il? Décris-le physiquement?
- 1.1.1.2 Ses habits, comment sont-ils? Décris-les physiquement?

1.1.2 Psychologique

- 1.1.2.1 Ton personnage ressent-il des émotions, fais la description de cet état psychologique.
- 1.1.2.2 Est-ce que tu considères ton personnage comme étant une «bonne personne» qui travaille pour améliorer le système ou il est un «antisocial», quelqu'un qui n'a pas le souci du respect des autres? (tu peux aussi décider qu'il a une personnalité secrète et préférer ne pas dévoiler son vrai visage)
- 1.1.2.3 Si arrivait un événement particulièrement stressant, comment réagirait habituellement ton personnage?

1.1.3 Historique

- 1.1.3.1 Sait-on quel âge il a? Si oui, quel est son âge?
- 1.1.3.2 Sait-on où est né celui-ci, dans quelle ville?
- 1.1.3.3 Ce lieu est-il particulier ou c'est un lieu commun, décris-le nous.
- 1.1.3.4 Est-ce qu'il a une maison, un château, une roulotte, un garage, un toit où habiter?
- 1.1.3.5 S'il a une habitation, décris-la, explique comment elle est, sinon décris-nous où il se repose.
- 1.1.3.6 Cette habitation où il vit est-elle la même que dans son enfance, est-elle située dans une autre province ou dans quel pays et explique-nous comment est ce lieu?
- 1.1.3.7 Y a-t-il des gens qui vivent avec lui, combien et comment s'appellent-ils (quels sont leur prénom)?
- 1.1.3.8 Qui sont-ils (de sa famille, des étrangers, des colocataires, des voisins, sa femme, son mari, ses enfants)?
- 1.1.3.10 Ton personnage a-t-il des habitudes, que fait-il de ses journées?
- 1.1.3.11 Ton personnage a-t-il un métier (professeur, soudeur, garagiste, écrivain, chauffeur d'autobus, étudiant, etc.) est-il chômeur, ou on ne connaît pas sa vie professionnelle?

1.2 Description de la situation**1.2.1 Physique des lieux**

- 1.2.1.1 A-t-il un bureau, un laboratoire, un atelier ou une cabane, une grange où il peut travailler, ou un lieu où il peut aller réfléchir?
- 1.2.1.2 Comment est l'atmosphère de cet endroit?

2. L'ÉVÉNEMENT DÉCLENCHEUR**2.1 Description de la situation****2.1.1 Lieu où s'est passé l'événement déclencheur****2.1.2 Événements qui s'enchaînent ensuite**

- 2.1.1.1 Il est arrivé quelque chose de particulier, à un moment précis, de quoi s'agit-il?

2.2 Description du (ou des) personnage(s)**2.2.1 L'état psychologique du personnage****2.2.2 Physique**

- 2.1.1.2 Lorsque cet événement s'est produit, dans quel état psychologique ton personnage était-il, comment se sentait-il et cela lui ressemble-t-il de réagir de la sorte?

3. LA FIN INATTENDUE**3.1 Description du personnage dans la situation finale****3.1.1 L'état psychologique du personnage****3.1.2 Physique****3.2 Description de la situation finale****3.2.1 Lieu où s'est passée la conclusion****3.2.2 Événements qui se sont produits****3.2 Il se peut qu'on imagine déjà la fin mais dans ce cas si particulier qu'est-ce qui s'est passé d'inattendu, d'imprévu? Décris la situation finale de tous ces événements.****3.2.1 Où se produit la conclusion de cette histoire?****3.2.2 Lors des événements qui se sont produits dans la situation finale, comment a réagi ton personnage principal ?****3.2.3 À la limite c'est déconcertant, dans quel état tu nous mets avec ton histoire, penses-tu qu'un seul mot peut résumer ça?**

[Remarque: quelques points (2.2.2, 3.1.1 et 3.1.2) supposaient de la répétition dans les questions et nous les avons donc ignorés.]

4.1.2 Procédure de la validation de l'outil

Nous avons développé l'outil pédagogique selon les informations théoriques obtenues dans la littérature existante quant à la structure de la nouvelle, quant à la nature et aux techniques créatives pouvant favoriser l'expression écrite et quant à l'approche pédagogique inductive compatible avec ces différents points. Nous avons ensuite procédé à l'étape

de validation de l'outil pédagogique qui, selon les objectifs, s'est réalisée selon les trois phases suivantes:

1. prévalider l'outil auprès de pairs;
2. recueillir les commentaires d'experts dans le domaine relatif à l'enseignement de la créativité et à l'enseignement du français; modifier l'outil pédagogique selon les commentaires recueillis des experts;
3. faire un essai de l'outil pédagogique dans une situation réelle et donner un feedback de la réaction des élèves; modifier l'outil pédagogique selon la réaction des élèves.

4.1.3 Prévalidation

Dans une première étape de prévalidation de l'outil et afin de permettre l'efficacité maximale de celui-ci, nous avons choisi quelques personnes de façon arbitraire qui commenteraient, discuteraient ou nous permettraient de vérifier l'aspect de sa compréhension. Ces personnes étaient deux étudiantes à la maîtrise en éducation. Elles ont répondu de façon ponctuelle à l'outil et ont fourni des commentaires qui se retrouvent dans la partie «résultats de la prévalidation». L'une d'elles a fourni une grille d'évaluation contenant l'ordre des parties du discours à analyser.

Dans une deuxième étape, des enseignants au secondaire ont également critiqué et apporté des commentaires constructifs à la prévalidation de l'outil; une enseignante de français au secondaire et également étudiante au deuxième cycle a apporté des commentaires ayant trait à la facilité de lecture pour des élèves de secondaire IV. Un enseignant de français au secondaire IV et titulaire du groupe-cible a également apporté ses commentaires à propos de quelques éléments de la structure de la nouvelle littéraire.

4.1.4 Résultats de la prévalidation

Les étudiantes au deuxième cycle en éducation ont répondu de façon ponctuelle à l'outil et ont apporté quelques interrogations en ce qui avait trait à la fois à la compréhension et à la formulation. Les commentaires recueillis sont de l'ordre de la compréhension globale des questions et ont permis de modifier l'outil en conséquence. Elles ont créé une ébauche de texte s'apparentant à la nouvelle littéraire.

La grille d'évaluation contenant l'ordre des parties du discours à analyser qui a été fournie a permis d'établir un ordre d'évaluation qualitatif des différentes parties du discours, en passant par une des plus petites parties de ce même discours, c'est-à-dire «l'orthographe», jusqu'à la partie la plus large du discours, évaluée en situation scolaire, c'est-à-dire la «stylistique» (Annexe 10). À partir de cette grille, la deuxième partie de l'outil ayant trait à l'auto-évaluation de la nouvelle permet d'inclure tous les éléments à évaluer lors de la correction d'une production écrite.

L'enseignante de français au secondaire a apporté des commentaires de l'ordre de la compréhension des questions et de la facilité de lecture et également en tant qu'exemple de réponses possibles, car elle a également essayé l'outil en ébauchant une courte nouvelle. Ces commentaires ont été pris en considération à cause de la pertinence de s'adresser dans un vocabulaire accessible aux élèves de secondaire IV.

L'enseignant de français, dont le groupe d'élèves de secondaire IV s'est prêté à la validation de l'outil, a également apporté des commentaires à propos de quelques éléments de la structure de la nouvelle qui étaient alors manquants, tel le choix du narrateur qui peut être proposé à l'élève et qui est d'une importance capitale dans l'élaboration d'un texte écrit s'apparentant à la nouvelle littéraire.

À la suite de cette première étape de validation, voici l'outil tel que produit pour la présentation aux experts:

4.2 PRÉSENTATION DE LA DEUXIÈME VERSION DE L'OUTIL

1° ÉTAPE:

Réponds à chacun des énoncés suivants.

OUTIL PÉDAGOGIQUE

1. Invente un personnage... te représentes-tu son visage? Comment est-il? Est-ce un homme? une femme? Décris-le physiquement.
2. Les habits de ton personnage: comment sont-ils? que porte-t-il?
3. Ton personnage est-il sociable? d'une nature coopérative? Ou est-il individualiste ou même «antisocial»? Peut-être a-t-il une personnalité secrète?
4. Ton personnage ressent-il des émotions? Comment se sent-il?
5. Si arrivait un événement particulièrement perturbant, dérangeant, comment réagirait habituellement ton personnage?
6. Sait-on quel âge a ton personnage? Si oui, quel âge a-t-il? Sinon, quelles caractéristiques physiques permettent d'établir approximativement son âge?
7. Sait-on d'où il vient? Quelles informations peux-tu donner là-dessus?
8. Ce lieu d'origine a-t-il des particularités? Ou au contraire est-ce un lieu tout à fait banal? Parles-en! Décris-le!
9. Aujourd'hui, a-t-il une maison, un château, une roulotte, un garage, un toit ou un autre endroit où habiter?
10. S'il a une habitation, décris-la! Explique comment elle est. Sinon, décris l'endroit où il habite.
11. Cette habitation où il vit est-elle la même que dans son enfance? Est-elle située dans une autre province? De quel pays s'agit-il?
12. Présente ce lieu, cette ville, cet endroit ou ce coin de pays.
13. Y a-t-il des gens qui vivent avec lui? Combien? Comment s'appellent-ils (quels sont leurs prénoms)?
14. Qui sont-ils (de sa famille, des étrangers, des colocataires, des voisins, sa femme, son mari, ses enfants)?
15. Comment est l'atmosphère de l'habitation où il vit et des environs?
16. Connait-on sa vie professionnelle? A) ton personnage a-t-il un métier (professeur, soudeur, garagiste, écrivain, chauffeur d'autobus, secrétaire, étudiant, etc.)? est-il chômeur? B) Aime-t-il sa situation?
17. A-t-il un bureau, un laboratoire, un atelier ou une cabane, une grange où il peut travailler, ou un lieu où il peut aller réfléchir?
18. Ton personnage a-t-il des habitudes? Que fait-il de ses journées?
19. Lui est-il arrivé quelque chose de particulier à un moment précis? Quoi? Précise!
20. Où s'est passé cet événement? À quel endroit? Donne des précisions.
21. À quel moment du jour cet événement s'est-il passé? Quel temps faisait-il?
22. Lors de cet événement, quelle atmosphère régnait-il?
23. Lorsque cet événement s'est produit, dans quel état psychologique ton personnage était-il? Comment se sentait-il?
24. Finalement, cela lui ressemble-t-il de réagir de la sorte?
25. Est-ce que quelqu'un était présent?
26. À partir de cet événement, le cours normal des choses a-t-il changé? Qu'est-il arrivé ensuite? Quels sont les événements qui sont survenus?

27. Cette histoire reste toujours vraisemblable, c'est-à-dire que dans la réalité c'est arrivé ou ça aurait pu arriver. Précise davantage, donne des informations sur ce qui est arrivé.
28. Dans quel état psychologique ton personnage est-il lorsque ces événements arrivent? Que ressent-il intérieurement? Que pense-t-il?
29. Dans quel état physique ton personnage est-il lorsque ces événements arrivent? Comment est-il extérieurement? Que porte-t-il?
30. Y a-t-il des gens autres que toi qui pourraient raconter cette histoire? Si oui, qui?
31. Sait-on en quelle année cela se passe ou s'est passé?
32. Où se produit la conclusion de cette histoire?
33. D'après ce que tu as décrit, il se peut qu'on imagine déjà la fin, mais tu es le seul à connaître cette fin si particulière. Qu'est-ce qui s'est passé d'inattendu, d'imprévu? Décris comment se terminent tous ces événements.
34. Lors des événements qui se sont produits dans la situation finale, comment a réagi ton personnage principal?
35. Quel effet prévisible ton récit peut-il avoir chez le lecteur? Ton récit peut-il être déconcertant? Quel mot résumerait adéquatement le récit?

2° ÉTAPE:

CONSIGNES ET CONSTRUCTION DU TEXTE:

1. Veille à ce que chacune des questions ait été répondue.
2. Toutes les réponses données doivent respecter la notion de «vraisemblance».
3. Tu as en main tous les éléments pouvant te servir à écrire un texte (environ 2 à 3 pages). Essaie de garder à l'esprit le fil conducteur, c'est-à-dire le scénario auquel tu pensais en répondant aux questions, cela t'aidra à formuler les phrases de ton texte, tout en respectant le temps des verbes.

3° ÉTAPE:

Tu dois maintenant faire les modifications nécessaires afin d'améliorer ton texte. Vérifie chacun des points suivants en les comparant avec ton texte.

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION :

J'ai inclus chaque réponse de l'outil dans mon texte.....	/ oui / non
J'ai respecté l'emploi de la majuscule aux noms propres du texte.....	/ oui / non
J'ai vérifié l'emploi du pluriel et les accords.....	/ oui / non
J'ai fait des phrases complètes (nom, verbe, complément).....	/ oui / non
J'ai vérifié l'orthographe des mots difficiles dans le dictionnaire.....	/ oui / non
J'ai fait des phrases en utilisant des subordonnées.....	/ oui / non
J'ai toujours utilisé des temps de verbe cohérents.....	/ oui / non
J'ai vérifié l'orthographe des mots difficiles dans le dictionnaire.....	/ oui / non
J'ai respecté l'utilisation de la majuscule	/ oui / non
J'ai utilisé les règles de la ponctuation.....	/ oui / non
J'ai utilisé différentes ponctuations (!, ?;???, !!!).....	/ oui / non
J'ai utilisé des paragraphes lorsque cela était nécessaire.....	/ oui / non
J'ai utilisé des marqueurs de relation en début de chaque paragraphe.....	/ oui / non

5° ÉTAPE:

Lis ton texte au complet comme si c'était la première fois que tu le lisais et corrige-le comme si tu corrigais le texte de quelqu'un d'autre, en soulignant et en encerclant les erreurs avec un crayon d'une couleur différente.

4.2.1 Validation de l'outil auprès du panel d'experts

Il était question de valider l'outil en recueillant les commentaires d'experts. Tous sont docteurs (Ph.D) en éducation et professeurs à l'Université du Québec à Chicoutimi. Leur choix et leur nombre se justifient selon les catégories où un expert dans chacune des catégories suivantes a été consulté.

1. Spécialiste en créativité (un professeur en sciences de l'éducation, spécialiste en éducation de la pensée créative).
2. Spécialiste en français (un expert en grammaire);
3. Spécialiste en didactique du français (un expert en didactique du français);
4. Spécialiste en écriture de consignes ou d'instructions (un expert, spécialiste en écriture d'instructions et de lisibilité).

Il s'agit de rencontres où chacun des experts prenait connaissance de l'outil pédagogique. Ces rencontres ont eu lieu avant de présenter l'outil aux élèves. Elles ont donné des résultats divers. Après chaque consultation, l'outil pédagogique était modifié. Les modifications apportées sont regroupées en une seule version finale telle qu'elle se présente à l'élève par la suite. Il s'agissait de créer un outil des plus efficaces possibles afin de le valider auprès du groupe d'élèves sélectionnés.

4.2.2 Résultats de la validation de l'outil auprès des experts

4.2.2.1 Dans le domaine relatif à la créativité

Après avoir présenté l'outil, ce sont les aspects analytique et inductif qui ont été mis en relief, où «l'analyse appelle la synthèse et la synthèse appelle l'analyse» (Amégan,

1987). Selon Amégan, cet outil sera un moyen de plus pour parvenir à rejoindre le plus d'élèves possibles et aidera ceux qui préfèrent utiliser une approche inductive plutôt que déductive.

Des commentaires sur la flexibilité et la fluidité ont apporté de nouvelles questions à l'outil afin de permettre la réalisation de ces deux aspects importants de la créativité.

Après avoir établi les prémisses de l'enseignement déductif et de l'enseignement inductif, des commentaires sur la structure de la nouvelle ont été apportés, où l'on propose que la structure devrait rester sous-entendue dans l'outil pédagogique pour fonctionner avec la méthode inductive. On propose également une séance préalable qui établit les règles permettant de diriger l'élève vers un processus de créativité encadré par des contraintes.

L'outil pédagogique doit mettre en valeur les acquis que les élèves auront réalisés et qu'ils devront se rappeler en situation d'examen. La structure réduite doit rappeler l'essentiel pour l'apprenant et il faudra que celui-ci se rappelle les techniques enseignées pour contrer l'angoisse de la page blanche. Cela pourra se faire par des questions qu'il se posera à lui-même, après être passé par le processus inductif de l'enseignement de la nouvelle littéraire.

4.2.2.2 Dans le domaine relatif au français

Les commentaires recueillis dans le domaine relatif au français écrit sont de l'ordre de la présentation plastique, orthographique et esthétique de l'outil pédagogique. Ces commentaires et recommandations ont été pris en considération et se sont avérés utiles lors de la dernière étape de transcription de l'outil.

4.2.2.3 Dans le domaine relatif à la didactique

Les commentaires recueillis dans le domaine relatif à la didactique nous ont permis de retourner dans la littérature et de revoir les exercices d'écriture avec contraintes qui ont été conçus par l'expert et dont nous nous sommes servis dans le cadre théorique de la présente recherche. Nous avons fait appel à ce spécialiste en didactique pour pouvoir recueillir les opinions sur l'outil en tant que ressource pédagogique et ses recommandations ont été prises en considération, puisqu'elles font partie du présent cadre théorique.

À la suite des commentaires de l'expert, des révisions et des modifications à l'outil ont été mises au point. Tout d'abord, selon l'expert, l'outil pédagogique tel qu'il se présentait à l'élève comme première version, a été vu comme un exercice de transposition d'idées, de faits communs que l'élève aura préalablement vécus ou dont il aura entendu parler et qu'il retranscrira sur la feuille. Sur ce point, après réflexions, nous sommes assez en accord, car ayant fait passer l'outil pédagogique à quelques personnes, lors de l'étape de prévalidation, nous nous sommes rendu compte qu'il s'agissait bel et bien et plus souvent qu'autrement, de personnages existant réellement et de faits transposés dans une situation autre que celles réellement vécues. L'expert en didactique propose d'utiliser les embrayeurs d'écriture pour faire réaliser à l'élève un travail langagier. Puisque cet élément fait partie du cadre théorique, nous le prenons en considération.

