

L'EFFET DES ACTIVITES D'ECRITURE CREATIVE SUR L'ANXIETE A ECRIRE: UNE ETUDE AVEC DES APPRENANTS DE FLE

Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Yazma Kaygısı Üzerine Etkisi: Fransızca Yabancı Dil Öğrencileriyle Bir Çalışma

Gönderim Tarihi: 03.03.2016

Kabul Tarihi: 14.04.2016

Veda ASLIM YETİŞ*

Résumé: L'objectif de l'étude a été d'étudier l'effet des activités d'écriture créative pour diminuer l'anxiété à écrire définie comme une réaction contre l'écriture. Cette anxiété se manifeste affectivement et physiquement sous forme de tristesse, de peur, transpiration et crampes. Le modèle pré-test/post-test a été utilisé avec deux groupes d'apprenant de FLE : groupe contrôle (cours avec activités créatives=23)/groupe expérimental (programme usuel=20). Les résultats de l'échelle d'anxiété à écrire administrée aux 43 apprenants ont montré qu'avant l'expérimentation tous les apprenants se situaient à un niveau égal d'anxiété à écrire et qu'il existait une différence significative entre les points d'anxiété des 2 groupes après l'expérimentation. Bien que la moyenne des points des deux groupes ait diminué, il a été vu que le niveau d'anxiété du groupe expérimental avait beaucoup plus baissé. Le groupe expérimental a affirmé, à travers les textes d'opinions, que ces activités les motivaient, permettaient le développement d'attitude positive envers la production écrite et étayaient leur apprentissage.

Mots Clés: Production écrite, Anxiété à écrire, Ecriture créative, Français langue étrangère.

Öz: Çalışmanın amacı, yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak betimlenen, üzüntü, korku, terleme, kramp şeklinde duygusal ve fiziksel olarak kendini gösteren yazma kaygısını azaltmanın bir yolu olarak yaratıcı yazma alıştırmalarının etkisini incelemektir. Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda yazılı anlatım dersini alan 43 öğrenciyle ön test/son test kontrol gruplu (23 kişi) deneysel desen kullanılmıştır. Her iki gruba deney öncesi ve sonrası yabancı dilde yazma kaygısı ölçeği uygulanarak ve de deney grubunun (20 kişi) yazılı görüşleri alınarak sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle gruplar arasında yazma kaygısı düzeylerinin deney öncesi denk olduğu, deney sonrasında ise iki grubunun son test yazma kaygısı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu da görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test/son test yazma kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, ancak deney grubunun yazma kaygıları puanlarının daha çok düştüğü tespit

*Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
e-posta: vaslim@anadolu.edu.tr

edilmiştir. Deney grubundan alınan görüşler, bu alıřtırmaların güdülediđini, yazmaya karřı olumlu tutum geliřtirdiđini ve öğrenimlerine destek olduđunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, Yazma Kaygısı, Yaratıcı Yazma, Fransızca Yabancı Dil.

INTRODUCTION

En tant que mode d'expression, l'oral et l'écrit sont deux dispositions que possède tout individu pour entrer en communication. Lorsque l'expression orale et l'expression écrite sont comparées du point de vue de leur fréquence d'usage dans la vie quotidienne, il est bien admis que la première est dominante. En même temps, elle est aussi considérée comme le principe fondateur des communications car, au contraire de l'écrit, le langage parlé tolère les lapsus, les insuffisances linguistiques qui peuvent être compensées par des composantes non verbales (gestes, mimiques, etc.), il permet au locuteur de profiter de la présence de l'interlocuteur et de sa rétroaction, de se reprendre, se corriger immédiatement et, ainsi, de poursuivre la communication. Or, la langue écrite est plus stricte et ne tolère pas souvent les insuffisances ou erreurs linguistiques : elle requiert du scripteur d'être plus clair, plus compréhensible, plus explicite dans l'expression de ses idées et ceci en respectant les normes de la langue écrite. Par ailleurs, écrire est un acte de communication véhiculant du sens en laissant une trace au contraire de la langue orale, qui elle, est fuyante. Vardar (2001 :82) explique que l'écriture est un code, un mode d'expression symbolique permettant d'exposer la langue, qui est un instrument de communication orale, selon une disposition visuelle et unidimensionnelle dans les objectifs de communiquer à distance, de préserver les messages véhiculés, d'éviter la perte des informations véhiculées. Graham et Perin (2007 :1) précisent, eux, qu'écrire « n'est pas simplement une façon de transférer des informations d'une personne à une autre, d'une génération à une autre. [mais que c'est aussi] un processus d'apprentissage et par conséquent d'éducation. ». Cependant, l'acquisition de la compétence d'écriture n'est pas facile et nécessite un long processus qui commence dès l'école primaire et se développe petit à petit car « L'expression écrite est une habileté complexe qui requiert de multiples sous-habilités entrelacées. » (Espin & al., 2004 :55) tels les savoirs linguistiques, l'usage des stratégies d'écriture, l'organisation des idées et donc cohérence/cohésion, etc. Les recherches effectuées dans le domaine ont d'ailleurs montré que de l'école primaire jusqu'à l'université les apprenants se confrontent à divers problèmes dans l'exposé par écrit de leurs sentiments et pensées (Zorbaz, 2010 :55). En ce qui concerne les apprenants de

