LE CONTE CRÉATIF ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA POSTURE D'AUTEUR CHEZ LES ÉLÈVES DU CYCLE INTERMÉDIAIRE MAROCAIN

Dyaa Elhak Ennaji

Université Mohammed V Faculté des Sciences de l'Éducation, Rabat, Maroc.

ABSTRACT

In this article, we analyze the manifestations of authorial posture in creative tales written by intermediate-level Moroccan learners. We attempt to examine the impact of creative storytelling on the development of students' autonomy and their sociocognitive, linguistic, and psychological skills. By adopting a pedagogical approach and utilizing theories of writing learning, we analyzed two tales created in French by Moroccan students within the educational program Sabak Al Hikaya. To identify and analyze these manifestations, we used six writing criteria: ideas, organization, voice, word choice, sentence fluency, linguistic norms, and presentation. The qualitative analysis of these manifestations demonstrated that during writing, learners were able to shift their posture from writer, listener, and reader to that of an author. They developed an original and creative style. The messages conveyed were rich in ideas, clear, and relevant. The narration was progressive and fluid. The chosen words and lexical fields employed reinforced the treatment of the announced themes and developed the tone of each text. Variations in sentence length and modality maintained a rhythmic balance in the narratives. Finally, the narrative details, transitions between narrative stages, and the logical sequence of events imparted a coherent and cohesive character to the two tales.

Keywords: Education, pedagogy, Tale, Creative writing, Author's posture, Learning

1. Introduction

Le développement des recherches en didactique de l'écriture donne naissance aujourd'hui à ce que l'on nomme écriture créative. C'est une forme d'écriture qui rompt avec les méthodes classiques d'écriture, car elle permet au sujet scripteur de se libérer de l'emprise de l'enseignement canonique dispensé par l'école et qui inhibe la créativité de l'apprenant. Parmi ces formes d'expression personnelles et innovantes, nous avons choisi de nous pencher dans ce modeste travail sur le conte créatif. Le choix du conte provient du fait qu'il représente un vecteur narratif intemporel constituant un relais important entre l'apprenant et son environnement. Il reflète sa mémoire socioculturelle et identitaire tout en traduisant ses aspirations et ses préoccupations essentielles. Reçu par diverses voies, le conte créatif nous offre une ouverture sur l'imaginaire individuel et collectif des apprenants, des peurs les plus intimes aux rêves les plus extravagants. Pour Bruno Bettelheim, le conte est « (...) *un miroir magique qui reflète certains aspects de notre univers intérieur et des démarches qu'exige notre passage de l'immaturité à la maturité* »¹ (Bettelheim 1998, 394). En ce qui nous concerne, nous essayerons dans cet article d'examiner les manifestations de la maturité créative ou la posture d'auteur chez les apprenants marocains à travers les contes qu'ils ont produits. Autrement dit, cette posture dite d'auteur réattribue à l'élève ses lettres de noblesse en le considérant comme un auteur qui adopte les

¹ Bettelheim, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Ed Hachette. Collection Pluriel. 1998.

stratégies de l'écrivain dans un contexte scolaire² (Margallo, Gonzalez 2009). En effet, cet article étudie les aspects de cette posture d'auteur dans les contes créés par ces élèves dans le cadre d'un programme éducatif novateur nommé *Sabak Al Hikaya*³ (Thay Thay 1992). Cette forme d'écriture révolutionne le rôle de l'élève dans son processus d'apprentissage puisqu'elle fait émerger une voix singulière qui le rapproche des formes littéraires, longtemps accaparées par une élite et lui prépare le chemin vers l'acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires. Des questions se posent alors : Comment ces contes créés par des apprenants contribuent-ils à développer leur posture d'auteur ? Quels rapports y a-t-il entre la créativité et la posture d'auteur ? Quels sont les outils d'analyse capables de nous aider à repérer et à analyser cette posture d'auteur dans les écrits des élèves ?

2. Cadre méthodologique

En adoptant une approche pédagogique et en nous référant aux théories de l'apprentissage socio-cognitif, nous tenterons dans un premier temps de définir les concepts clés de notre étude, à savoir la notion de créativité, le conte et la posture d'auteur. Nous entamerons ensuite une analyse qualitative de deux contes tirés de *Sabak*⁴ (Groupe d'élèves sous dir. Thay Thay 1992) selon sept critères d'écriture : les idées, la structure, le choix des mots, la fluidité des phrases, la voix, les conventions linguistiques et la présentation. Nous présenterons enfin différentes manifestations de la posture d'auteur pour chaque critère. Sans oublier que chacune des manifestations relevées sera exemplifiée par des extraits des récits créatifs des élèves.

3. Description du corpus

Le corpus sur lequel nous travaillons est composé de deux contes intitulés *Gentlejoueurmanau Chibelmagal*, *Comment l'enfant a eu ses droits* présents dans le recueil *Sabak*⁵ (Groupe d'élèves sous dir. Thay Thay 1992). Ces contes ont été produits dans le cadre du programme éducatif *Sabak Al Hikaya*⁶ (Thay Thay 1992). Les élèves, auteurs de ces contes, ont un âge compris entre 8 et 15 ans, ce qui correspond aux cycles intermédiaires marocains. Ce sont des élèves d'origine marocaine et française, appartenant aux différentes catégories sociales et étudiant dans des établissements publics et privés. Cette mosaïque d'élèves en apparence hétérogènes confère à leurs récits un caractère interculturel renvoyant à la culture berbère, arabo-musulmane et occidentale. Nous remarquons cela à travers les titres des récits, le cadre spatiotemporel et le système onomastique des personnages. Ces récits créatifs sont authentiques puisqu'ils n'ont pas été « altérés » par l'intervention d'un correcteur adulte. Les enseignants intervenaient juste pour aiguiller les apprenants dans les tâches didactiques qu'on leur a attribuées. Ils orientaient, expliquaient et veillaient au bon déroulement des sciences consacrées au programme.

4. Les contes créatifs et la posture d'auteur

² Margallo Gonzalez, Ana Maria. « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature ». Repères. (40), 2009. 201- 225.