À titre d'exemple sur le travail langagier, l'expert utilise une phrase qui va initier le texte. Cette même phrase initiale se retrouve à la fin du texte et l'élève devra créer l'histoire entre la phrase du début et la phrase de la fin. L'exemple de l'expert en didactique du français est le suivant:

- la phrase initiale (1): «La demoiselle ravie par un coup de cafard s'était emportée».
- la phrase finale (2): «La demoiselle ravie par un coup de cafards était emportée»

En premier lieu, sémantiquement, la séquence initiale représente une dame quelconque emballée par un puissant état d'âme qui l'aurait rendue nostalgique. Cela l'aurait conduite à se comporter d'une façon pour le moins énergique.

En second lieu, sémantiquement, la séquence finale représente une demoiselle à l'occurrence une libellule bleue, c'est-à-dire un insecte à quatre ailes transparentes, scientifiquement appelé aigriion, et qui aura été ravie, c'est-à-dire volée, par l'astuce de plusieurs cafards (des coquerelles) qui l'auront emportée.

À partir de ces deux phrases, qui sont plastiquement semblables hormis l'apostrophe entre le «s» de «cafards» et «était» mais sémantiquement tout à fait différentes, le travail demande à l'étudiant de les relier de façon à ce que la première soit celle qui initie le texte et que l'autre soit celle qui se retrouve à la toute fin du texte. L'élève devra jouer encore une fois avec la matérialité du texte et produire du sens entre un début et une fin déjà construits.

Nous avons repris le fondement de cet exercice dans notre outil pédagogique pour amener l'élève à travailler sur le langage plutôt que sur la transposition d'idée. Pour ce qui est de la transposition d'idées, nous constatons, en fait, que de façon générale, si celui qui écrit imagine un début et une fin d'histoire, il fera de la transposition entre ce qu'il connaît déjà et le personnage qu'il a construit. Nous avons expérimenté cette façon de faire en présentant une première version de l'outil pédagogique en préévaluation, version qui

proposait d'inventer en début de texte un personnage quelconque. Le résultat analysé a permis de constater l'exercice de transposition, où les faits qui découlaient du texte étaient un ramassis d'idées diverses accolées les unes aux autres et où le connu et le singulier se retrouvent transcrits. C'est ce que l'on appelle du travail d'idéation, c'est-à-dire d'enchaînement des idées. Que ce travail soit conscient ou non, nous constatons que le scripteur est éventuellement en mesure d'identifier son personnage. Il s'agit donc de transposition d'idées et c'est cette notion que nous voulons éviter, car selon Bourque (1995), elle engendre du «singulier» dans l'écriture. Pour éviter ce travail d'idéation et empêcher l'élève de chuter dans la transposition qui le conduit à l'écriture du singulier et également pour baliser le travail de l'élève dans un effort constamment langagier, nous proposons un début de texte où l'exigence est telle que l'élève sera amené «à faire de l'insolite du familier» (Gordon dans Joyce et Weil, 1980). Par cette contrainte, le début qui est au départ insolite, car l'élève devra faire des liens entre les caractéristiques psychologiques et les caractéristiques physiques d'un animal quelconque ou d'un objet, devient familier, car il les ramènera à un possible personnage créé de toute pièce. Par son travail original sur le langage, pour rendre l'insolite familier, l'élève devra créer le rapprochement.

4.2.2.4 Dans le domaine relatif à l'écriture de consignes ou d'instruction

L'expert a proposé un ordre différent des questions pour permettre un lien plus facile à la lecture. En ce qui a trait à la lisibilité, l'expert a proposé un caractère d'écriture à présenter aux élèves. Il a également commenté l'aspect physique de l'outil tel la largeur du texte à présenter aux élèves, le choix du format et la longueur de l'outil pour qu'il soit accessible à l'élève.

Après la lecture du cadre théorique, l'expert a également remarqué que certains liens entre le cadre théorique et l'outil n'avaient pas été faits. Il a donc proposé que la théorie de Gordon soit exploitée dans l'outil, et que les analogies soient plus exploitées, ce qui, par conséquent, inclurait plus de jeux littéraires dans l'outil.

4.2.3 Modifications apportées à l'outil pédagogique à la suite des commentaires des experts

À la suite des commentaires des experts, nous avons modifié l'outil. Celui-ci doit mettre en valeur les acquis que les élèves auront réalisés et qu'ils devront se rappeler en situation d'examen, donc nous mettrons l'accent sur la technique des analogies. Dans la structure réduite que l'élève aura acquise, il devra se rappeler l'essentiel pour contrer l'angoisse de la page blanche. Cela pourra se faire par des questions qu'il se posera à lui-même après être passé par le processus inductif de l'enseignement de la nouvelle littéraire. Or, pour amener l'élève à travailler sur le langage, à anticiper des idées originales et à explorer l'inconnu, nous fournirons à l'élève une contrainte textuelle initiale (la description d'un animal, d'un légume ou autre) qui le dirigera vers une autre contrainte textuelle sémantique qui doit rester vraisemblable (comment un animal peut ressembler à une personne), car, nous le rappelons, la vraisemblance est une notion importante dans la nouvelle littéraire. Celui qui écrit devra alors s'en tenir à travailler sur les mots plutôt que de travailler sa mémoire idéelle. Le travail doit rester le plus près possible du mot, du caractère plastique des mots et de la contrainte accolée au vraisemblable ou, à la limite, du possible dans la réalité. De plus, la répétition de l'utilisation des analogies lui permettra de mieux ancrer, dans sa mémoire, ce principe.

Aussi, pour éviter des débuts semblables entre les différents textes des élèves, nous proposons à celui-ci de choisir un animal quelconque, un légume quelconque, de même

qu'un objet quelconque, ce qui permet plus de possibilités de vocabulaires et de cohortes d'idées possibles pour des débuts de textes originaux. En situation d'examen, l'élève pourra se rappeler cette notion et l'utiliser afin d'éviter le syndrome de la page blanche. Par exemple, le travail du début peut porter sur l'analogie et du moment que l'élève connaît cette technique pour rendre l'insolite familier, il pourra l'utiliser à n'importe quel moment dans son texte pour créer des personnages, des émotions ou des valeurs données à ceux-ci. Les commentaires des experts en lisibilité et en créativité nous ont permis ces changements.

Les commentaires de l'expert en didactique du français nous ont permis de retourner dans notre cadre théorique, où des notions de jeu littéraire ~~à~~ sont exposées. Roche, Guiguet, et Voltz (1989) ont construit des ateliers où l'on suggère à l'élève de ne pas essayer de raconter quelque chose de particulier, mais de s'entraîner à produire un texte et où la première rubrique centre l'apprentissage sur la matérialité du mot, où celui-ci sera décomposé de toutes les façons possibles, comme on le fait pour les anagrammes. Parmi ces techniques que nous avons expliquées dans le cadre théorique, nous retenons le jeu avec l'entrechoquement des syllabes d'un mot et celles d'un autre mot; ce qui permet de jouer avec la matérialité des mots et de créer des néologismes qui sont des mots de création. L'outil pédagogique comprendra ce genre de jeu où il s'agit de faire travailler l'élève sur la matérialité du langage. Pour être plus explicite, nous proposons les premières questions de l'outil à titre d'exemple.

Les questions suivantes constituent la cohorte, où la première partie de la structure de la nouvelle est sous-entendue. Nous supposons que la situation initiale sera amenée dans cette section par la description physique, psychologique et les sentiments ressentis

d'un personnage. Les questions 1 à 5 constituent celles qui permettent, par l'entrechoquement des syllabes, de créer un nom de personnage:

1. Nomme une sorte d'animal.
 2. Donne un nom quelconque à cet animal.
 3. Associe deux mots qui te font penser à ce nom.
 4. Tu as jusqu'à maintenant quatre mots différents avec les questions 1-2 et 3. Choisis une des syllabes pour chacun des quatre mots.
.....
 5. Relie les syllabes de façon à former un nouveau mot.
- Ce nouveau mot est le nom de ton personnage.

L'analogie permet un éventail considérable de possibilités. Pour utiliser au maximum l'association sémantique entre divers objets quelconques et pour faire travailler l'écriture sur des colorations très diverses, écriture centrée sur des associations hétéroclites permettant ainsi l'émergence de propriétés créatives, nous nous centrons sur la technique d'analogie proposée par Gordon. L'analogie, telle qu'expliquée dans le cadre théorique, consiste à associer ou à rapprocher deux idées, deux objets sous forme imagée. La théorie de Gordon emprunte deux voies qui se résument ainsi: rendre l'insolite familier et rendre le familier insolite. On retrouvera donc dans l'outil pédagogique présenté à l'élève des questions qui feront appel à cette technique. On demandera à l'élève de créer des analogies en appropriant les caractéristiques des objets (la description des légumes, d'animaux ou d'objets) aux caractéristiques des personnages de son texte. Les questions qui proposent à l'élève de nommer un animal, un objet ou un légume ne servent qu'à composer soit un nom de personnage, soit une description des habits du personnage, soit des sentiments ou états d'âme que peut ressentir un personnage. Ainsi, par ces analogies, qui à prime abord peuvent sembler hétéroclites, on permet à l'élève d'exercer le principe de fluidité et de flexibilité dans l'écriture. Voici la version telle qu'elle se présente à l'élève.

4.3 PRÉSENTATION DE LA TROISIÈME VERSION DE L'OUTIL

OUTIL PÉDAGOGIQUE

(1^{re} ÉTAPE): Nom de l'étudiant:.....

1. Nomme une sorte d'animal et donne-lui un nom quelconque.
.....
2. Trouve deux mots qui te font penser à ce nom ou à cet animal.
.....
3. Tu as jusqu'à maintenant quatre (4) mots différents avec les questions 1 et 2. Choisis une syllabe dans chacun des quatre mots.
.....
4. Relie 2, 3 ou 4 de ces syllabes de façon à former un nouveau mot.....
- ⑤. Tu viens d'inventer un nouveau mot qui pourrait être le nom de ton personnage. Si nécessaire, modifie ce nom pour qu'il soit vraisemblable, ou à la limite du possible.....
- ⑥. Selon ce nom et ton choix d'animal ci-dessus, ton personnage est-il masculin ou féminin?
- ⑦. Est-il vieillard, adulte, adolescent ou enfant?
- ⑧. Toujours selon ce nom et ton choix d'animal, quelles sont les caractéristiques de son visage?
.....
- ⑨. Quelles sont les caractéristiques de son aspect physique?
10. Nomme une autre sorte d'animal.
11. Donne au moins trois caractéristiques psychologiques de cet animal. Cet animal, comment est-il ?
.....
.....
.....
- ⑫. *Ces caractéristiques animales peuvent aussi appartenir à une personne. Décris l'état psychologique habituel de ton personnage en empruntant les caractéristiques psychologiques que tu as données à l'animal.
.....
.....
.....
- ⑬. Selon les caractéristiques psychologiques que tu as données, ton personnage est-il sociable, d'une nature coopérative ou est-il individualiste ou même «antisocial»?
.....
.....
.....

- ⑭. Selon les caractéristiques physiques, psychologiques et sociales de ton personnage, peux-tu décrire quelques-uns de ses secrets?
.....
.....
- ⑮. Toujours selon les mêmes caractéristiques de ton personnage, quelles sont ses valeurs morales ou spirituelles? Qu'est-ce qui est important pour lui dans la vie? A-t-il une mission?
.....
.....
16. Nomme le nom d'un légume.....
17. Quelles sont les caractéristiques physiques de ce légume?
.....
.....
- ⑰. Rapporte toutes les caractéristiques physiques du légume aux habits de ton personnage. Comment sont les vêtements qu'il porte?
.....
.....
19. Quels sont les endroits que préfèrent les animaux ou les choses mentionnés précédemment?
.....
.....
- ⑳. Rapporte ces endroits à ton personnage. Où se sent-il le mieux? Où se sent-il inconfortable?
.....
.....
.....
- ㉑. Aujourd'hui, ton personnage a-t-il une maison, un château, une roulotte, un garage, un toit ou un autre endroit où habiter? Si ton personnage a une habitation, décris-la! Sinon, décris l'endroit où il habite.
.....
.....
- ㉒. Y a-t-il des gens qui vivent avec lui? Combien? Qui sont-ils (de sa famille, des étrangers, des colocataires, des voisins, sa femme, son mari, ses enfants)?
.....
.....
- ㉓. Comment s'appellent-ils (quels sont leurs prénoms)?
.....
.....
- ㉔. Comment est l'atmosphère de l'habitation où il vit et des environs?
.....
.....

- ②5. Connait-on sa vie professionnelle?
 A) Ton personnage a-t-il un métier (professeur, professeure, soudeur, soudeuse, garagiste, écrivain, chauffeur d'autobus, secrétaire, étudiant, étudiante, etc.) ou est-il chômeur ?

 B) Aime-t-il sa situation?

- ②6. A-t-il un bureau, un laboratoire, un atelier ou une cabane, une grange où il peut travailler, ou un lieu où il peut aller réfléchir?

- ②7. Ton personnage a-t-il des habitudes? Que fait-il de ses journées?

28. Nomme un objet quelconque:.....
29. Fais comme si les objets pouvaient ressentir des choses. Comment se sent cet objet quand il est utilisé?

- ③0. Monsieur ou Madame ou ... (écris le nom du personnage):.....
 ressent la même chose que ton objet. Ton personnage fait face à un nouvel état psychologique, décris-le.

- ③1. Ton personnage se sent ainsi parce qu'il lui est arrivé quelque chose de bouleversant, de troublant. Quel est cet événement? Qu'est-ce qui bouleverserait les animaux ou les choses mentionnés précédemment?

- ③2. À quel moment du jour s'est passé l'événement bouleversant?

- ③3. Lors de cet événement, quelle atmosphère régnait-il? La météo avait-elle une importance?

- ③4. Est-ce que d'autres personnes étaient présentes?

- ③5. À partir de cet événement, le cours normal des choses a changé. Qu'est-il arrivé ensuite? Quels sont les événements qui sont survenus?

- ③⑥. Ce que ton personnage ressent intérieurement lorsque ces événements arrivent, en parle-t-il? Si oui, que dit-il? Sinon, que pense-t-il? Que voit-il? Quels sont ses états d'âme?
.....
.....
- ③⑦. Y a-t-il des témoins? Y a-t-il des gens qui lui parlent, qui lui répondent ou encore qui agissent? Si oui, que disent-ils ou que font-ils? Sinon, quelle(s) réflexion(s) se fait-il à lui-même?
.....
.....
- ③⑧. Combien de temps s'écoule entre le début et la fin de ton histoire? Tu as le choix, ton histoire peut durer 5 minutes, 1 semaine ou des années. Que se passe-t-il ensuite?
.....
.....
- ③⑨. D'après ce que tu as écrit, il se peut que le lecteur s'imagine déjà la fin de ton histoire, mais tu dois le déjouer et annuler l'effet prévisible. Peux-tu imaginer une fin bizarre ou inattendue? La fin de ton récit doit être déconcertante. Que s'est-il passé d'imprévu? Comment se termine, selon toi, tous ces événements?
.....
.....
- ④⑩. Quel mot résumerait adéquatement le récit?.....

2° ÉTAPE:

CONSIGNES et ÉLABORATION DU TEXTE:

1. Vérifie tes réponses, elles doivent toutes respecter la notion de «vraisemblance», c'est-à-dire que cela doit être possible.
2. Toutes les questions dont les numéros sont encadrés vont te servir à composer ton texte. Il s'agit d'un texte d'environ 2 à 3 pages.
3. Tu dois choisir le narrateur dont tu te serviras tout au long de ton texte:
 - a) **Premier choix:** Le sujet peut être «un narrateur-participant» qui fait partie de l'histoire.
Par exemple: J'ouvris la porte et je me rendis compte qu'il se passait quelque chose d'anormal, mais déjà celle-ci se refermait derrière moi.
 - b) **Deuxième choix:** Le sujet peut être «un narrateur Dieu», qui sait tout et qui raconte aussi les pensées et les sentiments du personnage.
Par exemple: Il ouvrit la porte et il s'aperçut qu'il se passait quelque chose d'anormal, mais déjà celle-ci se refermait derrière lui. L'angoisse le saisit tout à coup à la vue de...
 - c) **Troisième choix:** Le sujet peut être «un narrateur-témoin», qui se contente de raconter ce qu'il a vu sans porter de jugement, c'est-à-dire sans connaître les pensées et les sentiments.
Par exemple: Il ouvrit la porte, entra, et une fois la porte close, on ne le revit plus. Le jeudi soir au conservatoire, on se posait bien des questions sur son absence.
4. Essaie de garder à l'esprit le fil conducteur, c'est-à-dire le scénario auquel tu pensais en répondant aux questions, cela t'aidera à formuler les phrases de ton texte tout en respectant le temps des verbes.

3° ÉTAPE:

Tu dois maintenant faire les modifications nécessaires afin d'améliorer ton texte. Va vérifier chacun des points suivants dans ton texte et corrige-le en conséquence.

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION:

- A) J'ai inclus chaque réponse dont les numéros sont encadrés dans mon texte. oui / non
 B) J'ai respecté l'emploi de la majuscule aux noms propres du texte oui / non
 C) J'ai vérifié l'emploi du pluriel et les accords..... oui / non
 D) J'ai fait des phrases complètes (nom, verbe, complément). oui / non
 E) J'ai vérifié l'orthographe des mots difficiles dans le dictionnaire..... oui / non
 F) J'ai fait des phrases en utilisant des subordonnées. oui / non
 G) J'ai toujours utilisé des temps de verbe cohérents..... oui / non
 H) J'ai utilisé les règles de la ponctuation..... oui / non
 I) J'ai utilisé différentes ponctuations(!, ?;???, !!! ""-). oui / non
 J) J'ai utilisé des paragraphes lorsque cela était nécessaire. oui / non
 K) J'ai utilisé des marqueurs de relation en début de chaque paragraphe oui / non

4° ÉTAPE:

Lis ton texte au complet comme si c'était la première fois que tu le lisais et corrige-le comme si tu corrigais le texte de quelqu'un d'autre, en soulignant et en encadrant les erreurs avec un crayon d'une couleur différente.

5° ÉTAPE:**TRANSCRIPTION FINALE**

Selon la réponse au numéro 40, tu peux maintenant donner un titre et transcrire ton texte au propre, à l'encre, sur des feuilles blanches, recto seulement, à doubles interlignes.

