

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :.....



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES

FILIERE : LANGUE FRANCAISE

OPTION : DIDACTIQUE DU FLE ET
INTERCULTURALITE

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par: Amira El-Amina SI MOUSSA

Intitulé

L'apport des ateliers d'écriture dans l'amélioration des
productions écrites des apprenants dans une classe de
FLE

Cas des apprenants de 3^{ème} AM, CEM Echahid Tahri
Slimane, commune de Benzoua, M'sila.

Soutenu devant le jury composé de:

Mme S. Thameur	Université de M'sila	Président
Mme. R. Benkhelil	Université de M'sila	Rapporteur
Mme Z. Rouabeh	Université de M'sila	Examineur

Année universitaire : 2017 /2018

Remerciement

Au terme de ce travail, je tiens tout d'abord à remercier Dieu le Tout Puissant et le Miséricordieux, qui m'a donnée la force et la patience d'achever ce mémoire.

Toute ma reconnaissance va à ma directrice de recherche Mme. Rima BENKHELIL. Je la remercie de m'avoir encadrée, orientée, aidée et conseillée.

Je tiens à remercier vivement les membres du jury d'avoir pris le temps de lire d'évaluer ce travail.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants qui ont participé à l'enquête.

Je remercie tout le personnel administratif du CEM Echahid Tahri Slimane et en particulier Monsieur le directeur pour son accueil bienveillant.

J'exprime toute ma gratitude à tous les enseignants du département de français qui m'ont accompagnée tout au long de mon cursus universitaire.

Dédicace

Je dédie ce travail aux êtres les plus chers à mon cœur :

A Mes parents

A Mes frères Adel, Aymen et Nidhal

A Ma sœur Nassima

A mes amis

Index des tableaux

Tableau 1. Le sexe des informateurs.....	50
Tableau 2. Le nombre d'années d'expériences des informateurs.....	51
Tableau 3. L'adoption d'une méthode unique.....	52
Tableau 4. La proposition des activités de préparation de l'écrit.....	53
Tableau 5. Les types d'activités proposées dans la phase préparation de l'écrit.....	54
Tableau 6. La place de la réécriture.....	55
Tableau 7. Les lieux d'écriture.....	55
Tableau 8. La modalité du travail lors de la rédaction.....	56
Tableau 9. La motivation des apprenants.....	58
Tableau 10. L'usage des grilles d'évaluation.....	59
Tableau 11. La méthode de correction des productions écrites.....	60
Tableau 12. Les erreurs corrigées par les enseignants.....	60
Tableau 13. L'impact du nombre d'années d'expérience sur l'adoption d'une méthode unique	61
Tableau 14. L'impact du nombre d'années d'expérience sur le type d'activités proposées en préparation à l'écrit.....	62
Tableau 15. La place de la réécriture selon le nombre d'années d'expérience.....	63
Tableau 16. L'impact du nombre d'années d'expérience sur le choix du lieu d'écriture...	63
Tableau 17. L'impact du nombre d'années d'expérience sur le choix de la modalité de travail.....	64
Tableau 18. Usage des grilles d'évaluation selon le nombre d'années d'expérience.....	65
Tableau 19. L'impact du nombre d'années d'expérience sur la manière dont les productions écrites sont corrigées.....	66
Tableau 20. Les erreurs corrigées par les enseignants en fonction du nombre d'années d'expérience.....	67
Tableau 21. Le nombre de mots dans les productions écrites.....	86
Tableau 22. Analyse des erreurs commises par le groupe 1.....	87
Tableau 23. Analyse des erreurs commises par le groupe 2.....	88
Tableau 24. Analyse des erreurs commises par le groupe 3.....	89
Tableau 25. Analyse des erreurs commises par le groupe 4.....	90

Liste des abréviations

acc. = accord (sujet & verbe/adjectif & nom)

f. v. = forme verbale (infinitif, participe passé, participe présent)

genre = genre/féminin/masculin

int.= erreurs interférentielles

l. = lacune. Il manque un mot ou une partie importante de la phrase

orth. = orthographe

pl. = place de l'adjectif ou de l'adverbe

tps. = temps

gram.= grammaire

nbre.= nombre

Introduction générale

Introduction générale

Dans l'enseignement de toute langue, l'écriture demeure l'une des activités les plus complexes car elle nécessite, de la part de l'apprenant, la mobilisation simultanée de plusieurs niveaux de compétences. C'est cette complexité ressentie par les apprenants, justement, qui les démotive et les conduit souvent à s'exclure de la pratique de cette activité.

Devant cette réalité, l'école algérienne ne fait pas exception. En effet, beaucoup d'enseignants se plaignent du fait que la majorité des apprenants écrit très peu voire pas du tout. Chose que nous avons constatée nous-même à travers l'observation que nous avons menée et à travers les réponses des enseignants que nous avons interrogés.

Ces enseignants se trouvent désarmés vis-à-vis de cette situation. D'ailleurs, en les interrogeant sur leurs pratiques de classe, nous nous sommes aperçue que rares sont ceux qui varient de méthodes pour enseigner la production écrite ou ceux qui proposent des activités autres que celles existant dans le manuel scolaire. C'est pourquoi, il nous paraît utile de s'interroger sur d'autres modalités d'accompagnement des apprenants dans l'activité de production écrite.

L'atelier d'écriture, en tant que technique permettant de dédramatiser la complexité de l'écriture et d'accompagner les apprenants dans leur processus de construction d'un savoir écrire d'une manière ludique, sécurisante et valorisante, semble une bonne alternative, surtout, que ce dispositif est préconisé dans les directives officielles.

Notre choix du thème est motivé d'une part, par notre intérêt personnel envers l'écriture en tant qu'activité, par son importance dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais également par nos constats concernant les difficultés que rencontrent les apprenants et les enseignants quand il s'agit de mener une activité d'écriture en classe. D'autre part, l'atelier d'écriture en tant que style de travail a montré son apport dans maintes recherches se rapprochant thématiquement de la nôtre. Pourquoi donc ne pas l'exploiter pour accompagner nos apprenants dans leur apprentissage en matière de production écrite ?

Dans le cadre de notre recherche, s'inscrivant dans le domaine de la didactique de l'écrit en français langue étrangère, nous allons nous interroger sur l'apport de l'atelier d'écriture dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite en classe de FLE.

Introduction générale

Notre recherche s'articulera donc autour de deux questions centrales :

- Comment l'atelier d'écriture permet-il de susciter l'intérêt des apprenants envers l'écriture et les amener, par conséquent, à la pratique de cette activité?
- Quel est son apport dans l'amélioration de leurs productions écrites?

Pour répondre à ces deux questions, nous proposerons les hypothèses suivantes :

- L'atelier d'écriture suscite l'intérêt des apprenants envers la production écrite par le biais des activités abordant l'écriture de manière ludique.
- L'atelier d'écriture, étant un espace coopératif, permettrait l'amélioration des productions écrites des apprenants par le biais de l'échange et du partage entre les apprenants pendant la phase de lecture/retours au texte, et à travers la réécriture.

Cela dit, nous visons à proposer des pistes pour stimuler l'écriture, accompagner les apprenants dans les différentes tâches et pour améliorer leurs productions écrites.

Pour ce faire, nous avons choisi de mener une expérimentation auprès d'une classe de 3^{ème} année moyenne comptant 21 apprenants, du CEM EchahidTahri Slimane- Ain Kherram, commune de Benzoua, M'sila. C'est d'ailleurs le même public auprès duquel nous avons mené notre observation non participante qui nous a aidée à reformuler nos constats de départ.

Dans notre expérimentation, nous allons suivre les étapes de l'atelier d'écriture proposées dans le manuel scolaire. Or, nous allons remplacer les activités de préparation de l'écrit existantes par des activités ludiques. Les apprenants écriront en groupe tout au long de l'atelier.

Ainsi, notre démarche se veut à la fois descriptive, expérimentale, analytique et comparative. Elle est descriptive dans la mesure où nous allons décrire les pratiques de classes lors des séances consacrées à l'activité de production écrite, expérimentale car nous allons proposer plusieurs activités expérimentales basées sur des jeux et des consignes d'écriture et de réécriture, analytique car nous allons analyser les résultats du questionnaire ainsi que les textes produits par les apprenants dans les différentes phases. Notre démarche sera également comparative car nous allons comparer le déroulement habituel des séances de production écrite au déroulement des séances d'écriture en atelier. Nous allons, de

Introduction générale

même, comparer les productions initiales et les productions écrites finales du groupe expérimental.

Notre travail sera divisé en deux parties dont la première est théorique alors que la seconde est pratique. Les deux parties contiennent, chacune, deux chapitres. Dans le premier chapitre intitulé « l'écriture en classe de FLE », nous tenterons de définir l'écriture et de montrer sa complexité, de survoler les différents modèles rédactionnels pour, enfin, aborder l'écriture en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage en classe de FLE.

Dans le deuxième chapitre intitulé « les ateliers d'écriture », nous essayerons d'apporter quelques éléments de définition à cette technique, de donner un aperçu sur son évolution, ses principes et son fonctionnement. De même, nous parlerons de son introduction en classe, son intérêt pour les apprenants et de la manière dont la relation enseignant-apprenant et l'évaluation sont envisagées au sein de l'atelier.

La deuxième partie comprend le troisième et le quatrième chapitre. Le troisième chapitre concernera la description des pratiques enseignantes à travers l'observation non participante ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire. Quant au quatrième chapitre, il sera consacré à la présentation de la démarche expérimentale et à l'analyse des résultats de l'expérimentation.

Partie théorique

Chapitre I

L'écriture en classe de FLE

Introduction

Apprendre une langue étrangère, c'est entre autres apprendre à écrire dans cette langue. C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage de la production écrite revêt une grande importance dans la didactique des langues, notamment celle du Français langue étrangère.

Le présent chapitre se veut un aperçu sur l'écriture en tant qu'objet d'apprentissage. Alors, nous allons, dans u premier temps, essayer de définir l'acte d'écrire, de mettre l'accent sur la complexité de l'écriture en tant qu'activité et d'explicitier le processus d'écriture ainsi que les facteurs qui l'influencent et cela à travers le survol de quelques modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel.

Dans un second temps, nous nous intéresserons à l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Nous définirons la compétence de la communication écrite et citerons ses différentes composantes pour montrer, ensuite, la spécificité de l'acte d'écrire en langue étrangère. Enfin, nous aborderons la question de l'évaluation des écrits en FLE.

I.1. Ecrire-écriture

I.1.1. Qu'est ce qu'écrire ?

Ecrire, c'est « *Tracer les signes d'un système d'écriture, de représentation graphique des sons d'un langage, de la parole.* »¹, mais c'est surtout « *Raconter, affirmer, exposer, dire par écrit dans une œuvre, un article* »². En gros, écrire signifie « *Exprimer sa pensée par le langage écrit* »³.

Selon Christine Barré De Miniac, écrire « *c'est d'une certaine manière, se dire, se dévoiler : dévoiler ses émotions, ses sentiments, ses désirs ou ses conflits* »⁴.

A partir de ces définitions, nous pouvons dire qu'écrire est une façon d'extérioriser ses idées et son ressenti par le biais de leur mise en graphie, en ayant une intention bien précise. Autrement dit, une raison pour laquelle on écrit (raconter, exposer, expliquer, etc.). A ce sujet, Josiane Parrouty*⁵ déclare : « *l'écrit répond à des intentions, sous-entend des enjeux, diffère selon les situations, permet de communiquer, de raconter des histoires, de garder des traces* ».⁶

I.1.2. L'écriture : une activité complexe

Pour le groupe DIEPE*⁷, écrire c'est planifier, c'est rédiger, c'est réécrire, c'est réviser.⁸ Il s'agit donc de tout un processus qui semble à première vue complexe et comportant plusieurs étapes sur lesquelles nous reviendrons plus en détail plus loin dans ce chapitre.

Le dictionnaire pratique de la didactique définit l'écriture comme étant : « *une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire, et comprend trois étapes :*

¹ LAROUSSE, *Ecrire* [En ligne]. URL : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9crire/27736>, consulté le 02/04/2018.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Christine Barré-De-Miniac, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve-d'ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000, p.19.

⁵ Professeure, Chercheure, écrivaine et conférencière canadienne qui s'est intéressée à la question des pratiques d'écriture et de la motivation à écrire chez les apprenants en classe de FLES.

⁶ Josiane Parrouty, *Comment inciter les élèves à écrire dans la classe de français langue seconde*, Lulu.com, 2016, p.20.

⁷ Un groupe international de chercheurs, constitué en 1991 et qui élaboré et conduit un projet d'évaluation du français écrit au secondaire.

⁸ Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire*, Paris, De Boeck, 1995, p.27.

la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision.»¹. Ainsi, pour rédiger, le scripteur devrait avoir outre les connaissances discursives relatives à « la connaissance de la langue et à ses usages.»^{2*3}, des connaissances référentielles.

Les connaissances discursives englobent des connaissances lexico-syntaxiques, des connaissances rhétoriques ainsi que des connaissances sur la structures des différents types de textes, alors que les connaissances référentielles sont en relation avec le domaine ou le sujet traité.⁴

Le scripteur devrait de même tenir compte du lecteur à qui il s'adresse car on écrit pour être lu. De plus, il est contraint à acquérir des savoir-faire relatifs à « comment écrire ? », autrement dit à « la manière d'exécuter [la] tâche⁵ ». Ces habilités « se présentent souvent sous la forme d'une séquence d'actions à exécuter dans un certain ordre »⁶.

I.1.3. Le processus d'écriture

Selon la définition du Dictionnaire pratique de la didactique citée précédemment, l'écriture est un processus de trois étapes : la planification, la mise en mot et la révision.

A) La planification

La première étape du processus d'écriture est la planification, appelée également la « pré-écriture ».⁷ Cette phase correspond à la récupération des informations, à leur

¹ Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Editions Ophrys, 2008, p76.

² Ronald T. Kellogg, *The psychology of writing*, New York, Oxford University Press, 1999, p.74 [En ligne]. URL : https://books.google.dz/books?id=SE1ZeQ16V9AC&printsec=frontcover&dq=ronald+tKellogg,+1999&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKewjXg_rsr3aAhXFVhOKHXyIB50Q6wEIKDAA#v=onepage&q=ronald%20tKellogg%2C%20%201999&f=false, consulté le 28/04/2018.

³ Citation traduite de l'anglais : « Discourse knowledge refers to knowledge about the language and its uses ».

⁴ Ronald T. Kellogg, *op. cit.*, p. 72.

⁵ Nassima Djellabi, *Le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne CEM Ahmed Reda Houhou Biskra*, mémoire de master sous la direction de Dr. Chellouai Kamel, Université de Biskra, 2014/2015, p.16 [En ligne]. URL : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5875/1/DJELLABI%20Nasima.pdf>, consulté le 27/04/2018.

⁶ *Ibid.*

⁷ Mélanie Boulianne, *Effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire*, Mémoire de maîtrise en linguistique sous la direction de Clémence Préfontaine, Université du Québec à Montréal, 2008, p. 5 [En ligne]. URL : <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf>, consulté le 29/04/2018.

organisation et à leur mise en forme en fonction de la situation de communication écrite, et du but de la production.¹ Elle permet d'éviter la surcharge cognitive chez le scripteur.²

B) La mise en mot

Il s'agit de la phase d'écriture, appelée aussi textualisation ou encore formulation³, consiste à « *transformer les ébauches préverbaux en un message verbal.* »⁴. Le scripteur, dans cette étape « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique, et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire.* »⁵

C) La révision

La révision est « *le processus par lequel le réviseur tente d'améliorer un texte* »⁶. Pour un scripteur habile, la révision consiste en l'activation de deux sous-processus dont le premier concerne l'évaluation grammaticale du texte, qui se fait par le biais d'une lecture ciblée en fonction de critères précis que le scripteur ait en tête, par des grilles de vérification ou par la détermination des incompréhensions par un pair.⁷

Le deuxième sous processus concerne, quant à lui, la réécriture de certaines parties de son texte en recourant à des stratégies telles que l'ajout, la suppression, le déplacement ou le remplacement des segments phrastiques.⁸

¹ Éric Espéret et al., « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°11, 1995. P.31 [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_11_1_2140, consulté le 20/04/2018.

² Annie Piolat, et Aline Péliissier (1998), cité in Mélanie Boulianne, *op. cit.*, p.6.

³ Souad Tameur, *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de la 2ème année moyenne du C.E.M. 5 Juillet 1962/ M'sila*, mémoire de magister sous la direction de Dr. Guy Feve, Université Ferhat Abbas, Sétif, 2012, p.67 [En ligne]. URL : <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf>, consulté le 29/04/2018.

⁴ Brigitte Marin, et Denis Legros (2008), cité in Souad Tameur, *ibid.*

⁵ Jean-Pierre Cuq, et Isabelle Gruca, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Saint-Martin-d'Hères, nouvelle édition- PUG., 2005, p.185.

⁶ John R. Hayes, et coll. (1987), cité in Laurence Heurley, « La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive », in *Langages*, 40e année, n°164. 2006. p. 12 [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669.pdf, consulté le 29/04/2018.

⁷ Groupe EVA (1996), cité in Martine Gavanagh, et Sylvie Blain, « L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés », in *Language and Literacy*, Volume 18, Issue 2, 2016, p. 48 [En ligne]. URL : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/.../20836>, consulté le 29/04/2018.

⁸ Groupe Eva, *op. cit.*

Ces trois étapes ne respectent pas toujours l'ordre dans lequel nous les avons cités. En effet, comme nous allons le montrer dans la section suivante, le processus d'écriture ne se déroule pas toujours de manière linéaire.

I.1.4. Les modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel

I.1.4.1. Le modèle linéaire de Rohmer (1965)

Rohmer est l'un des premiers chercheurs à s'intéresser au processus rédactionnel en anglais langue maternelle.¹ Il a conçu un modèle qui envisage l'écriture comme une succession de trois étapes qui se franchissent de façon unidirectionnelle sans possibilité de retour en arrière.² Ces étapes sont la pré-écriture qui correspond à la planification, l'écriture qui n'est autre que la mise en mots, et la réécriture qui correspond à la révision qui, dans laquelle, le scripteur apporte des modifications à son texte que ce soit sur le plan de la forme ou sur le plan du contenu.³

Ce modèle a fait l'objet de beaucoup de critiques étant considéré comme simpliste et décrivant uniquement le cheminement que suit le scripteur novice car en effet, un scripteur habile fait des allers-retours permanent entre les trois sous-processus cités supra.⁴ C'est à partir de là que naissent les modèles non-linéaires.

I.1.4.2. Quelques modèles non-linéaires

A) Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Dans ce modèle, Hayes et Flower « *présentent l'écriture comme étant une série de décisions et de choix à faire du commencement jusqu'à la version finale du texte.* »⁵. Ces choix et décisions reflètent le contrôle qu'a le scripteur sur les étapes du processus d'écriture.⁶ En effet, il peut à tout moment réviser son écrit, revenir sur la planification de son texte, ajouter de nouveaux éléments, etc.

¹ Rafik Chabira, *L'enseignement de l'Expression Ecrite à l'Ecole Fondamentale Algérienne (2ème palier, classe de 6 ème année) : Du dossier de langue à l'enseignement par unités didactiques - Analyse comparative*, mémoire de magister sous la direction de Kadi Latifa, Université Mentouri, Constantine, 2009, p.38[En ligne]. URL : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHE1079.pdf>, consulté le 29/04/2018.

² Souad Tameur, *op. cit.*, p. 64.

³ *Ibid.* p.65.

⁴ *Ibid.*

⁵ Mélanie Boulianne, *op. cit.*, p. 19.

⁶ *Ibid.*, p. 20.

Ce modèle a été élaboré en se basant sur une analyse des procédés verbaux en vue d'« identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions »¹. A partir de cette analyse, les chercheurs ont pu distinguer outre le processus d'écriture à proprement parler, deux autres composantes. Il s'agit de² :

- **L'environnement de la tâche** : ce dernier englobe le texte déjà écrit qui devient un objet extérieur au processus d'écriture, sur lequel le scripteur prendra appui. Il englobe aussi la consigne de composition qui spécifie la motivation d'écriture, le destinataire et le thème de l'écrit à réaliser.

- **Les connaissances stockées dans la mémoire à long terme**, qu'il s'agit des connaissances référentielles (sur le thème) et discursive et celles relatives au destinataire.

Ce modèle a été redessiné par Hayes en 1998. Cette nouvelle version est plus détaillée par rapport à la première. L'environnement de la tâche inclut désormais³ :

- L'environnement physique : comprenant le texte déjà écrit, et le médium d'écriture, autrement dit le support d'écriture qu'il soit en papier ou électronique. Ce dernier influence le processus rédactionnel. Il rend plus facile le déplacement, remplacement des segments de phrases lors de la révisions en comparaison avec un support en papier.

- L'environnement social, selon lequel le texte produit diffère, vu que chaque société a ses valeurs et ses codes que partagent ses membres. L'influence de l'appartenance à une société donnée se reflète même à travers les textes des scripteurs.

L'environnement social comprend les destinataires et les collaborateurs car le texte n'est pas toujours produit par un seul scripteur.

Dans cette version revisitée du modèle, Hayes tient compte de l'individu (le scripteur) dans toute sa complexité, de ses motivations et de ses affects ainsi que les processus cognitifs qu'il active lors du processus d'écriture.⁴

La motivation du scripteur comprend les buts qu'il se fixe quand il écrit, ses prédispositions résultant de ses expériences d'écriture antérieures. Elle est influencée par ses attitudes et croyances relatives à l'acte d'écrire (croire en l'importance de bien s'exprimer à l'écrit par exemple), et son estimation par rapport au coût (l'effort cognitif)

¹ Claudine Garcia-Debanc, et Michèle Fayol, « Des Modèles Psycholinguistiques du processus rédactionnel : pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? », in *Repères*, n°26-27, 2002, p. 297 [En ligne]. URL : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS026-027_20.pdf, consulté le 29/04/2018.

² *Ibid.*

³ Mélanie Boulianne, *op. cit.*, p. 21.

⁴ *Ibid.*

et au bénéfice qui en résulte. Quand il estime que le coût est important alors que le résultat ne sera pas satisfaisant, il ne sera pas motivé à écrire.¹

L'individu mobilise des processus cognitifs lors de l'interprétation du texte, la réflexion, et la production du texte. Ces processus sont au même titre que la motivation, en font appel la mémoire de travail (constituée de la mémoire phonologique, le bloc-notes visuo-spatial et la mémoire sémantique), et à la mémoire à long terme qui comprend le schéma de la tâche, et les connaissances du genre textuel, du thème, du destinataire ainsi que les connaissances linguistiques.²

C) Le modèle de Breiter et Scardamalia (1987)

Selon ce modèle, le scripteur développe ses capacités de production en deux étapes correspondant à deux types de stratégies, et cela en fonction de son niveau de connaissance et des capacités de sa mémoire de travail notamment celle du traitement.³

La première stratégie "novice" est appelée « *knowledge telling strategy* » ou la stratégie des connaissances rapportée⁴, suivant laquelle le scripteur exprimera ses idées au fur et à mesure de leur récupération de la mémoire à long terme.⁵ Il ne réorganisera pas le contenu de son texte. Par conséquent, les textes produits prennent la forme d'un ensemble d'énoncés juxtaposés sans lien clair entre eux.

La deuxième stratégie appelée « *knowledge transforming strategy* » ou la stratégie des connaissances transformée, qui consiste à réajuster, et à reconfigurer le contenu sémantique, en fonction des buts du scripteur, et de la visée pragmatiques du texte. Ainsi, le scripteur produira des informations efficaces, plausibles et pertinentes.⁶

Le développement de l'expertise rédactionnelle chez le scripteur se fait progressivement en passant de la première à la deuxième stratégie.⁷

¹ Mélanie Boulianne, *op. cit.*, p.22.

² *Ibid.*

³ Lucile Chanquoy, et Denise Alamargot, « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail », in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 2, décembre 2003, p.179 [En ligne]. URL : http://cogprints.org/3438/1/12_Chanquoy.pdf, consulté le 01/05/2018.

⁴ *Ibid.*

⁵ Med Hakim Nezar Kebaili, *Production de l'écrit et apprentissage du lexique L'exemple du lexique des sentiments et des émotions*, mémoire de Magister sous la direction de Denis Legros, Université El-Hadj Lakhdar, Batna, 2009, p. 7 [En ligne]. URL : http://eprints.univ-batna2.dz/456/1/le_Nezar%20Kebaili%20Med%20Hakim.pdf, consulté le 01/05/2018.

⁶ *Ibid.*

⁷ Lucile Chanquoy, et Denise Alamargot, *op. cit.*, p.182.

D) Le modèle de Deschênes (1988)

Le psychologue québécois Deschênes a élaboré un modèle qui explique le processus d'écriture en français langue maternelle. Ce modèle « *a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite* ». ¹ Il englobe deux variables:

- **La situation d'interlocution** : cette variable englobe la tâche à accomplir (c'est -à-dire la consigne et les instructions guidant le scripteur vers l'objectif à atteindre), l'environnement physique, le texte lui-même, les personnes dans l'entourage plus ou moins proche, les sources d'informations externes (les documents auxquels peut se référer le scripteur). ²

- **Le scripteur** : cette variable inclut Les structures de connaissances (des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques, référentiels, etc.) et les processus psychologiques (la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition, et l'édition). ³

- Le premier processus concerne la perception de la tâche et l'identification des exigences de la tâche, ensuite l'activation des connaissances antérieures sur le sujet et leurs enrichissement en faisant appel aux personnes et documents ressources. ⁴
- La construction de la signification correspond à l'étape de la planification telle qu'elle a été expliquée dans le processus d'écriture (voir supra, p.13-14). ⁵
- La linéarisation est la mise en ordre et l'organisation du plan de la rédaction. Pendant cette phase, le scripteur fait d'autres recherches dans sa mémoire à long terme. La linéarisation est donc une phase intermédiaire entre la planification et la mise en texte. ⁶
- La rédaction-édition : la rédaction correspond à la construction des propositions syntaxiques. ⁷ C'est la phase d'écriture à proprement parler. Elle est souvent

¹ Claudette Cornaire, et Patricia-Mary Raymond (1994, p.66), cité in Tameur Souad, *op. cit.* p.72.