³ Ce programme, conçu pour encourager la créativité narrative des élèves des cycles intermédiaire et collégial et débloquent leurs capacités orales, communicationnelles et rédactionnelles, nous fournit un corpus unique de contes qui dévoilent les problèmes d'ordre psychologique, linguistique, discursif, interactif, référentiel, socioculturel et identitaire.

⁴ Groupe d'élèves, Thay Thay, Najima (dir.). Le conte, mon monde : recueil de contes créés par les élèves. Sabak 1. Nadaf.1992.

⁵ Ibid.

⁶ Thay Thay, Najima. « Le conte : Usages et Perspectives Projet éducatif "Sabak conte" Appliqué dans des écoles marocaines ». Rome.1992.

4.1. Le concept de créativité

Au cours des années 80, Lubart invente l'approche multivariée qui définit le concept de créativité comme étant « *la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste* »⁷ (Lubart 2010, 10). Lubart l'a nommée ainsi parce qu'elle est le produit de plusieurs facteurs inhérents au processus créatif tels que les facteurs émotionnels, environnementaux, conatifs et cognitifs. Ces éléments psychologiques de l'approche multivariée contribuent au développement de la compétence créative de l'apprenant qui n'est pas « *purement scolaire* »⁸ (Rey et Feyfant 2012, 3) mais a aussi un « *enjeu social* »⁹ (Rey et Feyfant 2012, 3).

Pour expliquer le facteur cognitif, Lubart parle de trois types de processus : l'encodage sélectif, la combinaison sélective et la comparaison sélective. Le premier mène l'apprenant à puiser dans son environnement une information utile à la résolution d'un problème et que les autres ne voient pas. Le second lui permet de combiner deux informations qui donnent naissance à une idée nouvelle. Le dernier donne à l'apprenant la capacité de repérer des liens de convergences entre différents domaines afin de résoudre un même problème. Autrement dit, l'élève construit des analogies qui « *rapportent les informations nouvelles acquises à des informations acquises par le passé* »¹⁰ (Ardois 2006, 101).

En ce qui concerne le facteur conatif dont parle Lubart, il réunit l'ensemble des aspects comportementaux tels que « *les traits de la personnalité (...) la persévérance, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture à de nouvelles expériences, l'individualisme (la tendance à se démarquer), la prise de risque et le psychotisme* »¹¹ (Lubart 2010, 18) tant de traits qui jouent un rôle primordial dans le développement du potentiel créatif des jeunes apprenants.

Le facteur émotionnel, quant à lui, agit selon Lubart sur les modèles de résonance émotionnelle à travers les endocepts, le mécanisme automatique et le seuil de détection de résonance¹² (Puozzo 2013). Le premier modèle renvoie à l'alliance d'un concept et des expériences émotionnelles vécues par l'individu. Le second modèle naît lorsque le concept est revivifié dans un apprentissage postérieur. Le dernier modèle signifie que la récupération d'un concept est tributaire de l'intensité émotionnelle qui s'y rattachait.

Enfin, le facteur environnemental de l'approche multivariée désigne les différents environnements immédiats de l'apprenant comme les pairs, l'école, la famille, le pays, etc.

En somme, notre intérêt pour cette approche dans la définition de la créativité provient du fait qu'elle se trouve à l'intersection de plusieurs disciplines et permet de cerner d'une manière plus globale les manifestations de la posture d'auteur chez les apprenants à travers leurs écrits créatifs.

4.2. Le conte, un outil pédagogique propice à la créativité

Selon Vygotsky¹³ (Vygotsky 1930), pour développer la créativité des élèves, il faut leur

⁷Lubart, Todd. Psychologie de la créativité. Cursus Armand Colin. 2010. p.10.

⁸Rey, Olivier, Feyfant, Annie. « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Dossier d'actualité veille et analyses*. 70. p.1-20. 2012. p.3.

⁹ Ibid.

¹⁰Ardois, Corinne. Éduquer l'intelligence : comment développer la pensée critique des élèves ? Bruxelles-Paris : De Boeck Université. 2006. p.101.

¹¹ Lubart, Todd. Psychologie de la créativité. Cursus Armand Colin. 2010. p.18.

¹² Lubart, Todd. (2003) cité par Puozzo, C. (2013)

¹³ Vygotsky, Lev Semionovitch. "Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology* ». 28(1).1930. p.84-96.

permettre de créer eux-mêmes. C'est une faculté qui ne s'apprend pas par cœur, mais se développe progressivement avec de l'exercice. Il faut trouver le moyen adéquat d'amener un élève à créer sans interférer dans sa créativité, de façon qu'il nous livre tout ce qui meuble son imagination. Pour ce faire, nous pouvons recourir à certaines méthodes didactiques comme les schémas heuristiques, la pensée analogique ou les cartes heuristiques. Autant de démarches qui structurent l'imagination sans l'altérer, car « *l'école n'a pas pour fonction d'entretenir l'expression spontanée (aléatoire), mais doit au contraire amener l'élève à dépasser ce niveau, afin qu'il puisse avoir accès aux niveaux de créativité supérieurs* »¹⁴ (Comeau 1995, 278). C'est pour cela que nous avons choisi les contes rédigés par des élèves comme objet d'étude. Ces récits créatifs contribuent au développement psychologique, cognitif et linguistique des jeunes apprenants. Sans oublier le fait que *Sabak Al Hikaya*¹⁵ (Thay Thay 1992) a respecté les étapes scientifiques, précédemment évoquées, et qui sont favorables au processus créatif chez les élèves, ce qui garantirait l'authenticité des résultats auxquels nous parviendrons : c'est un programme qui a aiguillé les apprenants sans interférer dans leur créativité. En fait, *Sabak Al Hikaya* ne vise pas seulement le développement de la créativité, mais la pensée créative aussi, en invitant l'apprenant « *à ne pas reprendre systématiquement les mêmes chemins ou reproduire les réponses déjà données, (mais elle lui donne l'occasion de) se mettre en questionnement (...) pour répondre à un défi, trouver des réponses personnelles, originales et adaptées à un problème en combinant les matériaux (qu'il a à sa) disposition : (ses) savoirs, (ses) expériences et (son) imaginaire* »¹⁶ (Aden 2009, 174). Cette pédagogie de la créativité laisse une marge pour la pensée divergente et joint les apprentissages aux émotions sous une forme fictive. Une fois réunies, ces conditions concourent à amener l'apprenant, petit à petit, vers le développement de sa posture d'auteur.