langue étrangère/langue 2 (LE/L2), la complexité de l'écriture règne toujours à l'encontre de tout raisonnement qui entendrait cette tâche comme étant plus facile à réaliser en langue étrangère. En effet, il serait aisé de penser que ces apprenants acquièrent, gèrent plus facilement ce travail rédactionnel vu qu'ils possèdent déjà une base, un savoir-faire de l'écrit dans leur langue maternelle (LM). Or, comme le signale Alarcon (2001 :4), « il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. ». Au contraire, le non-natif se trouve face à un système d'une langue inconnue, se sent par conséquent pour la plupart du temps démuni et sa tâche s'annonce plus ardue. Par ailleurs Wolff (1996 :110) affirme que même si l'apprenant de langue étrangère rencontre les mêmes problèmes que le locuteur natif, ce premier se trouve face à des difficultés supplémentaires qui sont: les difficultés linguistiques, notamment sur le plan lexical ; les difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en LM; les difficultés d'ordre socio-culturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre que l'apprenant de LE peut ne pas connaître.

A ces difficultés s'ajoutent aussi les différences individuelles qui ont un impact important sur les apprentissages et les recherches en LE ont démontrées l'importance et le rôle que jouent ces différences lors de l'apprentissage d'une langue (Gardner & MacIntyre, 1992; Brown, 2000; Gelman, 2006). Kellogg (1999 :50) explique que les différences individuelles sont déterminantes à l'écrit et que l'intelligence, la motivation, le style cognitif et l'anxiété semblent être les quatre différences les plus pertinentes chez les scripteurs. Parmi ces quatre facteurs, l'anxiété ressentie par les apprenants de langue est la variable affective qui a été la plus étudiée ces derniers temps en didactique des langues sous le nom d'anxiété langagière (Marcos-Llinas & Garau, 2009 :94). Définie comme une « sensation de tension et d'appréhension associée au contexte dans lesquels la langue seconde est utilisée » (MacIntyre & Gardner, 1994 :284), l'anxiété langagière est nommée anxiété à écrire lorsqu'elle concerne spécifiquement la production écrite.

L'anxiété à écrire est une réaction contre l'écriture qui peut se manifester émotionnellement (tristesse, colère, peur) ou physiquement (crampe, transpiration): elle peut aussi bien se manifester avant de commencer à écrire qu'en cours d'écriture (Poff, 2004 :162-169). Daly et Wilson (1983 :327) définissent l'anxiété à écrire en tant que situation déclenchant l'esquive des activités scripturales par l'individu qui craint l'évaluation de ses écrits. Les

études concernant l'anxiété à écrire ont montré qu'un haut niveau d'anxiété chez les apprenants influençait la qualité des textes produits et que les apprenants ayant un bas niveau d'anxiété présentaient de meilleures performances en production écrite. Reeves (1997 :38-39) relate, par exemple, en se basant sur les travaux de Daly et al. que les scripteurs anxieux ont une estime de soi faible, qu'ils manquent de confiance en eux, qu'ils ont des difficultés à produire des idées et à les développer, qu'ils produisent des textes et des phrases plus courts, que leur rédaction est jugée de qualité inférieure, qu'ils ont tendance à éviter les cours qui requiert de l'écriture et qu'ils écrivent très peu en dehors de la salle de classe. Quant à Tighe (1987 :1), il explique que les scripteurs ayant un haut niveau d'anxiété sont moins compétents que leurs pairs qui sont moins anxieux, que l'anxiété élevé entrave le développement de la compétence à écrire. D'autres chercheurs encore affirment qu'une anxiété à écrire de niveau élevé entraîne les apprenants à ressentir de la peur lorsqu'il est question d'écrire et diminue leur motivation (Brand & Leckie, 1988 ; Petzel & Wenzel, 1993). Après avoir entretenu avec un petit groupe d'apprenants ressentant un bas et un haut niveau d'anxiété en écriture, Selfe (1981, cité par Zorbaz, 2015 :72), lui, en conclut que les apprenants anxieux n'aiment pas écrire, n'ont pas confiance en leur habileté rédactionnelle et ont peur de l'évaluation de leur texte.

Ainsi, il est vu que l'anxiété à écrire est associée à l'attitude des apprenants, à leur volonté, leur désir d'écrire ainsi qu'à leur confiance en eux. Afin de les aider à réduire leur anxiété à écrire et donc à adopter une attitude plus positive envers la production écrite, il faudrait les motiver, les inciter à écrire et de ce fait leur donner la croyance qu'ils peuvent, eux aussi, réussir en expression écrite.

Dans ce but et dans le cadre de cette étude, nous proposons d'intégrer dans le cours d'expression écrite de français langue étrangère (FLE) des activités d'écriture créative. Nous pensons que ce type d'activité pourrait entraîner les apprenants de langue à éprouver du plaisir à écrire et ainsi de réduire leur anxiété à écrire. En effet, beaucoup de chercheurs s'accordent sur le fait que « la créativité a un rôle très important pour inciter à apprendre (Sevim & Özdemir Erem, 2013 : 977), que l'écriture créative encourage les apprenants à développer des attitudes positives envers l'expression écrite, qu'elle les amuse (Oral, 2008 :9). Böttcher (1999 cité par Maltepe, 2006 :62) explique que la technique d'écriture créative « élimine l'anxiété à écrire, la peur des apprenants en éveillant leur curiosité, en mettant en jeu leur imagination ».