TITRE:

.....

 (.....)

Si ton texte correspond en tout point à la description suivante, c'est que tu as réussi à produire une nouvelle littéraire.

LA STRUCTURE DE LA NOUVELLE

La nouvelle est une brève composition littéraire de fiction qui peut se décomposer en trois (3) parties:

1. **La situation initiale:** c'est la description de l'état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) avant l'événement perturbateur.
2. **L'événement déclencheur ou perturbateur:** c'est, en quelque sorte, l'événement qui vient changer le cours normal des choses.
3. **La situation finale:** c'est cette situation inattendue et peut-être un peu bizarre et c'est aussi le nouvel état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) après les événements.

La nouvelle, c'est un récit vraisemblable, c'est-à-dire possible dans la réalité, qui est très centré sur l'intrigue et l'atmosphère. La fin de ce genre littéraire est souvent imprévue, inattendue et parfois un peu bizarre.

4.3.1 Expérimentation de l'outil auprès des élèves

La méthodologie de la validation de l'outil auprès des élèves se divise en plusieurs étapes. Les voici présentées et ensuite explicitées. 1) Échantillon. 2) Présentation de l'outil. 3) Évaluation. 4) Rétroaction. 5) Résultats de la présentation de l'outil. 6) Analyse des nouvelles. 7) Analyse des questions. 8) Commentaires d'appréciations.

4.3.1.1 Échantillon

L'essai de l'outil pédagogique a été réalisé dans une situation réelle d'enseignement, c'est-à-dire dans une classe de secondaire IV.

Les productions ont été réalisées par un groupe de 29 élèves de secondaire IV, à l'intérieur de l'horaire régulier, à raison de 55 minutes par jour. Il a été convenu avec l'enseignant que l'expérimentation durerait le nombre de périodes requises pour terminer la production écrite en classe. Nous avons approximativement prévu quatre à cinq périodes de 55 minutes. Il s'agit d'un groupe d'élèves d'un enseignant de français dans une école polyvalente de la Commission scolaire de Chicoutimi.

4.3.1.2 Présentation de l'outil

Nous nous sommes d'abord présenté en expliquant à l'élève que le projet, dans le cadre d'une expérimentation à la maîtrise, devait donner lieu à un exercice d'écriture, sans lui dévoiler qu'il s'agissait d'une nouvelle. Nous lui avons donc expliqué qu'il participait à un exercice d'écriture créative, où il aurait à produire un texte et où il devait d'abord répondre aux questions le plus spontanément possible et que nous lirions ces questions ensemble.

Nous avons demandé aux élèves d'apporter des commentaires à main levée pendant l'explication, car tous les commentaires, les explications supplémentaires ou les remarques seraient notés aux fins de l'expérimentation.

4.3.1.3 Évaluation

Pour que les élèves soient évalués de façon continue dans leur progression de la production de la nouvelle littéraire, nous avons choisi une grille d'évaluation qui sert également aux productions suivant l'expérience. Actuellement, dans leur programme de secondaire IV, les élèves ont à produire cinq courts textes s'apparentant à la nouvelle littéraire. Ces productions font partie du cheminement scolaire régulier de l'élève de secondaire IV. La grille utilisée pour l'évaluation est celle généralement utilisée par les enseignants de la région pour évaluer les productions littéraires s'apparentant à la nouvelle. Elle s'est révélée efficace dans notre cas, car elle permettait d'évaluer chaque point faisant partie de la structure de la nouvelle littéraire. Les quatre premiers points portent uniquement sur la structure. Le premier critère évalue la situation initiale de la nouvelle littéraire, selon une échelle descriptive. Le deuxième critère évalue l'événement déclencheur de la nouvelle littéraire qui vient perturber la situation initiale selon la même échelle descriptive. Le troisième critère évalue le développement cohérent de l'intrigue et des réactions des personnages de la nouvelle littéraire et le quatrième critère évalue la situation finale qui amène un dénouement inattendu. Les autres critères qui sont évalués dans la nouvelle ont permis de fournir une rétroaction à l'élève sur les éléments grammaticaux, syntaxiques et orthographiques mais n'ont pas servi à évaluer la pertinence de l'outil pédagogique. Or, pour évaluer la pertinence, la compréhension et la validité de l'outil, nous nous sommes servi des quatre premiers critères ayant trait à la structure de la nouvelle.

L'échelle descriptive des quatre premiers critères présente un barème d'évaluation de dix points au départ qui évaluent une «présentation parfaitement claire», ensuite huit points sont alloués pour une «présentation très claire». Une «présentation acceptable» vaut six points et une «présentation insuffisante» vaut quatre points. L'élève qui fait une «présentation inacceptable» aura deux points et une «présentation nulle» ne vaudra aucun point.

Nous aurions pu inclure des items qui auraient porté sur la richesse du vocabulaire et la variété apportée dans le traitement du thème ainsi qu'un autre portant sur l'originalité. Ces trois items auraient servi à cerner un certain degré de créativité dans la production des élèves. Par contre, comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons voulu, pour cet exercice en situation de classe, respecter le plus possible les conditions habituelles d'analyse et de correction des nouvelles produites par les élèves de secondaire IV. La grille qui permet d'évaluer les élèves, utilisée au moment de l'expérimentation, est celle disponible pour toutes les productions ayant trait à la nouvelle littéraire. Nous avons corrigé et analysé chacune des 29 copies. Nous avons ensuite remis les copies aux élèves afin de leur fournir une rétroaction.

4.3.1.4 Rétroaction

Une entente avec l'enseignant concernant la production des élèves a été préalablement réalisée afin de fournir une rétroaction de la production des élèves et de leur résultat en pourcentage. Les annotations, remarques et commentaires ont été écrits en marge du texte signifiant à l'élève ses succès et ses erreurs, s'il y avait lieu. La grille d'évaluation lui était également remise pour qu'il puisse prendre connaissance de ses points forts et de ses points faibles. Les copies ont ensuite été ramassées et conservées pour fins de compilation des résultats.

4.3.1.5 Résultats de la présentation de l'outil

Plusieurs commentaires ont été recueillis à la lecture de vive voix de l'outil pédagogique devant le groupe d'élèves. Ils sont présentés dans l'ordre chronologique ainsi que le verbatim qui a servi à modifier l'outil pour le rendre plus efficace dans un éventuel essai qui pourrait être effectué dans un autre groupe pour des recherches ultérieures (annexe 11). Ces commentaires ont servi à ajuster quelques formulations et ils ont également permis une rétroaction immédiate du niveau de compréhension de l'élève face à l'outil pédagogique. Le nombre de périodes utilisées a également été noté et l'utilisation complète de chaque période pour permettre une meilleure compréhension de la démarche. À la première période allouée, la lecture des questions jusqu'au numéro 31 a été réalisée. À la deuxième période, nous avons repris les questions à partir du numéro 31 jusqu'au numéro 40 et nous avons lu les consignes écrites à l'étape 2 de l'outil. Ensuite, les élèves ont commencé à composer leur texte. À la troisième période, nous avons lu le questionnaire d'auto-évaluation et les élèves ont continué leur composition. À la fin de la période, les élèves avaient, pour la plupart, terminé leur brouillon. Nous leur avons demandé d'écrire à l'endos du questionnaire leurs commentaires sur l'expérimentation. Les dix dernières minutes de la période ont servi à cet effet. La quatrième période a permis aux élèves de terminer leur brouillon et d'écrire leur texte au propre.

4.3.1.6 Analyse des nouvelles

Après avoir analysé la structure de la nouvelle, nous constatons que sur 29 répondants, 25 textes correspondent à la nouvelle littéraire telle que demandée en situation scolaire. Ce qui nous donne un résultat de 86% d'élèves qui ont répondu en créant un texte qui respectait la structure de la nouvelle.

Nous constatons que, de façon générale, la structure de la nouvelle y était sauf pour quelques exceptions. Parmi ces dernières, on compte deux copies où l'élève a répondu en créant un texte narratif, où il s'agit d'une histoire, d'un simple événement relaté qui, à la différence d'une nouvelle, est un genre descriptif qui amène plusieurs dénouements et non un seul et qui ne termine pas nécessairement par une fin inattendue et un peu bizarre.

Également, parmi les exceptions, deux des 29 élèves, probablement à cause de l'apprentissage récent du conte, ont commencé leur texte par des termes appartenant à ce genre littéraire, par exemple: «Il était une fois...». Il faut préciser que tout au long de la troisième année du secondaire, les élèves voient la structure du conte.

Les productions ont démontré qu'il était possible de faire écrire une nouvelle à des élèves selon la méthode inductive. À la suite de l'analyse des productions, nous constatons que, pour ce qui est d'une première production de ce genre en situation scolaire, il s'agit d'une réussite. Plusieurs facteurs ont été analysés à la suite des résultats pondérés et cette évaluation nous permet de constater que la plupart des élèves ont produit des courts textes s'apparentant à la nouvelle.

Les critères de sélection pour un «**excellent**» texte situent la réussite à 40 points sur 45 dans le cumul des quatre premiers points de la grille d'évaluation portant sur les éléments du discours (situation initiale, événement déclencheur, déroulement, et situation finale). Les critères de sélection pour un «**bon**» texte se situent entre 30 à 39 points. Les critères de sélection pour un texte «**faible**» se situent entre 0 et 29 sur l'échelle de pondération. Selon la compilation (annexe 12), sur 29 productions écrites, nous comptabilisons une copie qui présente un score de 40 points sur 45, 22 copies dont les résultats se situent

entre 30 et 39 points sur une possibilité de 45 points et 6 copies dont les résultats sont entre 0 et 29 points sur 45.

Or, selon ce barème de comparaison, il est possible de constater que sept élèves sur 29 ont échoué dans leur production d'une nouvelle littéraire. Ils n'ont pas respecté les critères de la structure de la nouvelle malgré le canevas qui leur avait été fourni par le biais de l'outil pédagogique. Il s'agit de 24% du groupe qui ont soumis un texte «**faible**» à l'évaluation. Il est aussi possible d'identifier clairement 22 textes respectant la structure de la nouvelle, c'est-à-dire 76% du groupe ayant soumis un «**bon**» texte. Un seul texte respectait les critères de l'«**excellent**» texte et il s'agit d'un score de 40 points sur les 45 points alloués pour juger de la maîtrise ou de la non-maîtrise des éléments constituant la structure de la nouvelle littéraire. Nous avons sélectionné trois textes représentatifs dans les trois catégories suivantes: 1- un «**excellent**» texte (voir figure 4), 2- un «**bon**» texte (voir figure 5) et 3- un texte «**faible**» (voir figure 6).

Meurtre avec préméditation

Un bruit aigu se fit entendre dans le chalet en bois rond, aux abords de «Lake Lucille». Un homme, Sammy Boguard, à la constitution moyenne se leva et arrêta l'alarme de son cadran. Tout en peignant ses longs cheveux jusqu'aux épaules, il se regarda attentivement dans le miroir. Le jour qu'il avait tant redouté était finalement arrivé. Il aurait tant aimé se réveiller et que tout fût simplement un cauchemar. Malheureusement, ce n'était pas le cas. Boguard prit sa douche, mit ses vêtements et alla embrasser sa tendre épouse sur la joue alors qu'elle dormait encore. Il ne prit pas le temps de déjeuner et fila directement au bureau. Quand il sortit, il vit que même «Dame Nature» était dans le coup puisqu'il tombait une pluie fine et triste. Il traîna avec lui sa mallette et partit en direction d'Atlanta.

Il se rendit à son bureau, malgré la lenteur à laquelle il roulait et embarqua un homme; Troy Mullen. Mullen était le compagnon de Sammy, son ami de confiance mais surtout un très bon et fiable complice. Boguard et Mullen se dirigèrent vers un édifice au centre-ville. Là, ils prirent chacun leur mallette et montèrent au troisième étage. Ils arrivèrent ensuite dans un bureau de petite dimension. À l'intérieur s'y trouvaient deux chaises, un bureau et une fenêtre.

Sammy ouvrit d'abord la fenêtre, puis alla déposer sa mallette sur le bureau et l'ouvrit. À l'intérieur se trouvait une plaque, ayant pour inscription «agent C.I.A.», des munitions et surtout son merveilleux fusil. Comme toujours, durant les coups, son complice surveillerait la porte.

Boguard arma son arme et se dirigea vers la fenêtre. Il regarda vers le bistrot d'en face, trois étages plus bas. Il vit sa cible arriver. Comme prévu, la victime était assise dehors sur le parterre. Sammy pointa l'arme sur l'homme et le mira. Son index était prêt mais pas celui de l'agent de la C.I.A.. Bien sûr, il avait dû faire cela au moins huit ou neuf fois et maintenant ça ne le dérangeait plus; mais cette fois c'était différent. Après ce contrat il pourrait quitter la C.I.A. pour de bon et vivre enfin tranquille avec sa femme.

Cependant, sa prochaine victime était son beau-frère. Il essaya de ne pas imaginer les pleurs de sa femme apprenant la mort de son frère chéri malgré le fait qu'il trempait dans un crime assez gros pour être traqué par la C.I.A. Un lien d'amitié très fort existe entre Boguard et sa proie; plutôt «existait» puisque Sammy mira correctement sa victime et fit une prière.

Au dernier instant, il crut voir son beau-frère se détourner en sa direction et lui sourire. Puis, un coup de feu, amorti par un silencieux, se fit entendre dans la pièce. Sammy Boguard n'avait pas vu venir le coup. Son sang coulait à flot. Boguard comprit beaucoup trop tard et avant de fermer les yeux pour l'éternité, il crut entendre un rire démentiel. C'était celui de son compagnon, son ami de confiance et surtout son complice.

Figure 4: Premier texte: «excellent» texte *Meurtre avec préméditation*.

Le texte intégral de cet élève a été corrigé et le vocabulaire étant pauvre (répétition des verbes «être» et «avoir»), après correction de la chercheuse et quelques conseils syntaxiques, l'élève a pu modifier son texte. Dans l'aspect créatif, on constate la fluidité du débit. Nous avons choisi ce texte à cause de l'apparente difficulté de cet élève à produire un texte seul. Il est l'exemple d'une assistance soutenue de la part du chercheur. Le texte final nous semble acceptable et même agréable.

L'histoire du pauvre Fabro l'imbécile

Fabro est un jeune homme de dix-sept ans qui a quelques problèmes physiques assez graves. Il a le nez et l'oreille gauche un peu déplacés dans la figure. C'est dû à une chirurgie plastique assez mal réussie. Ses cheveux roux sont mal coupés et ses yeux sont d'un brun qui ne dit pas grand chose et il a le visage ravagé de boutons. Fabro a également une jambe un peu plus courte que l'autre. Il est grand et maigre et il porte presque toujours un chapeau rond qui tient par un gros élastique en dessous de son menton. Sa chemise est d'un blanc incertain avec des taches qui en disent long sur ses derniers repas pris à la soupe populaire. Son veston mauve s'en va à la dérive et il porte des vieilles culottes de Jogging bleues avec deux lignes qui ont déjà été rouges de chaque côté. Les empreintes de ses genoux y sont marqués à jamais ce qui lui donne l'air d'avoir deux bosses inégales sur ses longues jambes. Il s'avère que Fabro a aussi des troubles psychologiques. Comme il est extrêmement sensible, il est facile de le faire pleurer. Une chance qu'il est généreux car il n'aurait pas d'ami. Ses seuls amis sont les travailleurs sociaux avec qui il fait affaire et ils le font trop souvent pleurer. Fabro essaie d'être sociable mais il a de grandes difficultés à se faire accepter tel qu'il est.

L'unique mission de Fabro est d'essayer de vivre le plus longtemps possible, c'est pourquoi il croit beaucoup aux effets bénéfiques de la crème Budwig. Il tient autant à son ourson Charlie qu'aux bananes qui noircissent sur la table avec lesquels il prépare ses éternelles mixtures du matin. Il habite dans une petite maison délabrée avec Charlie. Dans cette habitation, il y règne une odeur désagréable, nauséabonde et ce n'est pas très propre.

Fabro pense qu'il étudie à l'asile pour fous à cause de ses rendez-vous hebdomadaires. Les travailleurs sociaux lui donnent des devoirs pour l'occuper et pour qu'il puisse augmenter son estime de soi. Dans ses temps libres il croit être dégustateur de boudin chez Provigo puisqu'une fois, la dame qui présente les bouchées à déguster, lui offrit à goûter au boudin frais et il ne fit qu'une bouchée des quelques canapés qui restaient sur la table de dégustation. Depuis, il prend ce travail très au sérieux et se présente à chaque jour devant la fameuse table et ce, au grand désarroi de la dame. Il ne se rend pas compte de son état de toute façon. Pour pouvoir étudier en arrivant chez lui, il s'installe dans son vieux rez-de-chaussée humide où se trouve sa petite table de travail sur laquelle noircissent ses bananes. Il fait aussi du jogging sur le boulevard Talbot chaque soir vers cinq heures.

C'est en sortant de chez Provigo un après-midi qu'il arriva malheur à Fabro. En faisant son jogging, il heurta une vieille dame. Le soleil se couchait à l'horizon et il était aveuglant, Fabro ferma les yeux un instant pour reposer ses paupières et il entra dans la dame à toute vitesse.

Rendue à l'hôpital la vieille dame mourut des suites de ses blessures. Fabro alla aux funérailles et à cause de sa grande sensibilité il y pleura toutes les larmes de son corps. Comme il se sentit très coupable de la mort de la vieille, il prit une décision, la seule décision d'ailleurs qu'il prit de toute sa vie. Depuis ce temps il ne fait plus son jogging à cinq heures mais à six heures.

Figure 5: Deuxième texte: «bon» texte *L'histoire du pauvre Fabro l'imbécile*.

Heureux ou malheureux

Un jour, Reni un garçon sociable, aimant manger et dormir, aidant les autres dans le besoin, pas grand mais en santé, partit en tracteur, toujours avec son éternel sourire, chercher les vaches dans le champs.

Il restait dans une maison-mobile à la campagne et cette habitude de vie était plutôt habituelle.