4.2.1. Le conte et la posture d'auteur

Margallo Gonzalez¹⁷ (Margallo Gonzalez 2009, 201-225) considère la posture d'auteur comme étant le fait d'adopter les stratégies d'un écrivain professionnel pour produire des textes littéraires inédits dans un contexte scolaire. Pour développer cette posture dite d'auteur, l'apprenant doit être lu et écouté comme un vrai auteur par ses camarades de classe et par son enseignant. En fait, cette posture d'auteur ne cherche nullement à forcer les apprenants à être de vrais écrivains, mais a pour objectif de les aider à devenir des « *auteurs en gestation* »¹⁸ (Tauveron et Sève 2005). Ils peuvent donc apprendre au fil du temps à se jouer de leurs lecteurs en les amenant volontairement dans de fausses pistes, s'imaginer à la place du lecteur tout au long du processus narratif ou arriver même à créer des effets dans leurs textes pour surprendre le lecteur. D'ailleurs, nous avons repéré quelques-uns de ces aspects dans les contes d'élèves que nous tâcherons d'analyser dans cet article. Cela confirme qu'il est tout à fait possible que des élèves du primaire ou du collège puissent adopter une posture d'auteur. Cette

¹⁴ Comeau, Gilles. « La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire. » *Revue des sciences de l'éducation de MCGILL*. 30(3). 273-290.1995, p.278.

¹⁵ Thay Thay, Najima. « Le conte : Usages et Perspectives Projet éducatif "Sabak conte" Appliqué dans des écoles marocaines ». Rome.1992.

¹⁶ Aden, Joëlle. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». *Synergies Europe*. 4. p.173-180. 2009. p.174.

¹⁷ Margallo Gonzalez, Ana Maria. « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature ». *Repères*. (40). 2009. p.201-225.

¹⁸ Tauveron, Catherine, Sève, Pierre. *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école - De la GS au CM2*. Collectif. Hatier. 2005.

posture est importante dans la mesure où elle leur donne plus de motivation quant à l'acte de créer, repousse les limites de leur imagination, les rend autonomes et nous livre par la même occasion des secrets qui nous aideront à mieux les comprendre.

4.2.2. Qu'est-ce que le conte ?

Les récits d'élèves que nous étudierons se trouvent au carrefour de plusieurs formes de contes et puisent dans différentes cultures. Mais avant de commencer notre analyse, il nous semble judicieux de poser les questions suivantes : Qu'est-ce qu'un conte et quelles sont ses caractéristiques ? Quelle est la forme contique privilégiée par les élèves ? Puisent-ils leurs personnages et leurs histoires dans un seul univers référentiel ou se recourent-ils à plusieurs cultures ? Comment passent-ils d'une posture de lecteur et d'auditeur à celle d'auteur ?

4.2.2.1. Le conte, une histoire orale

Malgré les diverses classifications et typologies du conte, il demeure à la base un récit fictif puisé dans la tradition orale de chaque pays. Il est transmis oralement de génération en génération et ne devient conte que lorsqu'il est transcrit. Quelles sont donc ses caractéristiques ?

4.2.2.2. Les caractéristiques du conte

Outre son caractère fictif, son ancrage dans le passé et son usage de la troisième personne, le conte se démarque principalement par sa clôture. En effet, il n'offre pas la possibilité d'un éventuel prolongement du récit. Quoique ses indices spatio-temporels soient ambigus et indéterminés, ils sont symboliquement évocateurs (forêt, puits, grotte, rivières...) car ils le situent dans des ères socioculturelles différentes. Ainsi, nous parlons de conte populaire marocain, français ou autre. Sa trame narrative est souvent alimentée par des mythes et des légendes universelles modifiés par le conteur. Ce dernier s'approprie le conte le transforme et le recompose¹⁹ (Vellay-Vallantin 1992, 114-115) selon son propre système référentiel. C'est pourquoi nous trouvons plusieurs variantes d'une même histoire selon les pays : « Le petit chaperon rouge » devient « Les aventures du petit chaperon corail » dans les contes créés par les élèves. Donc, malgré les multiples tentatives de trouver une origine commune au conte, il reste toutefois un récit qui revêt les couleurs des individus et des régions.

4.2.3. Les contes aujourd'hui à l'école : quel intérêt pour l'apprenant ?

Selon Jean-Claude Denizot²⁰ (Denizot 1995, 67), il existe trois fonctions principales du conte : une fonction pédagogique, sociale et psychologique. La première concerne l'échange qui contribue à la cohésion sociale. La deuxième renvoie à l'imagination et l'identification. La troisième fonction est la somme des deux dernières et s'intéresse à la transmission des savoirs et des savoir-vivre. Denizot (Denizot 1995, 67) ajoute qu'aujourd'hui le conte est une nécessité à l'école, car il permet à l'apprenant de s'ouvrir sur d'autres mondes et nous aide à travailler sur diverses compétences didactiques, sociales et culturelles. Ajoutons à cela que dans sa variante créative, il libère les apprenants du rôle de scripteurs pour adopter une posture d'auteur. Aussi permet-il de transmettre des valeurs essentielles qui contribuent à la construction de l'identité morale, culturelle de la société. C'est dans les contes envoûtants à caractère symbolique que le jeune écolier apprend à différencier entre le bien et le mal, la justice et l'injustice, la tolérance et l'intolérance, l'amour et la haine, etc.

En somme, les contes sont « *des œuvres d'art en (elles-mêmes)* » qui ont « *un impact*

¹⁹ Vellay-Vallantin, Catherine. L'Histoire des contes. Fayard. 1992. p. 114-115.

²⁰ Denizot, Jean-Claude. *Structure de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne. 1995.p.67.

psychologique (...) significatif sur les enfants »²¹ (Bettelheim 1976, 26). Ils contribuent manifestement au développement socio-cognitif de l'enfant et à la formation de sa personnalité. Nous allons maintenant examiner en détail les contributions spécifiques des contes à l'épanouissement de l'enfant en le préparant à passer d'une posture de lecture et d'auditeur à celle d'auteur.