² Sabine Seghior, *Le rôle de la lecture-compréhension dans l'amélioration de la production écrite en FLE Cas des apprenants de 3ème année moyenne du CEM Mouad Ben Djabel-Hammam Dalaà-M'sila* ; mémoire de Master sous la direction de Mounira Seghior, Université de M'sila, 2015, p.14 [En ligne]. URL : http://revue-staps.univ-msila.dz/faculte-ll/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/seghior%20sabrina%20master%20msila%202015.pdf , consulté le 01/05/2018.

³ *Ibid.*

⁴ Veronica Sanchez Gomez, *Production écrite: processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE*, Mémoire de Master sous la direction de Rosalba Angélica Hess Moreno, Université de Veracruz- Mexique, 2013, p.22 [En ligne]. URL : <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/35265/1/sanchezgomezveronica.pdf> , consulté le 01/05/2018.

⁵ *Ibid.*, p.23.

⁶ *Ibid.*

⁷ Souad Tameur, *op. cit.*, p. 74.

accompagnée de l'édition qui consiste en la mise en texte, et en son agencement au niveau du contenu.¹

- L'édition : dans le sens de "révision". Dans cette phase, le scripteur révisé son texte, il procède à des ajouts ou des suppressions d'idées.²

Ces processus peuvent se dérouler de façon linéaire ou non linéaire.³

L'écriture selon Deschênes est « *le résultat de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte* »⁴.

E) Le modèle de Sophie Moirand (1979)

Il s'agit d'un modèle de production écrite spécialement conçu pour le français langue étrangère et qui se base sur la lecture. En effet, l'apprenant doit d'abord acquérir des stratégies de lecture et développer sa compétence en compréhension de l'écrit pour pouvoir acquérir une compétence de production écrite.⁵

Le modèle de Moirand est donc assez différent des modèles précédents, qui décrivent les processus mentaux entrant en jeu dans une activité de production écrite, car il met en avant la relation étroite entre lecture et écriture.⁶

La chercheuse distingue quatre facteurs fondamentaux influençant le processus d'écriture :⁷

- **Le scripteur** : dont le rôle le statut social ainsi que l'histoire personnelle peuvent influencer la production écrite.
- **Les relations scripteur / lecteur(s)** : un scripteur écrit souvent pour être lu par d'autres personnes, avec qui il peut entretenir des relations d'ordre familial, amical ou encore professionnel, cela influe sur son discours écrit ; et même quand il écrit pour des personnes avec qui il n'a pas de relation particulière, il en a des représentations de ses lecteurs qui peuvent influencer sa manière d'écrire.
- **Les relations scripteur / lecteur(s) / document** : le scripteur écrit en ayant une intention de communication. Il écrit souvent dans le but de convaincre, décrire, raconter, etc. Cette visée communicative apparaît dans le document lui-même.
- **Les relations scripteur / document / contexte extralinguistique** : la structure linguistique du message écrit par le scripteur est également influencée par des

¹ Veronica Sanchez Gomez, *op. cit.*, p. 23.

² *Ibid.*

³ Souad Tameur, *op. cit.*, p.74.

⁴ Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond (1994, p.37), cité in Souad Tameur, *Ibid.*, p 75.

⁵ Sabrina Seghiour, *op. cit.*, p. 14.

⁶ *Ibid.*, p.15.

⁷ *Ibid.*

paramètres importants, allant du type du lecteur et de l'intention communicative, au sujet d'écriture (le référent) et au lieu et au moment où le scripteur pratique cette activité.

Même si ce modèle n'est pas assez récent, il demeure intéressant¹ car il conçoit la situation de l'écrit comme étant une situation de communication dans laquelle « [...] *les dimensions sociales, socioculturelles ne sont pas laissées pour compte.*»²

I.2.L'écriture en classe de FLE

I.2.1.La compétence de communication écrite

La compétence de communication écrite se définit comme « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées.*»³.

Selon Marie-Claude Albert, la compétence de communication écrite englobe cinq niveaux de compétences qui interviennent à des degrés divers de la production⁴ :

- Une compétence linguistique : incluant une compétence lexicale et une compétence grammaticale (morphologie et syntaxe).
- Une compétence référentielle : qui réfère à l'ensemble des connaissances du monde et celles liées aux domaines d'expériences.
- Une compétence socio-culturelle : qui englobe les connaissances des normes régissant les interactions entre les individus, et les connaissances sur les l'histoire culturelle d'une société donnée.
- Une compétence cognitive : mettant en œuvre les processus d'acquisition/apprentissage de la langue ainsi que les processus de constitution du savoir.

¹ Claudette Cornaire, et Patricia Mary Raymond (1994,p. 38), cité in Sabrina Seghiour, *op. cit.*,p. 16.

² *Ibid.*

³ Robert Bouchard, «texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte », in *Le Français dans le monde : Recherche et application*, 1989, p.160.

⁴ Marie-Claude Albert (1998, pp.60-61) , cité par Meriem Chaker, *De la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française. Université Mohamed BOUDIAF de M'sila*, mémoire de Master sous la direction de Dr. Laabidi Souad, Université de M'sila, 2014/2015, p. 27 [En ligne]. URL : http://revue-staps.univ-msila.dz/faculte-ll/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/chaker%20meriem-master%20msila%202015.pdf, consulté le 30/04/2018.]

- Une compétence discursive (ou pragmatique) : qui concerne l'aptitude à produire un texte en adéquation avec une situation de communication écrite donnée.

Vu que la compétence de communication écrite exige toutes ces composantes, en particulier les compétences linguistique, pragmatique et socioculturelle, il n'est pas étonnant qu'il y ait une différence du degré de performance quand le scripteur rédige dans sa langue maternelle où il acquière dès son jeune âge la culture et les normes sociales, et lorsqu'il rédige dans une langue étrangère dans laquelle il n'a pas forcément les connaissances langagières et culturelles requises pour s'exprimer sur un sujet donné.

I.2.2. Ecrire en langue étrangère

Ecrire en langue étrangère pour un apprenant, présente un certain nombre de différences par rapport au processus d'écriture en langue maternelle. Parmi ces différences, on cite :

- Le temps d'écriture est relativement long. A ce propos, Cornaire et Raymond affirment que le scripteur « *consacre plus de temps à l'écriture* »¹. Cela est justifié, selon les mêmes chercheurs, par la non-maîtrise des stratégies d'écriture en langue étrangère, la difficulté que rencontre le scripteur quant à la traduction de ses idées en cette langue ainsi que la vérification fréquente du texte déjà écrit le long du processus de rédaction.²
- Les écrits en langue étrangère sont généralement plus courts et plus simple, et contiennent moins de renseignements en comparaison avec les textes écrits en langue maternelle.³
- Les textes produits en langue étrangère sont caractérisés par la fréquence des répétitions lexicales, et par un vocabulaire limité et restreint. Il en est de même pour la syntaxe qui est moins complexe.⁴
- En écrivant en langue étrangère, les scripteurs ont tendance à commettre plus d'erreurs relatives beaucoup plus à la forme globale du texte qu'à la syntaxe.⁵

¹ Claudette Cornaire, et Patricia-Mary Raymond (1994, p.66), in par Khaled Djemaoune, *L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de IAS. Quels apports de l'approche par les compétences*, mémoire de Magister sous la direction d'Abdeslam Zétili, Université Mentouri, Constantine, 2010, p. 37 [En ligne]. URL : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJE1210.pdf>, consulté le 30/04/2018.

² Claudette Cornaire, et Patricia-Mary Raymond (1994, p.67) , cité in Khaled Djemaoune, *ibid.*

³ *Ibid.*, p64, cité par Souad Tameur, *op. cit.* , p. 50.

⁴ *Ibid.*

⁵ Claudette Cornaire, et Patricia-Mary Raymond (1994, p.64), cité in Souad Tameur, *op.cit.*, p.50.

I.2.3. Evaluer les écrits en classe de FLE

L'apprentissage de la production écrite comme tout autre apprentissage doit être évalué. L'objectif étant de mesurer l'écart entre les intentions pratiques du sujet écrivant et les résultats obtenus en fonction d'objectifs préalablement fixés.¹ L'évaluation en production écrite peut être formative, diagnostique ou même sommative.

Quand elle est formative, l'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations pertinentes, lui aidant à prendre des décisions pédagogiques en vue de d'aider ses apprenants à progresser dans leurs apprentissages en matière d'écriture en langue étrangère.²

Pour ce faire, l'enseignant peut se baser une grille d'évaluation tenant compte d'un certain nombre de critères précis relatifs au genre textuel produit, au sujet et aux tâches demandées aux apprenants. Elle se base sur des critères*³ de correction d'ordre⁴:

- **Pragmatique** : ce niveau concerne le respect de la consigne quant à la prise en compte de la situation de communication, le choix d'un écrit qui y est adapté (conte, lettre, etc.) et qui produit l'effet recherché (convaincre, raconter, décrire, etc.).
- **Sémantique** : relatif à la pertinence et à la cohérence des informations contenues dans le texte, au choix approprié du type du texte (narratif, argumentatif, etc.), et d'un lexique adéquat. Ce niveau englobe également la cohérence textuelle, et l'emploi de phrases sémantiquement acceptables.
- **Morphosyntaxique** : qui concerne, entre autres, la pertinence des temps verbaux compte tenu du type du texte produit, la concordance temporelle, l'orthographe, la cohérence syntaxique des phrases, la morphologie verbale (l'absence des erreurs de conjugaisons), etc.

¹ Michèle Pendax (1998, p. 48), cité in Zineb Lehouichi, *L'atelier d'écriture, un autre moyen didactique pour mieux rédiger Cas des apprenants de la première année moyenne de l'école Slimani Sliman à Boussaâda*, Mémoire de Master sous la direction de Salim Khider, Université Mohamed Kheider, Biskra, 2013, p. 38 [En ligne]. URL : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5283/1/sf251.pdf> , consulté le 01/06/2018.

² Tanina Abid, *L'évaluation de la production écrite en classe de FLE*, mémoire de Master sous la direction de Nassima Makhoulfi, Université de Bejaia, 2015, p.19 [En ligne]. URL : <http://www.univ-bejaia.dz/dspace/bitstream/handle/123456789/1072/L%E2%80%99C3%A9valuation%20de%20la%20production%20C3%A9crite%20en%20classe%20de%20FLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consulté le 01/06/2018.

³ Ces critères d'évaluation sont élaborés par le Groupe EVA, et classés dans un tableau détaillé, sur lequel peut se baser l'enseignant pour élaborer sa propre grille d'évaluation.

⁴ Groupe Eva (1991, p.57), cité in Sabrina Seghior, *op. cit.*, p.19.

- **Matériel :** qui englobe tout ce qu'il a trait à la mise en page, aux choix du support d'écriture, à la ponctuation, aux majuscules, etc.

Ces niveaux de critères s'appliquent aussi bien au niveau textuel qu'aux niveaux et phrastiques et interphrastiques. Nous en sommes servie pour élaborer la grille d'analyse des productions écrite utilisée dans le quatrième chapitre.

Conclusion

L'écriture est donc une activité complexe, qui fait intervenir un ensemble de compétences de différents ordres : linguistique, référentiel, discursif, cognitif et socioculturel. Elle est un processus à plusieurs étapes dont la planification, la mise en texte et la révision, qui ne se déroulent pas toujours de manière linéaire.

Pour un enseignement efficace de la production écrite en langue étrangère, l'enseignant doit tenir compte des particularités que présente l'acte d'écrire en cette langue par rapport à la langue maternelle. De même, il doit envisager une évaluation formative basée sur des critères précis, permettant de prendre des décisions pédagogiques nécessaires pour aider ses apprenants à réussir cette tâche aussi complexe qu'importante dans leur processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Chapitre II

Les ateliers d'écriture

Introduction

La pratique des ateliers d'écriture est de plus en plus répandue dans tous les domaines notamment celui de l'éducation où elle se propose comme une nouvelle approche de la production écrite qui ne cesse de montrer son efficacité en classe de langue.

Dans ce chapitre, nous tenterons dans un premier temps de définir l'atelier d'écriture, de parcourir son histoire et de mettre en avant ses principes fondateurs et son fonctionnement. De même, nous essayerons d'apporter des éclairages quant à la place et au rôle de l'animateur dans un atelier.

La seconde partie du chapitre sera consacrée à l'intégration des ateliers d'écriture en classe de langue. Nous nous attacherons à donner un bref aperçu sur l'historique de son introduction en classe, sur les objectifs visés par cette introduction et sur son intérêt pour l'apprenant. Ensuite, nous nous intéresserons à la relation enseignant-apprenant pour, enfin, mettre l'accent sur la question de l'évaluation en atelier.

II.1. les ateliers d'écriture

II.1.1. Définitions

Le mot atelier désigne généralement un « *lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun.* »¹, ou encore « *un lieu de création de l'artisanat et des beaux-arts* »². Il s'emploie même pour désigner « *un groupe de personnes qui travaillent sous la direction d'un maître* »³. Par inférence, un atelier d'écriture serait un espace où des personnes se réunissent pour écrire ensemble et produire des textes tout en étant dirigés par une personne.

Or, définir la notion des ateliers d'écriture n'est pas aussi simple que l'on ne croit. En effet, vu l'hétérogénéité des pratiques, des objectifs et des vocations des ateliers, il nous semble restrictif, le fait de proposer une définition univoque. C'est pourquoi, nous allons évoquer quelques unes des définitions données par les pionniers de cette pratique, tout en mettant en évidence les points qui leurs sont communs.

Yves Reuter, définit l'atelier d'écriture comme étant :

*« un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert" produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres ».*⁴

Dans cette définition, Reuter envisage l'atelier d'écriture comme une pratique qui se déroule dans un cadre "formel", c'est-à-dire dans des institutions (pas forcément scolaires), dont l'objectif est de développer les compétences des participants que ce soit au niveau scriptural ou métascriptural. Ainsi, la mise en place d'un atelier d'écriture selon Reuter, vise essentiellement le développement des savoirs, savoir-faire et représentations « *rendant possibles la production et la réception d'écrits d'une manière adaptée et*

¹ LE ROBERT Micro, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Ed. Enrichi, 2006, P.82.

² Wikipédia, Atelier, 2017 [En ligne]. URL : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Atelier> , consulté le 08/03/2018.

³ *Ibid.*

⁴ Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Editions E S F, 2002, P 35.

située »¹, et à amener les participants à « parler de l'écriture en général et de leurs pratiques scripturales en particulier »².

L'objectif assigné à la pratique des ateliers d'écriture, à savoir le développement des compétences scripturales et métascripturales, explique l'importance qu'accorde Yves Reuter à la théorie.

Selon Claire Boniface, l'atelier d'écriture est « un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certains plaisir »³. Cette définition, contrairement à celle de Reuter, met l'accent sur l'aspect motivationnel. En effet, écrire en atelier est une manière de libérer l'écriture chez les participants, et les faire découvrir le plaisir d'écrire.

Quant à Voltz, il propose une définition qui nous paraît assez complète. Pour lui, les ateliers d'écritures sont : « [...] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe, de toutes façon toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer. »⁴. Ainsi, les participants peuvent écrire individuellement ou en groupe, car l'esprit de partage au sein de l'atelier se manifeste au moment de la lecture et de la réaction aux textes (voir infra., p.32). C'est ce partage qui permettra la réécriture et l'amélioration des textes produits.

II.1.2. Aperçu historique

Les ateliers d'écriture en France sont inspirés des cours de "creative writing" proposées par les universités américaines.⁵ Le but était de former des écrivains professionnels en leur apprenant les techniques narratives à travers la mise en place d'une diversité d'exercices d'écriture.⁶

¹ Michèle Dabène, *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université, 1987, p.40.

² Maurice Niwese, « Quel dispositif pour apprendre à écrire à un public multiculturel en difficulté ? », in *La Lettre de l'AIRDF*, n°49, 2011, p.39.

³ Claire Boniface, et Odile Pimet, *Ateliers d'écriture, mode d'emploi: guide pratique de l'animateur*, Montrouge, ESF éditeur, 2000, p.12.

⁴ Nicole Voltz, *L'atelier d'écriture et le haïku*, publication de l'Université de Provence 2001, P 47.

⁵ Gilbert Desmée, « De la nature d'un atelier d'écriture dans le milieu professionnel », in *Vie Sociale*, n°2, 2009, pp. 53-58 [En ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-2-page-53.htm>, consulté le 16/04/2018.

⁶ Claire Boniface, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz, 1992, p.198.

Les premiers ateliers d'écriture en France étaient ceux de l'Oulipo (ouvroir de littérature potentielle), créés au début des années soixante¹, et fondés pour aider Queneau à écrire les *cent mille milliard de poèmes*. L'écriture se faisait en utilisant des contraintes anciennes, ou en inventant de nouvelles contraintes.² La littérature est fort présente, et la visée de ces ateliers était l'exploration méthodique des potentialités de la langue.³ Les oulipiens insistent sur l'aspect ludique de la consigne perçue comme provocatrice d'imaginaire⁴, et sur la réécriture permettant de perfectionner les textes produits par les participants.⁵

Vers la fin de la même décennie, Elisabeth Bing*⁶ a commencé à organiser ses propres ateliers d'écriture centrés sur une identité personnelle. Ces derniers ont pour vocation de faire naître le plaisir d'écrire tout en écartant l'orthographe. Leur fondatrice propose des situations d'écriture originales à visée psychologique, et voit en cette activité une thérapie.⁷

Pendant les années 70, plusieurs ateliers d'écriture ont vu le jour dont les principaux sont :

- Le CICLOP (1975) qui insiste sur l'écriture spontanée, impliquant le sujet dans le choix des inducteurs et visant à le réconcilier avec l'écriture, et à changer son rapport avec ses propres textes.⁸
- Les ateliers de Catherine Valabrègue*⁹ qui s'est inspirée des ateliers CICLOP en ce qui concerne les inducteurs, cependant, elle en a choisi un type précis : le mot tiré d'un livre.¹⁰

¹ Jean-François Paquet, *Les ateliers d'écriture à l'école : étude d'une pratique d'accompagnement à l'apprentissage de l'écriture*, mémoire de Master 2 (master EFE ESE voie 2) sous la direction de Nicole Noizet et Bruno Fondeville, Ecole interne ESPE Midi-Pyrénées/UT2 En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion, 2014, p.35[En ligne]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01140851/document>, consulté le 16/04/2018.

² Claire Boniface, *op. cit.*, p.25.

³ Jean-François Paquet, *op. cit.*

⁴ Marcel Bénabou, *Historique de l'oulipou* [En ligne].URL : <http://oulipou.net/fr/historique-de-loulipou>, consulté le 16/04/2018.

⁵ Claire Boniface, *op. cit.*

⁶ Ecrivaine et pédagogue, pionnière des ateliers d'écriture en France.

⁷ Claire Boniface, *op. cit.* p. 41.

⁸ CICLOP, Ateliers d'écriture depuis 1975, 2017 /2018 [En ligne]. URL : <http://ciclop.free.fr/>, consulté le 16/04/2018.

⁹ Militante et écrivaine d'ouvrages féministes, et animatrice d'ateliers d'écriture.

¹⁰ Claire Boniface, *op. cit.*, p . 68.

- L'atelier de « Vivre et l'Ecrire » (1975), fondé par Pierre Givenchy*¹, visent par ses ateliers les différentes tranches d'âge, commençant par les collégiens et arrivant aux retraités. L'écriture est provoquée par des questions de type : « Qu'as-tu envie de dire à... », Ces textes vont être publiés sans pour autant être retravaillés. Le but étant de s'exprimer et de communiquer par écrit.²

Dans les années 80, la pratique des ateliers d'écriture a connu un réel développement. Parmi les associations et entreprises créées à ce sujet, nous citons :

- Les ateliers de « L'entreprise Aleph » (1985) qui, d'une inspiration binguienne, suivent les démarches pédagogiques du mouvement Freinet (voir infra, p.34), et se réfèrent à des méthodes « creative writing ».³ Alain André, ex-enseignant et fondateur de cette association, est comme Bing, blessé à l'école par l'écriture, et qui essaye d'en faire, dans ses ateliers, un travail de réparation et de construction de soi. Sa vision s'approche de celle des ateliers pédagogiques et s'est lancé d'ailleurs dans la formation des enseignants en matière d'animation.⁴
- L'association Pageinaire (1985), qui organisait à son tour des ateliers d'écriture pédagogiques, hebdomadaires, dans la région d'Aix-Marseille. Le but de ces « chantiers » est d'être en groupe pour écrire seul, de proposer des activités d'écriture qui suscite le plaisir, et qui permettent aux participants de prendre distance par rapport à leur écriture. Les textes produits sont courts et stimulés par les jeux d'écriture.⁵

Depuis, des ateliers d'écritures sont animés un peu partout en France, en s'inspirant des courants précédents. Le domaine de l'éducation s'est également servi de cette technique pour enseigner la production écrite. Nous nous intéressons à l'intégration des ateliers d'écriture en classe de FLE dans la seconde partie du chapitre.

II.1.3. Les principes d'un atelier d'écriture

¹ Ecrivain Orléanais, fondateur de l'association « Vivre et l'Ecrire ».

² Claire Boniface, *op. cit.*, p. 73.

³ *Ibid.*, p. 57.

⁴ *Ibid.*, p.58.

⁵ Claire Boniface, *op. cit.*, p.36-37.

Mireille Baudoin*¹, envisage l'atelier d'écriture comme un procès qui s'articule autour de trois principes fondamentaux, dont le premier est « *L'écriture à contrainte comme un inducteur à l'écrit ;* »². En effet, comme l'affirme Gromer et Weiss, « *on n'écrit pas à partir de rien, sans préalable ou contexte, sans envie de le faire, sans stimulation à cette envie* ».³ La consigne a donc une fonction libératoire et inductrice⁴ car elle permet respectivement de passer à l'acte d'écriture, déclencher l'imaginaire chez l'écrivain.⁵

Le deuxième principe concerne « *les partenaires en présence, soit le groupe et l'animateur ;* »⁶, étant donné que l'écriture avec un groupe est ce qui donne sens à la pratique d'atelier, et dénuée l'écriture de son caractère d' « *activité solitaire* »⁷. L'animateur, pour sa part, est « *l'expert* »⁸ qui conduit l'atelier, définit les objectifs et formule la contrainte. Nous reviendrons plus en détail sur son rôle dans la section II.1.5. (voir infra, p.33).

Le troisième principe d'un atelier est « *le lien essentiel lecture-écriture, en interaction constante* »⁹. En fait, ces deux processus sont indissociables.¹⁰ A ce sujet, Christian Montecot précise :

« *Lire, écrire : ces deux rôles ne sont jamais distribués une fois pour toutes. Chacun est tour à tour lecteur et rédacteur. On ne peut écrire sans songer à ceux pour qui l'on écrit ; on ne peut lire un texte sans tenir compte de celui qui l'a rédigé. Pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit* ».¹¹

¹ Enseignante à l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

² Mireille Baudoin, « *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle.* », in *Skholé*, hors-série 1,2004, p. 166 [En ligne]. URL : <http://reseau-kalame.be/Un-atelier-d-ecriture-en-classe>, consulté le 15/01/2018.

³ Bernadette Gromer, et Marlise Weiss, *Dire et écrire*, Paris, Armond Colin, 1990, p.19.

⁴ Claire Boniface, *op. cit.*, p.111.

⁵ *Ibid.*

⁶ Mireille Baudoin, *op.cit.*

⁷ Claire Boniface, *op.cit.*, p.7.

⁸ Nous reprenons ici l'appellation que donne Yves Reuter à l'animateur.

⁹ Mireille Baudoin, *op.cit.*

¹⁰ Eva Kavian, *Ecrire et faire écrire Manuel pratique d'écriture*, Paris, Ed. Duculot, 2007, p.23.

¹¹ Christiane Montecot, *Technique de communication écrite*, Alger, Ed. Chihab Eyrolles, 1996, p.13.

II.1.4. Le déroulement d'un atelier d'écriture

Le déroulement d'un atelier d'écriture respecte quatre moments clés (ou étapes) que Claire Boniface considère comme des invariants¹, communs à tous types d'atelier. Ces étapes sont :

- **La motivation** : qui correspond à la situation d'écriture, appelée selon les ateliers : *inducteur, ouverture, point d'envol, proposition, provocateur de l'imaginaire* ou encore *consigne* que l'animateur donne aux participants.²
- **La production**, autrement dit le temps consacré à l'écriture. Notons que la durée pourrait varier de 15 min à 1h30 selon la situation d'écriture proposée.³
- **La communication** : cette étape correspond à la lecture des textes. En effet, chacun des participants partage avec le groupe et l'animateur de l'atelier le texte qu'il a écrit en le lisant à haute voix.⁴
- **La réaction** : suite à la lecture des textes produits, les participants réagissent aux textes lus. Il peut s'agir d'impressions subjectives « *j'aime beaucoup ton texte* », de commentaires par rapport au respect ou non de la consigne ou de corrections.

A ces étapes, pourrait s'ajouter une des étapes suivantes :

- **Une nouvelle consigne** : qui donnera aux participants l'occasion de modifier « l'état initial des textes » ou ;
- **La dactylographie des textes et mini-publication** : c'est une étape où l'animateur invite les participants à recopier les textes qu'ils ont produits initialement, pour les photocopier et les mettre à la disposition de leurs pairs. Pourtant, aucun texte n'est transcrit à l'identique : les écrivains s'engagent généralement à corriger leurs productions.⁵

Cette étape n'est donc qu'un prétexte pour mener les participants à retravailler leurs textes. Elle permet également de faire évoluer les réactions. En effet, face à un texte écrit, les commentaires deviennent plus techniques et plus précis.⁶

¹ Claire Boniface, *op.cit.*, p.13.

² *Ibid.*

³ Claire Boniface, *op.cit.*, p.19.