A travers cette étude notre objectif est de déterminer l'effet de l'écriture créative sur l'anxiété à écrire des apprenants de FLE. Pour ceci, à l'aide d'une échelle d'anxiété à écrire administrée à deux groupes d'apprenants (Expérimental :

leçons avec activités d'écriture créative; Contrôle : leçons sans activités d'écriture créative) suivants le cours d'expression écrite FLE et en recueillant les propos du groupe expérimental, il a été tenté de répondre aux questions suivantes :

- 1- Une différence significative s'est-elle révélée entre les points d'anxiété à écrire des apprenants du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test ?
- 2- Y a-t-il une différence significative entre les points d'anxiété à écrire du pré-test et du post-test des apprenants du groupe expérimental ?
- 3- Y a-t-il une différence significative entre les points d'anxiété à écrire du pré-test et du post-test des apprenants du groupe contrôle ?
- 4- Une différence significative s'est-elle révélée entre les points d'anxiété à écrire des apprenants du groupe expérimental et du groupe contrôle au post-test ?
- 5- Quelles sont les opinions des apprenants du groupe expérimental concernant l'usage des activités d'écriture créative ?

METHODOLOGIE

Type de Recherche

Pour répondre aux questions de recherche, il a été collecté des données d'ordre quantitatif et qualitatif. Il s'agit donc d'une étude à méthode mixte où les données du volet quantitatif ont été recueillies à partir d'une échelle d'anxiété à écrire pour les langues étrangères. Nous avons eu recours au modèle pré-test/post-test avec groupe contrôle dans lequel deux groupes d'apprenants sont constitués de façon aléatoire ; c'est-à-dire que les individus de chaque groupe ont les mêmes chances de faire partie de l'un ou de l'autre groupe. La particularité de ce modèle exige aussi l'administration d'un instrument de mesure aux deux groupes avant et après l'expérimentation.

Pour le volet qualitatif, il a été procédé à un recueil de données auprès des apprenants du groupe contrôle : ils devaient faire part de leur avis par écrit toutes les trois semaines après chaque leçon d'expression écrite dans lesquelles ont été aussi réalisées des activités d'écriture créative.

Les Participants

Les individus ayant participé à cette étude sont deux groupes d'apprenants de FLE de licence suivant tous le cours d'expression écrite FLE de 3 heures par semaine. Le groupe expérimental comporte 20 apprenants et le groupe

contrôle 23 apprenants. Il est question d'apprenants se situant entre le niveau A2 et B1.

Déroulement

L'expérience réalisée en vue de mettre en évidence l'effet des activités d'écriture créative sur l'anxiété à écrire des apprenants de FLE a duré 9 semaines. La première semaine, avant de débiter le cours, il a été administré aux deux groupes une échelle d'anxiété à écrire conçue pour les apprenants de langue étrangère. Puis, de la semaine 1 jusqu'à la semaine 9, alors que le groupe contrôle a suivi le cours d'expression écrite selon le programme habituel, il a été incorporé dans celui du groupe expérimental des activités d'écriture créative ne dépassant pas une durée d'une heure : en fonction de leur longueur, il a été réalisé au plus 3 activités d'écriture créative lors d'une séance. Leurs leçons ont toujours commencé par ce type d'activité et se sont terminées par des activités du programme usuel (ex., écrire une lettre de motivation, un cv, écrire un texte narratif, etc.). Par ailleurs, toutes les 3 semaines, à la fin des cours, il a été demandé au groupe expérimental d'écrire quelques lignes à propos de l'usage des activités d'écriture créative afin de connaître leur opinion : ceci s'est donc répété 3 fois. Mais, des absences ayant eu lieu de temps à autres, il a été recueilli en tout 50 (au lieu de 60) courts textes d'opinions allant de 5 à 8 lignes. Enfin, à la fin de la leçon 9, il a été administré une seconde fois aux deux groupes l'échelle d'anxiété à écrire. Précisions que les enseignants des deux groupes étaient différents.

L'Echelle d'Anxiété à Ecrire

Pour mesurer le niveau d'anxiété à écrire des apprenants de FLE constituant notre échantillon, nous avons eu recours à l'échelle d'anxiété à écrire en langue étrangère (SLWAI) élaborée par Cheng (2004). Cette échelle de type Likert qui comprend 22 items a pour but de mesurer le niveau d'anxiété ressentie par un individu lorsqu'il est écrit dans une autre langue que sa langue maternelle. L'échelle s'interprète selon une pondération de 1 point à 5 points allant de « 1-Pas du tout d'accord » à « 5-Tout-à-fait d'accord » mais certains items étant mentionnés négativement, ils ont été évalués selon une pondération inversée. Le score maximum pouvant être obtenu est donc 110 et le minimum 22 : plus le score obtenu est élevé, plus le niveau d'anxiété est élevé et moins le score est bas, moins est l'anxiété. Dans notre étude, une moyenne des scores totaux obtenus entre 22 et 66 révélera un bas niveau d'anxiété à écrire et une moyenne entre 67 et 110 un haut niveau d'anxiété.

Enfin, afin de pouvoir administrer l'échelle en langue turque pour éviter toute mal compréhension, nous avons procédé à la technique de la traduction inverse

(back translation) qui est un processus consistant à traduire un texte dans la langue maternelle puis à partir de cette traduction à procéder à une nouvelle traduction dans la langue cible ; l'objectif étant de vérifier si le contenu a été modifié ou si certains aspects ont été oubliés. Ainsi, l'échelle a été traduite tout d'abord de l'anglais au turc ; puis il a été demandé à un enseignant d'anglais langue étrangère maîtrisant également la langue turque de la retraduire en anglais. En cas de discordance entre la version traduite et la version originale, des modifications ont été apportées en ayant recours à l'avis de deux autres experts. Une fois terminée, l'échelle a été administrée à des apprenants d'anglais langue étrangère. La consistance interne de l'échelle en anglais, reportée par Cheng (2004) était de .91, celle de l'échelle en turc a été de .87.