4.2.3.1. L'apport psychologique du conte à l'école

Tout d'abord, les contes permettent à l'enfant d'identifier, à travers leurs récits, les conflits qui existent dans sa vie intérieure. On peut considérer que les contes jouent un rôle dans la résolution des problèmes psychologiques liés à la croissance. Comme le suggère Bettelheim, les contes « *orientent l'enfant vers la découverte de son identité et de sa vocation, tout en lui montrant les expériences nécessaires pour développer davantage son caractère* »²² (Bettelheim 1976, 26). Il en est de même pour les autres types de contes, car la trame est la même, quoique les acteurs et les sujets soient différents.

4.2.3.1.1. Contes, rêves et souvenirs

Freud et Bettelheim ont observé des similitudes saisissantes entre les contes et les rêves. En fait, Freud va jusqu'à considérer le conte comme une continuation diurne du rêve. Comme le rêve, le conte se situe dans un espace symbolique entre la réalité et l'imaginaire, partageant un symbolisme commun. Selon Freud (Freud 1983), il n'est pas rare que des situations de conte se retrouvent dans les rêves mais n'engendrent pas de peur chez les enfants, contrairement à la réalité. Dans ce sens Pierre Lafforgue (Lafforgue 2002, 14) précise que la toute-puissance de la pensée et l'animation de l'inanimé, qui sont des éléments courants dans les contes, ne créent pas de sentiment d'étrangeté inquiétante dans cet univers, puisque de nombreuses choses qui seraient troublantes dans la vie quotidienne ne le sont pas dans l'univers des contes²³.

Freud établit également des analogies entre les rêves et les contes merveilleux : les images sont aisément visualisables, les angoisses sont déplacées et il existe une construction psychique similaire. Souvent, les contes sont plus accessibles aux enfants que leurs propres rêves. Cependant, il est essentiel d'analyser les rêves, même s'ils semblent obscurs, car cette analyse aide généralement le rêveur à comprendre ce que son esprit inconscient refoule et ce qui le préoccupe.

En ce qui concerne le refoulement, Freud explore également la notion de « souvenir-écran »²⁴ (Freud 1983). Il se pose la question de savoir si, en lisant régulièrement des contes aux enfants, ces derniers pourraient potentiellement développer des souvenirs artificiels. Autrement dit, il se demande si certaines personnes ne substituent pas leurs propres souvenirs d'enfance par des récits de contes qu'ils affectionnent particulièrement. Ces souvenirs créés de toutes pièces, basés sur des expériences de lecture, viendraient alors occuper la place des souvenirs authentiques et vécus. C'est ce que Freud désigne comme "souvenir-écran", caractérisant ainsi des souvenirs refoulés. La frontière qui sépare le conte du souvenir s'avère donc aussi fine que celle qui sépare le conte du rêve.

4.2.3.1.2. Le processus d'identification aux personnages

En écoutant, en lisant ou en créant des contes, l'enfant développe une faculté de résignation pour confronter la réalité qui l'entoure. Il s'identifie aux héros de ces récits et partage leurs expériences, ce

²¹ Bettelheim, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont. 1976. p.26.

²² Ibid.

²³ Lafforgue, Pierre. *Petit Poucet deviendra grand : Soigner avec le conte*. Paris : Poche. 2002. p.14.

²⁴ Freud, Sigmund. *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris: Payot. 1983.

qui contribue au développement de sa personnalité. Pour l'enfant, l'identification signifie devenir le personnage principal de l'histoire. Le genre du conte, avec ses caractéristiques distinctives, facilite cette identification. Les personnages y sont souvent présentés par leurs caractéristiques plutôt que par leurs prénoms. De surcroît, les détails précis sur l'identité des personnages, comme leur âge, demeurent généralement flous, se limitant à une idée approximative de leur stade de vie comme le bas âge, l'adolescence ou l'âge adulte, tandis que les traits physiques sont brièvement esquissés. Tous ces éléments facilitent le phénomène d'identification chez l'élève.

Il existe néanmoins une autre forme d'identification qui paraît au premier abord négative, mais qui nous permet de comprendre le for intérieur de l'enfant. Ce dernier ne s'identifie pas toujours aux héros des contes, mais peut se projeter aussi dans des personnages antagonistes. Cette deuxième forme d'identification met la lumière sur ses fantasmes, ses angoisses et ses peurs et nous aide à les apprivoiser. Ainsi, le conte apporte réconfort et favorise la croissance équilibrée de l'enfant, étant donné que le héros réussit toujours à surmonter les obstacles. Grâce à lui, l'enfant évolue « *de l'immaturité à la maturité* »²⁵ (Freud 1983, 26). Il contribue également au renforcement de la confiance en soi du jeune écolier qui voit que si le héros parvient à remporter des défis grâce à l'aide de ses adjouvants lui aussi peut passer outre ses maux et ses déboires. Même les personnages confrontés à des situations presque désespérées au début de l'histoire trouvent finalement le bonheur et la sérénité. L'écolier apprend qu'il peut aussi réussir, tout comme le personnage principal. De ce fait, le conte transmet un message d'espoir, rappelant qu'il ne faut jamais abandonner, vu que les situations difficiles peuvent finalement s'améliorer. Le conte devient alors une sorte de purgatoire qui invite l'enfant à se libérer des démons intérieurs qui le tourmentent, déstabilisent son image de soi et entravent son parcours social et scolaire.