⁴ *Ibid.* p.20.

⁵ *Ibid.* p.14

⁶ Claire Boniface, *op.cit.*, p.21.

- **La réécriture des textes** : après avoir lu et réagi aux textes initiaux, l'animateur pourrait demander explicitement aux participants de réécrire leurs textes.¹

II.1.5. L'animateur dans un atelier d'écriture

Comme le mentionne la définition proposée par Yves Reuter, les participants à un atelier d'écriture écrivent sous la conduite d'un "expert", qu'on appelle communément "un animateur". Ce dernier pourrait bien être un écrivain, un médecin, un enseignant, un animateur socioculturel, ou même un psychologue.² C'est pour cette raison qu'il est difficile d'enfermer cette notion dans une définition étroite.³ En effet, un animateur peut changer de posture d'un atelier d'écriture à un autre*⁴. Il peut être formé ou non, plus "expert" que les participants ou non*⁵, il peut écrire pendant l'atelier où préfère de ne pas le faire.⁶

Pour KAVIAN*⁷, « *Animer, c'est accompagner, guider (montrer des exemples, nom des modèles), créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre écriture, être à l'écoute (disponibilité, présence), montrer à chacun qu'il est unique, valoriser le groupe* ». ⁸ Ainsi, un animateur est quelqu'un qui "donne vie" à l'espace-temps de l'atelier : il est à la fois « *organisateur d'espace de parole* »⁹, « *auditeur, et critique bienveillant* ».¹⁰

Sa tâche est de définir l'objectif de l'atelier, d'imposer la contrainte d'écriture, et de préparer les supports servant d'inducteurs d'écriture, de repérer les dysfonctionnements possibles (lacunes, blocage, etc..) et d'essayer d'y remédier, de gérer l'interaction au sein du groupe. Il intervient tout au long de l'atelier pour expliquer, donner la parole, lire le

¹ *Ibid.* p.14.

² *Ibid.* p.15.

³ Luc Greffier, L'animation en France, tentative de définition d'un système complexe, *Autour de l'animation sociale et socioculturelle en France et en Espagne*, Bordeaux, Carrières Sociales Editions, 2013 [En ligne]. URL : <http://books.openedition.org/cse/380>, consulté le 10/04/2018.

⁴ Ici, par « d'un atelier à un autre », nous sous-entendons d'un courtant à un autre (voir la section "Aperçu historique". supra, p.29-30)

⁵ L'usage du qualificatif « expert » ne peut donc être généralisé, car la définition de Yves Reuter traite des ateliers d'écriture organisés dans un cadre institutionnel, où l'animateur est toujours un formateur, donc plus expérimenté.

⁶ Claire Boniface, *op. cit.* p.16.

⁷ Une écrivaine belge francophone, nouvelliste, romancière, et animatrice d'ateliers d'écriture depuis 1985.

⁸ Eva Kavian, *Ecrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*, Paris, Ed. Dculot, 2007.p.21.

⁹ Mireille Baudoin, *op. cit.*, p.168.

¹⁰ *Ibid.*

texte qu'il produit au même temps que les participants et commenter les textes de ces derniers. A la fin, il évalue les tâches proposées et s'interroge sur leur valeur.¹

Selon Lejeune, un animateur doit veiller à ce que l'écriture en atelier soit réciproque, facultative, oblique ou indirecte et productive². Autrement dit, il est censé :

- Ne pas imposer des tâches qu'il n'accepte pas d'accomplir soi-même³ (d'où la réciprocité).
- Ne pas imposer une seule consigne "dérangante", mais plutôt de proposer deux consignes tout à fait différentes pour donner libre choix aux participants, ou encore leur permettre de dévier la consigne (d'où l'écriture facultative).
- Faire un détour par la lecture pour s'inspirer des auteurs et formuler des consignes à caractère ludique (d'où l'écriture oblique ou indirecte).
- Armer les apprenants sur le plan expressif et leur procurer un sentiment de satisfaction en reconnaissant la valeur de ce qu'ils ont créé, à savoir le texte produit (d'où la productivité).

II.2. L'atelier d'écriture en classe de FLE

A l'école, les premières propositions du « remaniement de l'enseignement classique »⁴ de l'écriture commencent à la fin des années 1950 avec le mouvement Freinet.⁵ Cet instituteur proposait à ses élèves d'écrire des « textes libres » qu'il imprime dans un journal coopératif. Ces textes ne sont pas conditionnés par une contrainte d'écriture ni par un thème précis. Toutefois, le type des textes produit fut unique « le récit ». ⁶

L'avènement des ateliers d'écriture a également influencé les pratiques scolaires en matière de production écrite. Les enseignants s'y montraient intéressés par l'intégration de

¹ Mireille Baudoin, *op. cit.*, p.168.

² Philippe Lejeune, Enseigner à écrire l'autobiographie, in M.H.Roques (éd.), *L'autobiographie en classe*, Toulouse, Editions C.R.D.P. DE Languedoc-Roussillon, 2001 [En ligne]. URL : http://www.autopacte.org/Enseigner_%E0_%E9crire_1%27autobiographie.html, consulté le 10/04/2018.

³ Il parle ici d'un contexte précis, qui est l'enseignement de l'écriture autobiographique où les apprenants sont amenés à raconter leurs vies.

⁴ Soulaf Hassan, *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. Linguistique*, thèse de doctorat sous la direction de Nicole Biagioli, Université de Côte d'Azur, 2016, p.27 [En ligne]. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>, consulté le 16/04/2018.

⁵ *Ibid.*

⁶ Jean-François Paquet, *op.cit.*, p.35.

cette technique en classe. Cela explique pourquoi il y a eu un engouement pour la formation à l'animation des ateliers.¹

L'introduction des ateliers d'écriture en classe a connu au début deux grandes tendances : *l'écriture ludique* (basée sur jeux d'écriture), et *l'écriture centrée sur le sujet* (basée sur l'autobiographie).² Ces tendances ont porté leurs fruits sur le déblocage de l'écriture et sur la transformation des relations en classe et spécialement la relation enseignant-apprenant.³ Toutefois, certains enseignants, en adoptant cette manière d'aborder l'écriture en atelier se sont trouvés éloignés des objectifs d'apprentissage. En effet, les jeux d'écriture n'ont pas permis une amélioration remarquable dans les compétences scripturales des apprenants. De même, avec l'écriture autobiographique les professeurs ayant développé des relations proches avec les élèves se voyaient incapables d'évaluer les textes ou de les faire retravailler.⁴

L'apport des recherches scientifiques sur l'écriture et des ateliers de formation pour les enseignants a fait naître une nouvelle tendance "didactique" relative à la pratique des ateliers d'écriture.⁵ Ce dernier est désormais considéré comme une « *une situation pédagogique aux services d'objectifs précis, que l'enseignant est à même d'énoncer en terme de contenus, d'effet d'apprentissage et non plus de changement d'atmosphère de la classe* »⁶.

II.2.1. Objectifs pédagogiques

En adoptant une posture didactique, la mise en place des ateliers d'écriture en classe vise, contrairement aux ateliers de loisirs, la construction des savoirs relatifs à la production des différents genres textuels. Cette spécificité fait que :

« l'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de

¹ Sylvie Amador, *Ateliers d'écriture à l'école*, IEN les Mureaux [En ligne]. URL : http://ien-pierrefitte.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/ateliers_d_ecriture_a_l_ecole.pdf, consulté le 17/04/2018.

² Claire Boniface, *op. cit.*, p.97.

³ *Ibid.*, p.94.

⁴ *Ibid.*, p.95.

⁵ Claire Boniface, *op. cit.*, p.114.

⁶ *Ibid.*

réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur».¹

Ainsi, organiser un atelier d'écriture en classe revient à donner aux apprenants l'opportunité de travailler en groupe afin de construire des connaissances et d'acquérir des savoir-faire en matière d'écriture, par le biais de l'interaction. Quant à l'enseignant, il se transforme en un animateur qui définit les règles à respecter pendant les séances d'atelier ainsi que les objectifs à atteindre. L'objectif général est d'aboutir à «une réalisation concrète», qui, dans le cas des ateliers d'écriture, est de produire un texte.

Pour Vinciane Vanderheyde*², la mise en œuvre d'un atelier d'écriture en classe de français langue étrangère vise les objectifs pédagogiques suivants³ :

- *Objectifs linguistiques*, d'ordre fonctionnel (exemple : décrire un lieu, expliquer un phénomène, etc.), d'ordre grammatical, lexical ou stylistique (exemple : créer un effet d'ironie).
- *Objectifs sociolinguistique* (le maniement des registre de langue).
- *Objectifs discursifs* (développer des connaissances sur la typologie textuelle).
- *Objectifs socioculturels* (connaître l'Autre, son mode de vie ...).
- *Objectifs socio-affectifs*.
- *Objectifs d'apprentissage* (apprendre à apprendre).

II.2.2. L'intérêt des ateliers d'écriture pour les apprenants

Les ateliers d'écriture en classe sont d'un grand intérêt pour les apprenants. En effet, ils leurs offrent l'occasion non seulement de mobiliser les connaissances linguistiques et discursives déjà acquises mais plutôt de construire un savoir-écrire⁴ étant donné qu'

¹ Jean-Pierre Cuq, *op. cit.*, p.27.

² Assistante en didactique de français langue étrangère et seconde, Université Libre de Bruxelles, coordinatrice de la formation continuée.

³ Vinciane Vanderheyde, L'écriture créative en classe de française langue étrangère, in Elisabeth Tardieu, et Nathalie Van Hoorne, *les ateliers d'écriture créative*, exposé (maitrise du FLE), 2003 [En ligne]. URL : http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf, consulté le 19/04/2018.

⁴ Geneviève-Gaël Vassasse , « L'atelier d'écriture pour apprendre », in *Québec français*, n°124,2001 56–58 [En ligne].URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2001-n124-qf1193303/55872ac.pdf>, consulté le 25/04/2018.

« écrire s'apprend »¹. De même, ils donnent « [...] à l'écriture sa fonction de communication, d'expression, d'affirmation de soi et de socialisation ».²

Dans un atelier d'écriture, tout apprenant a sa place³ même ceux qui n'écrivent pas d'habitude et qui se trouvent souvent exclus de la pratique d'écriture. Il donne, justement, l'occasion de les encadrer et de les soutenir.⁴ Ainsi, chacun des apprenants sera « valorisé par rapport à son groupe »⁵, « mis au centre de son apprentissage »⁶ et d'y être immergé sans pour autant l'apercevoir, étant donné le caractère ludique de l'activité⁷.

L'atelier d'écriture est l'occasion pour changer le rapport des apprenants avec l'écriture. Il permet de contourner le manque de confiance en soi chez les apprenants et leur peur de la correction et de l'évaluation.⁸ Il permet également le développement des compétences linguistiques, discursives, sociolinguistiques, référentielles et interculturelles⁹ à travers une diversité de pratiques, de consignes et des objectifs variables.

Travailler en atelier suppose une communication, un partage entre les apprenants à travers la lecture et l'écriture en groupe. Les apprenants entrent dans un échange permanent à travers les débats, la discussion des textes et leurs appréciations. Ils s'entraident entre eux. Cet échange, comme le signale Mireille Baudouin, « met chacun des écrivains dans la même position ». Cela leur redonne confiance en soi et réassurance.

II.2.3. La relation enseignant-apprenant

En organisant un atelier d'écriture en classe, l'enseignant doit renoncer à sa « posture du maître sur l'estrade »¹⁰, assouplir son attitude et être tolérant vis-à-vis les

¹ Claudette Oriol-Boyer, cité in Claire Boniface, *op. cit.*, p.107.

² Sylvie Amador, *op. cit.*

³ Ibid.

⁴ Geneviève-Gaël Vasnasse, *op. cit.*

⁵ Samir Ben Abdelkaoui, « Les ateliers d'écriture comme didactique de l'enseignement-apprentissage du FLE », in *Revue de la faculté des lettres et des langues*, université de Biskra, n°17, juin 2015, pp. 89-112 [En ligne]. URL : http://fl.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/revue17/ben-abdelkaoui-samir.pdf, consulté le 24/04/2018.

⁶ Ibid.

⁷ Vinciane Vanderheyde, *op. cit.*

⁸ Amélie Charcosset, *Habiter la langue, habiter un pays. L'écriture du dépaysement en atelier*, mémoire de fin d'étude en master de français langue étrangère, Université Lumière Lyon 2, 2012, p.31 [En ligne]. URL : <https://fr.scribd.com/document/107160372/Habiter-la-langue-habiter-un-pays-l-ecriture-du-depaysement-en-atelier>, consulté le 25/04/2018.

⁹ Ibid.

¹⁰ Odette et Michel Neumayer, *Animer un atelier d'écriture*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2008, p.86.

productions écrites des apprenants¹. Il se transformera désormais en un accompagnateur qui oriente les apprenants et les incite à écrire.²

Pendant l'atelier, l'enseignant doit interagir avec ses apprenants, les aider à se connaître et à prendre confiance en eux. C'est pourquoi il a tout intérêt à être à leur écoute, à observer la manière dont ils s'exercent lors de l'écriture, pour pouvoir leur apporter l'aide nécessaire et les solutions permettant de surmonter les blocages³ et vaincre la peur de la page blanche.

Pour que l'atelier aboutisse aux résultats recherchés, l'enseignant doit veiller à bien l'organiser, d'abord à travers la distribution des rôles aux apprenants afin de les intégrer tous dans le travail de groupe, puis par la détermination au préalable des critères d'évaluation du travail demandé.⁴

L'enseignant tient aussi à « *valoriser [...] les interactions, les échanges positifs et interdire les jugements négatifs, les commentaires moqueurs et méprisant* ».⁵

L'atelier d'écriture implique donc une revalorisation de la relation maître-élève⁶, et un dépassement de la posture traditionnelle de l'enseignant comme un transmetteur du savoir, à travers une conception nouvelle où il interagit avec les apprenants et l'accompagnent dans leur processus de construction d'un savoir-écrire.

II.2.5. L'évaluation dans un atelier d'écriture

Puisqu'il s'agit d'une pratique qui vise, entre autre, à réconcilier l'apprenant avec l'écriture, à travers un enseignement qui se fait d'une façon « *ludique, sécurisée et valorisante* »⁷, l'apprenant ne doit pas se sentir jugé ni évalué. La communication de son texte le mènerait plutôt à sentir le besoin d'améliorer sa production écrite.⁸

¹ Sylvie Amador, *op. cit.*

² Samir Ben Abdelkaoui, *op. cit.*

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ Sylvie Amador, *op. cit.*

⁶ Odile Pimet, « Repères sur les ateliers d'écriture », in *Education Nouvelle*, 2004 [En ligne]. URL : <http://www.atelier-ecritures.com/nous-connaître/les-articles-publiés/136-reperes-sur-les-ateliers-decriture.pdf>, consulté le 25/04/2018.

⁷ Mohamed Aydi, L'atelier d'écriture : un élan vers la libération de l'expression créative chez les apprenants, 2010 [En ligne]. URL : <http://www.etudier.com/dissertations/Atelier-Ecriture/51179.html>, consulté le 24/04/2018.

⁸ Mireille Baudoin, *op. cit.*

En atelier, l'évaluation se fait d'abord en mesurant l'écart par rapport à la consigne¹, et « *l'effet produit sur l'auditoire* »² lors de la mise en commun des textes. Les retours sur le texte lu constitueraient la base de la phase de réécriture.

Ensuite, viendra une évaluation formative³ dans laquelle « *La réussite se mesure [...] par des critères plus globaux* »⁴ sur lesquelles se basent les apprenants pour prendre du recul par rapport à leurs écrits en procédant à une autoévaluation ou à une évaluation mutuelle entre les différents groupes car en atelier « *l'évaluation est déléguée vers les pairs.* »⁵. Ainsi, des grilles d'autoévaluation, de coévaluation seraient privilégiées.

¹ Mireille Baudoin, *op. cit.*

² *Ibid.*

³ Sylvie Amador, *op. cit.*

⁴ Jean-Charles Chabanne, et Dominique Bucheton. Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes, *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP Versailles, Chap. 2b, 2002, p.4 [En ligne]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922/document> , consulté le 21/04/2018.

⁵ *Ibid.*

Conclusion

L'atelier d'écriture est donc une pratique qui, une fois transposée en classe, est devenue un outil pédagogique d'une grande efficacité pour aborder l'écriture. Il constitue désormais un moyen pour réconcilier les apprenants avec l'écriture et leur offrir l'occasion d'apprendre à écrire dans un climat d'échange et de partage.

La pratique des ateliers d'écriture en classe implique un changement de posture chez l'enseignant. Ce dernier se transforme en un animateur, qui n'est plus un transmetteur de savoir mais un accompagnateur des apprenants dans leur processus de construction d'un savoir écrire.

De même, la pratique de l'évaluation est envisagée autrement. En effet, l'apprenant en atelier n'aura plus peur de la note ou de la correction de son enseignant. Il prendra appui cependant, sur les remarques et les appréciations de ses pairs pour améliorer sa production écrite et faire progresser son apprentissage.

Partie pratique

Chapitre III

Description des pratiques
enseignantes

Introduction

Ce chapitre est consacré à la description des pratiques enseignantes en ce qui concerne l'enseignement de la production écrite. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps retracer le déroulement des séances auxquelles on a pu assister, lors de notre observation non participante. Il s'agit de décrire la posture de l'enseignante, et les comportements des apprenants lors des séances d'écriture. Nous allons également entamer la production écrite dans les programmes de 3^{ème} année moyenne.

Ensuite, nous analyserons les résultats du questionnaire proposé aux enseignants en vue d'objectiver nos constats de départ car il n'est pas possible de généraliser ce qu'on a pu observer dans une seule classe. Donc, nous allons présenter le questionnaire en explicitant les objectifs des différentes questions pour, enfin, analyser les résultats obtenus.

III.1. La production écrite dans le programme de 3AM

Vers la fin de la 3^{ème} année moyenne, les apprenants sont censés être capable de produire par écrit des récits de faits réels.¹ Ils seraient donc en mesure de :

- « - prendre des notes et les organiser,
- reformuler pour lever les obstacles à la communication,
- résumer un récit rapportant des faits réels,
- se positionner en tant que scripteur,
- structurer un récit de faits réels. »²

Pour parvenir à ces différents objectifs, plusieurs séances sont consacrées à la production écrite dans chaque séquence, rassemblées dans le manuel sous une rubrique intitulée « Atelier d'écriture », et qui est organisée en deux parties :

« La 1 ère partie de cette rubrique, intitulée « Je me prépare à l'écrit », propose des activités pour entraîner progressivement l'apprenant à la production écrite.

La 2ème partie, intitulée « J'écris », invite l'apprenant à produire un récit relevant du réel dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant d'une boîte à outils, de questions autour de la consigne et de la tâche d'écriture et de critères de réussite. Une grille d'auto-évaluation et de coévaluation lui permettra d'améliorer sa production. »³

III.2. L'observation non participante

Le point de départ dans notre recherche fut l'ensemble des constatations qu'on a pu relevées lors de notre observation. Cette dernière a été motivée par notre intérêt pour l'écriture en tant qu'objet d'enseignement-apprentissage en classe de FLE. En effet, ayant toujours lu et entendu parler que les apprenants rencontrent beaucoup de difficultés en

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Guide du professeur – Langue française (3ème année moyenne)*, Alger, Onps, 2011, p.4 [En ligne]. URL : http://3am.ency-education.com/uploads/2/9/2/4/2924093/french3am-guide_professeur.pdf , consulté le 09/05/2018.

² *Ibid.*, p.6.

³ *Ibid.*, p.10.

écrivain et qu'ils montrent, comme l'affirment nos collègues enseignants, un désintérêt envers l'activité, nous voulions dans un premier temps confirmer dans les faits la récurrence de ces problèmes. Cela nous a poussée à assister à 2 séances consacrées à la production écrite, auprès d'une classe de 3AM, du CEM Echahid Tahri Slimane- Ain Kherram. L'observation a eu lieu le 07 et le 08 février 2018.

III.2.1. Déroulement de l'observation

Nous avons résumé le déroulement de l'observation dans le tableau ci-dessous :

Indicateur	Commentaire
Lieu	CEM Echahid Tahri Slimane- Ain Kherram, commune de Benzoua, M'sila.
Temps	Le 07 et 08 février 2018.
Niveau	3 ^{ème} année moyenne
Nombre d'élèves	21 élèves dont 8 filles et 13 garçons.
Organisation de la classe	Ordinaire (les tables sont organisées en trois rangées)
Matière	Langue française
Projet	Projet 2 : « <i>Je réalise un recueil de biographies et de portraits de personnes célèbres (écrivain, artiste, savant, sportif...) pour leur rendre hommage et l'exposer à l'occasion de la journée du Savoir.</i> »
Séquence	Séquence 1 : <i>Comprendre et produire un récit biographique.</i>
Activité	Production écrite (La rubrique du manuel qui y consacrée est nommée "Atelier d'écriture")
Objectif	Produire à l'écrit la biographie d'un personnage connu.
Séance 1	Préparation de l'écrit
Durée	1 heure (le 07 /02/2018 de 11 à 12 h)
Support	Le manuel scolaire (p.89)
Objectif	Découvrir le récit biographique.
Déroulement	<ul style="list-style-type: none"> -Rappel de l'intitulé du projet et de la séquence. -L'enseignante demande aux apprenants d'ouvrir le manuel sur la page 89. *Activité 1 p.89 (11h10 -11h-40) - Elle leur demande d'observer l'activité 1. - Elle invite un élève à lire la consigne : « <i>Ce récit biographique est e désordre, récris-le en respectant l'ordre chronologique</i> ». <p>A) Les deux savants se lancent dans des recherches sur la radioactivité. En 1898, leurs efforts sont couronnés de succès : ils découvrent une matière</p>

nouvelle, le radium. En 1903, Pierre et Marie Curie reçoivent le prix Nobel de physique pour leurs travaux.

Mais, en 1906, Pierre Curie meurt accidentellement. On dépose ses cendres au Panthéon. Courageusement, Marie Curie continue leurs travaux et fait progresser la physique nucléaire.

B) En 1911, Marie Curie reçoit le prix Nobel de chimie. Elle devient également la première femme professeur à la Sorbonne. Elle meurt en 1934.

C) La chercheuse Marie Slodowska naît en 1867 à Varsovie, de parents enseignants. Elle se passionne très jeune pour les sciences et poursuit ses études à Paris. Elle y rencontre un jeune professeur de physique, Pierre Curie, et l'épouse en 1895.

-L'enseignante explique la consigne :

« Vous avez une biographie d'une personne connue...Madame Marie Curie...une savante (عالمة)...le récit biographique n'est pas en ordre, vous devez donc l'ordonner chronologiquement, c'est-à-dire en suivant l'ordre des dates. »

-elle leur accorde 15 min (les réponses seront écrites sur le cahier d'activités).

- **la correction de l'activité :**

- L'enseignante : *« qu'elle est la première partie de la biographie ? A, B ou C ? »*

- 6 élèves uniquement lève la main.

- Elle donne la parole à une élève (Hadil) : *« madame ... C ».*

- l'enseignante : *« Une autre réponse ? »*

- Un élève : *« C ».*

- l'enseignante approuve la réponse, et fait de même pour établir avec les apprenants l'ordre des énoncés. (C → A→B).

-elle demande aux apprenants s'ils ont des questions : aucune question n'a été posée.

- Elle demande aux apprenants qui n'ont pas réussi à ordonner le récit de corriger sur leurs cahiers.

- Elle leur demande de donner un titre au récit. 2 élèves ont levé la main : *« La chercheuse Marie Slodowska », « Marie Curie ».*

- les deux réponses ont été acceptées.

- l'enseignante demande : *« qui veut lire ? »*

-Un élève lit le texte ordonné.

L'activité 2 (11h40-12h)

La consigne :

A partir du récit de vie précédent, écris la fiche biographique de Marie Curie :

Nom (date de naissance- date de décès)

Sa vie

- Lieu de naissance et lieu de vie
- Etudes, métiers, activités
- Personnages ou évènements ayant marqués Marie Curie

	<p>Ses œuvres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Domaine de recherche - Découvertes <p>Récompense</p> <ul style="list-style-type: none"> - Titres, prix,... <p>-L'enseignante explique les éléments de la fiche biographique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle demande aux apprenants de recopier la fiche sur le cahier et de la remplir. - les apprenants se mettent au travail. <p>-la fin de la séance. L'enseignante demande aux apprenants de finir la fiche chez eux, pour la corriger dans la séance suivante.</p>
L'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Une jeune femme qui a 10 ans d'expérience. <p><u>Durant la séance :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Elle a expliqué les consignes à plusieurs reprises. -Elle a donné la parole uniquement aux élèves qui ont demandé de participer. - Elle a fait le tour des tables deux fois pendant la séance. - Elle n'a pas autorisé les apprenants à parler entre eux pour éviter le bavardage nuisant au déroulement de la séance.
Les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> -La majorité ne participe pas, les mêmes élèves qui lèvent la main (5 élèves). - la plupart d'entre eux semblent ne pas être intéressés par le cours (3 élèves ne recopiaient même pas les réponses sur le cahier). - Aucun élève n'a posé de question pendant la séance. - même en les interdisant de bavarder, les apprenants chuchotaient et riaient.
Séance 2	La production écrite
Durée	1 heure (le 08 /02/2018 de 9 à 10 h)
Support	Le manuel scolaire page 89.
Objectif	Produire la biographie d'un personnage à partir d'une fiche biographique.
Déroulement	<p>-L'enseignante commence la séance par la correction de la fiche biographique.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elle explique aux apprenants qu'à leurs tours ils vont écrire un récit biographique. Cependant, ils vont faire le contraire, autrement dit, passer de la fiche biographique à un récit biographique. - Elle demande aux apprenants d'écrire au même temps qu'elle l'intitulé du projet, l'intitulé de la séquence et celui de la séance ainsi que la consigne et les critères de réussite. <p><u>La consigne :</u> <i>La Tour Eiffel est le monument le plus visité en France. A partir des éléments biographiques suivants, écris le récit de vie de Gustave Eiffel, le constructeur de la célèbre tour :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Tu commences par parler de sa vie, de ses études.</i> - <i>Tu racontes les étapes de son parcours d'architecte.</i> - <i>Tu insistes sur la place qu'occupe ce monument en France.</i> <p>1832 : naissance de Gustave Eiffel le 15 décembre à Dijon.</p>

Famille installée à Paris au début du 18^{ème} siècle.