Tout allait bien pour lui. Il faisait un gros soleil et l'école était presque terminée. Il réussit à réunir toutes les vaches et les guidait jusqu'à l'étable. Cependant, en cours de route une des roues du tracteur s'est bloquée dans un trou et Reni tomba par terre. Il se blessa à l'oeil gauche sur une roche pointue. Son père vit l'accident de loin et à la course, alla chercher son fils.

À l'hôpital, ils ne sont pas parvenu à r  chapper son oeil gauche. Raoul, son père, voulut vendre la ferme suite à l'accident. R  ni ne voulait pas. Il se sentait vraiment bien à la campagne. Il tenait beaucoup à son amie Josée aussi. Berthe, sa mère et son frère Jean Colomb, sont très heureux de rester à la campagne. La campagne, disait R  ni: «  a sent le fumier, mais il n'y a pas mieux pour amener Josée faire l'amour».

L'  cole terminée pour tout le monde (car lui à cause de son accident n'a pas pu terminer), le sourire repris quelques semaines après l'opération, sur les lèvres de R  ni. Lui et Josée ont continué à faire la vie presque normale. Jusqu'au jour où, en s'en allant à la ronde, il se fit pointer du doigt. De l'extérieur, rien ne parut, mais en dedans, un choc terrible s'est emparé de lui. Il s'est mis à capoter, toujours en ne le faisant pas paraître. Il croyait que tout le monde le regardait. Il vint même à penser que sa blonde ne voulait plus rien savoir de lui.

Un jour, il finit par se rendre à l'évidence en disant: "pourquoi je m'en fais? Les autres penseront ce qu'ils voudront." Il en parla même à Josée. Jamais elle n'avait pensé à le quitter et qu'elle l'aimerait toujours autant, même avec un oeil de vitre. Soulag  , les années reprirent. Le temps passait, il parvint presque à oublier son oeil de vitre.

Un mois auparavant, il s'était marié avec Josée. Il commençait à vivre. Il avait un métier stable. Son père lui avait vendu la terre dont il s'occupait tous les jours. Avec son petit habit de fermier mauve et jaune, il allait traire les vaches tous les matins. Il allait chercher les oeufs que ses poules avaient pondus. Il s'était acheté deux chevaux.

Le 22 juillet 1991, il partit se baigner à la plage. En s'amusant, toujours au soleil, il plongea tête première dans le lac. Il alla se cogner la tête dans le fond et se fractura le coup. En se réveillant auprès de sa femme et de ses parents, après quelques semaines de coma, il ne savait plus marcher, ni écrire, ni parler. Il ne se rappelait de rien et il restât légume toute sa vie.

Figure 6: Troisième texte: «faible» texte *Heureux ou malheureux*.

4.3.1.7 Analyse des questions

À la lecture des questions 1 à 10, tous les élèves ont répondu à celles-ci de façon satisfaisante et tous ont atteint les objectifs de l'outil selon les attentes formelles de l'évaluation, c'est-à-dire que la description d'un personnage physique et psychologique est présente ainsi que son nom qui sont des caractéristiques qui doivent faire partie de la situation initiale de la nouvelle.

À la question 11, «**Donne au moins trois caractéristiques psychologiques de cet animal. Cet animal comment est-il?**», tous, sauf un élève, ont correctement répondu. Celui qui n'a pas réussi a plutôt donné des caractéristiques physiques. On ne pense pas que la question est à modifier. On suppose que l'élève aura lu dans la deuxième partie de la question «**comment est-il?**» une référence physique, mais considérant la première partie de la question qui est explicite, nous ne modifierons pas cette question; nous ajouterons dans la dernière version le mot «psychologiquement» à la deuxième partie de la question 11: «Cet animal comment est-il **psychologiquement?**».

À la question 12, plusieurs élèves ont trouvé la question répétitive et n'ont rien écrit, car leur réponse était dans la question 11. Par contre, certains élèves ont repris des caractéristiques animales et les ont rendues plus vraisemblables sur un humain. Nous proposons, dans la nouvelle version, que la question 12 soit formulée de cette façon:

- ⑫. «Selon les caractéristiques animales que tu as données, décris l'état **psychologique** de ton personnage en transférant ces caractéristiques à l'humain le plus possible.»

À la question 13, tous les élèves ont répondu et ont atteint l'objectif en cernant le caractère individualiste ou sociable de leur personnage. La question 14 cerne un peu plus les caractéristiques psychologiques du personnage. La question 15 permet de cerner les valeurs morales du personnage et les élèves ont répondu de façon satisfaisante. Les questions 16, 17 et 18 permettent une description physique de l'habillement du personnage. Étant donné que, pour la plupart des élèves, à la question: «Nomme le nom d'un légume», ceux-ci ont choisi un légume commun tel une carotte ou une patate, la plupart des personnages décrits ont été habillés de la même couleur et la plupart des personnages créés ont préféré des endroits comme des jardins ou des boisés. Par conséquent, à la question 20, où on rapporte les endroits que préfèrent les animaux ou les choses au personnage, la plupart des endroits étaient également similaires. Pour éviter cette régularité ou uniformité, nous proposons un changement dans la question 16. Au lieu de lire: «Nomme le nom d'un légume», nous lisons: «Nomme le nom d'un objet» (appareil ménager, fruit, légume, voiture, ou autres).

Aux questions 21, 22, 23, 24 et 25, tous les élèves ont atteint l'objectif de façon satisfaisante et ont décrit l'habitation du personnage ainsi que les personnes qui vivent avec ce dernier, l'atmosphère qui y règne a été décrite et la profession du personnage également. Les questions 26 et 27 permettent de trouver un endroit de travail au personnage et de parler des habitudes du personnage. Il n'y a pas d'éléments à ajouter ou à supprimer. Par contre, nous pourrions ici proposer d'autres situations qu'un lieu de travail. Mais nous devons tout de même considérer l'aspect vraisemblable du texte, ce qui nous contraint dans nos questions mais, à la fois, cette contrainte nous fait parfois glisser dans des lieux communs, ce que nous voulons le plus possible éviter.

Les questions 28 et 29 amènent l'élève à parler des sentiments d'une façon plus dégagée, car elles nous ramènent au travail de l'analogie. L'élève a à travailler sur le langage plutôt qu'à travailler sur des schèmes ou des idées déjà construites, ce qui nous satisfait. Autrement dit, par l'analogie, on évite le travail de transposition d'idées et le glissement dans l'écriture vers des lieux communs.

La question 30 qui traite du nouvel état psychologique du personnage est intéressante dans la mesure où elle permet de traiter du sentiment nouveau du personnage, amené par l'analogie précédente (question 29), et ce sentiment décrit demande à l'élève de se centrer sur les émotions avant de se centrer sur les événements qui les provoquent (question 31). Ce qui nous a souvent permis de lire, dans les textes des élèves, de l'originalité dans le choix de l'événement. C'est un peu un mouvement contraire et rétroactif qui permet une certaine flexibilité dans le choix de l'événement et également de la fluidité pour la pensée créative. Cette façon de faire nous semble à retenir.

La question 32 nous semble beaucoup trop restrictive, car, directive, elle fixe un moment précis et elle restreint la pensée sur une précision temporelle. Inévitablement, elle nous rapporte à une réponse presque uniforme pour tous les élèves. Ce genre de question nous semble à rejeter.

Les questions 33 et 34 ne nous apportent rien d'intéressant dans les textes des élèves, sauf pour quelques précisions de circonstances. Ces questions ne permettent pas un travail sur le langage et elles seraient à retravailler pour une version ultérieure.

La question 35 permet de diriger l'élève vers une continuité de son récit et elle lui permet de rajouter quelques précisions sur les événements qui se succèdent à la suite de l'élément déclencheur.

La question 36 veut cerner ensuite les sentiments du personnage par rapport aux nouveaux événements, mais la plupart des élèves la trouvent répétitive et n'en voient pas la pertinence, alors ils l'esquivent plus souvent qu'autrement. Nous croyons qu'elle est pertinente, mais dans une nouvelle version, elle serait à reformuler en terme d'analogie ou d'une quelconque façon de travailler le langage.

La question 37 sur la présence des témoins permet à l'élève d'utiliser le dialogue dans son texte. Ce qui nous semble à conserver, mais la question 38, sur la durée du récit, n'amène pas d'informations supplémentaires. À la fin de la question 38, où l'on demande: «que se passe-t-il ensuite?» l'élève a souvent déjà décrit et argumenté sur le sujet; or, dans ce contexte, elle nous semble à éliminer.

La question 39 permet la fin inattendue pour certains élèves qui bénéficient d'une plus grande imagination, mais elle serait aussi à travailler afin d'aider les autres qui arrivent avec plus de difficulté à finir comme la nouvelle le prescrit. Cela pourrait se faire en utilisant une quelconque analogie.

La question 40 est intéressante, car elle demande à l'élève de trouver un mot qui résumerait le récit et ce mot qui lui vient à l'esprit est souvent utilisé pour trouver un titre à sa courte nouvelle.

En résumé, l'outil permet à la fois d'écrire des nouvelles et donne lieu à un espace favorisant la créativité. En ce sens, généralement, la production littéraire au secondaire est une des rares occasions où l'élève est en situation de production et où il crée quelque chose. L'outil a permis, en facilitant chez un plus grand nombre d'élèves l'apprentissage de la nouvelle, d'explorer l'expression écrite. Cette activité requiert beaucoup de vocabulaire et une variété des idées et en ce sens, elle permet de rejoindre les notions de flexibilité, de fluidité et d'originalité qui sont, comme le cadre théorique nous l'a démontré, des signes et des indices permettant la créativité.

4.3.1.8 Commentaires d'appréciations

Les commentaires d'appréciations ont été recueillis à l'endos de l'outil pédagogique. Après avoir lu les questions, lors de la production, nous avons utilisé les dix minutes de la fin de la période pour demander aux élèves d'écrire, à l'endos des feuilles photocopiées, leurs commentaires sur l'expérimentation.

Commentaires positifs:

- «C'est une bonne idée, ça fait changement des autres productions écrites faits avant. Ça donne des idées.»
- «Je trouve que c'est pratique d'avoir des idées avant de commencer mon texte, ça m'aide à composer.»
- «Ça m'a beaucoup aidé à construire un récit. Les idées viennent mieux. C'est bien.»
- «J'ai trouvé que c'était plus facile de composer un texte de cette façon.»
- «Ça nous sert à trouver des idées plus facilement et rapidement. Bravo et bonne chance dans la réussite de votre maîtrise.»

- «Ça donne de l'imagination. J'ai pas eu besoin de chercher une idée pendant deux heures comme d'habitude.»
- «Ça aide vraiment pour écrire le texte moi j'ai trouvé que c'est vraiment plus facile d'écrire le texte parce que toutes mes idées étaient écrites. Salut!»
- «Ça a du bon sens. Ça aide à avoir des idées.»
- «J'ai trouvé que cette méthode était utile. Ça m'a beaucoup aidé à faire mon texte.»
- «Outil très pertinent, ça aide vraiment à créer et à avoir des idées originales. Le seul problème est, et sera toujours le manque de temps. Merci pour cette expérience enrichissante!»
- «Ce questionnaire nous facilite beaucoup la tâche pour écrire un texte. C'est comme un mélange d'idées qui sort. D'habitude on se complique la vie pour écrire un texte, mais ce questionnaire nous fait sortir les idées le plus simple.»
- «C'est une bonne chose. J'ai toujours de la misère à trouver des idées mais là je n'ai pas eu de la misère. Ça donne des bonnes idées.»

Commentaires à la fois positifs et négatifs:

- «C'est têtueux à des bouts mais ça aide.»
- «Ça donne des bonnes idées, mais les questions manquent de précision.»
- «J'ai trouvé que ça aidait peut-être à trouver des idées mais c'est long, pis c'est con.»

Commentaire négatif:

- «Moi je pense que c'est pas mal mélangeant. Je trouve ça assez dure d'écrire un texte normale en plus de ce texte-là c'est encore pire.»

Les résultats des commentaires oraux pendant l'expérience

La décision de lire l'outil pédagogique en classe avait pour but de recueillir les commentaires des élèves, au fur et à mesure que l'activité se déroulait. Les résultats des commentaires pendant l'expérience sont significatifs de la compréhension des questions et de la logique de celles-ci. Ces commentaires (annexe 11) ont été considérés pour la construction de la version finale de l'outil. Dans la prochaine section, on retrouve l'essentiel des modifications et des raisons qui les ont motivées. Les commentaires ont surtout apporté des modifications au niveau de la formulation des questions et quelques questions ont été supprimées quand la majorité des élèves les trouvaient redondantes.

Pondération des nouvelles

Les résultats des productions écrites des élèves ont été compilés et un tableau (annexe 12) représente l'ensemble des productions de la classe et leur pondération. Ces résultats ont été compilés selon la grille d'évaluation (annexe 10) et seuls les quatre premiers critères, sur la structure de la nouvelle (situation initiale, événement déclencheur, déroulement et situation finale) ont été considérés, car nous rappelons ici qu'il s'agit d'analyser la qualité des productions écrites, en terme de structure du discours et non en ce qui a trait au vocabulaire ou à la grammaire. Bien que nous considérons ces derniers points comme étant tout aussi importants dans l'écriture en général, nous les laissons momentanément de côté, pour concentrer l'étude sur l'écriture du genre littéraire demandé, c'est-à-dire de la nouvelle. Le profil de performance de chaque élève est décrit sous forme de tableau et à partir de ce tableau (annexe 12), l'analyse du score de chaque élève transparaît.

4.4 VERSION FINALE DE L'OUTIL SELON LES COMMENTAIRES (ÉCRITS ET ORAUX) ET LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES

Suite à l'expérimentation en classe, aux commentaires et aux résultats des élèves, quelques questions ont été modifiées et reformulées pour une meilleure compréhension de l'outil, dans une éventuelle situation de passation en milieu scolaire. Afin de remplacer, d'éliminer ou de reformuler les questions, seuls les commentaires et résultats, où l'opinion était générale ou appuyée par plusieurs, étaient pris en considération. Cette opinion se traduit par des résultats à bannir où l'effet est généralisé, ou encore présentant une tendance à éliminer. Nous mentionnons les points les plus importants, marquant la différence entre l'outil final et la version précédente.

La question 12, dans la version passée aux élèves se lisait comme suit:

- ⑫ *Ces caractéristiques animales peuvent aussi appartenir à une personne. Décris l'état psychologique habituel de ton personnage en empruntant les caractéristiques psychologiques que tu as données à l'animal.

Elle a été modifiée et se présente dans la nouvelle version avec un accent sur le transfert entre les caractéristiques animales et les caractéristiques humaines:

- ⑫ «Selon les caractéristiques animales que tu as données, décris l'état psychologique de ton personnage en transférant ces caractéristiques à l'humain le plus possible.»

La question 16 a également été modifiée. Auparavant, elle se lisait de cette façon:

16. Nomme le nom d'un légume.

Afin de contrer un certain effet d'homogénéité dans les productions écrites, cette question se retrouvera dans la dernière version de la façon suivante:

16. «Nomme le nom d'un objet (appareil ménager, fruit, légume, voiture, ou autres).»

Dans la question 32, où il était question de situer à quel moment du jour se passait l'événement bouleversant, de façon généralisée, comme les élèves s'étaient déjà exprimés sur cet aspect et qu'ils avaient situé le moment, nous l'avons éliminé.

Les résultats des élèves ont démontré une faiblesse au niveau du déroulement où les événements doivent s'enchaîner. Il s'agit d'un point de la structure qui est important et qui est prescrit par le genre en question. Par conséquent, nous proposons une nouvelle question à l'élève qui se lit comme suit:

32. Suite à cet événement bouleversant, une autre action vient à nouveau bouleverser la suite des événements. Décris cette action.

La version finale de l'outil modifiée, selon les commentaires oraux et écrits, les résultats des élèves et la pondération sous forme de profil de performance, nous permet d'ajuster les questions du nouvel outil et de le soumettre à une éventuelle passation.

OUTIL PÉDAGOGIQUE

1^{re} ÉTAPE: **Nom de l'étudiant:**.....

1. Nomme une sorte d'animal et donne-lui un nom quelconque.
.....
2. Trouve deux mots qui te font penser à ce nom ou à cet animal.
.....
3. Tu as jusqu'à maintenant quatre (4) mots différents avec les questions 1 et 2. Choisis une syllabe dans chacun des quatre mots.
.....
4. Relie 2, 3 ou 4 de ces syllabes de façon à former un nouveau mot.....
- ⑤. Tu viens d'inventer un nouveau mot qui pourrait être le nom de ton personnage. Si nécessaire, modifie ce nom pour qu'il soit vraisemblable, ou à la limite du possible.....
- ⑥. Selon ce nom et ton choix d'animal ci-dessus, ton personnage est-il masculin ou féminin?
- ⑦. Est-il vieillard, adulte, adolescent ou enfant?
- ⑧. Toujours selon ce nom et ton choix d'animal, quelles sont les caractéristiques de son visage?
.....
- ⑨. Quelles sont les caractéristiques de son aspect physique?
10. Nomme une autre sorte d'animal.
11. Donne au moins trois caractéristiques psychologiques de cet animal. Cet animal, comment est-il ?
.....
.....
.....
- ⑫. Selon les caractéristiques animales que tu as données, décris l'état psychologique de ton personnage en transférant ces caractéristiques à l'humain le plus possible.
.....
.....
.....
- ⑬. Selon les caractéristiques psychologiques que tu as données, ton personnage est-il sociable, d'une nature coopérative ou est-il individualiste ou même «antisocial»?
.....
.....
.....

- ⑭. Selon les caractéristiques physiques, psychologiques et sociales de ton personnage, peux-tu décrire quelques-uns de ses secrets?
.....
.....
- ⑮. Toujours selon les mêmes caractéristiques de ton personnage, quelles sont ses valeurs morales ou spirituelles? Qu'est-ce qui est important pour lui dans la vie? A-t-il une mission?
.....
.....
16. Nomme le nom d'un objet (appareil ménager, fruit, légume, voiture, ou autres).....
17. Quelles sont les caractéristiques physiques de ce légume?
.....
.....
- ⑮. Rapporte toutes les caractéristiques physiques du légume aux habits de ton personnage. Comment sont les vêtements qu'il porte?
.....
.....
19. Quels sont les endroits que préfèrent les animaux ou les choses mentionnés précédemment?
.....
.....
- ⑳. Rapporte ces endroits à ton personnage. Où se sent-il le mieux? Où se sent-il inconfortable?
.....
.....
.....
- ㉑. Aujourd'hui, ton personnage a-t-il une maison, un château, une roulotte, un garage, un toit ou un autre endroit où habiter? Si ton personnage a une habitation, décris-la! Sinon, décris l'endroit où il habite.
.....
- ㉒. Y a-t-il des gens qui vivent avec lui? Combien? Qui sont-ils (de sa famille, des étrangers, des colocataires, des voisins, sa femme, son mari, ses enfants)?
.....
- ㉓. Comment s'appellent-ils (quels sont leurs prénoms)?
.....
.....
- ㉔. Comment est l'atmosphère de l'habitation où il vit et des environs?
.....
.....