4.2.3.1.3. La confrontation des peurs

Le conte, comme tout autre récit fictif, encourage l'enfant à vaincre ses inquiétudes et nous fournit une image claire de sa psyché. Il réveille en lui les craintes enfouies et le prépare indirectement à les dompter. Bien qu'il adore les histoires angoissantes, il sait qu'il peut les contrôler puisqu'elles sont irréelles. De cette manière, l'enfant projette ses peurs, ses angoisses et ses fantasmes sur des personnages méchants et maléfiques comme les ogres, les sorcières ou les créatures hybrides. Le conte devient un outil de peur et de rassurance, étant donné que dans la plupart des récits, le dénouement est heureux et le héros parvient à surmonter les difficultés imposées par sa quête. Ainsi, le conte délivre un message positif à l'enfant en lui suggérant d'affronter les problèmes au lieu de les fuir pour venir « *à bout de tous les obstacles et (...) remporter la victoire* »²⁶ (Freud 1983, 20). Cette victoire lui procurera du plaisir, contribuera au renforcement de sa confiance en soi et l'aidera à s'affranchir de ses complexes qui freinent son épanouissement scolaire et psychologique. Nous pouvons évoquer, à titre d'exemple, le complexe d'œdipe qui installe chez l'enfant un sentiment de jalousie parentale et que le conte arrive à canaliser « *en lui montrant qu'il ne doit pas avoir peur (...) parce qu'il réussira à survivre, malgré les complications que ces sentiments peuvent créer momentanément* »²⁷ (Freud 1983, 294).

4.2.3.1.4. L'équilibre psychologique de l'enfant

Le conte est en effet l'allié du développement de l'enfant dont l'évolution est tributaire du

²⁵ Ibid., 26.

²⁶ Ibid., 20.

²⁷ Ibid., 294.

cheminement de l'histoire. Il lui dresse des frontières entre le réel et l'irréel, entre le mal et le bien, entre soi et l'autre afin de maintenir un certain équilibre psychologique.

4.2.3.1.4.1. La frontière entre réel et imaginaire

L'univers du conte développe les capacités imaginatives et créatives de l'enfant en le détachant momentanément du réel. Quand il rejoint la réalité, l'enfant devient capable de comprendre ce qui est réel de ce qui ne l'est pas. Il lui permet de se projeter dans de nouvelles perspectives non conventionnelles qui contribuent au développement de ses compétences intellectuelles. Il l'incite à former une vision et une appréciation personnelle du monde réel.

Cependant, ce va-et-vient entre fiction et réalité ne se fait pas naturellement, l'enfant a besoin d'être orienté par ses parents ou par ses enseignants afin que le monde du conte n'altère pas sa perception du réel. Il doit arriver à distinguer ce qui est possible de ce qui ne l'est pas. D'autant plus que les spécialistes du conte voient que l'enfant doit écouter des contes dès sa prime enfance pour qu'il ne soit pas heurté par la réalité jugée trop cruelle. Le conte l'aide à avancer à pas surs et prudents. En effet, l'enfant peut facilement écouter la morale d'un conte que les conseils de ses parents parce que le monde imaginaire aborde les thèmes de la vie d'une manière symbolique. Il développe donc inconsciemment un mécanisme de décryptage personnel qui transforme le symbolique en stratégie de gestion du monde réel. Le côté symbolique est omniprésent dans l'esprit de l'enfant et est « *extériorisé par les actions qui signifient les luttes extérieures et intérieures* »²⁸ (Freud 1983, 229). Nous trouvons d'ailleurs ces aspects symboliques dans les titres de certains contes, comme la forêt dans *La Belle au bois dormant* ou les cendres dans *Cendrillon*, etc. Donc, nous pouvons dire que cette négociation interne entre le réel, l'imaginaire et le symbolique amène l'enfant à bon port vers la maturité et l'équilibre psychologique et l'aide à tracer des frontières morales et éthiques comme celles qui existent entre le mal et le bien.

4.2.3.1.4.2. Le conte et la frontière entre le bien et le mal

Loin d'être de simples récits fantastiques, les contes sont les reflets des normes et valeurs des individus et des sociétés. Les apprenants y sont confrontés à de réels dilemmes moraux qui leur donnent l'occasion de découvrir ce qui est acceptable et souhaitable de ce qui ne l'est pas. Ils dressent alors des frontières imaginaires entre le mal et le bien à travers les héros, les anti-héros, et des personnages dont les actions offrent de réelles leçons de vie.

Parmi les objectifs éducatifs du conte, nous retrouvons la distinction entre le bien et le mal. Sa morale instruit le jeune écolier à travers les personnages. Ces derniers sont répartis en deux catégories : les bons personnages et les méchants. Dans les contes, les premiers sont souvent incarnés par les chevaliers preux, les princes, les rois, etc. Alors que les seconds sont représentés par les ogres, les sorciers et les créatures maléfiques et merveilleuses. Cette dichotomie permet à l'enfant de repérer le bien et le différencier du mal. D'autant plus que dans le conte le bien et le mal ne coexistent pas dans un seul personnage contrairement à la réalité où nous trouvons des personnes gentilles, mais qui ne sont pas dépourvues du mal²⁹(Freud 1983, 21). De plus, dans un conte le bien l'emporte toujours sur le mal ce qui pousse l'enfant à s'identifier aux personnages gentils puisqu'il sait qu'ils gagneront. Cet aspect rend le conte un outil pédagogique incontournable dans l'éducation des jeunes générations.

5. Les manifestations de la posture d'auteur dans les contes créatifs des apprenants

²⁸ Ibid., 229.

²⁹ Ibid., 21.