1843-1850 : études au collège de Dijon.

1872-1874 : travaux en Amérique du sud (Chili, Bolivie, Pérou).

1881-1882 : construction du pont de Szeged en Hongrie et de l'ossature de la Statue de la Liberté à New York.

1887 : début de la construction de la tour Eiffel.

1889 : inauguration de la tour Eiffel en mai.

1923 : mort de Gustave Eiffel à l'âge de 91 ans

-Une fois la consigne est recopiée sur le tableau. Elle demande à 2 apprenants de la lire à haute voix.

- elle pose aux apprenants quelques questions :

1) Que te demande-t-on de faire ?

- 3 élèves ont répondu : « *biographie de euh Gus..euh Gustave Eiffel* », « *paragraphe (ع).euh de tour Eiffel* », « *écris le récit de vie de Gustave Eiffel* ».

-L'enseignante reprend : il vous demande d'écrire le récit de vie, c'est-à-dire la biographie de Gustave Eiffel, c'est lui qui a construit la tour Eiffel... vous connaissez la Tour Eiffel... à Paris.

2) Vous allez parler de quoi dans le récit de vie de Gustave Eiffel ?

- Hésitations, aucun élève n'a demandé la parole.

- l'enseignante ajoute : « *allez-y, c'est dit dans la consigne* ».

- une élève demande la parole, elle lit ce qui est écrit dans la consigne : « *Tu commences par parler de sa vie, de ses études.*

- *Tu racontes les étapes de son parcours d'architecte.*

- *Tu insistes sur la place qu'occupe ce monument en France.* »

-L'enseignante : « *alors on parle de « sa vie », « ses études », « son parcours d'architecte », c'est à dire des projets qu'il a réalisé* ».

Elle ajoute : « et de la place qu'occupe la tour Eiffel en France ... La tour Eiffel est le symbole de Paris... Quand on dit Paris, on pense directement à la Tour Eiffel... D'ailleurs beaucoup de touristes vont à Paris pour voir la Tour Eiffel ».

-L'enseignante explique la fiche biographique, elle fait recours à l'arabe pour expliquer ce que veut dire la statue de liberté (تمثال الحرية).

-Elle demande aux apprenants de suivre le même ordre chronologique des événements.

- Elle explique les critères de réussite :

- *Tu commences par présenter Gustave Eiffel en parlant de sa vie.*

- *Tu indiques les étapes de son parcours d'architecte.*

- *Tu parles de la place qu'occupe la Tour Eiffel en France.*

- *Tu emploies le présent de narration.*

- *Tu mets une majuscule aux noms propres.*

- *Tu emploies des substituts.*

- Elle leur demande d'exploiter la boîte à outil fournie, notamment les articulateurs chronologiques pour ordonner les différents événements.

	<ul style="list-style-type: none"> - Fin de la séance. - l'écriture se fait à la maison.
L'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> - Elle fait écrire les apprenants toujours individuellement (à la maison). - Quand à ses pratiques, elle ne varie pas de méthodes pour enseigner la production écrite, elle propose toujours des activités tirées du manuel. - Elle consacre une séance à la préparation de l'écrit, une séance à l'explication de la consigne, et une séance au compte rendu de la production écrite. - Nous n'avons malheureusement pas assisté à cette dernière séance, mais l'enseignante nous a affirmé qu'elle procède souvent aux recensements de fautes communes, et demande aux apprenants de s'autocorriger, et qu'elle n'utilise jamais les grilles proposées dans le manuel.
Les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> - Une minorité qui participe. - ils chuchotent, pendant que l'enseignante explique. - Lorsque l'enseignante nous a montré les copies de l'examen, nous avons remarqué que la majorité écrit peu, certains n'ont rien écrit, et d'autre n'ont fait que recopier la consigne d'écriture.

III.2.2. Récapitulatif des résultats

A partir de notre observation non participante, nous avons soulevé les constats suivant :

- l'écriture se fait toujours individuellement, à la maison.
- Les apprenants étaient censés travailler calmement et ne sont pas autorisés à parler entre eux lors des séances de production écrite. Pourtant, La rubrique consacrée à la production écrite dans le manuel scolaire est intitulée « Atelier d'écriture » ce qui suppose l'échange, le partage ou encore même un travail de groupe.
- Les apprenants paraissent ennuyés pendant les séances, la majorité ne participe pas.
- En survolant les copies d'examen, la plupart des apprenants écrit très peu, voire pas du tout.
- La méthode d'enseignement de la production écrite est toujours la même. L'enseignante travaille toujours avec ses élèves sur les activités du manuel.

III. 3.Le questionnaire

III.3.1.Présentation du questionnaire

Comme complément à notre démarche d'observation non-participante, nous avons élaboré un questionnaire¹ dans le but de dresser un état des lieux des pratiques enseignantes en matière de l'enseignement de la production écrite. Ce questionnaire nous permettra également d'objectiver les constats résultant de notre observation.

Le questionnaire comprend quatre parties. La première concerne le profil des enseignants participants et vise à déterminer le sexe et le nombre d'année d'expérience de chacun d'entre eux. Ces derniers constitueront les variables en fonction desquelles nous analyserons les résultats.

La deuxième partie met l'accent sur les méthodes adoptées quant à l'enseignement de la production écrite. Elle comporte trois questions qui nous permettront, d'une part, de voir si les enseignants diversifient leurs méthodes et s'ils proposent des activités de préparation à l'écrit et de réécriture, d'autre part.

La troisième partie du questionnaire concerne la rédaction à proprement dite. Elle est constituée de deux sous-parties : la première s'intéresse au déroulement de la phase rédactionnelle alors que la deuxième est en rapport avec la motivation des apprenants.

La dernière partie comporte trois questions qui se rapportent aux pratiques évaluatives. La première question est relative à l'usage des grilles d'évaluation pour corriger les productions écrites des apprenants, la deuxième porte sur la manière dont la correction se fait tandis que la dernière vise à déterminer le type de fautes qui requièrent le plus l'attention des enseignants.

III.3.2.Analyse et interprétation des résultats obtenus

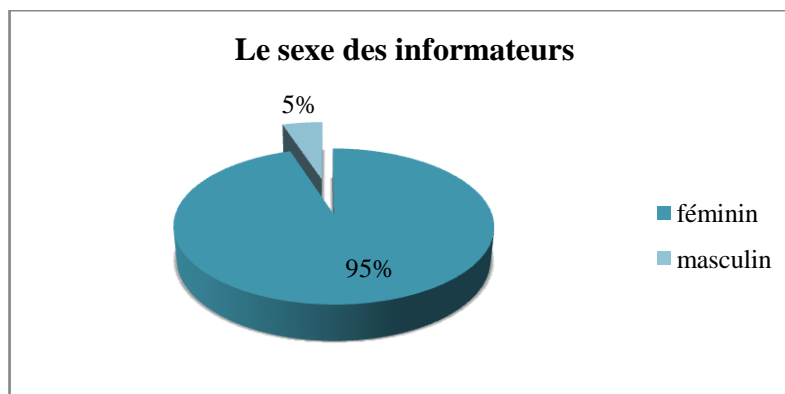
Partie I. Le profil des enseignants

A) Le sexe

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Féminin	19	95%
Masculin	1	5%

Tableau (1) : le sexe des informateurs

¹ Notre questionnaire est en partie inspiré du questionnaire élaboré par Dr. Abdeslam Zetili, disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Algerie9/zetili.pdf>.

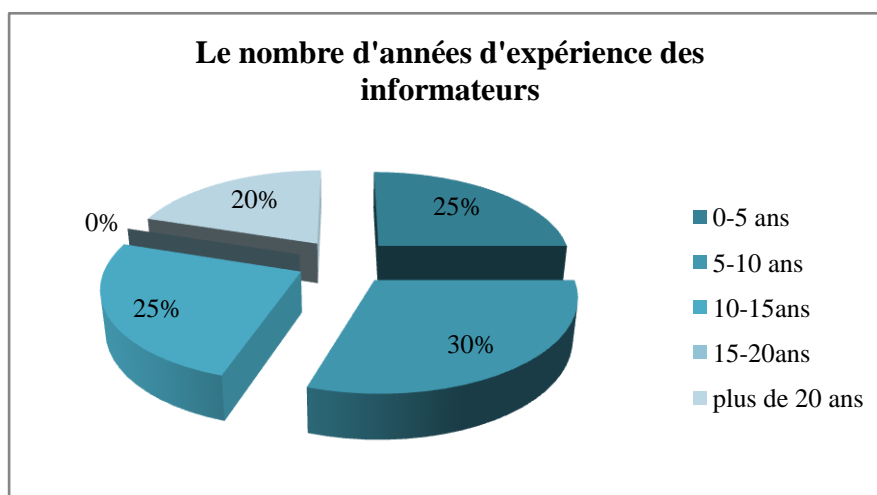


Dans notre échantillon, les femmes sont surreprésentées. Elles constituent 95% des enseignants enquêtés. L'absence d'équilibre entre les deux sexes dans notre échantillon nous pousse à ne pas prendre compte de la variable "sexe " étant donné la difficulté de généraliser les résultats d'analyse des pratiques d'un seul enseignant du genre masculin.

B) Le nombre d'années d'expérience

Réponse	Effectifs	Pourcentages
0-5 ans	5	25%
5-10ans	6	30%
10-15ans	5	25%
15-20ans	0	0%
Plus de 20 ans	4	20%

Tableau (2) : le nombre d'années d'expériences des informateurs



Nous constatons que 30% des enseignants ont entre 5 et 10 ans d'expérience, contre 25% pour ceux qui enseignent depuis moins de 5 ans. Les enseignants dont l'expérience varie entre 10 et 15 ans représentent 25% des enquêtés alors que les enseignants qui exercent depuis plus d'une vingtaine d'années constituent 20 % de notre échantillon.

Nous remarquons que les enseignants qui ont une expérience de 15 à 20 ans ne sont pas du tout représentés.

Nous allons consacrer la dernière section de la présente partie à l'analyse des résultats du questionnaire en fonction du « nombre d'années d'expérience » pour voir si cette variable est significative quant à la manière dont les enseignants envisagent l'enseignement de la production écrite.

Partie II. L'enseignement de la production écrite

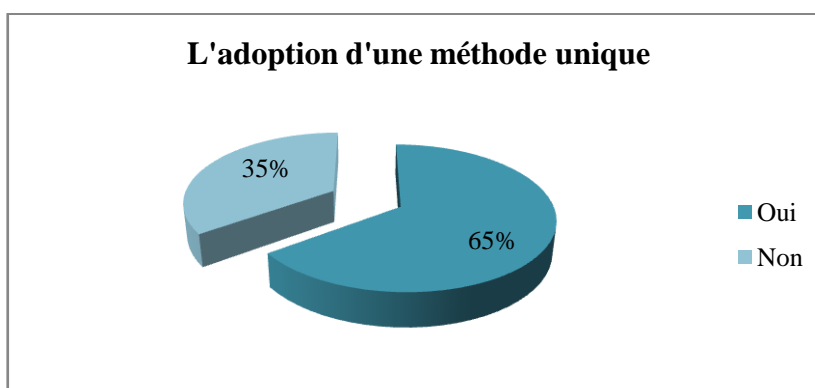
Question II.1. Adoptez-vous une méthode unique pour enseigner la production écrite ? Oui Non

- Si non, veuillez expliquer pourquoi

L'objectif de cette question est de savoir si les enseignants font recours toujours à une même méthode pour enseigner la production écrite.

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Oui	13	65%
Non	7	35%

Tableau (3) : l'adoption d'une méthode unique



La lecture du graphique ci-dessus nous permet de constater que 65% des enseignants adoptent toujours la même méthode pour enseigner la production écrite alors que 35% d'entre eux varient de méthode.

En guise de justification, une enseignante qui travaille toujours de la même manière l'activité de production écrite, affirme ne pas voir l'utilité de changer une méthode qui convient à son public d'apprenants tant qu'elle ait des résultats plus au moins satisfaisants,

mais cela n'empêche qu'elle varie de méthode d'un public à un autre. Elle ajoute : « *Chaque public a besoin d'une méthode unique parce qu'il est unique* ».

Une bonne partie des enseignants tend adopter une méthode unique pour enseigner la production écrite quel que soit le public, et quelles que soient ses représentations envers l'écriture et ses compétences. Or, selon Reuter (1996), les enseignants doivent diversifier les modes d'enseignement-apprentissage de l'écriture¹. Cela est d'ailleurs valable pour toute activité. Pour Glickman, un enseignant efficace « *réfléchit constamment à son travail, observe ses élèves pour savoir s'ils apprennent ou non et ajuste sa pratique de l'enseignement en conséquence* »²

II.2. Proposez-vous à vos apprenants des activités de préparation à l'écrit ?

Oui

Non

-Si oui, quel type d'activités proposez-vous ?

Les activités existantes dans le manuel

Des jeux d'écriture

Autre

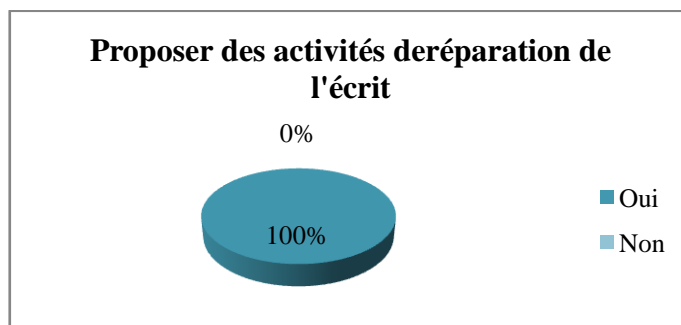
Si autre, veuillez préciser.....

Cette question concerne la phase de préparation à l'écrit, le but est de savoir quelle place les enseignants lui accordent-ils et quel type d'activités proposent-ils.

A) Préparation à l'écrit

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Oui	20	100%
Non	0	0%

Tableau (4) : La proposition des activités de préparation de l'écrit



¹ Reuter (1996), cité in Conseil des ministres de l'Éducation, *Guide pédagogique : méthodes en lecture et en écriture, maternelle à la deuxième année*, Québec, France Robitaille, 2008, p. 18 [En ligne]. URL : <https://www.cmec.ca/docs/phaseII/guide-pedag.pdf>, consulté le 29/05/2018.

² Carl Glikman (1991, p.6), cité in Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, *Approches pédagogiques, infrastructure pour la pratique de l'enseignement*, 1993, p.16 [En ligne]. URL : https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/pdf/approches_ped.pdf, consulté le 29/05/2018.

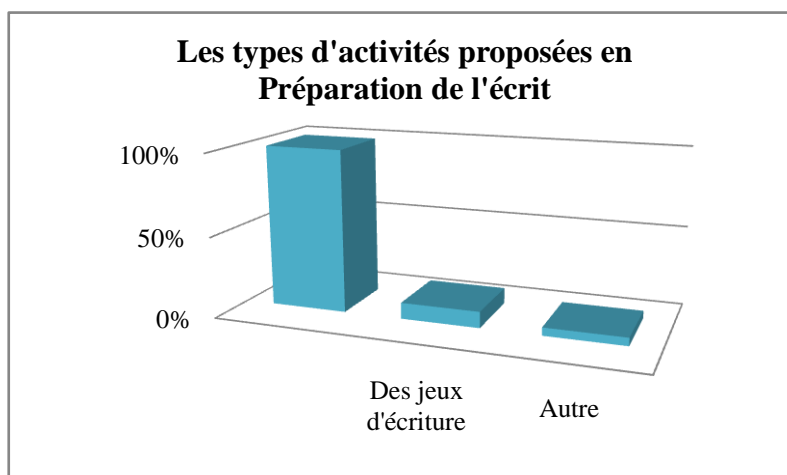
La totalité des enseignants proposent des activités de préparation de l'écrit à leurs apprenants.

B) Les types d'activités proposés

Dans cette question, les enseignants avaient la possibilité de choisir plus d'une réponse. C'est pourquoi le nombre de réponse dépasse celui des enquêtés.

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Les activités du manuel	20	100%
Des jeux d'écriture	2	10%
Autre	1	5%

Tableau (5) : Les types d'activités proposées dans la phase préparation de l'écrit



Nous constatons que tous les enseignants font recours aux activités du manuel scolaire. Deux enseignants seulement proposent parfois des jeux d'écriture, tandis qu'une seule enseignante affirme avoir proposé, à côté des activités du manuel, des textes lacunaires pour préparer ses apprenants à la phase de la rédaction.

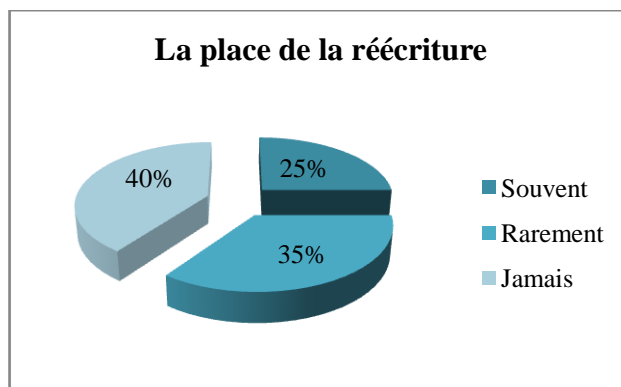
II.3.Proposez-vous des activités de réécriture pour améliorer les productions écrites de vous apprenants ?

Souvent rarement jamais

Le but de cette question est de déterminer la place assignée à la réécriture.

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Souvent	4	25%
rarement	7	35%
Jamais	9	40%

Tableau (6) : La place de la réécriture



40% des enseignants ne proposent jamais d'activités de réécriture, 35% le font rarement tandis que 25% d'entre eux affirment le faire assez souvent. Pourtant, « *Apprendre à écrire c'est apprendre à réécrire* »¹, à retravailler son texte, à le retoucher en vue de l'améliorer. Ecrire et réécrire se présente donc comme deux aspects d'une même activité, d'où l'importance de la réécriture.²

Partie III. La rédaction

III.1. Où la rédaction se fait-elle généralement ?

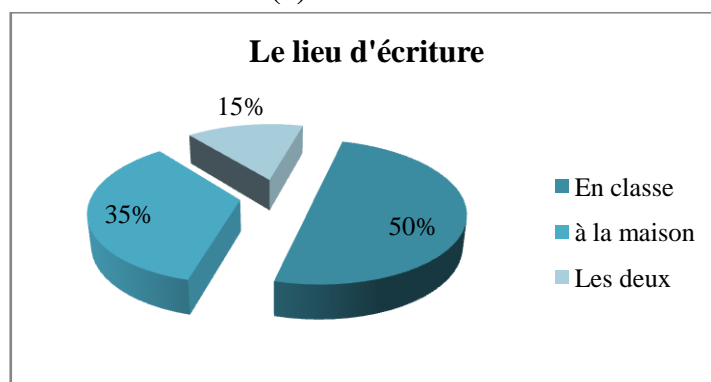
En classe

À la maison

Dans cette première partie de la question, nous voulons savoir où les apprenants rédigent-ils leurs textes : en classe ou bien chez eux.

Réponse	Effectifs	Pourcentages
En classe	10	50%
A la maison	7	35%
Les deux	3	15%

Tableau (7) : Les lieux d'écriture



¹ Reuter (2002, p170), cité in Leyla Kadi, *Méthodes d'apprentissage de la réécriture d'un texte narratif en classe du FLE. « Cas des apprenants de la 2^e année moyenne » au CEM El AKID EL Haouass à M'sila*, mémoire de Master sous la direction de Dr. Slitane Kamel, 2015, p.1 [En ligne]. URL : http://labs.univ-msila.dz/faculte-ll/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/kadi%20leyla%20master%20msila%202015.pdf, consulté le 26/05/2018.

² *Ibid.*

La moitié des enseignants interrogés déclare que la rédaction se fait toujours en classe contre 35% pour ceux qui demandent aux apprenants d'écrire chez eux. 15 % des enseignants alternent entre les deux lieux d'écriture.

A) Ecrire en classe

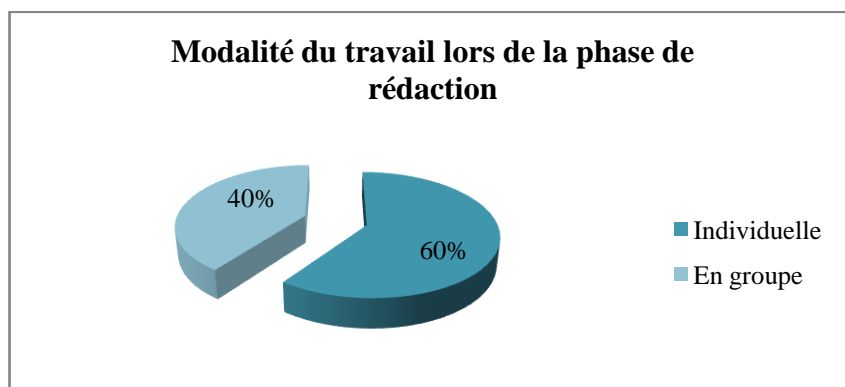
Pour les enseignants qui font écrire les apprenants en classe nous leurs avons posé les deux questions suivantes :

-la modalité de travail est-elle : Individuelle

En groupe

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Individuelle	12	60%
En groupe	8	40%

Tableau (8) : La modalité du travail lors de la rédaction



Nous pouvons constater que 60 % des enseignants invitent leurs apprenants à écrire individuellement alors que 40% d'entre eux préfèrent les faire écrire en groupe.

Pour plus de la moitié des enseignants enquêtés, l'écriture se fait individuellement. Pourtant, écrire en groupe est une modalité de travail qui ne cesse de montrer son intérêt tant sur le plan du développement de compétences que sur le plan motivationnel. Pour Jacques André, maître de conférences à l'Université de Poitiers, « Rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui, de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer de plus personnel »¹. C'est pourquoi, Il est important de diversifier Les modes d'écriture (individuellement ou en groupe).

- Que faites-vous pour aider vos apprenants à surmonter une situation de blocage ?

¹ Jacques André, cité in Oumaima Tibani, *L'écriture collaborative en classe du FLE Cas des élèves de 1ère année secondaire Lycée Bachir Biskri (Sidi Okba-Biskra)*, mémoire de Master sous la direction de Mounir Hammouda, Université Mohamed Kheider, Biskra, 2013,p. 31 [En ligne].URL : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5252/1/sf195.pdf> , consulté le 29/05/2018.

Cette question vise à déterminer les pratiques des enseignants face à une situation de blocage, où certains apprenants ne comprennent pas le sujet, ou n'ont pas de connaissances relatives au thème, ou encore ils ne trouvent pas les mots pour s'exprimer (manque de vocabulaire).

Réponses :

Pour faire face à une situation où les apprenants se sentent bloqués, les enseignants interviennent pour les aider à mieux appréhender le sujet d'écriture. La majorité de réponses tournent autour la reformulation des consignes et leur ré-explication. Certains enseignants proposent des banques de mots afin d'aider les apprenants à surmonter le blocage lié à l'insuffisance du bagage lexical. D'autres font recours à des schémas et des cartes mentales pour mieux faire comprendre aux apprenants le sujet d'écriture.

B) Ecrire à la maison

Pour les enseignants qui demandent aux apprenants de rédiger leurs textes chez eux, nous les avons interrogés sur les motifs de ce choix. La question est la suivante :

-Si la rédaction se fait à domicile, veuillez citer les raisons qui vous poussent à demander à vos apprenants de la faire à domicile.....

Réponses :

Les réponses des enseignants étaient mitigées. Parmi les raisons pour lesquelles les apprenants écrivent chez eux, « *la contrainte du temps* », « *amener les apprenants à faire un effort personnel pour améliorer leurs écrits* », « *améliorer le bagage linguistique des apprenants en dehors de la classe* ». Pour les enseignants qui font écrire les apprenants en classe et chez eux, ils voient en l'écriture à la maison une sorte de préparation pour que les apprenants parviennent à écrire en classe.

III.2.Vos apprenants sont-ils motivés pendant les activités de production écrite ?

Oui pour la plupart

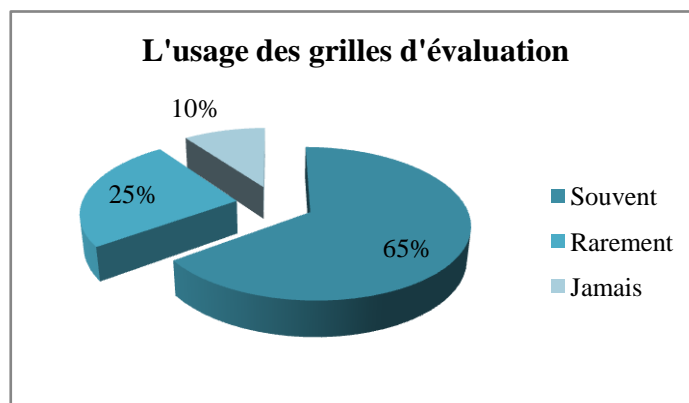
Non pour la plupart

-Si la plupart des apprenants ne sont pas motivés, quelle serait la principale raison selon vous ?

Cette question a pour objectif de voir si les apprenants sont motivés ou non envers l'apprentissage de la production écrite et quelles seraient les causes du désintérêt selon les enseignants.

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Souvent	13	65%
rarement	5	25%
Jamais	2	10%

Tableau (10) : L’usage des grilles d’évaluation



Plus de la moitié des enseignants utilise souvent des grilles d’évaluation (soit 65%), le quart d’entre eux les utilise rarement alors que 10% seulement des enquêtés affirment n’avoir jamais fait recours aux grilles d’évaluation.