- ②5. Connait-on sa vie professionnelle?
 a) Ton personnage a-t-il un métier (professeur, soudeur, garagiste, écrivain, chauffeur d'autobus, secrétaire, étudiant, etc.) ou est-il chômeur ?

 b) Aime-t-il sa situation?

- ②6. A-t-il un bureau, un laboratoire, un atelier ou une cabane, une grange où il peut travailler, ou un lieu où il peut aller réfléchir?

- ②7. Ton personnage a-t-il des habitudes? Que fait-il de ses journées?

28. Nomme un objet quelconque:.....
29. Fais comme si les objets pouvaient ressentir des choses. Comment se sent cet objet quand il est utilisé?

- ③0. Monsieur ou Madame ou ... (écris le nom du personnage):.....
 ressent la même chose que ton objet. Ton personnage fait face à un nouvel état psychologique, décris-le.

- ③1. Ton personnage se sent ainsi parce qu'il lui est arrivé quelque chose de bouleversant, de troublant. Quel est cet événement? Qu'est-ce qui bouleverserait les animaux ou les choses mentionnés précédemment.

- ③2. Suite à cet événement bouleversant, une autre action vient à nouveau bouleverser la suite des événements. Décris cette action.

- ③3. Lors de cet événement, quelle atmosphère régnait-il? La météo avait-elle une importance?

- ③4. Est-ce que d'autres personnes étaient présentes?

- ③5. À partir de cet événement, le cours normal des choses a changé. Qu'est-il arrivé ensuite? Quels sont les événements qui sont survenus?

- ③⑥. Ce que ton personnage ressent intérieurement lorsque ces événements arrivent, en parle-t-il? Si oui, que dit-il? Sinon, que pense-t-il? Que voit-il? Quels sont ses états d'âme?
-
-
- ③⑦. Y a-t-il des témoins? Y a-t-il des gens qui lui parlent, qui lui répondent ou encore qui agissent? Si oui, que disent-ils ou que font-ils? Sinon, quelle(s) réflexion(s) se fait-il à lui-même?
-
-
- ③⑧. Combien de temps s'écoule entre le début et la fin de ton histoire? Tu as le choix, ton histoire peut durer 5 minutes, 1 semaine ou des années. Que se passe-t-il ensuite?
-
-
- ③⑨. D'après ce que tu as écrit, il se peut que le lecteur s'imagine déjà la fin de ton histoire, mais tu dois le déjouer et annuler l'effet prévisible. Peux-tu imaginer une fin bizarre ou inattendue? La fin de ton récit doit être déconcertante. Que s'est-il passé d'imprévu? Comment se termine, selon toi, tous ces événements?
-
-
- ④⑩. Quel mot résumerait adéquatement le récit?.....

2° ÉTAPE:

CONSIGNES et ÉLABORATION DU TEXTE:

1. Vérifie tes réponses, elles doivent toutes respecter la notion de «vraisemblance», c'est-à-dire que cela doit être possible.
2. Toutes les questions dont les numéros sont encadrés vont te servir à composer ton texte. Il s'agit d'un texte d'environ 2 à 3 pages.
3. Tu dois choisir le narrateur dont tu te serviras tout au long de ton texte:
 - a) **Premier choix:** Le sujet peut être «un narrateur-participant» qui fait partie de l'histoire.
Par exemple: J'ouvris la porte et je me rendis compte qu'il se passait quelque chose d'anormal, mais déjà celle-ci se refermait derrière moi.
 - b) **Deuxième choix:** Le sujet peut être «un narrateur Dieu», qui sait tout et qui raconte aussi les pensées et les sentiments du personnage.
Par exemple: Il ouvrit la porte et il s'aperçut qu'il se passait quelque chose d'anormal, mais déjà celle-ci se refermait derrière lui. L'angoisse le saisit tout à coup à la vue de...
 - c) **Troisième choix:** Le sujet peut être «un narrateur-témoin», qui se contente de raconter ce qu'il a vu sans porter de jugement, c'est-à-dire sans connaître les pensées et les sentiments.
Par exemple: Il ouvrit la porte, entra, et une fois la porte close, on ne le revit plus. Le jeudi soir au conservatoire, on se posait bien des questions sur son absence.
4. Essaie de garder à l'esprit le fil conducteur, c'est-à-dire le scénario auquel tu pensais en répondant aux questions, cela t'aidera à formuler les phrases de ton texte tout en respectant le temps des verbes.

3° ÉTAPE:

Tu dois maintenant faire les modifications nécessaires afin d'améliorer ton texte. Va vérifier chacun des points suivants dans ton texte et corrige-le en conséquence.

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION:

- A) J'ai inclus chaque réponse dont les numéros sont encerclés dans mon texte. oui / non
- B) J'ai respecté l'emploi de la majuscule aux noms propres du texte oui / non
- C) J'ai vérifié l'emploi du pluriel et les accords..... oui / non
- D) J'ai fait des phrases complètes (nom, verbe , complément). oui / non
- E) J'ai vérifié l'orthographe des mots difficiles dans le dictionnaire..... oui / non
- F) J'ai fait des phrases en utilisant des subordonnées. oui / non
- G) J'ai toujours utilisé des temps de verbe cohérents..... oui / non
- H) J'ai utilisé les règles de la ponctuation..... oui / non
- I) J'ai utilisé différentes ponctuations(!, ?;???, !!! ""-). oui / non
- J) J'ai utilisé des paragraphes lorsque cela était nécessaire. oui / non
- K) J'ai utilisé des marqueurs de relation en début de chaque paragraphe oui / non

4° ÉTAPE:

Lis ton texte au complet comme si c'était la première fois que tu le lisais et corrige-le comme si tu corrigais le texte de quelqu'un d'autre, en soulignant et en encerclant les erreurs avec un crayon d'une couleur différente.

5° ÉTAPE:**TRANSCRIPTION FINALE**

Selon la réponse au numéro 40, tu peux maintenant donner un titre et transcrire ton texte au propre, à l'encre, sur des feuilles blanches, recto seulement, à doubles interlignes.

TITRE:

.....

 (.....)

Si ton texte correspond en tout point à la description suivante, c'est que tu as réussi à produire une nouvelle littéraire.

LA STRUCTURE DE LA NOUVELLE

La nouvelle est une brève composition littéraire de fiction qui peut se décomposer en trois (3) parties:

1. **La situation initiale:** c'est la description de l'état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) avant l'événement perturbateur.
2. **L'événement déclencheur ou perturbateur:** c'est, en quelque sorte, l'événement qui vient changer le cours normal des choses.
3. **La situation finale:** c'est cette situation inattendue et peut-être un peu bizarre et c'est aussi le nouvel état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) après les événements.

La nouvelle, c'est un récit vraisemblable, c'est-à-dire possible dans la réalité, qui est très centré sur l'intrigue et l'atmosphère. La fin de ce genre littéraire est souvent imprévue, inattendue et parfois un peu bizarre.

4.5 DISCUSSION

À la suite de la construction et de la validation de l'outil pédagogique, nous sommes en mesure d'expliquer les effets que celui-ci a permis. L'outil, tel que présenté, suggère que certains aspects de la créativité sont sollicités. Par exemple, dans les commentaires écrits, 12 élèves affirment que l'outil leur a donné des idées. Cette affirmation s'ajoute à la constatation qu'il nous a été permis de faire, suite à l'analyse des textes produits. La quantité d'idées que l'outil provoque rejoint la notion de fluidité que nous avons abordée dans le cadre théorique. La fluidité, dans la pensée créative, est une qualité dominante. Or, ce lien entre la fluidité et la facilité dans l'émission des idées nous permet de créer une corrélation et d'exprimer qu'il y a eu, en effet, un exercice de fluidité.

Dans les textes produits, nous constatons que la richesse des idées réside dans la quantité, c'est-à-dire dans le choix et dans la variété des scénarios. Par exemple, on note l'abondance d'images, de personnages diverses, de situations cocaces et de lieux particuliers.

Pour ce qui est de la fluidité dans la richesse du vocabulaire, nous constatons une réserve pour ce qui a trait à la qualité du vocabulaire choisi. Par exemple, l'utilisation abondante de qualificatifs «communs», comme; bon, jolie, beau, petit, grand, etc. semble généralisée dans la plupart des textes des élèves. Nous constatons plus souvent qu'autrement que la richesse réside dans la quantité et moins dans la qualité, alors qu'elle devrait être présente d'une part et d'autre. Puisque nous remarquons que la flexibilité dans le vocabulaire n'implique pas nécessairement la richesse de celui-ci, nous pouvons supposer que d'autres niveaux d'apprentissage pourraient être atteints par l'enseignement inductif. Il s'agit d'une constatation qui nous amène à proposer, dans les recommandations, un

nouvel outil pédagogique qui pourrait favoriser non seulement la créativité dans la nouvelle littéraire par la promotion de la fluidité et de la flexibilité, mais où il serait possible de provoquer la recherche de la qualité, impliquant la justesse des choix, dans le processus créateur de l'élève en situation d'écriture. Or, avec un outil qui intégrerait à la fois les éléments facilitants pour la flexibilité et la fluidité, il serait possible éventuellement d'y rajouter des facilitateurs d'apprentissage d'un vocabulaire, à la fois diversifié et riche de sens.

Selon l'évaluation des productions écrites, nous constatons une lacune face à la grille de correction. Le choix de celle-ci nous a été imposé par le contexte scolaire, mais il aurait été pertinent de pouvoir analyser de façon plus systématique, la fluidité, l'originalité et la flexibilité, qui sont tous trois, les indices les plus significatifs, pour évaluer le degré de créativité. Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous avons voulu, pour cet exercice en situation de classe, respecter le plus possible les conditions habituelles d'analyse et de correction des nouvelles produites par les élèves de secondaire IV. Cependant, il nous est tout de même possible, à la lecture des textes produits, de constater que la variété apportée dans le traitement du thème est un facteur qui a eu beaucoup de succès. L'originalité des textes soumis démontre que les élèves ont utilisé avec succès l'outil pédagogique.

Nous avons précédemment abordé les notions concernant le terme «inspiration» dans le cadre théorique. Nous y avons expliqué que l'inspiration est un terme souvent employé pour exprimer le processus de créativité en cours. On considère la créativité comme un processus de résolution de problèmes, où l'on peut établir une analyse du comportement créateur qui va au-delà de ce que l'on nomme «inspiration». Par cet exercice, nous avons démontré que chacun est unique dans sa façon d'intervenir et qu'il n'y aurait pas d'«esprit» plus inspiré que d'autres, mais que des techniques pouvant favoriser cer-

tains comportements plus que d'autres. Avec notre outil, les idées semblent naître spontanément et c'est un aspect qui n'échappe pas à notre analyse.

Le fait de promouvoir le travail créatif qui est en processus n'est pas une représentation qui émerge du néant tel que nous l'avons expliqué dans le cadre théorique et où la croyance populaire tend vers cet entendement du terme «inspiration», mais il est un processus encadré où les indices sont représentés sous les appellations «fluidité», «flexibilité» et «originalité». Nous avons noté les indices de ces trois items dans les textes des élèves comme dans leur rapidité à trouver des idées en situation d'expérimentation.

CONCLUSION

La nouvelle littéraire est un des principaux genres littéraires faisant partie de l'apprentissage de l'élève de secondaire IV et le processus d'écriture qu'il amène pour l'élève fait appel à la pensée créative et peut être sollicité et motivé par des moyens didactiques efficaces. En permettant à l'élève d'être en contact avec plus d'un modèle d'écriture, on lui donne la possibilité de travailler un des aspects de la créativité et cette présente démarche, instaurant un nouvel outil, peut favoriser, d'une part, l'écriture et, d'autre part, l'enseignement de la nouvelle littéraire en classe.

Le problème de la recherche était de développer un outil pédagogique selon les informations théoriques obtenues dans la littérature existante et de valider ce même outil papier-crayon favorisant la création de la nouvelle littéraire dans une situation didactique. Le processus de développement de l'outil a permis d'explorer les éléments théoriques concernant la psychologie et la pédagogie de la production créative; de même que les théories pour promouvoir la créativité littéraire. Cette littérature réunie a ensuite dirigé l'étude vers les outils pédagogiques déjà existants, permettant l'apprentissage de l'écriture et de la compréhension de la nouvelle littéraire en classe. Nous avons également exploré les éléments qui nous ont permis de valider l'outil pédagogique. Tout d'abord, en recueillant les commentaires des pairs et des experts dans le but de pré-valider l'outil et en soumettant ensuite l'outil pédagogique à l'essai dans une situation réelle de classe. Ce qui a permis, non seulement de donner une rétroaction aux élèves, mais d'analyser les textes selon la réaction verbale des élèves ainsi que leurs réactions écrites, soit par leur production ou leurs commentaires et ensuite de mettre au point une version nouvelle. Cet ensemble de données a permis la réalisation concrète d'un enseignement par induction, favorisant la créativité.

Motiver la pensée créative faisait partie de nos buts premiers et nous sommes satisfaits de la qualité des textes produits par les élèves. Il s'agit de résultats concrets d'un apprentissage par découverte efficace. De plus, il faut souligner que, pour les élèves, il s'agissait d'un premier essai d'écriture de la nouvelle littéraire dans un contexte d'apprentissage scolaire et cette parenthèse ne fait que s'ajouter à notre démarche. C'est un instrument de qualité que nous espérons voir en classe plus souvent qu'en situation de recherche.

À la suite de l'interprétation des résultats, nous croyons que, pour une première coudée, nous avons atteint notre but, qui était de favoriser la créativité de la nouvelle littéraire. Les signes de créativité sont représentés, d'une part, parce qu'il y a fluidité et, d'autre part, parce qu'il y a flexibilité. La fluidité et l'originalité sont des concepts qui sont perceptibles et notés, par la variété de mots de vocabulaire, par la variété d'idées émises dans l'ensemble des textes, par la variété sémantique et par la très grande part d'imagination remarquée dans les textes produits. La flexibilité est également perçue par la capacité dont l'élève fait preuve, lors de l'étape de sélection des éléments fournis par la fluidité. L'élève, dans l'expérimentation de l'outil, face aux choix qui se présentaient à lui, choix qu'il avait lui-même créés par le processus de fluidité, était confronté à une nouvelle situation. Dans cette nouvelle situation de possibilités sélectives, c'est au processus de flexibilité qu'il fait appel, processus permettant de faire des choix et d'extraire l'essentiel, de se positionner par rapport à une multitude de possibilités et d'en extraire l'élément ou le mot, l'idée ou la phrase qui convienne. Nous avons noté que ce processus était constamment exploité.

Les processus de convergence lors de l'activité de sélection et de flexibilité lors de l'étape de composition de texte, c'est-à-dire la facilité de se positionner et de se reposition-

ner constamment dans le processus de créativité, nous amènent à croire que l'élève acquiert non seulement des capacités nouvelles de créativité littéraire, mais^{ou} il acquiert aussi des capacités de développement de ses processus internes dont il est question. Il développe alors sa capacité de fluidité et de flexibilité pour n'importe quelle autre activité, qu'elle soit littéraire ou autre. Cette façon de concevoir le développement des processus de fluidité et de flexibilité chez l'élève ouvre de nouvelles avenues pour des recherches ultérieures.

Recommandations pour des recherches ultérieures

À la suite de cette étude, puisqu'il nous semble important de voir une continuation dans cette recherche, nous proposons quelques recommandations pour des recherches ultérieures.

Richesse et exhaustivité du vocabulaire

Nous croyons qu'il serait possible de fournir à l'élève, dans un même contexte d'enseignement inductif, des éléments facilitant la richesse du vocabulaire employé, pour ce qui a trait à la qualité du vocabulaire choisi. Cette lacune, telle que nous l'avons décrite dans la discussion, pourrait être remédiée par l'ajout d'embrayeurs d'écriture provoquant la diversité dans le vocabulaire employé. Or, avec un nouvel outil qui intégrerait à la fois les éléments facilitants pour la flexibilité et la fluidité, il serait possible éventuellement d'y rajouter des facilitateurs d'apprentissage d'un vocabulaire à la fois diversifié et riche de sens.

Un tel outil pédagogique pourrait favoriser non seulement la créativité dans la nouvelle littéraire, par la promotion de la fluidité et de la flexibilité, mais il provoquerait la re-

cherche de la qualité, impliquant la justesse des choix, dans le processus créateur de l'élève en situation d'écriture.

Autonomie de l'outil

On privilégie également la mise sur pied d'un éventuel outil pédagogique qui serait entièrement autonome et qui pourrait aussi servir à d'autres enseignants, sans l'intervention de la chercheuse. Ce facilitateur didactique pourrait s'avérer des plus efficaces. Par la seule lecture des étapes claires et détaillées, les enseignants pourraient faire suivre le même cheminement aux élèves et obtenir tout autant de résultats positifs et constructifs que dans cette présente recherche.

Succès pour d'autres genres littéraires

Il serait aussi pertinent de construire d'autres outils pédagogiques, utilisant également l'enseignement inductif et la méthode que nous avons exploitée, pour l'enseignement des autres genres littéraires, tels: le poème, le récit d'aventure, le portrait ou autres, actuellement enseignés en classe et faisant partie des programmes d'études du ministère de l'Éducation.

Outil informatisé

Notre outil présente plusieurs caractéristiques de l'enseignement programmé, ce qui nous porte à croire qu'il ouvre des nouvelles avenues dans la recherche. Par exemple, l'outil pédagogique pourrait éventuellement être exploité par des moyens informatisés qui favorisent la créativité de la nouvelle littéraire. La méthode pédagogique que nous avons

produite, adaptée et encadrée dans une formule utilisant un logiciel ne pourrait que s'avérer également efficace dans une autre situation d'apprentissage. De plus, elle permettrait à l'élève de travailler sur une copie constamment «au propre» et lui éviterait la charge supplémentaire de la recopie.