5.1. Les critères d'analyse des contes créatifs

Dans cette section nous procéderons à l'analyse des manifestations de la posture d'auteur dans les contes créatifs des apprenants en recourant à la théorie des traits de l'écriture. Initiée principalement par les travaux de Diederich (1974)³⁰, Culham(2003)³¹, Tauveron et Sève (2005)³², Spandel (2013)³³, Bucheton (2014)³⁴ et Shea (2015, 80-118)³⁵, cette théorie qui demeure en perpétuel changement, s'articule autour de six traits d'écriture interdépendants à savoir les idées, l'organisation, la voix, le choix des mots, la fluidité des phrases, les normes linguistiques et la présentation Spandel (2013). D'abord, le trait des *idées* désigne le message que l'auteur cherche à transmettre à ses lecteurs, le respect du sujet d'écriture et les détails qu'il y incorpore pour le rendre clair et le valoriser tels que les observations, les faits et les anecdotes. Ensuite, *la structure* renvoie à l'organisation et l'ordre de présentation des idées qui guident le lecteur dans le récit comme l'introduction, les développements, les transitions et la conclusion (Culham, 2003 et Spandel, 2013). Quant au *choix des mots*, il indique les variations au niveau des expressions et des registres de langue en fonction du destinataire. C'est en quelque sorte l'impression que l'auteur cherche à créer chez le récepteur en interpellant ses cinq sens. Pour *la fluidité des phrases* ou ce que l'on nomme rythme, il est perceptible à la lecture du texte. Ce trait nous permet de savoir si le texte est fini (publiable) ou s'il est encore en phase de réajustement. Le quatrième trait (*la structure*) nous renseigne sur les choix stylistiques adoptés par l'auteur selon les genres littéraires et les types de textes. Le cinquième trait d'écriture (*la voix*) est la somme de tous les autres traits. C'est *la voix* qui aide l'auteur à interpeller son lecteur. Ce dernier a besoin de se sentir impliqué dans le texte à travers les phrases, les expressions, le style, les mots et les normes linguistiques. En ce qui concerne *les tonalités*, ou ce qu'on nomme registres littéraires, elles établissent une corrélation entre la posture d'auteur, de lecteur et l'écriture. Ce sont les procédés littéraires, à caractère émotionnel, mis en œuvre par l'auteur dans son écrit. On entend par *conventions linguistiques et la présentation* l'ensemble des règles linguistiques qui régissent la langue écrite telles que l'orthographe, la ponctuation, la syntaxe, la grammaire ainsi que la typographie, la disposition des paragraphes, les illustrations, les couleurs, les graphiques etc. Il s'agit d'une mise en forme des autres traits pour que le lecteur puisse décoder correctement le texte. Enfin, pour Charolles (1978, 7-41)³⁶, *la cohérence textuelle* réside dans la capacité de l'auteur à générer des phrases compréhensibles pour le lecteur. En effet, cette cohérence repose sur quatre *métarègles*³⁷ Charolles (1978, 7-41) : *La répétition*, *la progression*, *la non-contradiction* et *la relation*. La première métarègle réfère aux mécanismes de substitution lexicale, de pronominalisation et de détermination adoptés par l'auteur pour qu'il n'y ait ni oubli ni contresens. La

³⁰ Diederich, Paul B. Measuring Growth in English. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1974.

³¹ Culham, Ruth. 6+1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up. Jefferson City: Scholastic Professional Books. 2003.

³² Tauveron, Catherine. et Sève, Pierre. Vers une écriture littéraire. Paris : Hatier. 2005.

³³ Spandel, Vicki. Creating Writers: 6 Traits, Process, Workshop, and Literature (Sixth Ed.). Upper Saddle River : Pearson. 2013.

³⁴ Bucheton, Dominique (dir.). Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. Paris : Retz. 2014.

³⁵ Shea, Mary. Differentiating writing instruction: Meeting the diverse needs of authors in a classroom. Journal of Inquiry & Action in Education, 6(2). 2015. p.80-118.

³⁶ Charolles, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Langue française. (38).1978. p.7-41.

³⁷ Ibid.

seconde concerne le sémantisme de la phrase. Le texte doit progresser en avançant de nouveaux éléments qui garantissent sa cohérence. La troisième précise que les informations ajoutées aux sections du texte ne doivent pas s'opposer à la logique de tout le texte. La dernière métarègle et non des moindres veut que tous les éléments du texte soient cohérents les uns avec les autres pour créer du sens chez le lecteur.

Après avoir fait le tour du cadre conceptuel de notre étude, nous passons maintenant au repérage et à l'analyse des manifestations de la posture d'auteur dans les contes créés par les apprenants en nous basant sur les critères littéraires susmentionnés.

5.2. L'analyse des contes créés par les élèves

Conte 1 : *Gentlejoueurman au Chibelmagal* (pp. 1 - 21)

Le premier conte tiré de *Sabak 1* et intitulé *Gentlejoueurman au Chibelmagal* est entièrement ancré dans la thématique du recueil puisqu'il évoque la justice et le courage. Le message des auteurs est clair et compréhensible par les lecteurs. Dans ce conte, le personnage principal Gentlejoueurman fait preuve d'une grande témérité et affronte tous les dangers pour sauver les animaux de leur captivité « *il enroula délicatement l'animal dedans avant de le sortir du hangar. Quand il revint, il sortit aussi les autres animaux* »³⁸ (Groupe d'élèves 1992). En délivrant ces animaux, il essaie aussi de redresser un tort et une injustice en dépit des dangers qu'il encoure. *Les détails* incorporés par les auteurs de ce conte accentuent sa dimension dramatique en amplifiant les dangers « *un homme vêtu de noir et armé d'un pistolet entra dans le hangar* »³⁹ (Groupe d'élèves 1992).

En ce qui concerne les manifestations de la posture d'auteur à travers le trait de *l'organisation*, nous distinguons clairement les trois séquences du récit : l'introduction, le développement et la conclusion (ce qui correspond aux cinq étapes du schéma narratif). Le narrateur entame le récit par une présentation du cadre spatiotemporel, du décor et des personnages. Il brosse le portrait sommaire de l'antagoniste ce qui favorise au lecteur de s'engager rapidement dans la trame narrative : « *dans un quartier sombre d'une grande ville vit un jeune homme de 18 ans, le Gentlejoueurman, surnommé Gentle en raison de sa gentillesse* »⁴⁰ (Groupe d'élèves 1992). Lors du développement, le récit se construit chemin faisant par l'introduction de l'élément perturbateur « *un jour qu'il a laissé la porte ouverte, son singe, excité par la curiosité s'échappe* » et des péripéties. Les détails avancés par les péripéties rajoutent plus de suspens et plus de profondeur à l'histoire « *Gentle le suit et le voit pénétrer dans un hangar* ». Ensuite, nous remarquons que la succession des événements est si bien ficelée qu'elle conduit le récit vers son acmé. Cette tension dramatique traduit la force, le courage et la persévérance du héros qui cherche à tout prix d'accomplir sa mission « *enroula délicatement l'animal dedans avant de le sortir du hangar* ». Après tout ce remous dans l'histoire, le lecteur est paisiblement conduit vers la situation finale dans laquelle Gentle résout le problème, délivre les animaux et « *repartit vers de nouvelles aventures* » créant ainsi une touche optimiste chez les lecteurs. Ces derniers ne sont pas brusqués par le récit, ils sont au contraire guidés, d'une manière fluide, à travers toutes les phases de l'histoire. Sans oublier que les déictiques temporels tels que « *quand il revint* » contribuent positivement

³⁸ Groupe d'élèves, Thay Thay, Najima (dir.). Le conte, mon monde : recueil de contes créés par les élèves. Sabak 1, Nadaf, 1992.