Exemples d'Activités d'écriture Créative Utilisées

Dans notre étude nous avons eu recours à plusieurs activités d'écriture créative dont voici certains exemples :

Le tautogramme : il consiste à construire des phrases constituées de mots commençant tous par la même lettre. La lettre était choisie soit par l'enseignant, soit par l'ensemble de la classe.

Le lipogramme : consiste à construire des phrases ou un texte dans lesquels il est interdit d'utiliser certaines lettres. Les lettres étaient choisies soit par l'enseignant, soit par l'ensemble de la classe.

L'enchaînement : consiste à composer un texte dans lequel les éléments utilisés s'imbriquent les uns dans les autres. Par exemple, « Dans cette ville, il y a une maison. Dans la maison, il y a une chambre. Dans la chambre, il y a... ».

Le portrait chinois : consiste à écrire un autoportrait ou un portrait à propos d'un camarade de classe à partir de débuts de phrases. Par exemples, « Si j'étais un légume, je serais... parce que... » ; « Si X était un animal, il/elle serait... parce que... ».

Un acrostiche : consiste à écrire un poème composé de telle façon que les premières lettres de chaque vers mettent au jour un prénom, un objet, un animal, etc. Ici, il a été aussi demandé à ce que chaque vers décrive la personne, l'objet, l'animal... mis au jour par les premières lettres.

L'abécédaire : consiste à écrire des phrases dont les mots commenceront par des lettres tirées au sort et dans l'ordre du tirage. Les lettres ont été tirées tour à tour par les apprenants.

1, 2, 3 syllabes : consiste à construire des phrases de 3 mots contenant respectivement une, deux et trois syllabes. Par exemple,

« Le garçon paresseux est parti doucement. »

1 2 3 1 2 3

La boule de neige: consiste à produire des phrases comportant une lettre de plus à chaque mot en commençant la phrase par une lettre puis deux, etc. Par exemple, « A la fin, Jean verra enfin Romain. ». Le nombre de lettre finale a été déterminé par l'enseignant.

Histoire télégramme: c'est une activité de réécriture où il est proposé aux apprenants un texte écrit sous forme de télégramme. En se basant sur celui-ci, ils doivent réécrire un texte en développant les idées.

Terminer un texte : consiste à donner le début d'un texte et à demander aux apprenants de le terminer.

Ecrire le milieu d'un texte : consiste à compléter un texte dont le début et la fin sont donnés.

Ecrire un poème à partir du squelette d'un autre poème : consiste à lire un poème puis à écrire un similaire à partir de sa structure. Dans les leçons de cette étude, « Déjeuner du matin » de Jacques Prévert a été utilisé :

Il a mis le café

Dans la tasse

Il a mis le lait

Dans la tasse de café

Il a mis le sucre dans le café au lait

Avec la petite cuiller il a tourné... (Extrait)

Le squelette était comme suit :

[Titre]

Il a mis _____

Dans _____

Il a mis _____

Dans _____

Il a mis _____ dans _____

Avec _____ il a tourné

ANALYSE DES DONNES

Pour les données quantitatives, nous avons eu recours à 2 tests : le Test-T pour des échantillons indépendants et le Test-T pour des échantillons appariés qui permettent d'évaluer les différences des moyennes intergroupes et intra-groupes. Ces tests paramétriques peuvent être utilisés lorsque la taille de l'échantillon est plus de 10 individus et que la distribution des variables est approximative (Ural & Kılıç, 2013 :81). Pour cette dernière, le test Kolmogorov-Smirnov a montré que la distribution des points relatifs à l'anxiété à écrire suivait la loi normale puisque $p(=,360) > 0.01$ et donc que la distribution des variables était approximative.

Pour les données qualitatives, il a été procédé à une analyse de contenu en se basant sur les 50 textes d'opinions recueillies auprès du groupe expérimental. L'objectif était d'apporter plus de clarifications en ce qui concerne les effets de l'usage des activités d'écriture créative et d'étayer les données quantitatives.

Les Données Quantitatives

A partir du Test-t pour des échantillons indépendants, il a été vu que les moyennes des points d'anxiété à écrire des groupes contrôle et expérimental, choisis afin de comprendre l'effet des activités d'écriture créative sur l'anxiété à écrire, étaient similaires avant l'expérimentation. En effet, alors que la moyenne obtenue au pré-test par le groupe contrôle était de 90, celle du groupe expérimental était de 86,6. Ceci montre que le premier groupe ressentait un peu plus d'anxiété et que la différence est d'une valeur minime. Dans le tableau 1 prennent place les résultats du Test-t pour le pré-test des deux groupes.

Tableau1 : Les résultats du Test-t pour échantillons indépendants du pré-test du groupe contrôle et du groupe expérimental

Pré-test	N	x	ss	t	p*
Groupe expérimental	20	86,6	7,64	-1,237	,223
Groupe contrôle	23	90	10,00		

* $p > .01$

Selon le tableau 1, une différence significative n'existe pas entre les points d'anxiété à écrire des apprenants du groupe expérimental et du groupe contrôle au pré-test ($t = -1,237$; $p(=,223) > 0.01$). Ceci montre bien qu'au début de l'expérimentation les deux groupes se situaient à un niveau égal d'anxiété à écrire, présentaient des caractéristiques semblables concernant l'anxiété.