La quantité de groupes utilisée

Dans l'expérimentation, nous avons volontairement restreint l'expérience à un seul groupe de 29 élèves, pour fins d'analyse. Nous croyons qu'il s'avérerait possible d'expérimenter à nouveau ce même outil pédagogique avec un nombre d'élèves plus exhaustif. Cette façon de faire permettrait peut-être de découvrir de nouvelles tendances. De plus, le nombre d'élèves ainsi augmenté, ferait parler davantage les résultats qu'avec un seul groupe.

Nous avons constaté qu'un point important, dans les éléments constituant la structure de la nouvelle littéraire, devait être éventuellement considéré, pour permettre plus de flexibilité dans la structure du texte. Il s'agit de l'ordre dans les composantes de la structure de la nouvelle.

L'ordre dans les éléments de la structure

Tel qu'expliquées dans le cadre théorique, dans la structure de la nouvelle, les trois composantes importantes sont les suivantes:

- 1 . la situation initiale:** qui est la description de l'état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) avant l'événement perturbateur;

- 2 . **l'événement déclencheur ou perturbateur:** qui est en quelque sorte, l'événement qui vient changer le cours normal des choses;
- 3 . **la situation finale:** qui est cette situation inattendue et peut-être un peu bizarre et qui amène aussi le nouvel état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) après les événements.

En plus des trois composantes de la structure, le récit devra être porteur de vraisemblance. Le récit, s'apparentant à la nouvelle littéraire, sera centré sur l'intrigue et l'atmosphère. L'ensemble de ces éléments permet à l'élève de connaître les bases essentielles pour l'écriture de la nouvelle littéraire. L'enseignement inductif, tel que nous l'avons construit, rassemble tous ces éléments et permet la fluidité et la flexibilité dans la structure des idées et dans l'expression écrite. Dans notre outil, nous avons «fixé» ces composantes à des endroits spécifiques du questionnaire. C'est pourquoi il en résulte un ensemble de textes homogènes où toutes les courtes nouvelles commencent par une situation initiale. Cependant, il serait intéressant de permettre à l'élève d'intervertir l'ordre dans les composantes, ou même d'en omettre volontairement, puisque, s'il s'agit de retrouver les composantes de cette structure, il n'est pas nécessaire que chacune d'elles apparaisse dans l'ordre prescrit. De la sorte, ces composantes peuvent être implicites ou faisant partie d'un passé perceptible ou encore d'un événement que le lecteur pourrait éventuellement supposer. Il appartient à l'élève de laisser parler son texte et cette façon de faire peut, de façon implicite, lui permettre plus de flexibilité.

Par conséquent, dans un nouvel outil éventuel, nous entrevoyons cette possibilité supplémentaire, de laisser le choix à l'élève d'intervertir l'ordre des composantes de la structure de la nouvelle. De la sorte, nous pensons que l'ensemble des textes des élèves

serait plus varié. La situation initiale ne contiendrait pas en soi la nécessité de se présenter en début de texte et la situation finale pourrait, elle aussi, être ailleurs qu'en fin de texte. L'élève se donne alors la possibilité de jouer avec son texte comme bon lui semble. Intégrer cet aspect dans l'enseignement inductif tel qu'il se présente et dans l'outil que nous avons construit, nous semble des plus signifiants pour contrer cet effet d'homogénéité dans l'ordre de la structure des textes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AMÉGAN, S. (1987). *Pour une pédagogie active et créative*. Québec: Presse de l'Université du Québec.
- ANGERS, P. (1974). «Les objectifs de programme et le projet éducatif de l'étudiant», *Prospectives*, février.
- A.R.I.P., FERRY, G., FILLOUX, J., FILLOUX, J.C., LeBON, D., DePERRETTI, A. et coll. (1964, 1966, 1972, 1974). *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris: Épi.
- AUSUBEL, D.P. et ROBINSON, F.G. (1968). *School learning*. New-York: Holt Rinehart and Winston.
- BACH, P. (1987). *L'écriture buissonnière, pédagogie du récit*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- BANY, M.A. et JOHNSON, L.V. (1974). *Conduite et animation de la classe*. Paris: Dunod.
- BLAIS, R. et BEAUMONT, Y. (1986). *Propos*. Montréal: Guérin, éditeur ltée.
- BLOOM, B.S. (1969). *Taxonomies des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif*. (Traduction de Marcel Lavallée). Montréal: Éducation Nouvelle.
- BOURQUE, G. (1985). *L'école à fictions. Principes et processus d'amélioration*. Chicoutimi: Les éditions du PPMF, vol. 3.
- BOURQUE, G. (1985). *L'école à fictions. Principes et processus de production de texte*. Chicoutimi: Les éditions du PPMF, vol. 2.
- BOURQUE, G. (1985). *L'école à fictions. Problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction*. Chicoutimi: Les éditions du PPMF.
- CARÉ, J. et DEBYSER, F. (1978). *Jeu, Langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris: Librairie Hachette et Larousse.
- COUSINET, R. (1968). *Une méthode de travail libre par groupe*. Paris: Éditions du Cerf.
- DARDELLIN, M.J. (1968). *Considérations sur le pouvoir*. Paris: Études 329.
- DAVID, M. (1990). *Français Plus 4^o secondaire*. Montréal: Guérin, éditeur ltée.
- FREINET, C. (1969). «Les invariants pédagogiques», *Coll.B.E.M.*, n° 25.

- GAGNÉ, R.M. (1967). *The Conditions of Learning*. New-York: Holt Rinehart.
- GUILFORD, J. (1968). *Intelligence, créativité and their educational implications*. N.Y.: Robert R. Knapp.
- GUILFORD, J. (1977). «The Syntropic thinker», *The Psychology of creative Thinking*, Aug.-Dec., vol.6, n°3.
- HAMELINE, D. et DARDELLIN, M.J. (1977). *La liberté d'apprendre, Situation II: Rétrospective sur un enseignement non-directif*. Paris: Éditions Ouvrières.
- HÉBERT, M.M. (1987). *Didactique de la pratique d'écriture*. Chicoutimi: Les Presses Marie-du-Bon-Conseil.
- JOYCE, B. et WEIL, M. (1980). «Models of teaching», dans S. Amégan, *Formules pédagogiques*, Document de travail, p.165-186.
- KAYE, B. et ROGERS, I. (1971). *Pédagogie de groupe*. Paris: Dunod.
- KELLY, V. C. et STEINBERG, M. (1984). *Institute for creative Education (project ICE): A Nationally Validated Creative Problem Solving Curriculum..* Paper presented at the Tri State Conference for Creative.
- LANDRY, Y. (1985). *Le processus créateur et l'intervention éducative*. Victoriaville: Les éditions NHP.
- LOIGNON, D., THERRIEN, M. et BROUILLET, C. (1983). *Imaginaire et créativité*, Congrès 83. Colligé
- LORANGER, M. (1991). *Logiciel Compo*, Disquette IBM.
- McNICOLL, L. et ROY, G.R. (1989). *La pédagogie du brouillon (nouvelle édition)*. Montréal: Les Éditions du CRP.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). *Programmes d'Études français langue maternelle, 3^e et 4^e secondaire, Formation Générale*. Québec: Gouvernement du Québec: Bibliothèque nationale du Québec.
- NEIL, A. (1970). *Libres enfants de Summerhill*. Paris: Maspéro.
- PAQUETTE, C. et coll. (1981). *Activités ouvertes d'apprentissage*. Victoriaville, Québec: Éditions NHP.

- PARÉ, A. (1977). *Créativité et pédagogie ouverte*. Victoriaville, Québec: Éditions NHP, vol. II.
- ROCHE, A., GUIGUET, A. et VOLTZ, N. (1989). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Saint-Étienne: Alma Édition.
- ROGERS, C. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- ROUSSELLE, J., BOURDEAU, M. et MONETTE, M. (1986). *Repères 4^o 22 nouvelles 22 Univers, Stratégies 2*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel Inc.
- ROUSSELLE, J., BOURDEAU, M. et MONETTE, M. (1986). *Repères 4^o 22 nouvelles 22 Univers, Stratégies 2, deuxième dossier*. Montréal: Centre Éducatif et Culturel Inc.
- ROY, B. (1984). *Imaginer pour écrire, ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*. Québec: Nouvelle Optique.
- SCHNEUWLY, B. (1990). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle. "Colligé du colloque".
- TORRANCE, P. E. (1969). *Créativity*. Dakota: Dimensions Publishing.
- TORRANCE, P. E. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. Iowa: WM. C. Brown company Publishers.

ANNEXES

ANNEXE 1

**Tableau-synthèse des descripteurs qui ont servi
à la recherche de la littérature du cadre théorique
et les résultats quantitatifs**

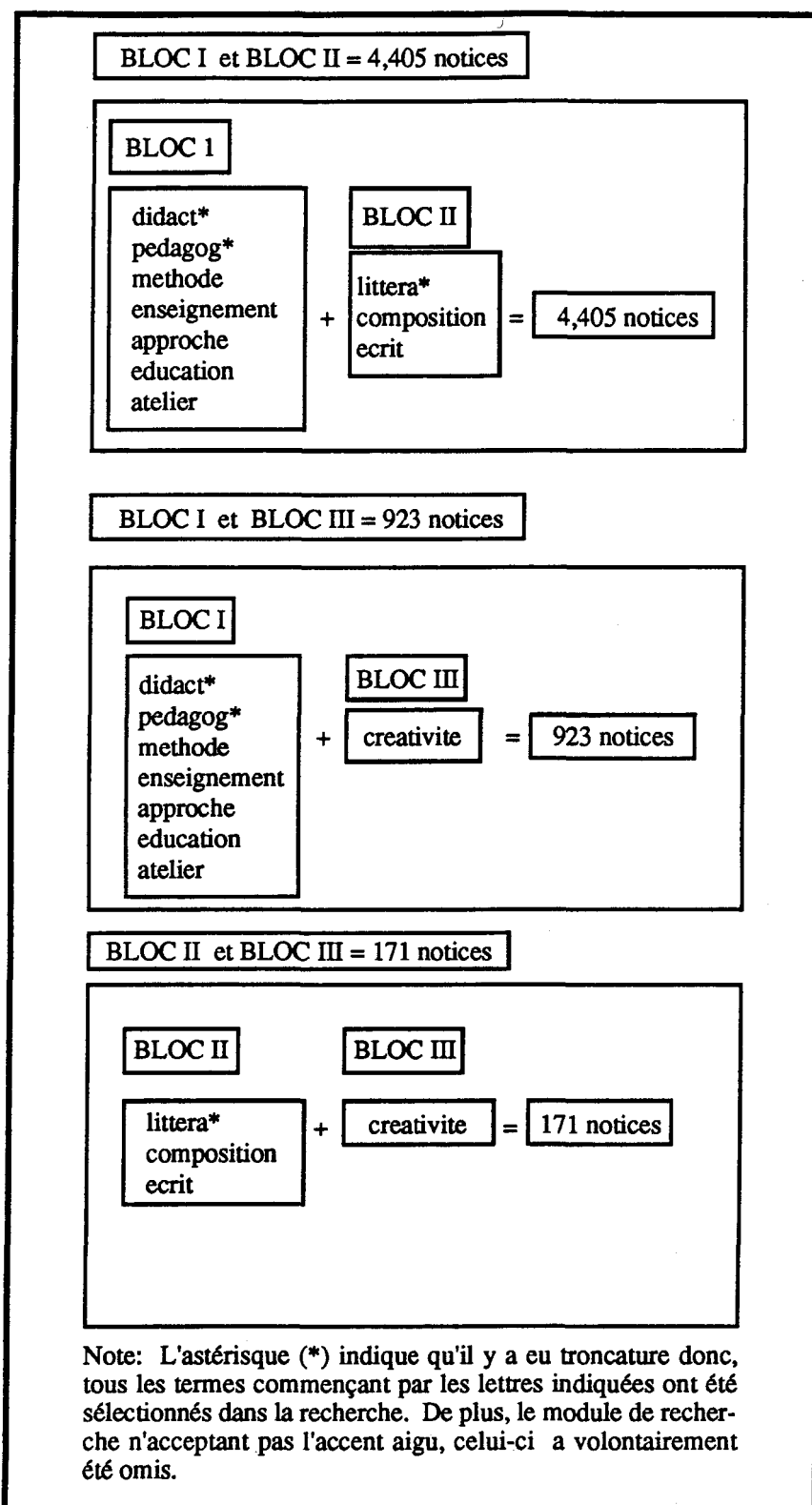


Tableau-synthèse des descripteurs qui ont servi à la recherche de la littérature du cadre théorique et les résultats quantitatifs.

ANNEXE 2

Tableau-synthèse des blocs I et II, des exclusions et des résultats quantitatifs

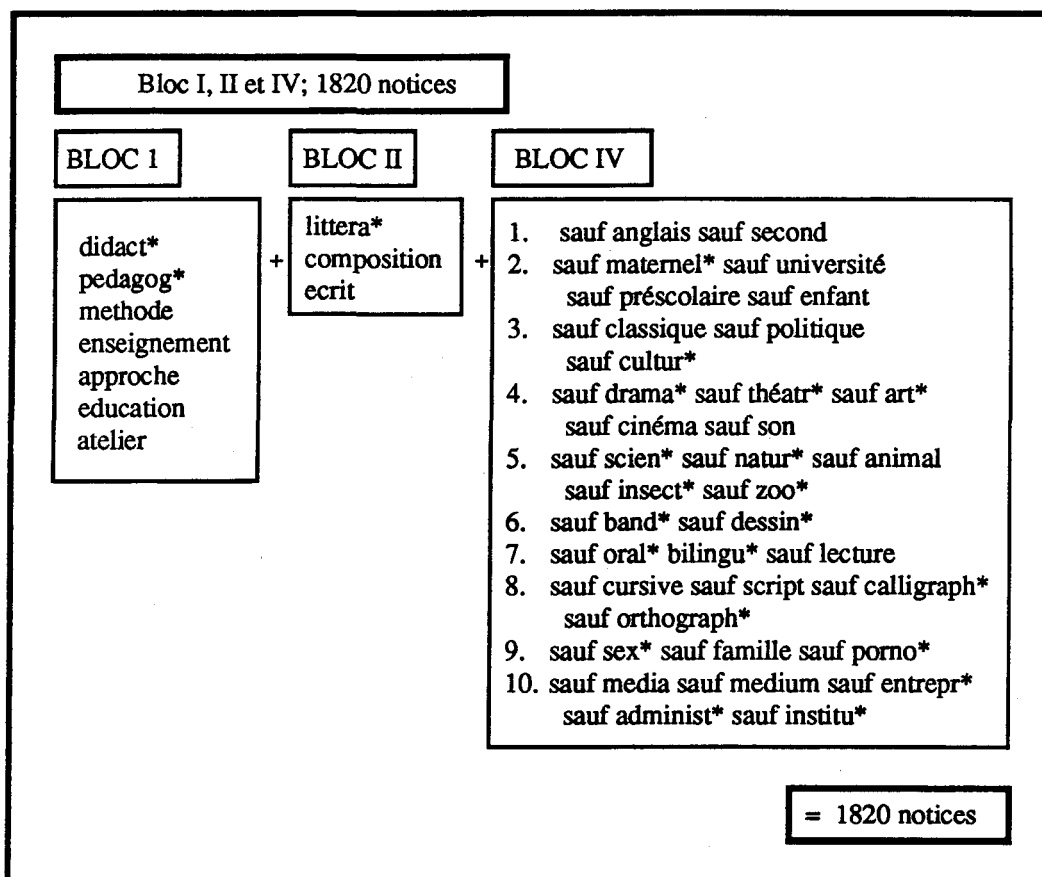


Tableau-synthèse des blocs I et II, des exclusions et des résultats quantitatifs
(de 4405 notices nous sommes passés à 1820)

Bloc IV:

1. sauf anglais sauf second = 3922 notices
2. sauf maternel* sauf université sauf preschool sauf enfant = 3156 notices
3. sauf classique sauf politique sauf cultur* = 2999 notices
4. sauf drama* sauf théâtre* sauf art* sauf cinéma sauf son = 2763 notices
5. sauf scien* sauf natur* sauf animal sauf insect* sauf zoo* = 2672 notices
6. sauf band* sauf dessin* = 2652 notices
7. sauf oral* bilingu* sauf lecture = 1987 notices
8. sauf cursive sauf script sauf calligraph* sauf orthograph* = 1909 notices
9. sauf sex* sauf famille sauf porno* = 1888 notices
10. sauf media sauf medium sauf entrepr* sauf administ* sauf institu* = 1820

Tableau-synthèse des exclusions et des résultats quantitatifs.
(pour passer de 4405 notices à 1820)

ANNEXE 3

**Tableau-synthèse et méthodologique
de ce qui a été éliminé après lecture des références
ainsi que la justification**

Tableau des éliminations

Raisons:

- en français langue seconde = 3
- sur l'évaluation = 11
- en latin = 4
- en allemand = 14
- traité de psychologie = 55
- en alphabétisation = 9
- outil informatique et ordinateur = 66
- au primaire (si aucun autre intérêt pour la composition)= 90
- pour le braille = 2
- en grammaire = 30
- trop général (ex.: histoire de la littérature, autobiographie d'auteurs, etc.)=540
- en syntaxe = 8
- exercice de vocabulaire = 14
- programmes ministériels/ publications/ résultats des épreuves = 24
- Pas de rapport à l'écriture en français (ex: écriture en musique, écriture sainte)= 425
- adulte-social = 24
- dissertation ou méthodologie ou texte scientifique = 173
- duplicata = 94

Total = 1710 notices éliminées (110 conservées)

Tableau-synthèse et méthodologique de ce qui a été éliminé après lecture
des références ainsi que la justification (pour passer de 1710 notices à 110)

ANNEXE 4

Documents pertinents pour les blocs I et II

- BACH, P. (1987). *L'écriture buissonnière, pédagogie du récit*. Paris: Neuchâtel, 224 p.
- BOURQUE, G. (1985). *L'école à fictions. Problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction*. Chicoutimi: UQAC, 123 p.
- BOURQUE, G. (1985). *L'école à fictions. Principes et processus de production de texte*, vol. 2, Chicoutimi: UQAC, 391 p.
- BOURQUE, G. (1985). *L'école à fictions. Principes et processus d'amélioration*, vol. 3, Chicoutimi: UQAC, 250 p.
- HÉBERT, M.M. (1987). *Didactique de la pratique d'écriture*. Chicoutimi: UQAC.
- LOIGNON, D., THERRIEN, M. et BROUILLET, C. (1983). «Imaginaire et créativité, congrès 83», *Colligé*.
- McNICOLL, L. et ROY, G.R. (1989). *La pédagogie du brouillon* (nouvelle édition), 95 p.
- ROCHE, A., GUIGUET, A. et VOLTZ, N. (1989). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Saint-Étienne, 143 p.
- ROY, B. (1984). *Imaginer pour écrire, ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*, Québec, 211 p.
- SCHNEUWLY, B. (1990). «Diversifier l'enseignement du français écrit», Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle, *Colligé du colloque*, p.343.