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

à cette fluidité narrative.

Les manifestations de la posture d'auteur à travers le critère de *la voix*, se voient dans l'utilisation des fonctions phatiques. L'auteur scelle de cette façon un lien étroit, sympathique et bienveillant avec le récepteur par des expressions telles que « *Gentlejoueurman, notre héros intrépide* ». A la manière de Michel Butor dans *La modification*, la deuxième personne du pluriel sert à interpeller le lecteur ce qui rend le style narratif de ce conte unique. Dans ce sens, nous avons observé une combinaison rare entre la tonalité épique et comique. Gentlejoueurman a à la fois témérité et un sens de l'humour chose qui facilite le processus d'identification chez les lecteurs : « *avec un sourire en coin, Gentlejoueurman (il est) prêt à affronter n'importe quel danger* ». Les auteurs de ce conte ont eu aussi l'ingéniosité d'intégrer la tonalité lyrique. Cette dernière est développée à travers des adverbes comme « *délicatement* » dont l'intérêt est de construire un lien émotionnel et pérenne entre le protagoniste et le lecteur.

La complicité entre lecteur et le protagoniste est d'autant plus accentuée avec *le choix des mots*. D'abord, les auteurs recourent à des adjectifs qui créent un climat de danger, de frayeur et de détresse chez le lecteur. Nous pouvons constater cela dans la description du hangar où étaient emprisonnés les animaux : « *(il était) sombre et lugubre, rempli de cages rouillées, abritait les animaux en détresse* ». Ensuite, pour broser le portrait du personnage principal, les auteurs emploient une isotopie épique qui vante la vaillance et l'héroïsme de Gentlejoueurman (intrépide et n'avait peur de rien) sans pour autant le déshumaniser (délicatement). Enfin, nous relevons aussi un réseau de verbes d'action (sortir, enleva, enroula ...) qui dynamise le récit et le rend plus immersif.

Le critère de *la fluidité* révèle quant à lui un récit équilibré, rythmé et captivant. Nous avons noté une variation rythmique entre les premières phrases du conte qui sont plus longues et servent la description et la présentation du cadre spatiotemporel, et celles utilisées pour introduire l'élément perturbateur, les péripéties et l'élément de résolution. Pour garantir la fluidité du rythme narratif et pour ne pas ennuyer le lecteur, ces dernières sont plus courtes. Sans oublier la cadence instaurée par la variation des modalités phrastiques ce qui favorise une lecture facile du conte⁴¹. Les allitérations en /b/, /r/ ou en /l/ rajoutent un surcroît de fluidité au récit. Des mots comme *lugubre, sombre* et *rouillées* traduiraient l'atmosphère dangereuse et incertaine du lieu de captivité.

Enfin, *les normes linguistiques et la présentation* semblent respectées dans ce conte. Nous retrouvons des phrases grammaticalement, syntaxiquement et sémantiquement correctes. La ponctuation et la typographie aident le lecteur à visualiser facilement les dialogues et les énoncés à visée phatique. La disposition des paragraphes et les transitions structurent le récit dans la mesure où chaque paragraphe développe une action et introduit ce qui suit. La cohérence du texte est aussi au rendez-vous puisque chaque phrase fournit au lecteur une idée nouvelle pour qu'il ne s'enlise pas dans la monotonie.

Conte 2 : Comment l'enfant a eu ses droits (pp.21 - 32)

A l'instar du conte précédant, cette histoire traite la thématique de la justice, mais aussi de l'égalité. Les auteurs véhiculent un message consistant à préserver les droits des enfants : « *Il demanda aux juges de rendre justice aux enfants de son pays et de leur donner les mêmes droits que ceux des autres pays* » (Groupe d'élèves 1992). Les détails incorporés par les auteurs dans l'histoire brosent le

⁴¹ Les apprenants ont été amenés à conter ces histoires devant un public lors du Festival du Conte initié et encadré par le professeur Thay Thay Najima

portrait d'un protagoniste anonyme nommé l'Enfant qui est intelligent, courageux et éloquent. En tant que porte-parole des enfants du pays, sa quête consiste à les défendre devant des juges pour leur rendre justice. La réussite du héros est perceptible dans la situation finale : « *les juges, émus par son discours, décidèrent de donner les mêmes droits aux enfants de son pays* ». La morale à retenir est que le courage, l'intelligence et la persévérance paient toujours.

L'organisation chronologique du récit débute dès la situation initiale. Sous forme d'une phrase programmatique, le narrateur présente le cadre spatiotemporel et énonce d'une manière concise et précise l'élément perturbateur : « *dans un pays lointain, les enfants n'avaient pas de droits* ». Le lecteur est plongé sitôt dans les péripéties qui se focalisent sur les actions entreprises par l'Enfant pour accomplir sa mission et sur les arguments qu'il a avancés. Grâce à son argumentation logique et captivante, l'Enfant réussit à convaincre les juges. Cette transition dans le récit annonce indirectement la résolution du problème, car les juges « *décidèrent de donner les mêmes droits aux enfants du pays* ».

Le critère de *la voix* nous renseigne sur l'originalité du récit à travers la touche personnelle et les intentions des auteurs. Le lecteur est positivement impacté par le raisonnement persuasif de l'Enfant (*captivant l'attention, émus, ...*) et par les mots graves et dramatiques qu'il a su mettre en œuvre afin de souligner l'importance du sujet. Après, en acceptant la requête de l'Enfant, les juges traduiraient par là un message d'humanisme et d'espoir. Enfin, en dépit de l'utilisation de la troisième personne, les auteurs ont réussi à garder une certaine proximité avec le lecteur, chose qui n'est pas toujours évidente même pour les écrivains professionnels.