Les données concernant la seconde question de recherche «Y a-t-il une différence significative entre les points d'anxiété à écrire du pré-test et du post-test des apprenants du groupe expérimental ? » sont présentées dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les résultats du Test-t pour échantillons appariés du pré-test et post-test du groupe expérimental

Groupe expérimental	N	x	ss	t	p*
Pré-test	20	86,60	7,64	22,43	,000
Post-test	23	46,00	4,59		

*p>.01

L'observation du tableau 2 dévoile que du pré-test au post-test la moyenne des points d'anxiété à écrire des apprenants du groupe expérimental a largement baissé : elle est passée de 86,6 à 46. La baisse est presque de moitié. Donc, on peut dire que les activités d'écriture créative ont eu un grand effet sur la baisse de l'anxiété des apprenants ayant participé à l'expérimentation. De plus que le Test-t confirme bien que la différence entre les moyennes est bien significative puisque $p(=,000)$ est inférieur à 0.01.

Pour répondre à la troisième question de recherche « Y a-t-il une différence significative entre les points d'anxiété à écrire du pré-test et du post-test des apprenants du groupe contrôle ? », nous avons également eu recours au Test-t pour échantillons appariés.

Tableau 3 : Les résultats du Test-t pour échantillons appariés du pré-test et post-test du groupe contrôle

Groupe contrôle	N	x	ss	T	p*
Pré-test	20	90,00	10,00	5,790	,000
Post-test	23	74,30	12,44		

*p>.01

Les résultats (tableau 3) montrent que du pré-test au post-test l'anxiété à écrire des apprenants du groupe contrôle a aussi diminué puisque la moyenne est passée de 90 à 74,30. De plus, le Test-t confirme bien qu'une différence significative existe entre les moyennes puisque $p(=,000)$ est inférieur à 0.01. Par contre, comparée aux moyennes du pré-test et du post-test des apprenants du groupe expérimental, il est vu que la baisse est minime (de 15,7 contre 40,6).

Dans le tableau 4 prennent place la moyennes des points du post-test des apprenants du groupe expérimental, qui ont suivi le cours d'expression écrite où il a été introduit des activités d'écriture créative au programme habituel, et

celle des apprenants du groupe contrôle qui ont suivi seulement le programme habituel.

Tableau 4 : Les résultats du Test-t pour échantillons indépendants du post-test du groupe contrôle et du groupe expérimental

Post-test	N	x	ss	t	p*
Groupe expérimental	20	46,0	2,94	-10,138	,000
Groupe contrôle	23	74,30	2,79		

*p>.01

Il est vu qu'une différence significative se révèle en faveur du groupe expérimental ($t = -10,138$; $p(=,000) < 0.01$) et que la moyenne de ce groupe est beaucoup moins élevée que celle du groupe contrôle. Ceci montre que les apprenants du groupe contrôle sont plus anxieux, que l'usage des activités d'écriture a eu un impact sur la baisse de l'anxiété à écrire et que ces activités sembleraient être adéquate pour réduire, dominer l'anxiété à écrire.

Les Données Qualitatives

L'analyse de contenu « est un ensemble d'instruments méthodologiques [...] s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction ainsi que l'inférence. » (Wanlin, 2007, p.249). Elle se base sur la catégorisation « des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique, et en la classification des données du corpus dans celles-ci. » (Bardin, 1997 cité par Wanlin, 2007, p.250). Nous avons donc regroupé par analogie les propos les plus fréquemment formulés à travers les 50 textes d'opinions recueillis auprès du groupe expérimental et avons constitué en tout 3 catégories : 1- La motivation et le plaisir d'apprendre ; 2- Changement d'attitude envers la production écrite, subdivisée en 2 sous-catégories ; 3- Apprentissage, subdivisée en 2 sous-catégories.

Tableau 5 : Les catégories et sous-catégories constituées en fonction des textes d'opinions

Les catégories et sous-catégories	n*/50
1- La motivation et le plaisir d'apprendre	40
2- Changement d'attitude envers la production écrite	30
a-Hausse de la confiance en soi	19
b-Baisse de l'anxiété	16
3- Apprentissage	25
a-Lexique	13
b-Ecriture	12

*Nombre de texte où les 3 catégories ont été prononcées.

Sur les 50 textes d'opinions, dans 40 textes il a été fait référence à la motivation que procurent les activités d'écriture créative. Voici quelques propos :

« Normalement, j'évite les activités d'écriture ; non pas parce que je suis timide mais parce que je prenais aucun plaisir à écrire. Mais dans ce cours, avec toutes ces activités, écrire n'est plus ennuyant. » [Texte 7]

« Je suis très actif pendant ce cours. Les activités faites me motivent et ceci me donne du plaisir, du plaisir pour apprendre. » [Texte 8]

« Toutes les leçons sont amusantes. Je sens vraiment que ma motivation a haussé parce que je participe à toutes les leçons ; normalement je ne viens pas beaucoup aux cours. » [Texte 13]

« J'ai découvert que les leçons d'expression écrite pouvaient ne pas être ennuyants. » [Texte 20]

« Au lieu des leçons classiques d'expression écrite dans lesquelles il nous est donné des sujets de composition que l'on doit écrire dans un temps limité, en faisant des activités amusantes qui obligent à faire des remue-méninges, on ne s'ennuie plus en classe, on est motivé. » [Texte 26]