Une bonne partie des enseignants sont conscients de l’importance de la grille d’évaluation critériée en tant que outil permettant d’évaluer les productions écriture de manière fiable en définissant des critères précis, organisés et hiérarchisés¹.

IV.2. Comment faites-vous la correction des productions écrites ?

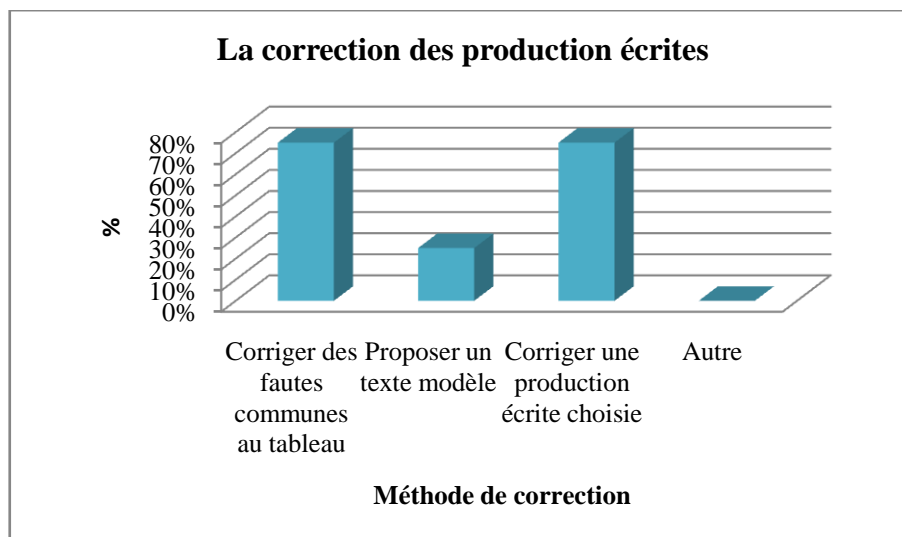
- Vous recensez les fautes communes et vous les corrigez au tableau
- Vous proposez un texte modèle que vous rédigez vous-même
- Vous corrigez avec les apprenants une production écrite choisie.
- Autre

-Si autre, précisez.....

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Recenser les fautes communes et les corrigez au tableau.	15	75%
Proposer un texte modèle qu’ils rédigent eux-mêmes	5	25%
Corriger avec les apprenants une production écrite choisie	15	75%
Autre	0	0%

Tableau (11) : La méthode de correction des productions écrites

¹Group EVA, *évaluer les écrits à l’école primaire*, Paris, Hachette, 1991, p. 53.



Dans cette question, tout comme la question suivante, nous avons donné aux enseignants la possibilité de choisir plus d'une réponse. Cela explique pourquoi le nombre total des réponses dépasse celui des enquêtés.

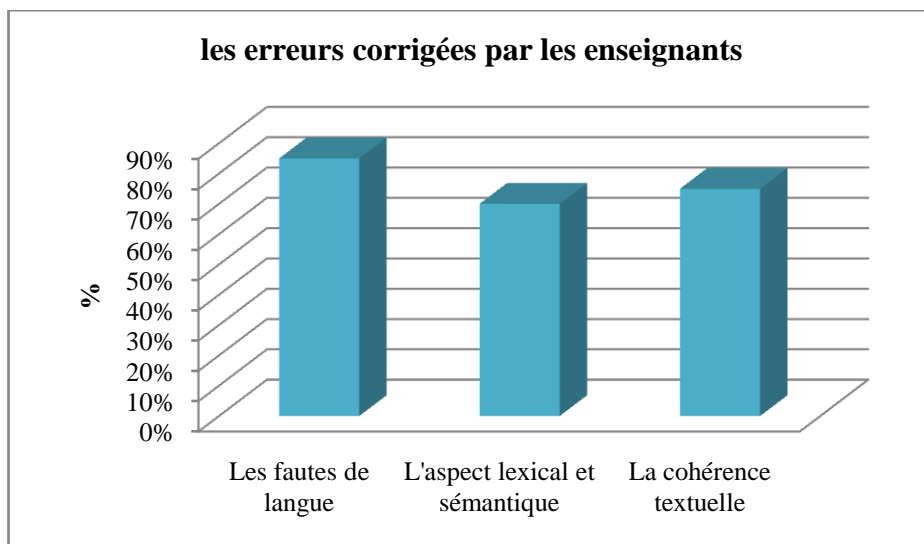
Comme nous pouvons le remarquer dans le graphique ci-haut, la majorité des enseignants procède soit à une correction des erreurs communes au tableau soit à la correction d'une copie choisie (soit 75% pour chaque réponse). 5 enseignants parmi les 20 interrogés affirment avoir proposé parfois un texte modèle qu'ils rédigent eux-mêmes. Ainsi, il y a une variation de méthodes de correction.

IV.3. Que corrigez-vous principalement ?

Les fautes de langue L'aspect lexical et sémantique La cohérence du texte

Réponse	Effectifs	Pourcentages
Les fautes de langue	17	85%
L'aspect sémantique et lexical	14	70%
La cohérence du texte	15	75%

Tableau (12) : les erreurs corrigées par les enseignants



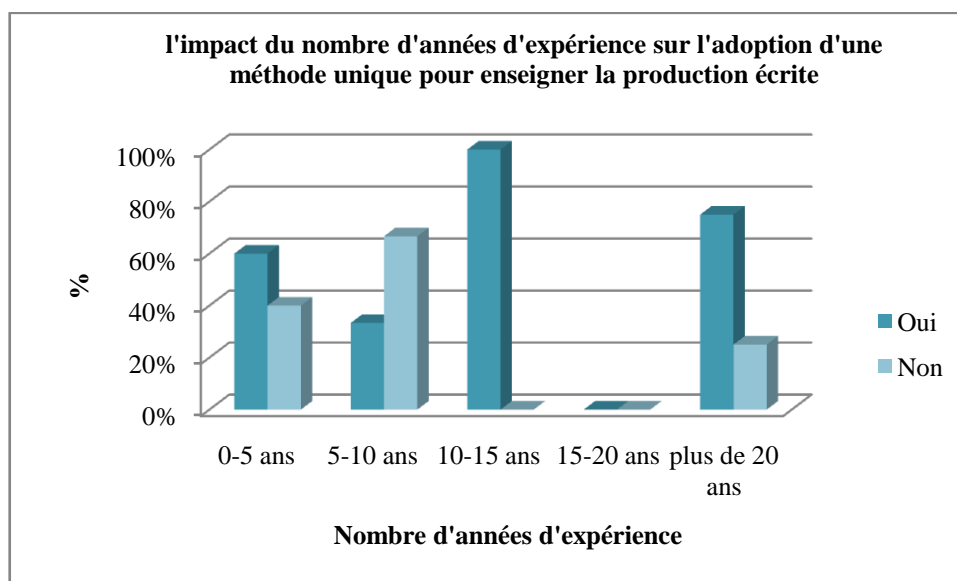
Nous constatons que les enseignants accordent de l'importance aux trois aspects : les fautes de langues viennent en premier lieu (soit 85%), suivie par la cohérence textuelle avec 75% des réponses et en dernier lieu l'aspect lexical et sémantique avec 70%.

III.4. Analyse des résultats obtenus en fonction de la variable « nombre d'années d'expérience »

A) L'adoption d'une méthode unique

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
Adoptez-vous une méthode unique pour enseigner la production écrite ?	Oui	60%	33,33%	100%		75%
	Non	40%	66,67%	0%		25%

Tableau (13) : l'impact du nombre d'années d'expérience sur l'adoption d'une méthode unique



Nous remarquons que quel que soit le nombre d'années d'expérience, les enseignants ont tendance à adopter une méthode unique pour enseigner la production écrite, à l'exception des enseignants dont le nombre d'années d'expérience varie entre 5 et 10 ans qui varient leurs méthodes d'enseignement.

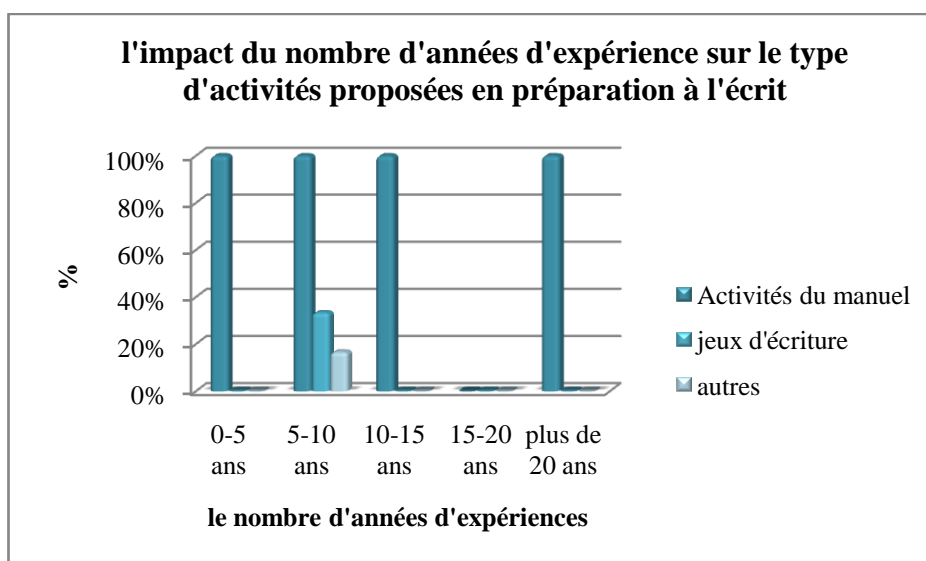
B) le type d'activités proposées en préparation à l'écrit

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
-Proposez-vous à vos apprenants des activités de préparation à l'écrit ?	Oui	100%	100%	100%		100%
	Non					
-Quel type d'activités proposez-vous ? Activités du manuel <input type="checkbox"/> , jeux d'écriture <input type="checkbox"/> , Autre <input type="checkbox"/>	Act. M.	100%	100%	100%		100%
	Jeux		33.33%			
	Autre		16.67%			

Tableau (14) : l'impact du nombre d'années d'expérience sur le type d'activités proposées en préparation à l'écrit.

Qu'ils soient expérimentés ou novices, les enseignants interrogés proposent tous des activités de préparation à l'écrit. Ainsi, le nombre d'années d'expérience n'est pas une variable significative quant à cette question.

Le graphique ci-dessous montre le type d'activités proposées en préparation à l'écrit en fonction du nombre d'années d'expérience.

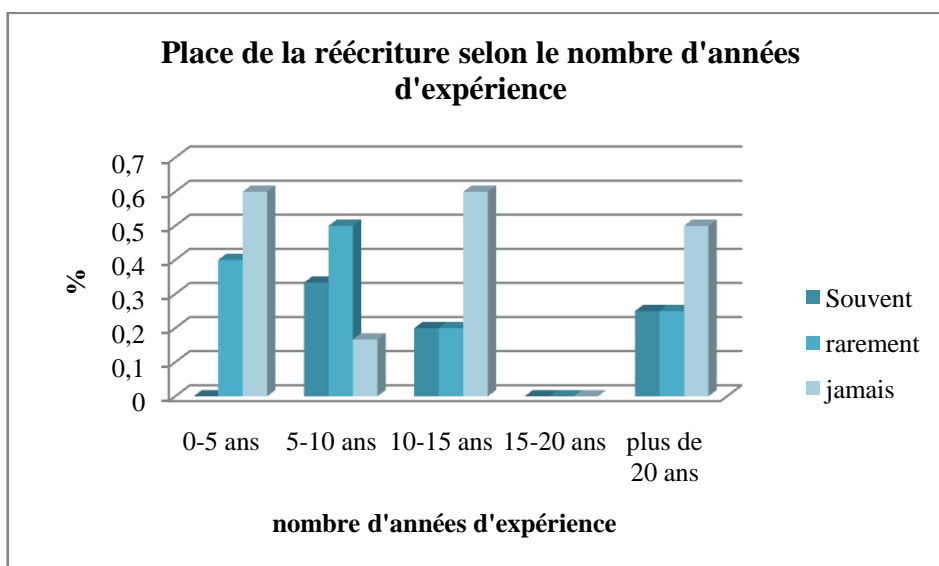


Nous constatons que seuls les enseignants dont le nombre d'années d'expérience est compris entre 5 et 10 ans ont tendance à proposer d'autres types d'activités à côté de celles contenues dans le manuel scolaire à savoir des jeux d'écriture ou des textes lacunaires.

C) La réécriture

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
Proposez-vous des activités de réécriture pour améliorer les productions écrites de vos apprenants ?	Souvent		33.33%	20%		25%
	rarement	40%	50%	20%		25%
	Jamais	60%	16.67%	60%		50%

Tableau (15) : La place de la réécriture selon le nombre d'années d'expérience

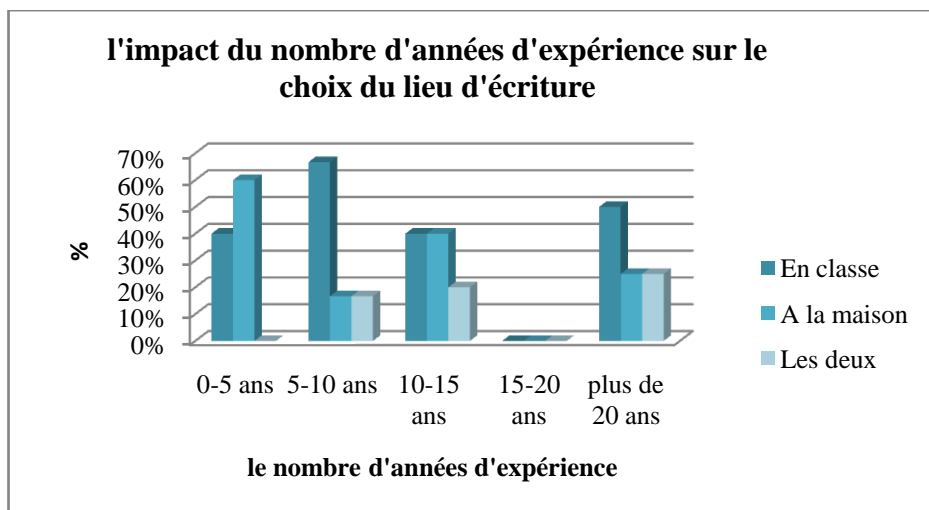


Comme le montre le graphique ci-dessus, 33.33% des enseignants ayant entre 5 et 10 ans d'expérience proposent souvent des activités de réécriture, contre 20% pour ceux dont le nombre d'années d'expérience varie entre 10 et 15 ans et 25% pour les enseignants dont le nombre d'années d'expérience dépasse 20 ans.

D) Choix du lieu d'écriture

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
Où la rédaction se fait-elle généralement ?	En classe	40%	66.66%	40%		50%
	A la maison	60%	16.67%	40%		25%
	Les deux		16.67%	20%		25%

Tableau (16) : l'impact du nombre d'années d'expérience sur le choix du lieu d'écriture

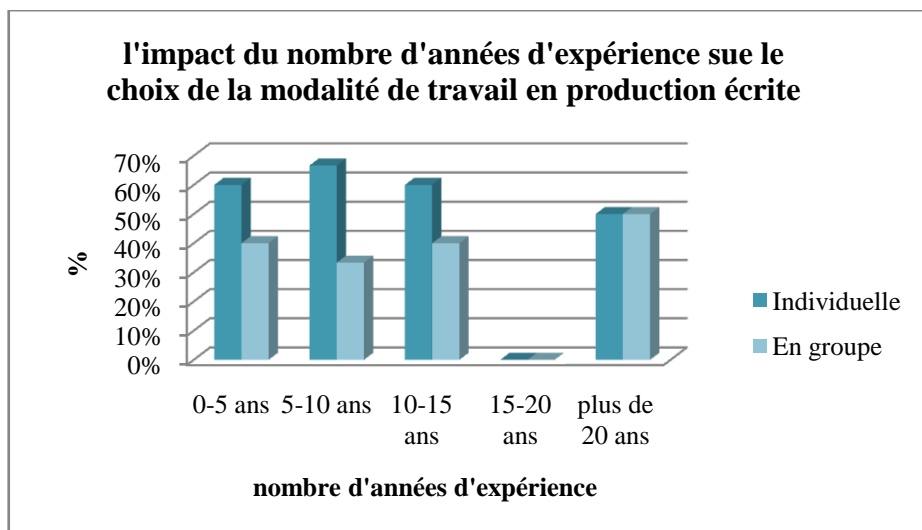


Pour cette question, nous constatons que les enseignants novices (0-5 ans) font écrire les apprenants beaucoup plus à la maison qu'en classe, contrairement aux enseignants les plus expérimentés qui préfèrent que la rédaction se fait en classe. Nous estimons que cela est dû à l'incapacité de gérer le temps consacré à la production écrite chez les nouveaux enseignants car, selon eux, la raison principale justifiant ce choix est la contrainte temporelle.

E) La modalité de travail

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
la modalité de travail est-elle : Individuelle <input type="checkbox"/> En groupe <input type="checkbox"/>	individuelle	60%	66.67%	60%		50%
	En groupe	40%	33.33%	40%		50%

Tableau (17) : l'impact du nombre d'années d'expérience sur le choix de la modalité de travail

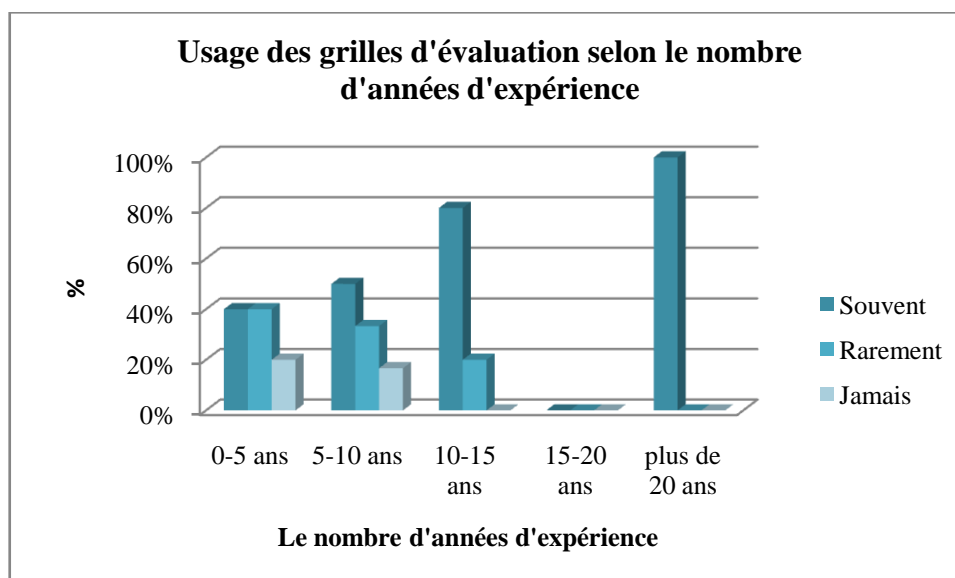


Nous remarquons que pour toutes les catégories d'enseignants classés selon le nombre d'années d'expérience, l'écriture se fait individuellement. Ainsi, le nombre d'années d'expérience n'est pas significatif quant au choix de la modalité de travail.

F) L'usage des grilles d'évaluation

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
Utilisez-vous des grilles d'évaluation pour corriger les productions écrites de vos élèves ?	Souvent	40%	50%	80%		100%
	rarement	40%	33.33%	20%		
	Jamais	20%	16.67%			

Tableau (18) : Usage des grilles d'évaluation selon le nombre d'années d'expérience



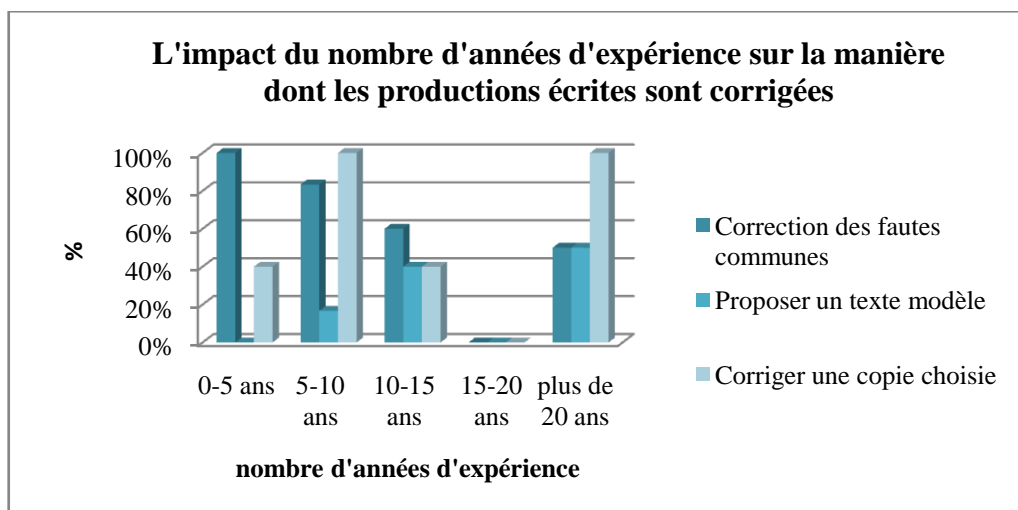
La lecture du graphique nous permet de constater qu'il y a une proportionnalité entre le nombre d'années d'expérience et l'usage fréquent des grilles d'évaluation. En effet, plus

les enseignants sont expérimentés, plus ils font recours assez souvent aux grilles d'évaluation.

G) La correction des productions écrites

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
Comment faites-vous la correction des productions écrites ? -Correction des fautes communes <input type="checkbox"/> - Proposition d'une production écrite modèle rédigée par l'enseignant <input type="checkbox"/> -Correction d'une copie choisie <input type="checkbox"/>	R1	100%	83.33%	60%		50%
	R2		16.67%	40%		50%
	R3	40%	100%	40%		100%

Tableau (19) : l'impact du nombre d'années d'expérience sur la manière dont les productions écrites sont corrigées

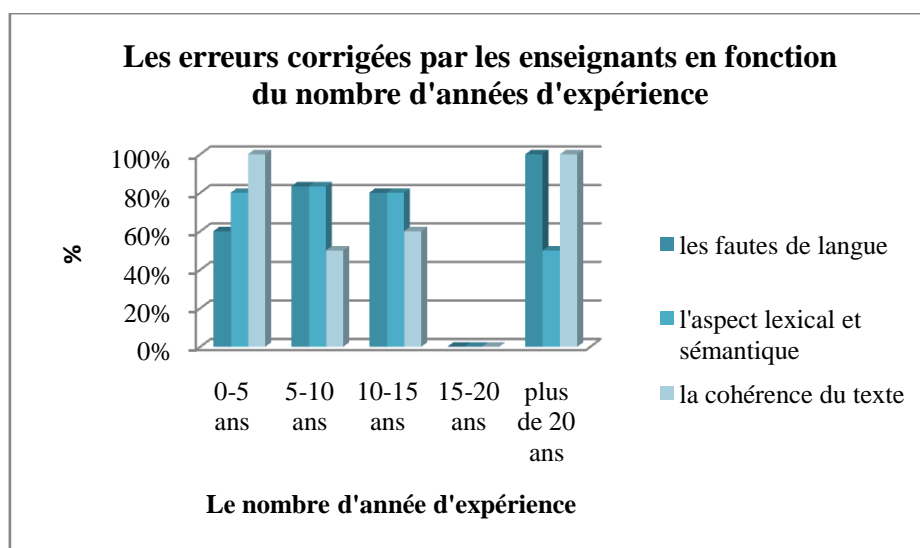


Nous remarquons, pour cette question, que les réponses des enseignants réparties en fonction du nombre d'années d'expérience sont éparpillées. En effet, peu importe le nombre d'années d'expérience, les enseignants font recours à l'une ou l'autre des méthodes, il s'agit donc plus d'un choix pédagogique personnel qu'un choix influencé par l'ancienneté de l'enseignant.

H) Les erreurs corrigées par les enseignants

Question		0-5 ans	5-10 ans	10-15 ans	15-20 ans	Plus de 20 ans
Que corrigez-vous principalement ? - Les fautes de langue <input type="checkbox"/> - L'aspect lexical et sémantique <input type="checkbox"/> - La cohérence du texte <input type="checkbox"/>	R1	80%	83.33%	80%		100%
	R2	60%	83.33%	80%		50%
	R3	100%	50%	60%		100%

Tableau (20) : les erreurs corrigées par les enseignants en fonction du nombre d'années d'expérience



Les enseignants, expérimentés comme novices, accorde de l'importance aux trois aspects linguistique, lexico-sémantique et à la cohérence textuelle.

A partir de cette analyse des données collectées en fonction de la variable « nombre d'années d'expérience », nous nous sommes parvenue aux résultats suivants :

- Les enseignants dont le nombre d'années d'expérience est compris entre 5 et 10 ans ont plus tendance à varier leurs méthodes d'enseignement, à proposer d'autres types d'activités de préparation à l'écrit notamment des jeux d'écriture, et à proposer des activités de réécriture en vue d'amener les apprenants à améliorer leurs productions écrites.
- Les enseignants novices, contrairement à ceux qui sont plus expérimentés, sont plus enclins à faire écrire les apprenants chez eux.
- Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils utilisent souvent les grilles d'évaluation.

- En ce qui concerne la modalité de travail lors des séances de production écrite (individuelle/ en groupe), la manière dont les enseignants font le compte rendu de production écrite, et le type d'erreurs qu'ils corrigent, la variable « nombre d'années d'expérience » n'est pas significative.

Conclusion

A travers l'observation non participante et l'enquête par questionnaire, nous avons constaté que la plupart des enseignants ont tendance à adopter une méthode unique pour enseigner la production écrite en classe de FLE, quel que soit le sujet d'écriture, le type du texte à produire et le public cible. Ils ne varient pas d'activités de préparation à l'écrit ni proposent des activités de réécriture. L'écriture se fait individuellement, et les apprenants sont dans la plupart des cas démotivés.