ANNEXE 5

**Tableau-synthèse et méthodologique des exclusions
de la deuxième partie pour les blocs II et III**

Blocs II et III sauf bloc IV:

1. sauf anglais sauf second = 163 notices
2. sauf maternel* sauf université sauf préscolaire sauf enfant = 128 notices
3. sauf classique sauf politique sauf cultur* = 123 notices
4. sauf drama* sauf théâtre* sauf art* sauf cinéma sauf son = 81 notices
5. sauf scien* sauf natur* sauf animal sauf insect* sauf zoo* = 79 notices
6. sauf band* sauf dessin* = 79 notices
7. sauf oral* bilingu* sauf lecture = 66 notices
8. sauf cursive sauf script sauf calligraph* sauf orthograph*= 66 notices
9. sauf sex* sauf famille sauf porno* = 64 notices

Tableau-synthèse et méthodologique des exclusions de la deuxième partie
pour les blocs II et III . (Pour passer de 171 notices à 64)

Tableau des éliminations**Raisons:**

- en design = 1
- en allemand = 2
- traité de psychologie, psychanalyse et rééducation = 9
- musique = 3
- scientifique (art et science)= 1
- duplicata = 13
- oeuvre littéraires (romans)= 4

Total = 33 notices éliminées (31 conservées)

Tableau-synthèse et méthodologique de ce qui a été éliminé dans la deuxième partie
pour les blocs II et III après lecture des références ainsi que la justification .
(pour passer de 64 notices à 31)

ANNEXE 6

**Tableau-synthèse et méthodologique des exclusions
de la troisième partie pour les blocs I et III**

Bloc IV:

1. sauf anglais sauf second = 914 notices
2. sauf maternel* sauf université sauf préscolaire sauf enfant = 614 notices
3. sauf classique sauf politique sauf cultur* = 600 notices
4. sauf drama* sauf théâtre* sauf art* sauf cinéma sauf son = 521 notices
5. sauf scien* sauf natur* sauf animal sauf insect* sauf zoo* = 507 notices
6. sauf band* sauf dessin* = 500 notices
7. sauf oral* bilingu* sauf lecture = 487 notices
8. sauf cursive sauf script sauf calligraph* sauf orthograph* = 486 notices
9. sauf sex* sauf famille sauf porno* = 483 notices
10. sauf media sauf medium sauf entrepr* sauf administ* sauf institu* = 437

Tableau-synthèse et méthodologique des exclusions de la troisième partie pour les blocs I et III . (Pour passer de 923 notices à 437)

Dans la deuxième étape d'élimination pour la troisième partie, sur les 437 notices 391 ont été retirées, car elles n'aidaient nullement la recherche. Voici le tableau méthodologique de ce qui a été éliminé ainsi que sa justification:

Tableau des éliminations**Raisons:**

- en allemand = 2
- en psychologie = 100
- pas de rapport à l'écriture en français (ex: écriture en musique, écriture sainte)= 141
- adulte, social ou andragogie = 33
- industriel = 4
- duplicata = 94
- primaire = 16
- design = 1

Total = 391 notices éliminées (46 conservées)

Tableau-synthèse et méthodologique de ce qui a été éliminé dans la deuxième partie pour les blocs I et III après lecture des références ainsi que la justification.
(Pour passer de 437 notices à 46)

ANNEXE 7

**Documents pertinents
pour les blocs I et III**

- AMÉGAN, S. (1987). *Pour une pédagogie active et créative*. Québec: PUQ, 173 p
- ARMSTRONG, C. (1986). «The Poetic Dimension Of Revision», *Paper presented at the 37th Annual Meeting of the Conference*, 13 mars, p.14.
- BEAUDOT, J.(1976). *Vers une pédagogie de la créativité*. Paris, 125 p.
- BERBAUM, J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris, 191 p.
- CARÉ, J., et F. DEBYSER, *Jeu, Langage et créativité, Les jeux dans la classe de français*, Paris, 1978, 170 p
- FALARDEAU, J. (1974). *Imaginaire social et littérature*. Saint-Hyacinthe, 151 p.
- GUILFORD, J.(1968). *Intelligence, creativity and their educational implications*. 229 p.
- GLOTON, R. et CLÉRO, C. (1978). *L'activité créatrice chez l'enfant*. Belgique, 210 p.
- GOWAN, J.C., DEMOS, G.D. et TORRANCE, P.E. (1967). *Creativity: its educational implications*. New York, 336 p.
- KELLY, V.C. et MSTEINBERG, M. (1984). «Institute for creative Education (project ICE): A Nationally Validated Creative Problem Solving Curriculum», *Paper presented at the Tri State Conference for Creative*, 20 octobre, p.7.
- LANDRY, Y. (1985). *Le processus créateur et l'intervention éducative*. Victoriaville, 77 p.
- ROY, B. (1984). *Imaginer pour écrire, ateliers d'écriture et enseignement de la poésie*. Québec, 211 p.
- SCHNEUWLY, B. (1990). «Diversifier l'enseignement du français écrit», Actes du IV^e colloque international de didactique du français langue maternelle>, *Colligé du colloque*, p.343.
- TORRANCE, P.E. (1969). *Creativity*. Dakota, 83 p.
- TORRANCE, P.E. (1970). *Encouraging creativity in the classroom*. Iowa, 133 p.

ANNEXE 8

Descripteurs des citations retenues dans la littérature

1. Historicité et taxonomies

- écoles
- pédagogie ouverte
- éducateur éducation éduquer
- pédagogie nouvelle
- humaniste
- intervention éducative
- différentes approches, (cognitive, personnaliste, etc.)
- Gagné
- cognitivisme
- cognition
- apprendre et enseigner
- synectique (Gordon): analogie personnelle/directe
- émotion/analogie
- structure of intellect (Guilford)
- attitude de l'élève et de l'enseignant
- facilitateur, enseignant
- didactique et enseignement

2. Divergence/convergence (processus/produit)

- produit
- les six produits de l'intelligence
- relation (R): produit de l'intelligence
- Les classes (C): produit de l'intelligence
- Le contenu figural (F): produit de l'intelligence
- les contenus d'information
- le contenu symbolique
- Les unités (U): produit de l'intelligence
- Les opérations de l'intelligence
- convergence
- divergence
- double projet «d'être et de faire»
- dynamique créatrice
- boucle créatrice

3. Imaginaire/imagination et conscient/inconscient

- inspiration inspirer
- contenus sémantiques
- le refoulé et l'innocence
- La nudité de Rodin
- Le mythe initiatique
- imaginaire
- créativité individuelle/de groupe
- conscient et inconscient
- conscience
- conception de la création
- concept de soi
- créativité et imaginaire
- rêve et réalité
- signifiés
- signifiant

- 4. Résolution de problèmes (processus)**
- système d'apprentissage géré par l'étudiant
 - processus créateur
 - **qualité du créateur**
 - patience
 - oser
 - la connaissance
 - humilité
 - empathie/identification empathique
 - Participation
 - Motivation
 - learning by doing et by discovery
 - Liberté
 - blocage

ANNEXE 9

Courte expérimentation de la didactique proposée

Notre objectif était d'expérimenter la technique de Bourque afin de mieux cerner la pertinence du travail langagier.

1. Choisir un fait de langage:

Nous avons choisi de travailler sur un fait de langage en particulier, par exemple:

LES HOMOPHONES.

2. Travail d'accumulation:

Nous avons d'abord effectué un travail d'**accumulation**, où 16 mots ont été compilés. Chacun des mots devait avoir un ou plusieurs équivalents homophoniques.

3. Travail de sélection:

Ensuite, nous avons effectué une **sélection** en opérant d'abord une censure et en privilégiant quelques termes.

4. Travail de répartition: [Travail de combinaison]

Nous avons séparé les homophones en deux colonnes distinctes en vue d'associer chaque terme et de créer une mise en relation.

5. Travail de mise en réseaux:

L'étape suivante consistait à mettre en réseaux le lexique constitué de façon à essayer d'imaginer ou d'anticiper une ébauche d'histoire. Le lexique regroupé a ensuite été tiré de façon à ce que les termes du réseau soient le plus possible en relation sémantique et nous avons, de cette façon, obtenu trois réseaux. Chaque terme devient l'objet d'une mise en phrase qui est ensuite effectuée.

6. Travail de planification par ajustement:

Les phrases sont ensuite ordonnées afin d'élaborer un plan de récit.

7. Travail d'actualisation:

La mise en texte est alors effectuée et le développement de l'histoire élaboré par l'intégration des phrases ordonnées.

2. TRAVAIL D'ACCUMULATION

- 1) Ferment (genre de levain)
Fermant (part. présent)
Ferrement (ferrer)
- 2) Mark (monnaies)
Marque (empreinte)
Marque/marques/marquent (du verbe marquer)
- 3) Trac (peur)
Traque (poursuite du gibier)
Traque/traques/traquent (du verbe traquer)
- 4) Trais/ trait (du verbe traire)
Trait (ligne)
Très (adverbe)

- 5) Tain (amalgame d'étain)
Teins/teint (du verbe teindre)
Teint (du visage)
Thym (herbe)
Tin (pièce de bois des navires)
Tins/taint/ tînt (du verbe tenir)
- 6) Égayer (rendre gai)
Égailler (se disperser)
- 7) Haler (tirer sur)
Hâler (bronzer)
- 8) Lob (tennis)
Lobe (de l'oreille)
- 9) Magister (pédant)
Magistère (préparation pharmaceutique)
- 10) Maroquin (peau de chèvre)
Marocain (du Maroc)
- 12) Mil (grain)
Mille (adjectif numéral)
- 13) Mythe (récit fabuleux)
Mite (de l'expression «mangé aux mites»)
- 14) Pair (personne semblable)
Paire (réunion de deux choses)
- 15) Palier (plate-forme)
Pallier (cacher, déguiser)
- 16) Plastic (masse d'explosif)
Plastique (la matière)

3. SÉLECTION

- 1) Mite/ Mythe
- 2) Palier/Pallier
- 3) Marocain/ Maroquin
- 4) Magistère/ Magister
- 5) Ferment/ Ferrement
- 6) Tain/Thym

4. ASSOCIATION SÉMANTIQUE

Mite	—>	farine	Mythe	—>	Achille
Pallier	—>	maquillage	Palier	—>	marbre
Maroquin	—>	bottes	Marocain	—>	chameau
Magister	—>	austère	Magistère	—>	fiolle
Ferment	—>	pain d'épice	Ferrement	—>	esclave
Tain	—>	miroir	Thym	—>	marché

5. MISE EN RÉSEAU

farine	marocain	miroir
ferment	esclave	maquillage
pains d'épice	ferrement	austère
fiolle	marché	Achille
thym	pallier	botte
maroquin	mythe	mite
marbre	chameau	palier
magistère	tain	magister

6. PLANIFICATION DES PHRASES

1. Sous le titre : «L'apothicaire»

- 1.1 Une **fiolle** remplie d'un étrange liquide épatait les badauds attardés.
- 1.2 Une odeur de **pain d'épice** l'attirait dans cette boutique.
- 1.3 L'apothicaire sur une tablette de **marbre**, mélangeait une espèce de **farine** à du **ferment**.
- 1.4 Il prit une pincée de **thym** tirée d'un sac en **maroquin**; il préparait son **magistère**.

2. Sous le titre: «Marché d'esclave»

- 2.1 Un vieux **marocain** assis sur son habituel **palier** observait la scène.
- 2.2 On procédait au **ferrement** des **esclaves** sur la place du **marché**.
- 2.3 Dans l'arrière-cour, les ouvriers s'affairent à appliquer le **tain** derrière les glaces.
- 2.4 Que faisait cet homme presque sorti d'un **mythe**?

3. Sous le titre : «Le coquet»

- 3.1 L'austère Achille, un véritable magister, contemplait son maquillage dans le miroir.
- 3.2 Il fallait pallier cette triste situation.
- 3.3 Ses bottes étaient mangées aux mites.

7. ACTUALISATION

LA SURPRISE D'ACHILLE

L'austère Achille, un véritable magister, contemplait son maquillage dans le miroir en ajustant sa blanche perruque. Soudain la tragédie: Qu'est-ce que ceci, un énorme vésicule d'acné. Sans perdre de temps il enfile ses bottes mangées aux mites et vite se précipite chez l'apothicaire afin de trouver remède à son problème. Il fallait pallier cette triste situation.

D'un pas entaché de honte, Achille sort de chez lui affronter le monde. Que faire si l'on en venait à le reconnaître avec ce triste bouton? Il en mourrait très certainement. «Mieux vaut cacher cet intrus de la main et poursuivre le périple sans trop se faire remarquer» se dit-il en pressant le pas.

À force de courage, il arriva à la place du marché. On procédait justement au fermettement des esclaves en cette méchante journée. «Tiens serait-ce Germaine?» s'inquiète Achille en voyant une passante et, rouge de gêne, il s'enfouit le visage entre les deux mains.

Un vieux marocain, assis sur son habituel palier, observait la scène. Mais, se disait-il, que fait cet homme presque sorti d'un mythe à se cacher le visage? «Serait-il un esclave en fuite?» s'étonne le vieillard. Sans prendre de risques il sonne l'alerte aux gardes qui tentent de se saisir du pauvre Achille...

Se voyant ainsi poursuivi, Achille prend la poudre d'escampette sans demander son reste. Il court se réfugier dans l'arrière-cour où les ouvriers s'affairent à appliquer le tain derrière les glaces. L'un d'eux le pointe du doigt en criant: «garde, il est là votre esclave en fuite!» Le cœur battant Achille repart de plus belle mais se console en pensant: «heureusement que l'apothicaire ne reste plus très loin.» Et, rusé comme un renard, il perd ses poursuivants à travers le dédale des ruelles.

Après toutes ces émotions, Achille arriva enfin à se rendre, plus ou moins incognito, devant la boutique de l'apothicaire. Quelle n'est pas sa surprise d'y retrouver une foule en pâmoison devant la vitrine! «Ah non! Que peut-il encore se passer?» se demande-t-il en jouant des coudes, s'avançant vers l'avant du centre d'attention. C'était l'annonce d'un médicament miracle! C'était donc une fiole remplie d'un étrange liquide qui épatait les badauds attardés! Achille se décida donc à rentrer.

Une odeur de pain d'épices l'attirait dans cette boutique. Cherchant l'apothicaire dans cette petite salle, il trouva ce dernier bien occupé sur une tablette de marbre, à mélanger une espèce de farine à du ferment. Achille décida de ne pas déranger l'artiste au travail et observa un court silence avant de dire: «J'ai besoin d'un flacon de votre filtre miraculeux pour un ami - et presto mon brave!» L'apothicaire ne leva même pas les yeux de son ouvrage. Il prit une pincée de thym tirée d'un sac de maroquin: il préparait son magister. À la fin il leva la tête, ce qui causa un mouvement de recul au coquet et pédant Achille: l'apothicaire avait le même visage défiguré d'un vésicule que lui...

ANNEXE 10

**Grille d'évaluation du texte apparenté
à la nouvelle littérature^{ive} au secondaire**

SECONDAIRE: TEXTE APPARENTÉ À LA NOUVELLE LITTÉRAIRE

GRILLE DE CORRECTION

Nom de l'élève: _____

Résultat: _____ %

CRITÈRES		ÉCHELLE DESCRIPTIVES						Notes
		A	B	C	D	E	F	
L E D I S C O U R S	1. L'élève présente clairement la situation initiale.	Présentation parfaitement claire (10)	Présentation très claire (8)	Présentation acceptable (6)	Présentation insuffisante (4)	Présentation inacceptable (2)	Présentation nulle (0)	/ 10
	2. L'élève présente un événement déclencheur qui vient perturber la situation initiale.	Présentation parfaitement claire (5)	Présentation très claire (4)	Présentation acceptable (3)	Présentation insuffisante (2)	Présentation inacceptable (1)	Présentation nulle (0)	/ 5
	3. L'élève présente un développement cohérent de l'intrigue (faits, événement, actions) et des réactions des personnages.	Développement parfaitement cohérent (25)	Développement très cohérent (20)	Développement acceptable (15)	Développement insuffisant (10)	Développement inacceptable (5)	Développement nul (0)	/ 25
	4. L'élève présente une situation finale qui amène un dénouement inattendu.	Présentation parfaitement claire (5)	Présentation très claire (4)	Présentation acceptable (3)	Présentation insuffisante (2)	Présentation inacceptable (1)	Présentation nulle (0)	/ 5
	5. L'élève emploie des marqueurs de relation ou de transition qui signalent certaines parties du discours.	Aucune erreur (5)	1 erreur (4)	2 erreurs (3)	3 erreurs (2)	4 erreurs (1)	5 erreurs et plus (0)	/ 5
L A L A N G U E	6. L'élève se sert d'un vocabulaire évocateur et riche	Très évocateur et très riche (10)	Très évocateur et riche (10)	Assez évocateur et riche (8)	Peu évocateur et ordinaire (6)	Peu évocateur et pauvre (4)	Rarement évocateur et pauvre (0)	/ 10
	7. L'élève construit des phrases correctes.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (10)	3 - 4 erreurs (8)	5 - 6 erreurs (6)	7 - 8 erreurs (4)	9 erreurs et plus (0)	/ 10
	8. L'élève place correctement les signes de ponctuation.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (10)	3 - 4 erreurs (8)	5 - 6 erreurs (6)	7 - 8 erreurs (4)	9 erreurs et plus (0)	/ 10
	9. L'élève observe l'orthographe d'usage.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (8)	3 - 4 erreurs (6)	5 - 6 erreurs (4)	7 - 8 erreurs (2)	9 erreurs et plus (0)	/ 10
	10. L'élève observe l'orthographe grammaticale.	Aucune erreur (10)	1 - 2 erreurs (10)	3 - 4 erreurs (8)	5 - 6 erreurs (6)	7 - 8 erreurs (4)	9 erreurs et plus (0)	/ 10

ANNEXE 11

**Commentaires oraux suite à la lecture
de l'outil pédagogique**

OUTIL PÉDAGOGIQUE

(1^{re} ÉTAPE)

Nom de l'étudiant:.....