« Je peux dire que je m'amuse et en même temps j'apprends. » [Texte 28]

« Les activités créatives nous empêchent de nous désintéresser : le cours devient captivant. Les leçons sont amusantes, les apprenants actifs. » [Texte 35]

« Je trouve ce cours bénéfique car tout le monde est actif en classe. Ceci hausse ma motivation et donc mon attention ne se dissipe pas. » [Texte 41]

Dans 30 textes, il a été déterminé des propos concernant le changement d'attitude envers l'expression écrite dû essentiellement à la hausse de leur confiance en eux et à la baisse de leur anxiété à écrire. Voici certains de leurs propos pour la première sous-catégorie :

« Avant, quand je pensais que je n'allais pas réussir, je laissais tomber, toute mon attention au cours diminuait. Maintenant, même si je sais que je vais faire des erreurs, j'essaie d'écrire. » [Texte 2]

« Depuis qu'on débute les leçons avec ces activités, j'ai davantage confiance en moi. » [Texte 3]

« Avant je ne prenais pas la parole dans les cours d'expression écrite ; ces activités ont changé cela, je ne me sens plus aussi timide. » [Texte 5]

« L'année dernière, j'avais adopté une attitude négative envers le cours d'expression écrite et je n'avais plus confiance en moi. Cette année ça n'est

pas comme ça : j'ai hâte de venir en cours, je crois en moi, je sais que je peux réussir. » [Texte 14]

« Personnellement, j'ai plus confiance en moi. Même aller au tableau pour écrire, n'est plus difficile. » [Texte 17]

« Le fait que le cours d'expression écrite se fait aussi à l'aide de ces activités [d'écriture créative] a changé mon attitude envers le cours. J'ai gagné de plus en plus confiance en moi car ces activités sont comme un entraînement pour les leçons qu'on fait par la suite. » [Texte 26]

« Comme ces activités augmentent l'interaction en classe, je peux voir qu'ils ne sont pas plus compétents que moi. Ceci a permis de hausser ma confiance en moi. » [Texte 29]

« Selon moi, ces activités ont brisé la timidité qu'on ressentait. Tout le monde va au tableau pour écrire ce qu'ils ont écrit dans leur cahier. Ainsi, on voit les erreurs que chacun d'entre nous commet, on voit que nos niveaux sont à peu près pareils et ceci hausse notre confiance en nous. » [Texte 30]

Voici des propos concernant la deuxième sous-catégorie (baisse de l'anxiété) de la catégorie « changement d'attitude envers l'expression écrite » :

« J'avais un peu peur de l'expression écrite ; J'étais anxieux mais après les activités qu'on a fait, j'ai transformé cette peur en "sentiments créatifs" et "joie de participation". » [Texte 16]

« Au début, je me sentais anxieux parce que mon bagage lexical était très bas. Mais, ces activités ont haussé mon niveau de vocabulaire, je me sens mieux maintenant. » [Texte 19]

« Avant j'étais très inquiet maintenant ça va. Heureusement qu'on fait ces activités. Merci de m'avoir donné du courage. » [Texte 22]

« J'ai commencé à me sentir vraiment bien dans ce cours. Mes peurs, mes inquiétudes se sont envolées. » [Texte 23]

« Les activités créatives qu'on fait avant de débiter chaque leçons me permettent de m'échauffer et de me calmer. Alors, lorsqu'on passe à la suite de la leçon [le programme ordinaire], je ne ressens plus d'inquiétude : je n'ai plus peur de faire des erreurs par exemple, j'essaie d'écrire, de participer grâce à la motivation gagnée au début. » [Texte 27]

« Comment s'est envolée ma peur de l'expression écrite ? Je crois que les activités d'écriture créative ont apaisé mon anxiété. » [Texte 28]

« Si je dois parler à mon nom, je dois dire que du fait que je croyais que les autres étaient meilleurs que moi, je n'avais pas le courage de prendre la parole. Mais maintenant je sais que les autres aussi font des erreurs, je n'ai plus peur de faire des erreurs et, surtout, des autres. » [Texte 31]

« Normalement je ne suis pas un apprenant qui participe beaucoup aux cours. Mais, dans ce cours et grâce à ces activités, je me trouve en train de participer : je prends la parole, je vais au tableau pour écrire. Non seulement je ne ressens plus d'anxiété mais en même temps je m'amuse. » [Texte 37]

Enfin, dans 25 textes, il a été fait référence aux apprentissages : 13 propos portaient sur le vocabulaire et 12 sur l'écriture. Voici des exemples concernant le vocabulaire :

« J'ai appris pleins de mots, pleins de synonymes. » [Texte 5]

« Je pense que mon bagage lexical s'est amplifié. » [Texte 7]

« Ces activités ont permis d'évaluer mon niveau lexical et d'apprendre plus de mots. En fait, j'ai vu combien mon lexique était faible. » [Texte 9]

« Mon vocabulaire s'est développé et les mots sont importants pour faire de l'expression écrite. » [Texte 13]

« Ces activités m'ont permis de me rappeler des mots et d'en apprendre de nouveaux. » [Texte 20]

« Avec ces activités, j'ai vu que mon niveau lexical était faible en réalité et elles ont permis de le développer. » [Texte 32]

« Il est clair que mon niveau lexical s'est développé. » [Texte 37]

Voici des propos portant directement sur les effets des activités créatives sur l'écriture :