Pour corriger les productions écrites des apprenants, les enseignants procèdent de deux manières différentes : corriger une copie choisie ou encore recenser fautes communes et les corriger sur le tableau. Ils accordent de l'importance aussi bien aux fautes de langues qu'à l'aspect lexico-sémantique et à la cohérence textuelle. Pour évaluer les écrits, les enseignants font recours à des grilles d'évaluation.

Le nombre d'années d'expérience est un facteur déterminant quant aux pratiques enseignantes :

- les enseignants ayant le plus tendance à varier les méthodes et les activités de préparation à l'écrit, et à proposer des activités de réécriture sont ceux qui ont entre 5 et 10ans d'expérience dans le domaine.
- Les enseignants novices font majoritairement écrire les apprenants à la maison.
- Plus les enseignants sont expérimentés, plus ils font recours plus souvent à l'usage des grilles d'évaluation.

En ce qui concerne la manière dont la correction des productions écrites se fait, et le type d'erreurs à corriger, la variable « nombre d'années d'expérience » n'a pas été significative.

Chapitre IV

L'expérimentation

Introduction

Nous consacrerons ce quatrième chapitre à l'expérimentation qu'on avait faite en vue de mettre à l'épreuve nos hypothèses de départ.

La première partie sera destinée à la présentation du contexte dans lequel s'est déroulé l'expérimentation ainsi qu'à la description de notre public cible. Nous décrirons ensuite les activités que nous avons proposées en justifiant leur choix par rapport à notre thème de recherche et aux contenus du programme de la troisième année moyenne.

La deuxième partie concernera le déroulement de l'expérimentation et ses résultats. Dans cette partie, nous comparerons le déroulement d'un atelier d'écriture au déroulement habituel d'une activité de production écrite afin de voir l'effet du dispositif expérimenté sur l'atmosphère de classe tout en vérifiant l'apport des activités ludiques proposées dans la phase de préparation à l'écrit.

Nous analyserons, enfin, les productions réalisées pendant les phases d'écriture et de réécriture par les apprenants du groupe expérimental. Nous procéderons à une comparaison des deux productions (1^{er} et 2^{ème} jet) pour déterminer l'existence ou non d'une éventuelle amélioration, ce qui nous permettra de confirmer ou d'infirmer notre deuxième hypothèse.

IV.1. Présentation du contexte et du public

IV.1.1. Le contexte

L'expérimentation a eu lieu au CEM Echahid Tahri Slimane-Ain Kherram, dans la commune de Benzoua, Wilaya de M'sila. Le CEM a été inauguré en 1994. Il a une superficie de 2800 m² et compte une dizaine de classes dont deux sont destinées aux élèves de troisième année moyenne.

Le choix de cet établissement revient au fait qu'on connaît l'enseignante de français. Cette dernière s'est montrée bienveillante en acceptant de nous accorder la faveur de mener notre observation et notre expérimentation dans les deux classes qu'elle prend en charge. De même, les élèves inscrits en 3^{ème} année moyenne sont peu nombreux vu que le CEM se situe dans une zone rurale.

L'expérimentation s'est déroulée entre le 11 et 18 Avril 2018.

IV.1.2. Le public

Nous avons mené notre expérimentation auprès d'un public composé de 21 élèves dont 13 garçons et 8 filles, faisant partie d'une même classe de 3^{ème} A.M. L'âge des apprenants en question varie entre 13 et 15ans.

Le choix du niveau n'est pas arbitraire. En effet, c'est dans cette classe que nous avons mené notre observation non-participante, durant laquelle nous nous sommes aperçue que malgré la préconisation des ateliers d'écriture en tant que technique d'enseignement/apprentissage de la production écrite, l'enseignante fait écrire les élèves individuellement dans un climat qui ne favorise pas l'échange et le partage entre ces derniers ni pendant la phase d'écriture, ni d'ailleurs à travers la lecture et la co-évaluation.

C'est à partir de là, et des résultats du questionnaire confirmant nos constatations, qu'on est revenue vers cette classe pour voir comment la mise en place d'un atelier d'écriture en faisant de la classe un espace de liberté, d'échange et de partage va-t-elle aider à améliorer les productions écrites des apprenants.

IV.2. La description des activités

Notre expérimentation s'est déroulée en trois temps correspondant aux trois phases de la rubrique « Atelier d'écriture ». Il s'agit de « je me prépare à l'écrit », « j'écris » et « j'améliore ma production ».

Les activités que nous leur avons proposées respectent les contenus proposés dans la séquence 3 du deuxième projet.

IV.2.1. Préparation à l'écrit

Dans la phase de préparation à l'écrit, nous avons proposé deux activités à caractère ludique (voir l'annexe II) qui sont en relation avec la thématique de la séquence « le portrait ».

La première activité est intitulée « Qui est-ce ? ». Elle est inspirée d'un jeu éducatif proposé sur le site « l'académie Grenoble »¹, et qui porte le même nom. Cette activité consiste à donner aux apprenants un ensemble d'images (portraits) de personnages accompagnées de la description physique de chacun d'entre eux*². Les apprenants sont invités à associer chaque portrait physique à l'image qui lui correspond. L'objectif de cette activité ainsi que son déroulement seront explicités dans la fiche pédagogique correspondant à la phase de préparation à l'écrit (voir infra, p.77).

Nous tenons à préciser que les images ont toutes été choisies sur le même site, mais elles ne font pas forcément partie de la même activité car le site en propose plusieurs. De même, nous avons essayé d'adapter les descriptions données sur le site à notre public en enlevant les expressions que nous avons jugées difficiles ou inadéquates en tenant compte du jeune âge de notre public. L'expression en caractères gras ci-dessous est un exemple, d'où sa suppression:

*« Mes cheveux noirs comme l'ébène tombent sur mes épaules. **Ce matin, j'ai déposé sur mon visage de la poudre de riz et coloré mes lèvres en rouge.** J'aime mes yeux bridés qui me rappellent mon pays d'origine. »*

¹ L'académie Grenoble, *Webélèves*, [En ligne]. URL : <http://www.ac-grenoble.fr/webeleves/jedesportraits/activites/quiestce.html>, consulté le 12/03/2018.

² Ce type d'activité est déjà proposé en préparation de l'écrit dans le manuel de 3AM, p 30.

Quant à la deuxième activité, elle consiste en l'écriture d'un portrait d'un camarade de classe. Elle prend la forme d'un jeu d'écriture, plus précisément une devinette. Dans cette activité nous avons proposé aux apprenants un modèle de portrait écrit sous forme d'indices (voir l'annexe II), qu'ils suivront pour rédiger un portrait. Leurs camarades sont censés, en s'aidant des indices donnés, deviner de quel apprenant s'agit-il.

Ce type d'activités est souvent proposé dans les ateliers d'écriture dont l'objectif est de rédiger un portrait d'un personnage quelconque.

Notons que dans les deux activités, les apprenants ont travaillé en groupe. En fait, nous voulions que l'esprit d'échange et du partage règne sur la classe dès le début de l'atelier, et que les élèves soient plus au moins habitués à cette modalité de travail une fois passés à la phase d'écriture à proprement dite.

IV.2.2. L'activité d'écriture

Dans cette activité, nous avons préféré garder la consigne proposée dans le manuel scolaire (pp. 134-135). Or, nous avons choisi de faire écrire les apprenants en groupe¹. Nous avons demandé à l'enseignante de veiller à ce que les groupes soient équilibrés (c'est-à-dire formés d'élèves ayant des niveaux différents).

Les membres de chaque groupe ont choisi librement les caractéristiques physiques et morales du personnage en question. Cette liberté de choix permettrait d'avoir des productions écrites différentes les unes des autres.

IV.2.3. La lecture et les retours

Après l'écriture du premier jet, chaque groupe est invité à désigner un représentant pour lire le texte produit. Ainsi, nous aurons en somme quatre représentants. Le plus important dans cette phase n'est pas d'avoir un texte fini mais de profiter des remarques et des commentaires donnés par les pairs et par l'enseignante pour améliorer les portraits. C'est pourquoi toutes les productions écrites sont acceptées.

Pour éviter la contrainte temporelle, nous avons fait travailler les groupes deux par deux. Ainsi, quand le représentant du groupe (1) était entrain de lire la production écrite, les

¹ Nous avons été contrainte de faire écrire en groupe les apprenants pendant la phase d'écriture à cause du temps limité consacré à la phase de la mise en commun. Nous avons été consciente de l'impossibilité de donner le temps nécessaire à tous les participants pour lire leurs textes et commenter les textes des autres.

membres du groupe (2) devaient écouter et noter d'éventuelles remarques et par la suite réagir au texte lu et vice versa.

Compte tenu des difficultés que peuvent rencontrer les apprenants pour s'exprimer, nous leur avons proposés de s'aider des critères de réussite contenus dans la grille de coévaluation.

Dans cette étape, l'enseignante avait pour mission de guider les échanges et cela en posant des questions du genre : « *vos camarade ont-ils respecté la consigne ?* », « *qu'est ce qui vous a plu dans le texte écrit par vos camarades ?* », « *qu'est ce qu'ils doivent ajouter pour améliorer leur production écrite ?* ». Elle devait également interdire les commentaires négatifs.

Au moment des retours sur le texte, les membres du groupe en question devaient noter toutes les remarques données par leurs pairs pour s'en servir dans la phase de réécriture. L'enseignante est censée émettre quelques remarques qui aideront à l'amélioration des textes écrits.

IV.2.4. La réécriture

Dans cette phase, les apprenants étaient invités à réécrire leurs textes en fonction des remarques données par l'enseignante et les pairs dans la phase de lecture/retours sur les textes.

IV.2.5. La coévaluation

Une fois le temps de réécriture est écoulé, les groupes ont échangé leurs textes dans l'objectif d'évaluer la production écrite des pairs. A cette fin, nous avons proposé une grille de coévaluation (voir annexe II), qui n'est autre que la grille proposée dans le manuel scolaire. Elle contient les critères de réussite et comporte trois colonnes représentant chacune une modalité d'évaluation :

- « Je » : pour l'autoévaluation.
- « Mon camarade » : pour la coévaluation.
- « Mon professeur » : pour l'évaluation formative par le professeur.

Nous avons modifié la forme de la grille de façon à ce qu'elle soit adaptée au travail de groupe (remplacement du "je" par "nous" et la suppression des colonnes « moi » et « mon professeur ». La colonne « mon camarade » a été remplacée par « nos camarade »).

IV.3. Le corpus

Notre corpus sera constitué des productions écrites des apprenants réalisées pendant la phase d'écriture et de réécriture ainsi que des productions écrites réalisées individuellement par des apprenants faisant partie du groupe témoin. Ces productions écrites résultent de la confrontation des apprenants de 3^{ème} A.M. à une tâche rédactionnelle qui porte sur la 3^{ème} séquence du 2^{ème} projet.

- L'intitulé de la séquence est « *J'insère le portrait de mon personnage / un autoportrait, dans un récit de vie* ».
- L'intitulé du projet est « *« Je réalise un recueil de biographies et de portraits de personnes célèbres (écrivain, artiste, savant, sportif...) pour leur rendre hommage et l'exposer à l'occasion de la journée du Savoir* ».

IV.4. La grille d'analyse des productions écrites

Nous avons élaboré cette grille en fonction des critères d'évaluation des productions écrites abordés dans le premier chapitre (voir supra, p.22). Nous allons l'appliquer au 1^{er} et au 2^{ème} jet.

Les critères	L'indicateur	Oui	Non	Un peu
Aspect pragmatique	- Le respect de la consigne			
Aspect morphosyntaxique	-Emploi de l'imparfait			
	-L'accord des adjectifs qualificatif			
L'aspect lexical et sémantique	-Emploideu vocabulaire du portrait			
	-Varier les verbes employés			
	-Emploi des adjectifs qualificatif pour décrire le physique, la tenue et le caractère du nouvel élève.			

	-Idées exprimée clairement et bien enchaînées.			
Aspect matériel	-La ponctuation			

IV.5.Le déroulement de l'expérimentation

Dans la séance précédant, le commencement de l'expérimentation, l'enseignante a annoncé aux élèves du groupe expérimental qu'ils écriront en atelier. Elle a également annoncé la répartition des groupes en veillant à ce qu'ils soient équilibrés.

Les apprenants ont été répartis en quatre groupes : trois groupes de 5 élèves et un groupe de 6 élèves.

IV.5.1. La préparation de l'écrit

Indicateur	Commentaire	
Contexte	-Date : 11/04/2018Durée : 1h	
Le groupe expérimental Modalité de travail : en atelier		
	Activité 1	Activité 2
<u>Objectifs</u>	<u>Objectif :</u>	
-Préparer les apprenants à l'écrit. -Familiariser les apprenants avec le travail en atelier.	-stimuler l'écriture par le biais d'un jeu d'écriture.	
<u>Consigne</u>	<u>Consigne</u>	
- Retrouvez l'image correspondant à chacun des portraits suivants	1) - Choisissez un camarade de classe qui fait partie d'un autre groupe. 2) En suivant le modèle proposé, écrivez son portrait pour aider vos camarades à deviner qui est-ce ? Attention ! Donnez un seul indice à la fois.	

Le groupe témoin Modalité de travail :individuelle
<p>Activité 1</p> <p><u>Objectif</u> : Préparer les apprenants à l'écrit.</p> <p><u>Consigne</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lis le récit puis le portrait. - Après quelle phrase du récit placerais-tu le portrait ? pourquoi ?
<p>Activité 2</p> <p>-L'enseignante envisager en faire une consigne d'écriture pour la séance de production écrite. Néanmoins, nous avons insisté pour que la consigne d'écriture soit la même pour les deux groupes.</p>

Pour le groupe expérimental, l'enseignante a expliqué le principe du jeu et a fixé une durée de 10 minutes pour la première activité et 20 minutes pour la seconde.

Pour la correction de la première activité, l'enseignante a fait participer tous les groupes. Chaque groupe était censé associer une image à un portrait. Quant à la deuxième activité, chaque groupe a désigné un représentant qui donne un indice, si les apprenants ne parviennent pas à deviner de qui s'agit-il, il ajoute un autre indice. L'enseignante guide les échanges intergroupes. Elle a donné quelques remarques concernant l'utilisation des adjectifs blond, brun, roux car les apprenants du groupe 1 ont employé « blonde » pour qualifier une personne qui a « la peau blanche ».

S'agissant du groupe témoin, l'enseignante a accordé du temps aux apprenants pour lire le portrait et le récit et répondre à la consigne donnée. Les réponses étaient mitigées, peu nombreux sont les élèves qui ont participé et aucun d'entre eux n'a su justifier sa réponse. L'enseignante a donc pris beaucoup de temps pour expliquer et réexpliquer. A la fin de la séance, les apprenants ont recopié les réponses sur le cahier d'activités.

IV.5.2. La production écrite

Indicateur	Commentaire
Contexte	-Date : 11/04/2018 Durée : 1h
Modalité du travail	Le groupe expérimental : écriture en atelier. Le groupe témoin : individuelle.
<p><u>Objectif :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire un portrait et l'insérer dans un récit. 	
<p><u>Consigne :</u></p> <p><i>Un nouvel élève arrive dans une salle de classe. Fais le portrait de cet élève dans un texte de huit lignes pour l'insérer dans le récit que tu viens de lire.</i></p> <p><i>Dans ce portrait :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Dis d'où vient cet élève et quel est son âge. -Tu décris son physique et sa tenue vestimentaire. -Tu indiques un ou deux traits de son caractère. <p><i>critères de réussite</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Emploi le vocabulaire du portrait. -Emploi l'imparfait de l'indicatif. - Utilise des adjectifs qualificatifs. 	

L'enseignante a expliqué la consigne, aux deux groupes, en recourant à sa schématisation sur le tableau. Elle a insisté sur le respect des critères de réussite. Les apprenants se mettent à écrire. Vers la fin de la séance nous avons ramassé les productions écrites faites par les deux groupes. Les textes du groupe expérimental ont été retravaillés dans la séance suivante alors que les textes produits par les apprenants du groupe témoin seront auto-correctés lors de la séance du compte rendu de production écrite.

IV.5.3. La mise en commun et la réécriture

Indicateur	Commentaire
Contexte	-Date : 12/04/2018 Durée : 1h
Modalité du travail	Le groupe expérimental : en atelier. Les groupes ont travaillé deux par deux.
<p><u>Objectifs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lire et coévaluer le 1^{er} jet. - Réécrire les textes en fonction des remarques données par les camarades et l'enseignante. 	
<p><u>Consigne :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - en vous aidant de la grille de coévaluation, donnez des remarques à vos camarades pour les aider à améliorer leurs productions écrites. <p>Phase de mise en commun : 20 min Phase de réécriture : 30 min</p>	

L'enseignante a fait travailler les groupes deux par deux, les membres du groupe 1 réagissaient au texte produit par le groupe 2 et vice versa, de même pour les groupes 3 et 4.

- Les apprenants trouvaient des difficultés pour s'exprimer à l'oral, certains lisent le critère et répondent par oui ou non alors que pour les autres, l'enseignante a posé des questions auxquelles les apprenants répondent par Oui ou Non ou par des bribes de phrase.
- Vos camarades ont-ils respecté la consigne ? Ont-ils écrit le portrait du nouvel élève? Les élèves : **Oui**
- Ont-ils donné son âge et d'où il venait ? **Oui**
- Ont-ils employé l'imparfait ? Des réponses mitigées de la part du groupe 2 « **Non** », « **Oui** ». L'enseignante demande aux apprenants du groupe 1 de veiller à employer l'imparfait quand ils réécrivent les textes.
- Ils ont décrit le physique du nouveau ? **Oui**

- Sa tenue ? **Oui**. L'enseignante ajoute : « *par contre, il faut préciser la couleur des vêtements* ».
- Vous camarades, ont-ils décrit le caractère du nouveau ? **Oui**
- L'enseignante, en s'adressant aux membres du groupe 1, demande aux apprenants d'essayer de varier les verbes. Elle donne l'exemple du verbe « porter » au lieu d'« avoir » quand il s'agit de décrire la tenue vestimentaire. Elle insiste sur l'emploi de l'imparfait.

Les remarques des apprenants concernent en premier lieu l'emploi de l'imparfait, l'âge de l'élève et d'où il venait. L'enseignante, de sa part, a demandé aux membres du groupe 3 de faire attention à la structure des phrases, à l'emploi du féminin et du masculin. Elle a fait remarquer au groupe 4 qu'il faut ordonner les idées car ces derniers ont commencé par la description du physique du nouveau, puis ils sont passés à la description de son caractère et sont revenus ensuite à la description de ses joues et ses cheveux.

Suite à cette discussion du 1^{er} jet, les apprenants ont été invités à réécrire leurs textes. Pendant ce temps, l'enseignante passait d'un groupe à un autre, elle a insisté sur la prise en compte des remarques données. Elle a également donné une remarque concernant la conjugaison du verbe « mettre » à l'imparfait.

Les apprenants ont fini de réécrire leurs textes avant que le temps ne s'écoule. L'enseignante leur a demandé d'échanger les productions écrites, de lire les textes écrits par les pairs et de remplir la grille de coévaluation (voir annexe IV).

Pendant la séance du compte rendu de production écrite, l'enseignante a corrigé avec les apprenants les fautes communes sur le tableau. Elle les a invités à recopier les productions écrites sur le cahier en s'autocorrigant. Elle a proposé un exercice de remédiation portant sur l'accord des adjectifs qualificatifs.

IV.6.Résultats de l'expérimentation

IV.6.1.Des activités ludiques en préparation à l'écrit

Comme nous avons constaté dans notre travail que la plupart des enseignants font recours souvent aux activités de préparation de l'écrit existantes dans le manuel scolaire, et que les apprenants de ce qu'on a pu observer semblaient être ennuyés et désintéressés pendant cette étape de l'activité d'écriture, nous avons proposé au groupe expérimental

deux activités ludiques afin de voir leur effet sur l'atmosphère de classe et s'il y'aura un changement ou non.

Dans le premier jeu, il s'agissait d'associer des images de personnages différents à des portraits écrits. L'objectif étant de familiariser les apprenants avec le le travail en atelier et de les préparer à l'écrit.

En observant le déroulement de l'activité, nous avons constaté que les apprenants du groupe expérimental montraient un intérêt pour l'activité, tous les membres étaient impliqués et échangeaient entre eux. Ils ont réussi à associer les portraits aux images correspondantes.

Pour la deuxième activité où il s'agissait de rédiger le portrait d'un camarade de classe sous forme de devinette, nous avons constaté que les apprenants de chaque groupe ont négocié le choix de la personne à décrire, les apprenants du premier et du quatrième groupe ont négocié même leur rôle au sein du groupe en se partageant les indices à écrire avant d'écrire une version finale.

Quant aux portraits écrits par les apprenants dans cette activité (voir annexe IV), ils contenaient tous six indices comme c'est le cas pour le modèle proposé. Les apprenants ont réussi à deviner de qui s'agit-il, ils ont trouvé un peu de difficulté à deviner qu'il s'agit de "Abderahim," dans le portrait écrit par le groupe 4. Les apprenants du groupe 3 prononçaient chacun un nom différent, ils n'étaient pas d'accord sur une personne jusqu'au dernier indice étant donné que c'est le prénom de "Abderahim" qui compte le plus de lettres.

A travers ce jeu, nous avons pu non seulement susciter l'intérêt des apprenants mais également les amener à écrire. Les groupes 1 et 3 ont même fait preuve d'une certaine créativité en écrivant chacun un indice dans lequel ils n'imitent pas le modèle proposé. Le groupe 1 a écrit : « *elle est blonde est mis el-Hijab* » alors que le groupe 3 a écrit : « *il a une bouche fine* ». Les devinettes n'ont pas fait l'objet d'une réécriture en vue de corriger les erreurs commises car pour un jeu d'écriture, « *sa mise en œuvre n'implique pas [...] un*

retravail des textes»¹ car le but derrière ce type de situation d'écriture est de réconcilier les apprenants avec l'écrit.²

A partir de là, nous pouvons dire que les jeux proposés ont permis aux apprenants de trouver un certain plaisir en travaillant l'écrit de manière ludique. Ce plaisir se reflète à travers la façon dont ils étaient impliqués dans les deux activités. Ce qui n'était pas le cas pour le groupe témoin où peu sont les élèves qui participaient et où la majorité des apprenants semble être ennuyée.

Les résultats auxquels nous avons abouti dans cette première partie de notre expérimentation sont conformes aux attentes liées à la propositions de ce type de situation d'écriture en atelier et comme le pense Perraudau (1994), cité par Vannasse³: « *à travers le jeu d'écriture, l'écrivain [...] renouvelle sa motivation et prend goût à manipuler les mots* ».

IV.6.2. Effet du travail en atelier sur les apprenants

En observant le déroulement des séances d'écriture en atelier et celles qui se sont déroulées de façon habituelle, nous nous sommes aperçue que tous les apprenants étaient impliqués dans le travail d'atelier en particulier pendant la séance de préparation à l'écrit. Ils échangeaient, discutaient (majoritairement en arabe), négociaient le choix du vocabulaire et même leurs rôles au sein du groupe. De plus, ils ont désigné, suite à la demande de l'enseignante, des représentants pour lire les productions écrites et des apprenants dont l'écriture est lisible pour écrire les copies à rendre. Toutefois, les apprenants étaient un peu hésitants pendant la phase de coévaluation, cela est dû en partie au fait qu'ils ne sont pas habitués à cette modalité de travail.

IV.6.3. L'enseignante-animatrice

En atelier, nous avons remarqué que l'enseignante a changé de posture. Pendant la séance de préparation de l'écrit, elle animait les jeux et invitait les apprenants à parler sans hésitation. Lors de l'écriture, elle faisait le tour des groupes, les accompagnaient en

¹Rozenn Guibert, *Former des écrivains*, Villeneuve-d'Ascq, presses Universitaires du Septentrion, 2003, p.27.

²*Ibid.*

³ Geneviève-Gaël Vannasse, *op. cit.* ,p. 57.

répondant à leurs questions en les incitant à coopérer sans pour autant corriger les fautes. Elle guidait les échanges et expliquait quand il est nécessaire.

Avec le groupe témoin, elle était plutôt distante, elle expliquait et répondait aux questions mais elle n'a fait le tour des rangées qu'une seule fois pour vérifier que les apprenants écrivent. Elle faisait beaucoup d'effort en expliquant, réexpliquant, reformulant et schématisant pour que les apprenants comprennent. De même, elle n'autorisait pas aux apprenants de parler pendant l'activité scripturale.

D'ailleurs, ces constatations confirment ce que nous avons avancé dans la partie théorique. Lorsqu'un enseignant anime un atelier d'écriture, il passe d'un transmetteur de savoir à un accompagnateur des apprenants dans leurs processus de construction d'un savoir-écrire.

IV.6.4. Analyse des copies des apprenants

Pour vérifier l'apport des ateliers d'écriture sur l'amélioration des productions écrites chez les apprenants, nous allons prendre en considération, à côté des critères de la grille d'analyse, le nombre de mots dans la production écrite et les erreurs commises.

IV.6.4.1. Comparaison du 1^{er} et 2^{ème} jet en se basant sur la grille d'analyse critériée

Ci-dessus l'exemple de la grille d'évaluation de la production écrite du 1^{er} et 2^{ème} jet rédigés par le groupe 1. Pour les grilles d'évaluation des textes produits par les groupes 2, 3 et 4, voir annexe V.

Groupe 1 :

Les critères	L'indicateur	1 ^{er} jet			2 ^{ème} jet		
		Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu
Aspect pragmatique	- Le respect de la consigne	X			X		
Aspect	-Emploi de l'imparfait			X	X		

morpho-syntaxique	-L'accord des adjectifs qualificatif	X			X		
L'aspect lexical et sémantique	-Emploie du vocabulaire du portrait	X			X		
	-Varier les verbes employés		X				X
	-Emploi des adjectifs qualificatif pour décrire le physique, la tenue et le caractère du nouvel élève.			X	X	.	
	-Idées exprimées clairement et bien enchaînées.	X			X		
Aspect matériel	-La ponctuation			X	X	.	