Début 10h25

1. Nomme une sorte d'animal et donne-lui un nom quelconque.

Élève: «Si c'est un animal bizarre c'est pas grave?!...»

Martina: - «C'est »«O.K.»«.!»

2. Trouve deux mots qui te font penser à ce nom ou à cet animal.

3. Tu as jusqu'à maintenant quatre (4) mots différents avec les questions 1 et 2. Choisis une syllabe dans chacun des quatre mots.

4. Relie 2, 3 ou 4 de ces syllabes de façon à former un nouveau mot.....

Élève: -« Il n'y en a pas de mot!?!»

Martina: -«Regarde! Lisons la prochaine question...»

- ⑤. Tu viens d'inventer un nouveau mot qui pourrait être le nom de ton personnage. Si nécessaire, modifie ce nom pour qu'il soit vraisemblable ou à la limite du possible.

Martina: -«S'il n'y a pas de mot, essaie d'en faire un qui pourrait exister.»

- ⑥. Selon ce nom et ton choix d'animal ci-dessus, ton personnage est-il masculin ou féminin?.....

- ⑦. Est-il vieillard, adulte, adolescent ou enfant?

- ⑧. Toujours selon ce nom et ton choix d'animal, quelles sont les caractéristiques de son visage?

Élève: -« Le personnage est-il un animal?»

Martina: -«Pense à un animal», par exemple «un cochon»: il a le nez écrasé, n'est-ce pas?

Rapporte cette caractéristique à une personne. Une personne peut-elle avoir le nez écrasé?

Élève: - « Oui! ... ha! » «O.K.»«.!»

- ⑨. Quelles sont les caractéristiques de son aspect physique?

Martina: -»Donne trois ou quatre caractéristiques.

10. Nomme une autre sorte d'animal.

.....

11. Donne au moins trois caractéristiques psychologiques de cet animal. Cet animal, comment est-il ?

Élève: -« Lequel? Quel animal?»

Martina: -« Le dernier que tu viens de choisir!»

.....

.....

⑫. *Ces caractéristiques animales peuvent aussi appartenir à une personne. Décris l'état psychologique habituel de ton personnage en empruntant les caractéristiques psychologiques que tu as données à l'animal.

Élève: -« Tu réécris la même chose?»

Martina: - « Si ce que tu as écrit auparavant est vraisemblable pour une personne, oui! Sinon tu peux modifier ou ajouter des qualificatifs.»

.....

.....

⑬. Selon les caractéristiques psychologiques que tu as données, ton personnage est-il sociable, d'une nature coopérative ou est-il individualiste ou même «antisocial»?

.....

.....

⑭. Selon les caractéristiques physiques, psychologiques et sociales de ton personnage, peux-tu décrire quelques uns de ses secrets?

.....

Élève: -« on peut-tu écrire: "Non!"?»

Martina: -« Oui! Si tu penses que ton personnage n'a pas de secret.»

Autre élève: -« C'est quoi qui faut faire?»

Martina: -«Parler des secrets du personnage.»

⑮. Toujours selon les mêmes caractéristiques de ton personnage, quelles sont ses valeurs morales ou spirituelles? Qu'est-ce qui est important pour lui dans la vie? A-t-il une mission?

.....

.....

Élève: -« Qu'est-ce que ça veut dire des valeurs spirituelles?»

Martina: -« Qu'est-ce qui est important pour lui dans la vie?» (J'ai répété la deuxième partie de la question.)

16. Nomme le nom d'un légume.

17. Quelles sont les caractéristiques physiques de ce légume?

Élève: -« Sa forme ça fait?»

Martina: (signe affirmatif de la tête)

.....

.....

- ⑮. Rapporte toutes les caractéristiques physiques du légume aux habits de ton personnage. Comment sont les vêtements qu'il porte?
.....
.....

Élève: -« J'ai écrit juteux» (éclat de rire)!?

Martina: -«Est-ce que ça peut te donner des idées sur les vêtements que ton personnage porte?»

19. Quels sont les endroits que préfèrent les animaux ou les choses mentionnés précédemment?
.....
.....

Élève: -« Han? un légume, ça peut pas aimer un endroit?!»

Martina: -«Imagine qu'un légume peut aimer ou ne pas aimer un endroit! Nomme quelques endroits où les animaux et les légumes que tu as mentionnés préfèrent être.»

- ⑯. Rapporte ces endroits à ton personnage. Où se sent-il le mieux? Où se sent-il inconfortable?
.....
.....

Martina: -«Ici on enlève le "in" de inconfortable et on lit "confortable" à la place». (écrit au tableau: confortable)

Élève: -«Une personne peut pas aimer vivre dans la terre ou dans le "frigidaire"?!»

Martina: -«Oui, arrange-toi pour que ce soit vraisemblable. Une personne peut aimer vivre seul dans un endroit sombre!»

Élève: -«Un endroit? ou deux ou trois?»

Martina: -«Comme tu veux!»

- ⑰. Aujourd'hui, ton personnage a-t-il une maison, un château, une roulotte, un garage, un toit ou un autre endroit où habiter? Si ton personnage a une habitation, décris-la! Sinon, décris l'endroit où il habite.
.....
.....

- ⑱. Y a-t-il des gens qui vivent avec lui? Combien? Qui sont-ils (de sa famille, des étrangers, des colocataires, des voisins, sa femme, son mari, ses enfants)?
.....
.....

Élève: - « Peuvent-ils être en dehors de la maison?»

Martina: -« Qui vivent avec lui, peu importe où il vit!»

Élève: -« Ses amis, ça fait?»

Martina: (signe affirmatif de la tête)

- ⑲. Comment s'appellent-ils (quels sont leurs prénoms)?
.....
.....

- ⑳. Comment est l'atmosphère de l'habitation où il vit et des environs?
.....
.....
.....

- ②5. Connait-on sa vie professionnelle?
 a) Ton personnage a-t-il un métier (professeur, professeure, soudeur, soudeuse, garagiste, écrivain, chauffeur d'autobus, secrétaire, étudiant, étudiante, etc.) ou est-il chômeur ?

 b) Aime-t-il sa situation?

- ②6. A-t-il un bureau, un laboratoire, un atelier ou une cabane, une grange où il peut travailler, ou un lieu où il peut aller réfléchir?

- ②7. Ton personnage a-t-il des habitudes? Que fait-il de ses journées?

28. Nomme un objet quelconque:
29. Fais comme si les objets pouvaient ressentir des choses. Comment se sent cet objet quand il est utilisé?

- ③0. Monsieur ou Madame ou ... (écris le nom du personnage):.....
 ressent la même chose que ton objet. Ton personnage fait face à un nouvel état psychologique, décris-le.

- Elève: -« On es-tu obligé de prendre le nom qu'on avait donné au début? »
 Martina: (signe affirmatif de la tête) -« Normalement c'est celui que tu as écrit à la question numéro 5! »
 Elève: -« Pourquoi ça se répète tout le temps? »
 Martina: (haussement des épaules et sourire)
- ③1. Ton personnage se sent ainsi parce qu'il lui est arrivé quelque chose de bouleversant, de troublant. Quel est cet événement? Qu'est-ce qui bouleverserait les animaux ou les choses mentionnés précédemment.

11h25: Fin de la première période.

À la deuxième période, nous avons repris les questions à partir du numéro 30.

À la question 31, j'ai insisté sur la forme de la question qui oblige l'étudiant à trouver un événement bouleversant et j'ai donné un exemple: -« Qu'est-ce qui bouleverserait un navet? probablement que se faire déterrer serait assez bouleversant. Donc, ton personnage peut perdre son emploi et se sentir tout de même heureux. Explique qu'il n'aimait pas son travail. »

③②. À quel moment du jour s'est passé l'événement bouleversant?

.....

③③. Lors de cet événement, quelle atmosphère régnait-il? La météo avait-elle une importance?

.....

Martina: «Si tu ne peux pas parler de l'atmosphère, parle de l'ambiance!»

③④. Est-ce que d'autres personnes étaient présentes?

.....

③⑤. À partir de cet événement, le cours normal des choses a changé. Qu'est-il arrivé ensuite? Quels sont les événements qui sont survenus?

.....

③⑥. Ce que ton personnage ressent intérieurement lorsque ces événements arrivent, en parle-t-il? Si oui, que dit-il? Sinon, que pense-t-il? Que voit-il? Quels sont ses états d'âme?

.....

③⑦. Y a-t-il des témoins? Y a-t-il des gens qui lui parlent, qui lui répondent ou encore qui agissent? Si oui, que disent-ils ou que font-ils? Sinon, quelle(s) réflexion(s) se fait-il à lui-même?

.....

③⑧. Combien de temps s'écoule entre le début et la fin de ton histoire? Tu as le choix, ton histoire peut durer 5 minutes, 1 semaine ou des années. Que se passe-t-il ensuite?

.....

Martina: - «Enlevez "Que se passe-t-il ensuite?"» (les élèves retournent dans l'outil pédagogique pour voir combien de temps s'écoule)

③⑨. D'après ce que tu as écrit, il se peut que le lecteur s' imagine déjà la fin de ton histoire, mais tu dois le déjouer et annuler l'effet prévisible. Peux-tu imaginer une fin bizarre ou inattendue? La fin de ton récit doit être déconcertante. Que s'est-il passé d'imprévu? Comment se termine, selon toi, tous ces événements?

.....

④⑦. Quel mot résumerait adéquatement le récit?

.....

(Les commentaires recueillis ont été retranscrits au fur et à mesure qu'ils se présentaient à la lecture de vive voix des questions de l'outil pédagogique. Dans la deuxième période, les consignes et les explications supplémentaires sur le choix du narrateur ont été lues une à une. Nous avons écrit les explications supplémentaires qui n'étaient pas fournies dans l'outil.)

2° ÉTAPE:**CONSIGNES et ÉLABORATION DU TEXTE:**

1. Vérifie tes réponses, elles doivent toutes respecter la notion de «vraisemblance», c'est-à-dire que cela doit être possible.
2. Toutes les questions dont les numéros sont encadrés vont te servir à composer ton texte. Il s'agit d'un texte d'environ 2 à 3 pages.

Martina: - «Ici tu peux remarquer que les questions dont les numéros sont encadrés sont celles dont tu auras besoin. Celles dont les numéros ne sont pas encadrés sont pour la plupart les noms des animaux que tu as choisis et des légumes ou des objets. Ceux-là tu n'en a pas besoin!»

Martina: - «Ici c'est important! Écoute bien!»

3. Tu dois choisir le narrateur dont tu te serviras tout au long de ton texte:
 - a) **Premier choix:** Le sujet peut être «un narrateur-participant» qui fait partie de l'histoire.
Par exemple: J'ouvris la porte et je me rendis compte qu'il se passait quelque chose d'anormal, mais déjà celle-ci se refermait derrière moi.
 - b) **Deuxième choix:** Le sujet peut être «un narrateur Dieu», qui sait tout et qui raconte aussi les pensées et les sentiments du personnage.
Par exemple: Il ouvrit la porte et il s'aperçut qu'il se passait quelque chose d'anormal, mais déjà celle-ci se refermait derrière lui. L'angoisse le saisit tout à coup à la vue de...
 - c) **Troisième choix:** Le sujet peut être un «un narrateur-témoin», qui se contente de raconter ce qu'il a vu sans porter de jugement, c'est-à-dire sans connaître les pensées et les sentiments.
Par exemple: Il ouvrit la porte, entra, et une fois la porte close, on ne le revit plus. Le jeudi soir au conservatoire, on se posait bien des questions sur son absence.

Martina: -«On peut donner l'exemple suivant également: Tu pars en voiture sur la rue Racine et tu oublies de faire un arrêt, il t'arrive un accident, tu peux raconter l'accident comme chauffeur, c'est toi le principal participant. Si tu es passager tu es participant-témoin et si tu es la personne qui regarde l'accident tu es témoin qui a une vision de l'extérieur. Tu peux aussi être le journaliste qui raconte l'histoire et qui n'a rien vu.»

4. Essaie de garder à l'esprit le fil conducteur, c'est-à-dire le scénario auquel tu pensais en répondant aux questions, cela t'aidera à formuler les phrases de ton texte tout en respectant le temps des verbes.
(J'ai ensuite laissé les élèves commencer leur brouillon. Le questionnaire d'auto-évaluation serait vu à la prochaine période ainsi que la vérification des points de l'évaluation de leur professeur.)

Élève: -« C'est combien de pages?»

Martina et d'autres élèves: - 2 à 3 pages

COMMENTAIRES INDIVIDUELS:

À l'étape du brouillon, plusieurs élèves ont demandé de l'aide en levant la main .
Voici les questions et les commentaires individuels.

- 1) Élève: -«Comment commencer?» (le personnage principal de son texte s'appelle Stéphane Grochon) L'étudiante ne savait pas commencer autrement que par le conte, c'est-à-dire: Il était une fois...)
Martina:-« Essaie de commencer en décrivant ton personnage. Peut-être que son aspect physique sera important dans ton texte.»
- 2) Élève: - «Je ne suis pas capable, je suis mêlé! Est-ce que mon personnage est un animal?»
Martina:-« Si tu es mêlé c'est parce qu'à la question numéro 5 tu as cru que tu devais continuer à décrire ton animal alors qu'il s'agissait de la description d'un personnage.»
Elève: - « Mon animal c'est un cochon! Comment un cochon peut-il ressembler à une personne?»
Martina:- «Oui! Ça se peut! Comment une personne peut-elle ressembler à un cochon? Par exemple: ton personnage peut avoir un teint rosé, il peut aussi ne pas avoir de cheveux, il peut avoir le nez écrasé!»
Elève: - « Ouais!»
- 3) Élève: -

3° ÉTAPE:

Tu dois maintenant faire les modifications nécessaires afin d'améliorer ton texte. Va vérifier chacun des points suivants dans ton texte et corrige-le en conséquence.

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION:

- A) J'ai inclus chaque réponse dont les numéros sont encerclés dans mon texte..... / oui / non
- B) J'ai respecté l'emploi de la majuscule aux noms propres du texte..... / oui / non
- C) J'ai vérifié l'emploi du pluriel et les accords..... / oui / non
- D) J'ai fait des phrases complètes (nom, verbe , complément)..... / oui / non
- E) J'ai vérifié l'orthographe des mots difficiles dans le dictionnaire..... / oui / non
- F) J'ai fait des phrases en utilisant des subordonnées..... / oui / non
- G) J'ai toujours utilisé des temps de verbe cohérents..... / oui / non
- H) J'ai utilisé les règles de la ponctuation..... / oui / non
- I) J'ai utilisé différentes ponctuations(!, ?;???, !!! ""-)...... / oui / non
- J) J'ai utilisé des paragraphes lorsque cela était nécessaire..... / oui / non
- K) J'ai utilisé des marqueurs de relation en début de chaque paragraphe..... / oui / non

4° ÉTAPE:

Lis ton texte au complet comme si c'était la première fois que tu le lisais et corrige-le comme si tu corrigeais le texte de quelqu'un d'autre, en soulignant et en encerclant les erreurs avec un crayon d'une couleur différente.

5° ÉTAPE:**TRANSCRIPTION FINALE:**

Selon la réponse au numéro 40, tu peux maintenant donner un titre et transcrire ton texte au propre, à l'encre, sur des feuilles blanches, recto seulement, à doubles interlignes.

TITRE:

.....

 (.....)

Si ton texte correspond en tout point à la description suivante, c'est que tu as réussi à produire une nouvelle littéraire.

LA STRUCTURE DE LA NOUVELLE

La nouvelle est une brève composition littéraire de fiction qui peut se décomposer en trois (3) parties:

- 1 . La situation initiale: c'est la description de l'état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) avant l'événement perturbateur.
- 2 . L'événement déclencheur ou perturbateur: c'est, en quelque sorte, l'événement qui vient changer le cours normal des choses.
- 3 . La situation finale: c'est cette situation inattendue et peut-être un peu bizarre et c'est aussi le nouvel état psychologique ou affectif du (ou des) personnage(s) après les événements.

La nouvelle est un récit vraisemblable, c'est-à-dire possible dans la réalité, qui est très centré sur l'intrigue et l'atmosphère . La fin de ce genre littéraire est souvent imprévue, inattendue et parfois un peu bizarre.

ANNEXE 12

Feuille des résultats de la production des étudiants

ÉIÈVES	Situation initiale /10	Élément dé- clencheur /5	Développe- ment /25	Situation finale /5	Résultat /45
1	8	4	18	1	31
2	7	4	18	3	32
3	8	4	18	3	33
4	8	4	22	4	38
5	7	3	15	3	28
6	8	3	18	3	32
7	8	3	16	3	30
8	8	4	20	3	35
9	8	4	18	4	34
10	6	4	18	5	33
11	6	3	18	4	31
12	8	4	18	2	32
13	8	4	18	2	32
14	6	3	15	3	27
15	8	4	20	4	36
16	8	4	18	3	33
17	6	3	15	4	28
18	8	4	18	3	33
19	10	4	18	4	36
20	6	4	15	4	29
21	8	4	20	3	35
22	8	4	18	3	33
23	8	4	18	4	34
24	4	2	15	2	23
25	8	4	18	4	34
26	10	5	20	5	40
27	8	3	10	5	26
28	8	4	18	4	34
29	7	3	18	4	32
moyennes	7.5/10	3.7/5	17.6/25	3.5/5	32.2/45