« Je pense que j'ai acquis une meilleure compétence à écrire. » [Texte 6]

« Moi, je pense que j'écris mieux maintenant. » [Texte 11]

« Ces activités amusantes m'ont permis d'être meilleur en expression écrite. » [Texte 14]

« Ce cours nous a permis de connaître plusieurs styles d'écriture. » [Texte 15]

« Ces activités sont amusantes mais aussi instructives. De plus, à force de faire des remue-méninges au début des leçons, elles m'ont appris à réfléchir avant d'écrire. » [Texte 19]

« Je sens vraiment que j'apprends. » [Texte 28]

CONCLUSION ET DISCUSSION

En expression écrite, l'objectif de tout enseignant de langue étrangère est d'entraîner les apprenants à raconter par écrit leurs sentiments, impressions, opinions, désirs... de façon correcte en usant les possibilités qu'offrent la langue étrangère, en respectant ses règles linguistiques et en se conformant aux règles rédactionnelles. Cependant, dans le souci de se conformer à ses objets d'enseignement, les enseignants oublient souvent de faire pratiquer la langue étrangère au détriment de former des écrivains (Bara & al., 2011 :4) et se concentrent « le plus souvent sur une langue utile, fonctionnelle, efficace » (ibid.:3) qui dramatise l'écrit aux yeux des apprenants et les rend particulièrement anxieux. Ainsi, loin de se placer dans un contexte d'apprentissage scriptural, les apprenants développent petit à petit une attitude négative envers l'expression écrite, pourtant important vecteur de communication.

Dans cette étude notre objectif a été de montrer que l'anxiété à écrire des apprenants de FLE pouvait s'apaiser en ajoutant au contenu d'enseignement de l'expression écrite des activités brisant la monotonie des cours et permettant la pratique de la langue écrite. Les conclusions auxquelles il a été parvenu dans ce travail, qui met en évidence l'effet des activités d'écriture créative, sont comme suit :

- Avant de débiter l'expérimentation, la moyenne des points d'anxiété à écrire, recueillis à l'aide d'une échelle d'anxiété à écrire pour les langues étrangère, du groupe expérimental (programme d'expression écrite usuel + activité d'écriture créative) et du groupe contrôle (seulement programme d'expression écrite usuel) étaient similaires. En fonction des résultats du T-test pour échantillons indépendants, il a été vu qu'aucune différence significative ne se révélait entre les deux moyennes, ce qui signifiait que les deux groupes présentaient un même niveau d'anxiété en expression écrite FLE.
- Par contre, à la fin de l'expérimentation, une différence significative en faveur du groupe expérimental s'est révélée. Ainsi, les apprenants ayant suivi le cours d'expression écrite avec des activités d'écriture créative seraient réellement beaucoup moins anxieux que les apprenants du groupe contrôle. Donc, ces activités auraient un impact important sur l'anxiété à écrire.
- Cependant, lorsque les moyennes des points d'anxiété à écrire recueillis après l'expérimentation (post-test) sont analysées, il est vu en fait que la moyenne des deux groupes a baissé puisque la moyenne du groupe contrôle est passé de 90 à 74, 30 et celle de l'autre groupe de 86,6 à 46.

Mais, bien que les différences intra-groupes sont significatives pour les deux groupes, il est évident que la baisse d'anxiété du groupe expérimental est beaucoup plus grande : il est question d'une différence de 40,6 alors que la différence de la moyenne du groupe contrôle du pré-test au post-test est seulement de 15,7. Ceci est quand même une donnée positive car elle montre que le programme d'expression écrite usuel a, bien que minime, un effet sur l'anxiété à écrire. Le contraire aurait montré que le programme appliqué n'est aucunement adéquat : une hausse de l'anxiété à écrire après 10 semaines de cours/leçons d'expression écrite aurait été signe de pratiques d'enseignement inefficaces, de pratiques pédagogiques non effectives de l'enseignant du cours.

- Quant aux textes d'opinions rédigés par les 20 apprenants du groupe expérimental dont l'anxiété a grandement baissé, les propos ont montré que les activités d'écriture ont tout d'abord procuré de la motivation. Cette motivation semble être de nature intrinsèque puisqu'ils affirment avoir éprouvé du plaisir, avoir agi par plaisir. Ceci concorde avec plusieurs études (Ely, 1986 ; Phillips, 1992 ; Samimy & Rardin, 1994) qui expliquent qu'une baisse de l'anxiété engendre automatiquement une hausse de la motivation : il existerait une relation bidirectionnelle entre ces deux variables affectives. De même, les apprenants d'anglais langue étrangère de Yan & Hortwitz (2008) expliquaient qu'ils se sentaient moins motivés à apprendre la langue lorsqu'ils étaient anxieux.
- Les textes d'opinions ont également révélé une hausse de la confiance des apprenants du groupe expérimental, ce qui a changé leur attitude envers la production écrite. Le cours d'expression écrite FLE n'est plus, pour eux, un objet à éviter ni un travail à abandonner en cours de route. Les apprenants affirment qu'ils ont hâte de venir en cours, qu'ils essaient d'écrire bien qu'ils savent qu'ils feront des erreurs. Dans 16 textes, sur les 50, il était clairement mentionné que l'anxiété à écrire avait baissé : les apprenants expliquaient ne plus avoir peur de prendre la parole, d'aller au tableau. Et, essentiellement du fait que les activités d'écriture créative permettent une interaction au sein de la classe, voir que leur camarade de classe ne sont pas si compétents qu'ils le pensaient, leur a permis d'avoir plus confiance en eux, d'être moins anxieux et donc il a été question d'un changement d'attitude. Matthews (2001 : 23, cité par Zorbaz, 2015 :72) explique que les apprenants ressentant peu d'anxiété ont une attitude positive envers la production écrite et qu'ils ont alors

une meilleure confiance en leur compétence scripturale et apprécient les travaux qui impliquent de l'écriture.