Grille d'analyse des productions écrites du groupe1

Nous constatons chez le groupe 1 une amélioration de la production écrite. En effet, les apprenants ont réussi dans le 2^{ème} jet à varier un peu les verbes employés : l'emploi du verbe "porter" dans la description de la tenue vestimentaire et l'emploi de l'imparfait. De même, ils ont ajouté des adjectifs de couleurs pour décrire la tenue vestimentaire.

Groupe 2:

Dans le deuxième jet, le groupe 2 a également réussi à apporter des corrections à son texte concernant l'emploi de l'imparfait et l'emploi des adjectifs pour qualifier la tenue vestimentaire du nouvel élève.

Groupe 3 :

Le groupe 3 n'a pas mentionné dans le premier jet d'où venait le nouvel élève. Les apprenants ont employé tantôt le présent tantôt l'imparfait, ils n'ont pas accordé correctement tous les adjectifs qualificatifs. Dans le deuxième jet, ils ont respecté le temps de conjugaison et dit d'où venait l'élève. Or, l'accord des adjectifs qualificatifs leurs posait toujours problème.

Groupe 4 :

Pour le groupe 4, le premier jet ne contenait pas d'informations sur l'âge de l'élève et d'où il venait. De plus, les idées n'étaient pas ordonnées car les apprenants ont alterné la description du physique de l'élève et la description de son caractère. Dans le deuxième jet, ils n'ont pas pris en considération la première remarque, néanmoins ils sont parvenus à ordonner les idées.

IV.6.4.2. Comparaison du 1^{er} et 2^{ème} jet par rapport au nombre de mots employés

Le groupe	1^{er} jet	2^{ème} jet
1	45	52
2	34	57
3	57	63
4	42	49

Tableau(21) : Le nombre de mots dans les productions écrites

Nous remarquons chez les quatre groupes que le nombre de mots employés dans les productions écrites avait augmenté. Il est passé de 45 à 52 mots pour le groupe 1, de 34 à 57 mots pour le groupe 2, de 57 à 63 mots pour le groupe 3 et de 42 à 49 mots pour le quatrième groupe. Les apprenants ont ajouté des informations et de nouveaux mots en fonction des remarques données par l'enseignante et les pairs.

Ainsi, les échanges intergroupes guidés par l'enseignante pendant la phase de lecture/ retours ont aidé à l'amélioration des productions écrites en matière de nombre d'informations et de respect de la consigne et des critères de réussite. C'est Pourquoi il est important de :

« Développer la capacité à échanger avec les autres écrivains et à être dans la réciprocité : lire et accepter d'être lu, se centrer sur sa propre production et simultanément se décentrer en observant ce que les autres

font, proposer des relances et se préparer à en recevoir, identifier des "perles" chez l'autre afin de s'entraîner à en identifier chez soi »¹

IV.6.4.2. Les erreurs commises

Dans cette partie, nous analyserons les erreurs contenues dans le 1^{er} et 2^{ème} jet concernant chaque groupe.

Groupe 1 :

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet		
	Erreurs corrigées	Erreurs persistantes	Nouvelle erreurs
Stif (orth.)	Sétif		-et ses yeux noirs (l.)
tout (gram.)	tous		- chaussures <u>noirs</u> (acc.)
a (tps.)	avait		
bizarre (orth.)	bizarre		
chasseures (orth.)	chaussures		
le nez petit (pl.)	son nez est petit		
il portait jogging (l.)	-	et jogging (l.)	
Total : 7 erreurs	Total : 3 erreurs		

Tableau (22) : Analyse des erreurs commises par le groupe 1

Nous pouvons constater que le groupe 1 a commis 7 erreurs dans sa production écrite initiale dont 3 sont liées à l'orthographe (« Stif », « bizarre », « chausseures »), une erreur est liée au temps verbal employé (« avoir » : conjugué au présent), une autre à la grammaire (confusion des homonymes « tout » et « tous »). Ils ont oublié le déterminant "un" dans la phrase « il portait jogging » et ont postposé l'adjectif épithète "petit".

¹ Odette Neumayer , et Michèle Neumayer (2008), cité par Samir Ben Abdelkaoui, *op.cit.*,p.99.

Dans la production finale, 6 erreurs sur sept ont été corrigées. La seule erreur qui a persisté est celle relative à l'absence du déterminant. Cependant, l'ajout des nouvelles informations a engendré deux nouvelles erreurs : les apprenants n'ont pas accordé correctement l'adjectif de couleur "noir" avec le nom qu'il qualifie et dans la phrase « ses yeux noirs », le verbe est absent.

Groupe 2 :

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet		
Erreurs commises	Erreurs corrigées	Erreurs persistantes	Nouvelle erreurs
charmue (orth.)	charnue		-de (gram.) basket (acc.)blancs (acc.)
a (tps.)	avait		-Pantalon jean (int.)
a (tps.)	avait		-Un chemise (genre) blancs (acc.)
Total : 3 erreurs	Total :6 erreurs		

Tableau (23) : Analyse des erreurs commises par le groupe 2

La production initiale contient 3 erreurs dont la première est orthographique (charmue) alors que les deux autres sont relatives à un emploi inadéquat du temps verbal. Ces 3 erreurs ont été toutes corrigées durant la phase de réécriture. Or, d'autres erreurs sont apparues en ajoutant de nouveaux mots pour décrire la tenue vestimentaire. En effet, les apprenants n'ont pas accordé correctement l'adjectif de couleurs "blanc" avec les noms «baskets » et « chemise », ils ont employé le nom chemise comme étant masculin, utilisé la préposition "de"au lieu du déterminant "des". Ils ont commis également une erreur interférentielle (pantalon jean) pour dire « un jean ».

Groupe 3 :

1^{er} jet	2^{ème} jet		
Erreurs commises	Erreurs corrigées	Erreurs persistantes	Nouvelle erreurs
un bouche (genre)	la bouche		msila (orth.)
minse (orth.)	mince		gris (acc.)
le cheveux (nbre.)	les cheveux		
est (tps.)	était		
un chemis (genre, orth.)	chemise	un chemise (genre)	
mettre (f.v.)	mettait		
blanc (acc.)	-	blancs (acc.)	
rester (f.v.)	restait		
Total : 9 erreurs	Total :4 erreurs		

Tableau (24) : Analyse des erreurs commises par le groupe 3

Dans le premier jet, les membres du groupe 3 ont fait des erreurs orthographiques (« minse », « chemis »), et des erreurs relatives au genre et au nombre (« un bouche », « un chemise », « le cheveux »). Les apprenants ont, également, employé des verbes à l'infinitif sans pour autant les conjuguer (« mettre », « rester ») et ont conjugué « être » au présent.

Dans le deuxième jet, les apprenants ont pu corriger la plupart des erreurs. Ils n'ont cependant pas accordé correctement l'adjectif « blanc ». La même remarque pour le mot « chemise », ils le prenaient toujours pour un nom masculin. Cela explique, donc, pourquoi ils le qualifient de « gris ».

Les scripteurs ont mal orthographié le mot « M'sila » et n'ont pas accordé l'adjectif «gris ».

Groupe 4 :

1 ^{er} jet	2 ^{ème} jet		
Erreurs commises	Erreurs corrigées	Erreurs persistantes	Nouvelle erreurs
nouveau (acc.)	-	Nouveau	maiger (orth.)
brides (orth.)	bridés		ces (gram.)
nouveau (acc.)	(substitué par il)		joue (acc.)
sembler (f.v.)	(remplacé par il a l'air)		noir (acc.)
			est (gram.)
			a l'air (tps.)
Total : 4 erreurs	Total : 7 erreurs		

Tableau (25) : Analyse des erreurs commises par le groupe 4

Le groupe 4 n'a commis que 4 erreurs dans sa production initiale dont deux se rapportent à l'emploi de l'adjectif "nouveau" dans l'expression «le nouveau élève » sans faire attention à l'accord. Nous avons enregistré, en plus, une faute d'orthographe (brides) et une autre liée à la forme verbale où les apprenants n'ont pas conjugué le verbe "sembler" .

Dans le texte réécrit, la seule erreur persistante fût l'accord de l'adjectif nouveau dans la première phrase. Nous notons l'existence d'un remplacement du verbe "sembler" par l'expression "avoir l'air," et la substitution de l'expression "nouveau élève" par "il."

L'ajout de nouveaux mots a donné lieu à l'apparition de nouvelles erreurs orthographiques « maiger », et grammaticales (confusion des homophones « ces/ses » et « est/et »). Les apprenants ont conjugué le verbe "avoir" au présent dans l'expression « a l'air » et ont mal accordé l'adjectif noir dans « veste noir ».

A travers l'analyse des comparatives des productions initiale et finale des apprenants, nous constatons que les erreurs commises dans le 1^{er} jet ont été majoritairement corrigées pendant la phase de réécriture.

Dans le premier jet, il y a moins d'erreurs relatives à l'accord des adjectifs qualificatifs par rapport au deuxième jet car les adjectifs fournis dans la boîte à outils sont déjà accordés aux noms qu'ils qualifient, alors que les adjectifs de couleur utilisés par les apprenants pour décrire la tenue du nouvel élève n'y figurent pas.

En réécrivant, les apprenants ont procédé à l'ajout de nouveaux mots (notamment des adjectifs) et informations (d'où venait l'élève, ce qu'il portait, etc.), à des remplacements (remplacer un trait de caractère par un autre par exemple), à des déplacements (déplacement d'une partie de la description du physique du nouvel élève chez le groupe 4) mais, aussi, à des suppressions (suppression des adjectifs pauvre et négligé dans la production écrite du groupe 4). Ce sont ces opérations qui font différencier la réécriture de la simple correction des fautes¹.

A travers l'analyse du 2^{ème} jet, nous avons constaté que les apprenants ont pris en compte les remarques des pairs et de l'enseignante. Ils ont retravaillé leurs textes, les enrichi par de nouvelles informations et corrigé les erreurs commises dans le 1^{er} jet. Ainsi, la réécriture permettra l'amélioration des productions écrites des apprenants.

IV.6. Bilan synthétique

A travers l'expérimentation, nous avons pu parvenir aux résultats suivants :

- Les activités ludiques, proposées en amont de l'atelier pour préparer à l'écriture, ont suscité l'intérêt des apprenants qui étaient tous impliqués dans le travail.
- En mettant en place le jeu d'écriture proposé dans la deuxième activité, les apprenants des quatre groupes se sont parvenus à écrire le portrait d'un camarade de classe et le faire deviner à leurs pairs.
- Pendant les échanges intergroupes, que ce soit dans la phase de préparation à l'écrit ou pendant la phase de mise en communs du 1^{er} jet, les apprenants, même s'ils étaient hésitants quand il s'agit de s'exprimer à l'oral, ils paraissaient très motivés.

¹Leyla Kadi, *op.cit.*, p.19.

D'ailleurs, en interrogeant quelques-uns de manière informelle, nous avons constaté qu'ils appréciaient beaucoup cette nouvelle façon de travailler l'écrit.

- L'analyse des productions écrites nous a permis de déceler l'apport de l'écriture en atelier quant à l'amélioration des productions écrites des apprenants. En effet, la comparaison du 1^{er} jet (réalisé pendant la phase de l'écriture) et du 2^{ème} jet (réalisé pendant la phase de réécriture), en se basant sur des critères d'ordre pragmatique, morphosyntaxique, lexico-sémantique et matériel, et sur le nombre de mots ainsi que les erreurs commises a montré que l'échange pendant la phase de mise en commun a aidé les apprenants à améliorer leurs textes en ajoutant les informations manquantes, en déplaçant des idées pour réorganiser leurs textes. De même, la réécriture a donné aux apprenants l'occasion de corriger leurs productions écrites, de supprimer des expressions et de remplacer d'autres.

A partir de là, nous pouvons dire qu'un atelier d'écriture est un dispositif qui peut à la fois susciter l'intérêt des apprenants par le biais d'activités ludiques notamment des jeux d'écriture, et les aider à améliorer leurs productions écrites à travers l'échange et le partage pendant les différentes phases de sa mise en place, particulièrement la phase de mise en commun des textes écrits. La place donnée à la réécriture dans un atelier d'écriture offre l'occasion aux apprenants de prendre du recul par rapport à leurs productions initiales, de corriger les erreurs, d'enrichir les textes produits par le biais d'ajout, de suppression, de remplacement et de déplacement des mots et des informations.

Conclusion

La démarche suivie dans le présent chapitre nous a amenée à répondre à nos questions de départ quant à l'apport de l'atelier d'écriture dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en classe de FLE.

La mise en place d'activités de préparation à l'écrit à caractère ludique a suscité l'intérêt des apprenants qui paraissaient très motivés en les comparant au groupe témoin. Par ailleurs, en leur proposant un jeu d'écriture, les apprenants se sont parvenus à écrire des portraits et à les faire deviner à leurs camarades. L'atelier d'écriture peut donc stimuler l'écriture par le biais des jeux.

Les résultats de l'analyse des copies des apprenants nous ont permis de s'apercevoir que l'atelier d'écriture offre l'occasion aux apprenants de discuter leurs productions écrites avec les pairs, d'émettre et de recevoir des commentaires pendant la phase de mise en commun des textes. Il leur permet alors de s'améliorer pendant la phase de réécriture. Ils enrichissent les textes par de nouveaux mots et de nouvelles phrases, suppriment des mots et les remplacent par d'autres et réorganisent même leurs textes en changeant l'emplacement des idées. Alors, les textes produits deviennent plus longs. A travers la réécriture, les apprenants apportent également des corrections aux erreurs commises dans les productions initiales.

Ainsi, nous pouvons dire que l'apport des ateliers d'écriture comme technique d'enseignement/ apprentissage de la production écrite en classe de FLE est considérable. Il permet de créer la motivation chez les apprenants, mais aussi les aider à améliorer leurs productions écrites.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de notre travail intitulé « l'apport des ateliers dans l'amélioration des productions écrites des apprenants dans une classe de FLE », nous sommes arrivés à répondre à nos questions de départ relatives à l'importance de l'atelier d'écriture dans la stimulation de l'écriture et dans l'amélioration des productions écrites chez les apprenants de 3^{ème} A.M.

Bien que nous ayons pu mettre en lumière l'apport de cette technique en classe de FLE à travers les éclairages théoriques apportés à cette notion dans la première partie de notre travail, une expérimentation s'est avérée inéluctable pour mesurer l'efficacité des ateliers d'écriture comme modalité d'accompagnement des apprenants dans les tâches relatives à la production écrite.

C'est pourquoi, nous avons proposé des activités pratiques ayant pour but de vérifier l'apport des ateliers d'écriture allant de la stimulation de l'écriture à l'amélioration des productions écrites des apprenants. Dans ces activités, nous avons tenu compte des constats relevés lors de notre observation et confirmés par les données collectées par le biais du questionnaire destiné aux enseignants. En effet, ce dernier montre que la plupart des apprenants écrivent peu et qu'ils montrent un désintérêt envers l'apprentissage de l'écriture, étant donné la complexité de l'activité de production écrite et l'insuffisance du bagage linguistique et des connaissances conceptuelles chez eux.

Les résultats du questionnaire montrent également que la plupart des enseignants, bien que confrontés à un défi majeur, qui est de trouver une issue pour faire écrire les apprenants et les aider à améliorer leurs compétences scripturales, font recours à une même méthode pour enseigner la production écrite et ne proposent pas d'autres activités de préparation de l'écrit outre celles contenues dans le manuel ni même des activités de réécriture. De même, les résultats nous ont permis de constater que l'écriture se fait souvent individuellement, parfois même à la maison. Quant à l'évaluation, elle est toujours faite par les enseignants, par le biais de grilles d'évaluation en prenant compte, en premier lieu, des fautes de langue sans pour autant négliger les aspects lexico-sémantiques et la cohérence textuelle.

En analysant les données collectées en fonction de la variable « nombre d'années d'expérience », nous avons trouvé que ce dernier est un facteur déterminant quant aux

Conclusion générale

pratiques pédagogiques des enseignants. En effet, les enseignants dont le nombre d'années d'expérience est compris entre 5 et 10 ans affichent une tendance plus élevée à varier leurs méthodes d'enseignement de la production écrite ainsi que les activités proposées en préparation à l'écrit. Ils tendent, plus que les autres enseignants d'ailleurs, à organiser des séances de réécriture. De même, nous avons remarqué que les enseignants novices sont les plus enclins à faire écrire les apprenants à la maison et plus le nombre d'années d'expérience augmente plus les enseignants font un usage fréquent des grilles d'évaluation.

Quant au choix de la modalité du travail (individuelle ou en groupe), de la manière de correction des productions écrites et les erreurs corrigées, nous avons constaté que « le nombre d'années d'expérience » n'est pas un facteur déterminant.

Pour ce qui est des résultats de l'expérimentation, la comparaison des comportements des apprenants pendant l'atelier et lors des séances suivant le déroulement habituel a montré que le travail en atelier a suscité l'intérêt des apprenants qui étaient tous impliqués dans les différentes activités notamment les activités de préparation à caractère ludique. Le jeu d'écriture a stimulé l'écriture chez les apprenants qui ont pu deviner et faire deviner à leurs camarades de qui s'agit-il dans le portrait écrit.

En procédant à une étude comparative des productions initiales et finales des apprenants réalisées en atelier lors de la phase d'écriture et de réécriture, nous avons pu vérifier l'apport de l'échange pendant la phase de mise en commun des textes et de réécriture quant à l'amélioration des productions écrites des apprenants. Cette amélioration concerne l'augmentation du nombre des mots, la correction des erreurs commises dans la production initiale, l'ajout de nouveaux mots et informations et la réorganisation des textes de manière à les rendre plus cohérents.

Ainsi, nos hypothèses de départ, qui stipulent que l'atelier d'écriture permet de susciter l'intérêt des apprenants et de les aider à améliorer leurs productions écrites, ont été confirmées.

Or, vu le temps très limité consacré à la production écrite en classe et même en travaillant avec un groupe dont le nombre d'apprenants est en dessous de la moyenne (en comparaison avec d'autres classes se situant dans des zones urbaines), nous avons été contrainte à faire écrire les apprenants en groupes même pendant la phase d'écriture afin de trouver le temps pour confronter tous les textes produits et les commenter. Nous n'avions

Conclusion générale

pas pu donc mesurer les effets de l'échange pendant la phase lecture/ retours sur des textes produits individuellement.

A la fin de cette recherche, nous souhaitons que cette dernière soit complétée par une recherche qui mette l'accent sur l'apport des jeux d'écriture dans la stimulation de l'écriture chez les apprenants de français langue étrangère.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

• Ouvrages

- Barré-De-Miniac, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve-d'ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2000.
- Boniface, Claire, *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz, 1992.
- Boniface, Claire, et Pimet, Odile, *Ateliers d'écriture, mode d'emploi: guide pratique de l'animateur*, Montrouge, ESF éditeur, 2000.
- Cuq, Jean-Pierre, et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, Saint-Martin-d'Hères, nouvelle édition- PUG., 2005.
- Dabène, Michèle, *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université, 1987.
- Greffier, Luc (dir.), *Autour de l'animation sociale et socioculturelle en France et en Espagne*, Bordeaux, Carrières Sociales Editions, 2013 [En ligne]. URL : <http://books.openedition.org/cse/380>.
- Gromer, Bernadette, et Weiss, Marlise, *Dire et écrire*, Paris, Armond Colin, 1990.
- Groupe DIEPE, *Savoir écrire au secondaire*, Paris, De Boeck, 1995.
- Guibert, Rozenn, *Former des écrivains*, Villeneuve-d'ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2003.
- Kaviani, Eva, *Ecrire et faire écrire Manuel pratique d'écriture*, Paris, Ed. Duculot, 2007.
- Kellogg, Ronald T., *The psychology of writing*, New York, Oxford University Press, 1999.
- Montecot, Christiane, *Technique de communication écrite*, Alger, Ed. Chihab Eyrolles, 1996.
- Parrouty, Josiane, *Comment inciter les élèves à écrire dans la classe de français langue seconde*, Lulu.com, 2016.
- Pimet, Odette, et Neumayer, Michel, *Animer un atelier d'écriture*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2008.
- Reuter Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, Editions E S F, 2002.

• Articles

- Baudoin, Mireille, « *Un atelier d'écriture en classe : place et rôle.* », in *Skholê*, hors-série 1, 2004, p. 166 [En ligne]. URL : <http://reseau-kalame.be/Un-atelier-d-ecriture-en-classe>.

Références bibliographiques

- Ben Abdelkaoui, Samir, « Les ateliers d'écriture comme didactique de l'enseignement-apprentissage du FLE », in *Revue de la faculté des lettres et des langues*, université de Biskra, n°17, juin 2015, pp. 89-112 [En ligne]. URL : http://fll.univ-biskra.dz/images/pdf_revue/revue17/ben-abdelkaoui-samir.pdf.
- Bouchard, Robert, «texte, discours, document : une transposition didactique de grammaire de texte », in *Le Français dans le monde : Recherche et application*, 1989.
- Chanquoy, Lucile, et Alamargot, Denise, « Mise en place et développement des traitements rédactionnels : le rôle de la mémoire de travail », in *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXVIII, n° 2, décembre 2003 [En ligne].URL : http://cogprints.org/3438/1/12_Chanquoy.pdf.
- Desmée, Gilbert, « De la nature d'un atelier d'écriture dans le milieu professionnel », in *Vie Sociale*, n°2, 2009, pp. 53-58 [En ligne]. URL : <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2009-2-page-53.htm>.
- Espéret, Éric, et al., « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite : sont-ils modifiés par le traitement de texte ? », in *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°11, 1995 [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_11_1_2140.
- Garcia-Debanc, Claudine, et Fayol, Michèle, « Des Modèles Psycholinguistiques du processus rédactionnel : pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? », in *Repères*, n°26-27, 2002 [En ligne]. URL : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS026-027_20.pdf.
- Gavanagh, Martine, et Blain, Sylvie, « L'apprentissage des stratégies de mise en texte et de révision chez des élèves francophones en milieu minoritaire : une étude de cas contrastés », in *Language and Literacy*, Volume 18, Issue 2, 2016, [En ligne]. URL : <https://journals.library.ualberta.ca/langandlit/index.php/langandlit/article/.../20836>.
- Heurley, Laurent, «La révision de texte : L'approche de la psychologie Cognitive », in *Langages*, 40e année, n°164. 2006 [En ligne]. URL : https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669.pdf.

Références bibliographiques

- Niwese, Maurice, « Quel dispositif pour apprendre à écrire à un public multiculturel en difficulté ? », in *La Lettre de l'AIRDF*, n°49,2011.

- Pimet, Odile, « Repères sur les ateliers d'écriture », in *Education Nouvelle*, 2004 [En ligne]. URL : <http://www.atelier-ecritures.com/nous-connaître/les-articles-publiés/136-reperes-sur-les-ateliers-decriture.pdf>.

- Vasnasse, Geneviève-Gaël, « L'atelier d'écriture pour apprendre », in *Québec français*, n°124,2001, pp.56–58 [En ligne]. URL : <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2001-n124-qf1193303/55872ac.pdf>.

• Dictionnaires

- LE ROBERT Micro, *Dictionnaire de la langue française*, Paris, Ed. Enrichi, 2006.
- Robert, Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Editions Ophrys, 2008.

• Thèses et mémoires

- Abid, Tanina, *L'évaluation de la production écrite en classe de FLE*, mémoire de Master sous la direction de Nassima Makhloufi, Université de Bejaia, 2015 [En ligne].URL : <http://www.univ-bejaia.dz/dspace/bitstream/handle/123456789/1072/L%E2%80%99C3%A9valuation%20de%20la%20production%20C3%A9crite%20en%20classe%20de%20FLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

-Boulianne, Mélanie, *Effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire*, Mémoire de maîtrise en linguistique sous la direction de Clémence Préfontaine , Université du Québec à Montréal, 2008 [En ligne]. URL : <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf>.

- Chabira, Rafik, *L'enseignement de l'Expression Ecrite à l'Ecole Fondamentale Algérienne (2ème palier, classe de 6 ème année) : Du dossier de langue à l'enseignement par unités didactiques - Analyse comparative*, mémoire de magister sous la direction de Kadi Latifa, Université Mentouri, Constantine, 2009, [En ligne]. URL : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/CHE1079.pdf>.

Références bibliographiques

- Chaker, Meriem, *De la compréhension du texte littéraire à la production écrite créative. Cas des étudiants de première année de licence du département des lettres et langue française. Université Mohamed BOUDIAF de M'sila*, mémoire de Master sous la direction de Dr. Laabidi Souad, Université de M'sila, 2014/2015 [En ligne]. URL : http://revue-staps.univ-msila.dz/faculte-ll/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/chaker%20meriem-master%20msila%202015.pdf.
- Charcosset, Amélie, *Habiter la langue, habiter un pays. L'écriture du dépaysement en atelier*, mémoire de fin d'étude en master de français langue étrangère, Université Lumière Lyon 2, 2012 [En ligne]. URL : <https://fr.scribd.com/document/107160372/Habiter-la-langue-habiter-un-pays-l-ecriture-du-depaysement-en-atelier>.
- Djellabi, Nassima, *Le rôle de l'auto évaluation dans l'apprentissage de la production écrite en FLE cas des apprenants de 4ème année moyenne CEM Ahmed Reda Houhou Biskra*, mémoire de master sous la direction de Dr. Chellouai Kamel, Université de Biskra, 2014/2015, [En ligne]. URL : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5875/1/DJELLABI%20Nasima.pdf>.
- Djemaoune, Khaled, *L'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de IAS. Quels apports de l'approche par les compétences*, mémoire de Magister sous la direction d'Abdeslam Zétili, Université Mentouri, Constantine, 2010 [En ligne]. URL : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/DJE1210.pdf>.
- Hassan, Soulaf, *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique. Linguistique*, thèse de doctorat sous la direction de Nicole Biagioli, Université de Côte d'Azur, 2016 [En ligne]. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>.
- Lehouichi, Zineb, *L'atelier d'écriture, un autre moyen didactique pour mieux rédiger Cas des apprenants de la première année moyenne de l'école Slimani Sliman à Boussaâda*, Mémoire de Master sous la direction de Salim Khider, Université Mohamed Kheider, Biskra, 2013,p. 38[En ligne]. URL : <http://dspace.univ-biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5283/1/sf251.pdf>

Références bibliographiques

-Nezar Kebaili, Med Hakim, *Production de l'écrit et apprentissage du lexique L'exemple du lexique des sentiments et des émotions*, mémoire de Magister sous la direction de Denis Legros, Université El-Hadj Lakhdar, Batna, 2009 [En ligne]. URL : http://eprints.univ-batna2.dz/456/1/le_Nezar%20Kebaili%20Med%20Hakim.pdf.