Le choix des mots est crucial dans le mécanisme de persuasion développé dans ce conte. Nous y relevons la prégnance du champ lexical de la justice (*juges, droits, justice*) qui s'accorde avec la thématique annoncée dans le début du récit. De plus, le processus de l'identification est déclenché chez les récepteurs par les mots à la portée émotives (*émus ...*). Le style aussi se veut sobre, claire et compréhensible.

Dans ce conte, nous notons une alternance entre les phrases longues et courtes. Cela confère au récit du dynamisme et de l'équilibre, pour que le lecteur ne soit pas sous l'emprise de la monotonie souvent générée par la longueur interminable des phrases. Les auteurs recourent tantôt à la coordination ou la phrase simple tantôt à la subordination. Les transitions quant à elles sont fluidement assurées par les conjonctions de temps comme *lorsque* et *quand* etc. Cette *fluidité* est renforcée par un respect du critère *des normes linguistiques* ce qui révèle un effort d'orientation de la part des encadrants. La concordance des temps ne crée pas de rupture dans la succession des événements. La ponctuation (les virgules et les points) et la disposition des paragraphes (chaque paragraphe annonce une étape nouvelle dans le récit) jouent aussi un rôle important dans le marquage naturel des pauses narratives. A travers tous ces éléments, les auteurs ont donné à leur texte plus de cohérence et de cohésion.

6. Conclusion

Nous avons pu voir dans cet article la relation interdépendante entre le concept de créativité et celui de la posture d'auteur. Nous avons aussi évoqué les rôles du conte en tant que récit créatif dans le développement socio-cognitif et psychologique des apprenants. Or, ce qui a retenu notre attention dans cette étude sont les manifestations de la posture d'auteur à travers les contes créatifs. En adoptant la théorie des six critères de l'écriture que nous avons expliqués dans ce qui précède, nous avons pu constater qu'à travers leurs contes, les apprenants ont substitué le statut de lecteur et d'auditeur à celui

d'auteur. Ils ont rempli toutes les conditions pour qu'ils acquièrent la posture d'auteur. Nous avons souligné une unicité au niveau du sujet énoncé au début de chaque conte, une fluidité dans la narration, une minutie dans le choix des mots et des tonalités littéraires, une bonne progression narrative, un équilibre rythmique entre les modalités et la longueur des phrases et une cohérence textuelle garantie par les transitions réussies, l'incorporation des détails narratifs et la succession logique des événements. Ces apprenants-auteurs sont parvenus à rapprocher le lecteur de leur univers créatif et ont déclenché chez lui le processus d'identification. Cette analyse exploratoire confirme que l'école doit changer la représentation qu'elle s'était construite sur l'élève et sur la didactique de l'écriture. Elle doit considérer l'apprenant comme étant un auteur et non seulement un producteur de textes afin de pouvoir l'aider à développer ses compétences linguistiques, cognitives et sa posture d'auteur. Pour ce faire, le conte créatif devrait non seulement être une phase récréative dans le programme scolaire, mais le noyau même du projet pédagogique. Dans cet ordre d'idées des questions méritent d'être posées : pourquoi l'école marocaine d'aujourd'hui s'intéresse-t-elle toujours à des formes d'enseignement désuètes et qui n'ont pas donné, jusqu'à présent, des résultats probants ? Pourquoi le conte et les autres écrits créatifs sont programmés accessoirement dans le cursus scolaire ? Pour quelle raison la posture d'auteur n'est pas considérée comme une macro-compétence dans l'apprentissage des langues ?

Références bibliographiques

- Aden, Joëlle. « La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre ». Synergies Europe. 4. p.173-180. 2009.
- Ardois, Corinne. *Éduquer l'intelligence : comment développer la pensée critique des élèves ?* Bruxelles-Paris : De Boeck Université. 2006.
- Bettelheim, Bruno. *Psychanalyse des contes de fées*. Ed Hachette. Collection Pluriel. 1998.
- Bucheton, Dominique. (dir.). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz. 2014.
- Charolles, Michel. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. Langue française. (38).1978.
- Comeau, Gilles. « La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire. » *Revue des sciences de l'éducation de MCGILL*, 30(3), 273-290,1995.
- Culham, Ruth. *6+1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and Up*. Jefferson City: Scholastic Professional Books. 2003.
- Denizot, Jean-Claude. *Structure de contes et pédagogie*. Dijon : CRDP de Bourgogne. 1995.
- Diederich, Paul. B. *Measuring Growth in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 1974.
- Freud, Sigmund. *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot. 1983.
- Groupe d'élèves, Thay Thay, Najima (dir.). *Le conte, mon monde : recueil de contes créés par les élèves*. Sabak 1. Nadaf.1992.
- Lafforgue, Pierre. *Petit Poucet deviendra grand : Soigner avec le conte*. Paris : Poche. 2002
- Lubart, Todd. *Psychologie de la créativité*. Cursus Armand Colin. 2010.
- Margallo Gonzalez, Ana Maria. « La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires :

écrire de la littérature pour apprendre la littérature ». Repères. (40), 2009.

Rey, Olivier, Feyfant, Annie. « Vers une éducation plus innovante et créative ». *Dossier d'actualité veille et analyses*. 70. p.1-20. 2012.

Tauveron, Catherine, Sève, Pierre. Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école - De la GS au CM2. Collectif. Hatier. 2005.

Thay Thay, Najima. « Le conte : Usages et Perspectives Projet éducatif "Sabak conte" Appliqué dans des écoles marocaines ». Rome.1992.

Shea, Mary. Differentiating writing instruction: Meeting the diverse needs of authors in a classroom. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 6(2). 2015.

Spandel, Vicki. *Creating Writers: 6 Traits, Process, Workshop, and Literature* (Sixth Ed.). Upper Saddle River : Pearson. 2013.

Vellay-Vallantin, Catherine. *L'Histoire des contes*. Fayard. 1992.

Vygotsky, Lev Semionovitch. « Imagination and creativity in childhood. *Soviet Psychology* ». 28(1).1930.