- Enfin, outre le plaisir procuré, la baisse de l'anxiété, le changement d'attitude, un dernier point qui a été fréquemment mentionné dans les textes est les apprentissages assurés par les activités d'écriture créative. Les apprenants ont indiqué qu'ils pensaient écrire mieux depuis ces activités. Du point de vue linguistique, le seul savoir continuellement évoqué a été le vocabulaire. Parmi 25 textes, 13 propos portaient sur le développement lexical, ce qui nous a permis de constater une lacune concernant nos activités d'écriture créative proposées. En effet, hormis deux textes [16 et 38], il n'a été aucunement fait référence à la grammaire, à la ponctuation ou à l'orthographe qui sont pourtant des constituants essentiels d'une bonne mise en application du travail rédactionnel. Ainsi, en nous basant sur ce constat, nous avons effectivement remarqué que les activités proposées se concentraient davantage sur le travail lexical. C'est pourquoi en guise de suggestions pour d'éventuelles études mais aussi pour d'éventuelles pratiques en classe, nous conseillons d'introduire des activités d'écriture créative se focalisant également sur le travail grammatical, orthographique et la ponctuation. Il serait possible, par exemple, de distribuer des textes non ponctués aux apprenants et de leur demander de les ponctuer, de travailler sur le changement des sens des phrases en fonction de l'emplacement de la virgule tel : le professeur dit l'élève est un ignorant
→ à Le professeur dit : « L'élève est un ignorant. »
→ à Le professeur, dit l'élève, est un ignorant.

BIBLIOGRAPHIE

- Alarcon, M. H. (2001). Proposition instructionnelle pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de FLE à l'Université de Veracruz. *Collección Pedagógica Universitaria* 36: 1-28. Page consultée le 18 Février 2016 à l'adresse :
- http://www.uv.mx/cpue/colped/N_36/B%20Hernandez%20Alarcon%20Proposition.pdf
- Bara, S., Bonvallet, A.M. & Rodier C. (2011). *Ecritures créatives*. Grenoble : PUG.
- Brand, A. G. & Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *Journal of Psychology*, 122(5): 421-439.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th edition). New York: Addison Wesley Longman.
- Cheng, Y-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13: 313-335.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4): 327-339.
- Ely, C.M. (1986). An analysis of discomfort, risktaking, sociability and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, 36:1-25.
- Espin, C.A., Weissenburger, J.W. & Benson, B.J. (2004). Assessing the writing performance of students in special education. *Exceptionality*, 12(1): 55-66.
- Gardner, R.C., & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language learning: Part I: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25: 211-220.
- Gelman, B. (2006). L'aptitude et son influence sur l'apprentissage des langues étrangères. Consulté le 18 Février 2016 à l'adresse :
- https://www.researchgate.net/publication/242170871_L%27aptitude_et_son_influence_sur_l%27apprentissage_des_langues_etrangeres
- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.
- Marcos-Llinas, M. & Garau, M.J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1): 94-111.
- Kellog, R.T. (1999). *Psychology of writing*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.

- MacIntyre, P.D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second processing in the second language. *Language Learning*, 44(2): 283-305.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 132: 56-66.
- Oral, G. (2008). *Yine yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of measure of writing anxiety. *American Psychological Association Convention*, Toronto, Canada. Consulté le 18 Février 2016 à l'adresse : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373072.pdf>
- Phillips, E. (1999). Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities. In D. J. Young, (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp.124-143). New York: McGraw-Hill.
- Poff, S.I. (2004). *Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension*. Unpublished PhD Thesis, University of Southern California. Consulté le 18 Février 2016 à l'adresse : <http://cdm15799.contentdm.oclc.org/cdm/ref/collection/p15799coll16/id/421761>
- Reeves, L.L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6): 38-45.
- Samimy, K.K. & Rardin, J.P. (1994). Adult language learners' affective reactions to community language learning: A descriptive study. *Foreign Language Annals*, 23, 379-390.
- Sevim, O. & Özdemir Erem, N.H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* (11): 975-992.
- Tighe, M. A. (1987). Reducing Writing Apprehension in English Classes. *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference*. Louisville, KY. March. 26-28. Consulté le 18 Février 2016 à l'adresse: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281196.pdf>
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Wanlin P, 2007. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens: une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches Qualitatives*, Hors-série, 3, 243-272. Actes du colloque *Bilan et perspectives de la recherche qualitative*. Consulté le 18 Février 2016 à l'adresse : http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf.

- Wolff, D. (1996). Zur förderung der zweitsprachlichen schreifähigkeit. In W. Börner & K. Vogel (Eds), *Schreiben in der Fremdsprache* (pp.110-134). Germany: AKS-Verlag Bochum.
- Yan, J.X. & Horwitz, E.K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58: 151-183.
- Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zorbaz, K.Z. (2015). Effects of variable about reading-writing frequency on the education Faculty freshmen's writing apprehension levels. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2): 71-80. Consulté le 18 Février 2016 à l'adresse : http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_1657.pdf.