- Paquet, Jean-François, *Les ateliers d'écriture à l'école : étude d'une pratique d'accompagnement à l'apprentissage de l'écriture*, mémoire de Master 2 (master EFE ESE voie 2) sous la direction de Nicole Noizet et Bruno Fondeville, Ecole interne ESPE Midi-Pyrénées/UT2 En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion, 2014 [En ligne]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01140851/document>.

-Sanchez Gomez, Veronica, *Production écrite: processus de correction collective et d'autocorrection chez les apprenants de FLE*, Mémoire de Master sous la direction de Rosalba Angélica Hess Moreno, Université de Veracruz- Mexique, 2013[En ligne]. URL : <https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/35265/1/sanchezgomezveronica.pdf>.

- Seghiour, Sabine, *Le rôle de la lecture-compréhension dans l'amélioration de la production écrite en FLE Cas des apprenants de 3ème année moyenne du CEM Mouad Ben Djabel-Hammam Dalaà-M'sila* ; mémoire de Master sous la direction de Mounira Seghiour, Université de M'sila, 2015 [En ligne]. URL : http://revue-staps.univ-msila.dz/facultell/images/fll_doc/documents/memoire/fr/master/2015/segnior%20sabrina%20master%20msila%202015.pdf.

- Tameur, Souad, *Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Cas des apprenants de la 2ème année moyenne du C.E.M. 5 Juillet 1962/ M'sila*, mémoire de magister sous la direction de Dr. Guy Feve, Université Ferhat Abbas, Sétif, 2012 [En ligne]. URL : <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf>.

• Documents officiels

- Conseil des ministres de l'Éducation, *Guide pédagogique : stratégies en lecture et en écriture, maternelle à la deuxième année*, Québec, France Robitaille, 2008 [En ligne]. URL : <https://www.cmec.ca/docs/phaseII/guide-pedag.pdf>.

- Ministère de l'Education de la Saskatchewan, *Approches pédagogiques, infrastructure pour la pratique de l'enseignement*, 1993 [En ligne]. URL : https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/pdf/approches_ped.pdf.

Références bibliographiques

- Ministère de l'éducation nationale, *Guide du professeur – Langue française (3ème année moyenne)*, Alger, Onps, 2011 [En ligne]. URL : http://3am.ency-education.com/uploads/2/9/2/4/2924093/french3am-guide_professeur.pdf.
- **Publications en ligne**
 - Amador, Sylvie, *Ateliers d'écriture à l'école*, IEN les Mureaux [En ligne]. URL : http://ien-pierrefitte.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/ateliers_d_écriture_a_l_école.pdf.
 - Aydi, Mohamed, *L'atelier d'écriture : un élan vers la libération de l'expression créative chez les apprenants*, 2010[En ligne]. URL : <http://www.etudier.com/dissertations/Atelier-Ecriture/51179.html>.
 - Chabanne, Jean-Charles, et Bucheton, Dominique, *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*, *Ecrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*, Delagrave/CRDP Versailles, Chap. 2b, 2002, p.4 [En ligne]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00921922/document>.
 - Vanderheyde, Vinciane, *L'écriture créative en classe de française langue étrangère*, in Elisabeth Tardieu, et Nathalie Van Hoorne, *les ateliers d'écriture créative*, exposé (maîtrise du FLE), 2003 [En ligne]. URL : http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf.
 - Voltz, Nicole, *L'atelier d'écriture et le haïku*, publication de l'Université de Provence 2001.
- **Sitographie**
 - <https://fr.wikipedia.org/>
 - <http://oulipo.net>
 - <http://ciclop.free.fr/>
 - <http://www.autopacte.org>
 - <http://www.larousse.fr>
 - <http://www.ac-grenoble.fr/>

Table des matières

Partie théorique

Chapitre I. l'écriture en classe de FLE.....	11
Introduction	11
I.1. Ecrire-Ecriture	12
I.1.1.Qu'est ce qu'écrire ?.....	12
I.1.2. L'écriture : une activité complexe.	12
I.1.3. Le processus d'écriture.	13
I.1.4. Les modèles psycholinguistiques de du processus rédactionnel.	15
I.1.4.1.Le modèle linéaire (Rhomer 1965)	15
I.1.4.2.Quelques modèles non-linéaires	15
A) le modèle de Heyes et Flower.	15
B)Les modèles de Breiter et Scardamalia.....	17
C) Le modèle de deschêne.....	18
D) Le modèle de Sophie Moirand.	19
I.2. L'apprentissage de l'écriture en classe de FLE.....	20
I.2.1. La compétence de communication écrite : définition et composantes.	20
I.2.2. Ecrire en langue étrangère.	21
I.2.3. Evaluer les écrits en classe de FLE.....	22
Conclusion	24
Chapitre II. Les ateliers d'écriture.....	26
Introduction	26
II.1. Les ateliers d'écriture.....	27
II.1. 1.Définitions	27
II.1.2. Aperçu historique	28
II.1.3. Les principes d'un atelier d'écriture.....	31
II.1.4. Le déroulement d'un atelier d'écriture.....	32
II.1.5. L'animateur dans un atelier d'écriture	33
II.2.Les ateliers d'écriture en classe de FLE	34
II.2.1.Les objectifs pédagogiques	35
II.2.2.L'intérêt des ateliers d'écriture pour l'écrivain.....	36
II.2.3.La relation enseignant-apprenant	38
II.2.4.L'évaluation dans un atelier d'écriture.....	38

Conclusion	40
------------------	----

Partie pratique

Chapitre III. Description des pratiques enseignantes.....43

Introduction	43
III.1.La production écrite dans le programme de 3AM	44
III.2. L’observation non participante	44
III.2.1.Déroulement de l’observation	45
III.2.2.Récapitulatif des résultats	49
III.3.Le questionnaire	50
III.3.1.Présentation du questionnaire	50
III.3.2.Analyse et interprétation des résultats obtenus	50
III.4. Analyse des résultats obtenus en fonction de la variable « nombre d’années d’expérience ».....	61
Conclusion	68

Chapitre IV. L’expérimentation.....71

Introduction	71
IV.1. Présentation du contexte et du public	72
IV.1.1.Le contexte.....	72
IV.1.2.Le public	72
IV.2. La description des activités	73
IV.2.1. Préparation à l’écrit.....	73
IV.2.2. L’activité d’écriture	74
IV.2.3. La lecture et les retours	74
IV.2.4. La réécriture	75
IV.2.5. La co-évaluation	75
IV.3.Le corpus	76
IV.4. La grille d’analyse des productions écrites	76
IV.5.Le déroulement de l’expérimentation.....	77
IV.5.1. La préparation de l’écrit.....	77
IV.5.2. La production écrite	79
IV.5.3. La mise en commun et la réécriture.....	80
IV.6.Résultats de l’expérimentation	81
IV.6.1.Des activités ludiques en préparation à l’écrit	81

IV.6.2. Effet du travail en atelier sur les apprenants.....	83
IV.6.3. L'enseignante-animatrice	83
IV.6.4. Analyse des copies des apprenants	84
IV.6.4.1.Comparaison du 1 ^{er} et 2 ^{ème} jet en se basant sur la grille d'analyse critériée	84
IV.6.4.2.Comparaison du 1 ^{er} et 2 ^{ème} jet par rapport au nombre de mots employés	86
IV.6.4.3. Les erreurs commises.....	87
IV.7. Bilan synthétique.....	91
Conclusion.....	93
Conclusion générale	95

Bibliographie

Annexes

Annexes

Annexe I

Le questionnaire

Questionnaire

Ce questionnaire est élaboré dans le cadre d'une recherche portant sur « l'apport des ateliers d'écriture dans l'amélioration des productions écrites des apprenants dans une classe de FLE ». Il est destiné aux enseignants de 3AM.

I. Profil des enseignants

-Sexe : masculin

féminin

- Nombre d'années d'expérience : 0-5ans 5-10ans 10-15ans

15à 20ans plus de 20 ans

II.L'enseignement de la production écrite

II.1.Adoptez-vous une méthode unique pour enseigner la production écrite ?

Oui

Non

- Si non, veuillez expliquer pourquoi

.....
.....

II.2. Proposez-vous à vos apprenants des activités de préparation à l'écrit ?

Oui

Non

-Si oui, quel type d'activités proposez-vous ?

Les activités existantes dans le manuel

Des jeux d'écriture

Autre

-Si autre, veuillez préciser.....

II.3. Proposez-vous des activités de réécriture pour améliorer les productions écrites de vous apprenants ?

Souvent

rarement

jamais

III. La rédaction

III.1. Où la rédaction se fait-elle généralement ?

En classe

À la maison

-Si la rédaction se fait en classe, la modalité de travail est-elle :

Individuelle

En groupe

-Que faites-vous pour aider vos apprenants à surmonter une situation de blocage ?

.....

-Si la rédaction se fait à domicile, veuillez citer les raisons qui vous poussent à demander à vos apprenants de la faire à domicile.

.....
.....

III.2.Vos apprenants sont-ils motivés pendant les activités de production écrite ?

Oui pour la plupart

Non pour la plupart

-Si la plupart des apprenants ne sont pas motivés, quelle serait la principale raison selon vous?

.....
.....

IV. L'évaluation

IV.1.Utilisez-vous des grilles d'évaluation pour corriger les productions écrites de vos élèves ?

Souvent

rarement

jamais

-Veuillez

justifier.....

.....

IV.2. Comment faites-vous la correction des productions écrites ?

-Vous recensez les fautes communes et vous les corrigez au tableau.

- Vous proposez un texte modèle que vous rédigez vous-même.

-Vous corrigez avec les apprenants une production écrite choisie

- Autre

-Si autre, précisez

.....
.....

IV.3. Que corrigez-vous principalement ?

Les fautes de langue

L'aspect lexical et sémantique

La cohérence du texte

Annexe II

Les activités

Jeu n°1. Retrouvez l'image correspondant à chacun des portraits suivants :



Mes cheveux ne sont ni blonds, ni noirs. Mes lunettes rectangulaires sont souvent posées sur mon nez retroussé.

A



Mes sourcils épais surmontent mes lunettes qui ne sont pas rondes. Ma bouche fine est entourée d'une barbiche.

B



Avec l'âge, mes cheveux se sont éclaircis, ma tête s'est dégarnie, mais j'ai conservé les yeux verts et me suis rasé la barbe. Je suis prêt pour mon rendez-vous professionnel.

C



Mes cheveux noirs comme l'ébène tombent sur mes épaules. Mes yeux bridés rappellent mon pays d'origine.

D



Je porte des lunettes vertes et mon visage est arrondi. J'attache mes longs cheveux noirs pour être avec mes élèves. Je suis la maîtresse remplaçante !

E

Jeu d'écriture n°2

1) Choisissez un camarade de classe qui fait partie d'un autre groupe.

2) En vous aidant du modèle proposé, écrivez son portrait pour aidez vos camarade à deviner qui est-ce ?

Attention ! Donnez un seul indice à la fois.

-Elle est *grande et mince*.

- Son visage est *ovale*.

- elle est *brune* aux cheveux *raides et très longs*.

- Ses yeux sont *grands et verts*.

- Elle est *intelligente et calme*.

-Son prénom comporte 5 lettres.

Grille de coévaluation

-Nous vérifions l'écrit de nos camarades

Critères	Oui	Non
Ils ont donné l'âge de l'élève et dit d'où il venait.		
Ils ont employé l'imparfait pour décrire :		
-Son physique		
-Sa tenue vestimentaire		
-Ses traits de caractère		
Ils ont varié les verbes		
Ils ont employé des adjectifs qualificatifs		
Ils ont accordé convenablement les adjectifs qualificatifs		

Annexe III

Grille d'analyse des productions
écrites des apprenants

Grille d'analyse des productions écrites des apprenants

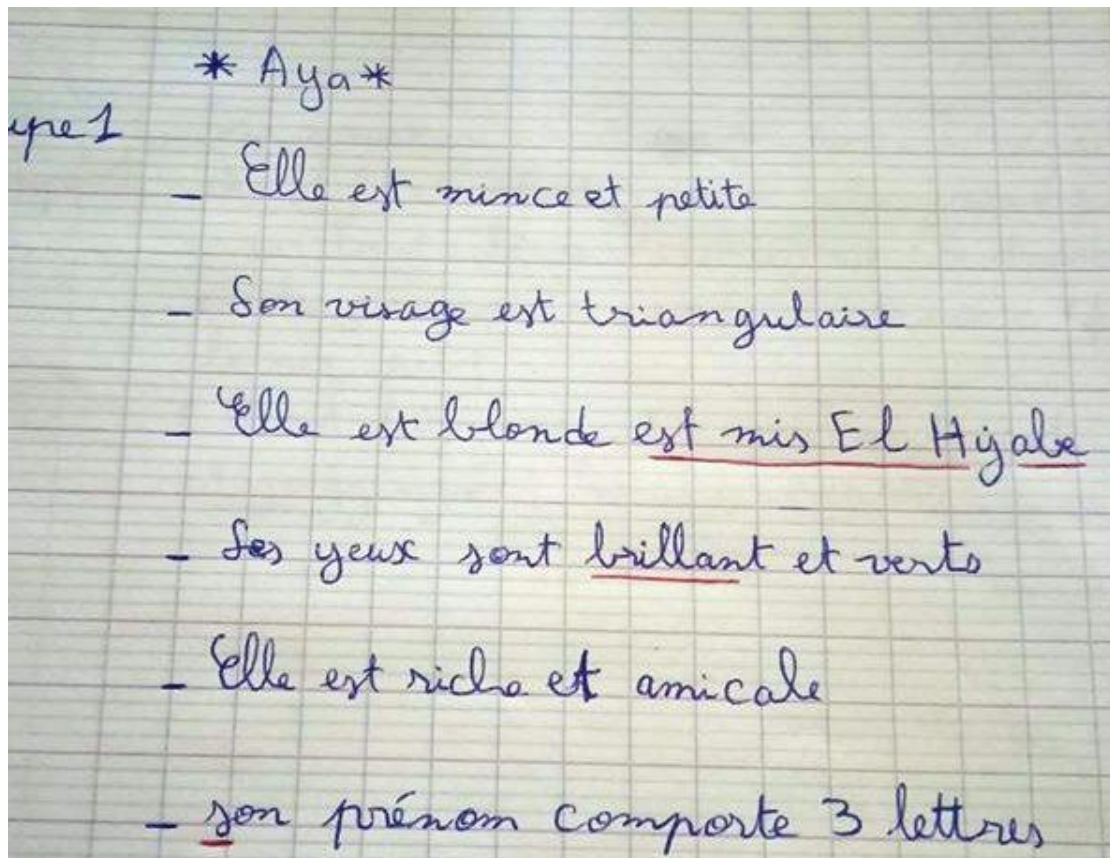
Les critères	L'indicateur	Oui	Non	Un peu
Aspect pragmatique	- Le respect de la consigne			
Aspect morphosyntaxique	-Emploi de l'imparfait			
	-L'accord des adjectifs qualificatif			
L'aspect lexical et sémantique	-Emploi du vocabulaire du portrait			
	-Varier les verbes employés			
	-Emploi des adjectifs qualificatif pour décrire le physique, la tenue et le caractère du nouvel élève.			
	-Idées exprimée clairement et bien enchaînées.			
Aspect matériel	-La ponctuation			

Annexe IV

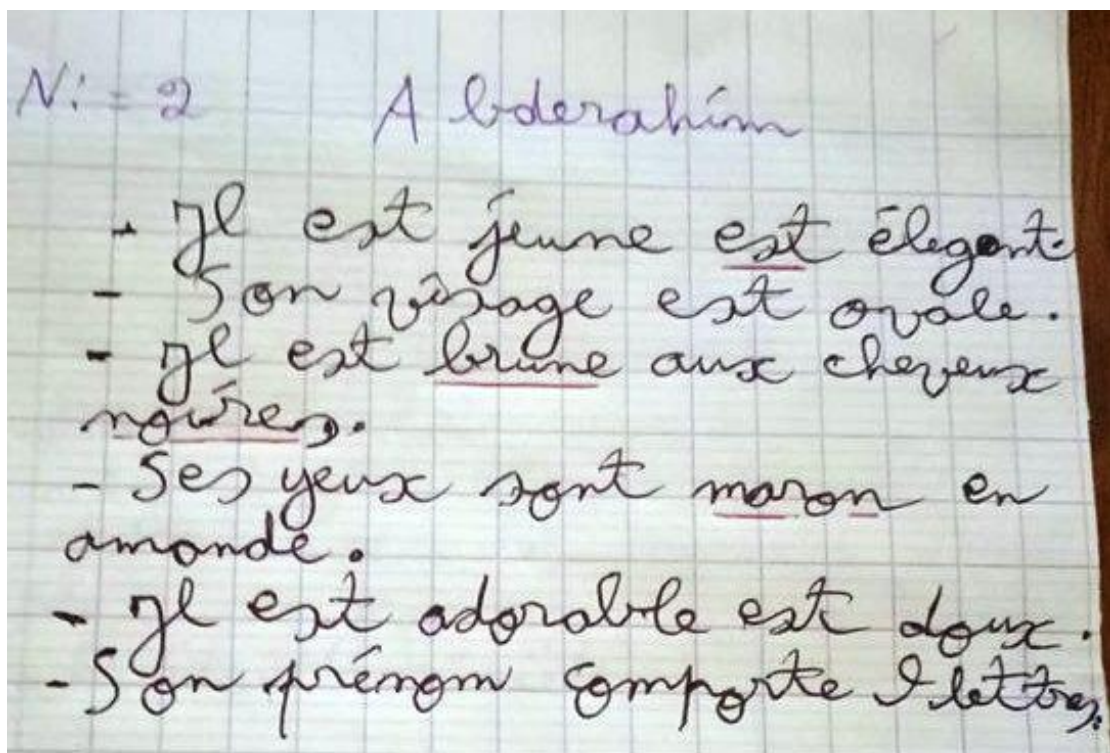
Le corpus

Activité 2 (préparation de l'écrit)

Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3

Maolin

- Il est grand et maigres
- Son visage est long
- Il ~~est~~ a une bouche fine
- Ses yeux, [↓] moustache
- Il est silencieux et timide
- Son prénom comport 5 lettres

Groupe 4

Raid

- Il est gros et petit.
- Son visage est rond.
- Il est brun et cheveux crépus.
- Ses yeux sont ~~marron~~ marron.
- Il est brave et sérieux et joyeux.
- Son prénom comporte 4 lettres.

Production écrite

Groupe 1

1^{er} jet

Le nouveau avait ~~13~~ 13 ans. il venait de Stif, et était grand, plus grand que nous tout. Il a les cheveux châtains et les joues pâles, et les yeux noirs et le nez petit.

Il est bizzare. Il avait un tricot et jogging et les chausseures.

2^{ème} jet

Le nouveau avait 13 ans. Il venait de Stif. Il était grand, plus grand que nous tous. Il avait un visage rond et des cheveux châtains. Ses joues étaient pâles, et ses yeux noirs et son nez est petit.

Il était bizarre. Il portait jogging noir, un tricot vert et des chaussures noirs.

Groupe 2

1^{er} jet

ne N: - 2

- Le ~~noveau~~ nouveau était grand et gros. il a un visage plein et une bouche charmue. Il a le nez droit et les yeux globuleux. il portait ^{triste} et un jeans. _{un} il était timide.

2^{ème} jet

- Le nouveau avait 13 ans. Il venait de la France. Il était grand et gros.

Il avait un ~~un~~ visage ~~plein~~ plein, une bouche charmue, un nez droit et des yeux globuleux. Ses cheveux étaient blonds. Il était beau et adorable.

Il porte une casquette rouge, de basket blanches, un shortalon jeans et un chemise blanches. Il avait l'air timide.

Groupe 3

1^{er} jet

groupe 3
un nouvel élève ~~du~~ ~~arrivé~~ arrivé
dans la salle de classe. Il
avait 14 ans. Il avait des yeux
noirs, un nez gracieux et un
bouche mince. Il avait visage
est rond et le cheveux raides. Il
est petit et est beau et calme.
- Il porte un chemis et ~~des baskets~~
un pantalon. Il ~~est~~ met
des baskets blanc. Il est sage et
sérieux.

Groupe
(3)

un nouvel élève arrive dans la Salle de classe. Il avait 14 ans et venait de Musila. Ses yeux étaient marron et son nez était gracieux. Il avait le visage rond, la bouche mince et les cheveux noirs. Il était petit, et beau et calme. Il portait un chemise gris et un pantalon bleu et mettait des baskets blancs. Il restait sage et sérieux.

Groupe 4

1^{er} jet

Le nouveau élève avait un visage carré, il
avait une bouche mince et des yeux bridés, il
était pauvre et négligé, il sembler sérieux.
Le nouveau élève avait Les joues ~~pleines~~
pleines et des cheveux rous et rebelles.
Il était timide et paresseux.

2^{ème} jet

Le nouveau élève était moyen et maigre
Il avait un visage carré, une bouche
mince, et des yeux vifs et bridés. Ses
cheveux étaient rous et rebelles. et
Ces joue étaient pleines. Il portait un
pantalou bleu et une veste noir. Il a
l'air timide est silencieux et sérieux

Annexe V

Grille d'analyse des productions
écrites des groupes 2,3 et 4.

Grille d'analyse de la production écrite du groupe 2

Les critères	L'indicateur	1 ^{er} jet			2 ^{ème} jet		
		Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu
Aspect pragmatique	- Le respect de la consigne	X			X		
Aspect morpho-syntaxique	-Emploi de l'imparfait			X	X		
	-L'accord des adjectifs qualificatif	X					X
L'aspect lexical et sémantique	-Emploi du vocabulaire du portrait	X			X		
	-Varier les verbes employés	X			X		
	-Emploi des adjectifs qualificatif pour décrire le physique, la tenue et le caractère du nouvel élève.			X	X		
	-Idées exprimée clairement et bien enchaînées.	X			X		

Grille d'analyse de la production écrite du groupe 3

Les critères	L'indicateur	1 ^{er} jet			2 ^{ème} jet		
		Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu
Aspect pragmatique	- Le respect de la consigne			X	X		
Aspect morpho-syntaxique	-Emploi de l'imparfait			X	X		
	-L'accord des adjectifs qualificatif			X			X
L'aspect lexical et sémantique	-Emploi du vocabulaire du portrait	X			X		
	-Varier les verbes employés	X			X		
	-Emploi des adjectifs qualificatif pour décrire le physique, la tenue et le caractère du nouvel élève.			X	X		
	-Idées exprimée clairement et bien enchaînées.	X			X		

Grille d'analyse de la production écrite du groupe 4

Les critères	L'indicateur	1 ^{er} jet			2 ^{ème} jet		
		Oui	Non	Un peu	Oui	Non	Un peu
Aspect pragmatique	- Le respect de la consigne			X			X
Aspect morpho-syntaxique	-Emploi de l'imparfait	X			X		
	-L'accord des adjectifs qualificatif	X					X
L'aspect lexical et sémantique	-Emploi du vocabulaire du portrait	X			X		
	-Varier les verbes employés			X	X		
	-Emploi des adjectifs qualificatif pour décrire le physique, la tenue et le caractère du nouvel élève.			X	X		
	-Idées exprimée clairement et bien enchaînées.			X	X		

Résumé

La production écrite est une activité aussi importante que complexe dans l'apprentissage d'une langue. Sa complexité est souvent démotivante et pousse les apprenants à se désinvestir de son apprentissage, ce qui confronte les enseignants à une situation désarmante.

Notre travail vise à aider les apprenants à trouver le plaisir d'écrire et à améliorer leurs productions écrites. Partant de cette ambition, nous avons testé l'efficacité de l'atelier d'écriture comme technique d'enseignement-apprentissage de l'écriture en classe de français langue étrangère.

Les résultats obtenus par le biais de l'expérimentation nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ supposant que l'atelier d'écriture permettrait d'aider les apprenants à trouver le plaisir d'écrire à travers la mise en place d'activités abordant l'écriture de manière ludique et à améliorer leurs productions écrites en leur offrant l'occasion d'échanger sur les textes, de les coévaluer et de les réécrire.

Mots clés : ateliers d'écriture, production écrite, français langue étrangère.

ملخص

يتمحور بحثنا حول إسهام ورشات الكتابة في تحسين الكتابة لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، وقد توصلنا من خلاله إلى أن الاعتماد هذه التقنية المبنية على التشارك أثناء عملية الكتابة وتبادل المعارف حولها، يحفز المتعلمين ويساعدهم على تحسين الإنتاج الكتابي، وذلك من خلال اقتراح أنشطة ذات طابع ترفيهي لإعداد المتعلمين للكتابة، وكذا إتاحة المجال لمناقشة الإنتاجات الكتابية، تقييمها المشترك وإعادة كتابتها.

الكلمات المفتاحية : ورشات الكتابة، الإنتاج الكتابي، الفرنسية كلغة أجنبية.

Abstract

Our research focuses on the contribution of writing workshops to improve written productions among learners of french as a foreign language. We have reached that relying on this technique, which is based on working in pairs during the writing process and sharing of texts, may motivate learners and help them to improve written production, by suggesting entertaining activities to prepare learners for writing and allowing them to read and discuss their texts, co-evaluating them, then rewriting those written productions once again.

Key words : writing workshops, written production, french as a foreign language.