

=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 FRAFRANCAISE
N° :



DOMAINE : LETTRES ET LANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : LITTERATURE GENERALE
ET COMPAREE

Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master

Option : Didactique du FLE

Présenté par :Nadjat Mansouri

Intitulé

Le rôle Des ateliers d'écriture Dans l'installation d'une
Compétence rédactionnelle ;
Cas des apprenants de 3 AM du CEM : A.Belaaref. B.B.A

Soutenu devant le jury composé de :

.....	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Président
Ameur Azzedine	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Rapporteur
.....	Université Mohammed Boudiaf M'sila	Examineur

Année universitaire : 2019 /2020

Dédicace

A vous, mes chers parents.

A mon mari , mon éternel ami Redhouane .

A mes deux enfants Mohamed Amir et Baraa .

A mes sœurs , mes frères et leurs femmes .

A mes amies Aida , dalila , Faisa , warda, Zahra ,Aziza , Imane
Ahlam , Asma ,Farida , Fouziya , Fatiha , Amina , Sara et Sanaa

A mes cousines Raniya ,Douniya et Bouchra

A mes collègues de travail .

A toute la famille Mansouri d'ici et d'ailleurs

Ce mémoire est dédié ...

Remerciement

Je n'ai pas de mots pour exprimer ma profonde gratitude à l'égard de monsieur Ameer Azzedine mon enseignant et mon encadrant de recherche ; ce fut un plaisir et un privilège de travailler avec vous .

Je suis redevable devant deux personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail de recherche ; Monsieur Gueddoudge Madani , directeur du CEM :A .Belaaref et monsieur Omar Megouas ; inspecteur de l'enseignement moyen .

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE :PROCESSUS D'ECRITURE ENTRE SAVOIRS DE REFERENCE ET PROGRAMMES OFFICIELS.	
Introduction	5
CHAPITRE1 : LES ATELIERS D'ECRITURE DANS LA LITTERATURE SCIENTIFIQUE	
Introduction.....	7
I.1.1- Naissance des ateliers d'écriture en France.....	8
I.1.1.1- L'expérience d'Elisabeth Bing.....	8
I.1.1.2- L'expérience d'Anne Roche.....	10
I.1.2.Fondements des ateliers d'écriture.....	12
I.1.2.1-Les ateliers américains.....	12
I.1.2.2-L'influence des événements de Mai 68.....	13
I.1.2.3-La pédagogie de Freire.....	14
I.1.2.4-Le Nouveau Roman et le structuralisme	16
I.1.2.5-L'OULIPOU.....	16
I.1.2.6- L'intertextualité	17
I.1.2.7-Le Haïku japonais	18
I.1.3-Atelier d'écriture et pratiques d'écriture traditionnelle.	18
I.1.4- Qu'est ce qu'un atelier d'écriture ?	20
I.1.5-.Les types des ateliers d'écriture.....	20
I.1.5.1- Les ateliers centrés sur la personne.....	21
I.1.5.2- Les ateliers centrés sur le texte	21
I.1.5. 3.Les ateliers centrés sur le sujet écrivain	23
I.1.6-Fonctionnement des ateliers d'écriture	25
I.1.6.1- La situation d'écriture	25

I.1.6.2-Un temps pour écrire	25
I.1.6.3- Un temps pour partager son texte.....	25
I.1.6.4-Un temps pour réagir	26
I.1.6.5- un temps pour réécrire.....	26
Conclusion	27
CHAPITRE 2 : LA PRODUCTION ECRITE DANS L'APPROCHE PAR COMPETENCES	
Introduction	29
I.2.1 -L'Approche par compétences : définition et objectifs.....	30
I.2.2- La notion de compétence.....	31
I.2.2.1-En psychologie.....	31
I.1.2.2-En linguistique	31
I.1.2.3- Dans le domaine de l'enseignement/ apprentissage	31
I.1.2.4-Dans le domaine de l'enseignement de la langue.....	32
I.2.3- Les composantes d'une compétence de communication.....	33
I.2.3.1-La composante linguistique.....	33
I.2.3.2-La composante discursive.....	33
I.2.3.3- La composante référentielle.....	33
I.2.3.4- La composante socioculturelle	33
I.2.4-La compétence écrite.....	33
I.2.5- Modèles de production écrite	34
I.2.5.1- Le modèle linéaire de Rohmer(1965).....	34
I.2.5.2-Le modèle de Sophie Moirand (1979)	34
I.2.5.3- Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	35
I.2.5.4- Le modèle de Breiter et Scardamalia (1987)	35
I.2.5.5- Le modèle de Deschênes (1988)	36
I.2.6-La production écrite ;une activité complexe	37

I.2.7-Contraintes spécifiques de la compétence de production écrite en langue étrangère.....	38
I.2.8-De la lecture compréhension à la rédaction	38
I.2.9-Evaluer la production écrite en classe de FLE.....	39
Conclusion	40
Conclusion de la première partie	41
DEUXIEME PARTIE :L'ECRITURE EN 3AM :PROGRAMMES OFFICIELS ET ESSAI DE REMEDIER .	
Introduction	43
CHAPITRE1:LE RECIT HISTORIQUE EN CLASSE DE 3AM.	
Introduction.....	45
II.1.1- Définition d'un récit historique.....	46
II.1.2- Caractéristiques du récit historique.....	46
II.1.3-Les qualités du récit historique	47
II.1.4- Compétences liées à la production d'un récit historique.....	47
II.1.5- La structure d'un récit historique.....	48
II.1.6-Le récit historique en production.....	49
II.1.7- Le récit historique dans le manuel de 3AM	50
II.1.7.1-Présentation du manuel 3AM.....	50
II.1.7.2-Le récit historique en activité dans le manuel de 3am.....	52
Conclusion.....	57
CHAPITRE 2 : AURGANISATION D'ATELIERS D'ECRITURE AUTREMENT	
Introduction.....	59
II.2.1- Présentation du lieu et de l'échantillon	60
II.2.2- Dispositif expérimentale.....	60
II.2.3- Présentation et résultats du pré- test.....	61
II.2.4.Expérimentation.....	61
II.2.4.1 Présentation de la première série d'activités.....	62

II.2.4.2-Présentation de la deuxième série d'activités	63
II.2.4.3-Présentation de l'activité de la production écrite (commune)	71
II.2.5-Résultats attendus	73
Conclusion	75
Conclusion de la deuxième partie	76
Conclusion générale	78
Bibliographie	81
Résumé	

Introduction générale

Dans sa lettre du 15 avril 1852, adressée à son amie Louise Colet, Flaubert a écrit : « Quand mon roman sera fini dans un an, je t'apporterai mon manuscrit complet. Tu verras *par quel mécanisme compliqué j'arrive à faire une phrase.* » (Flaubert cité par Grésillon 1994, p.147). Par quel mécanisme compliqué Flaubert, le génie de la littérature française, arrive-t-il à écrire une phrase ? Et par quel autre mécanisme, encore plus compliqué, un jeune apprenant d'une langue étrangère arrivera-t-il à écrire la fameuse petite phrase d'un sujet, verbe et complément.

L'écriture, dans une perspective traditionnelle, était longtemps, considérée comme un don, une inspiration, une « super compétence » or les recherches menées en psychologie cognitive et en génétique textuelle prouvent que l'écriture est plutôt un « faire », « un labeur », « un travail » à exécuter, par conséquent la compétence scripturale polyvalente applicable à tous les types de textes n'est qu'une utopie, autrement dit, nul n'est à l'abri de l'insécurité scripturale. Dans cette perspective, faire écrire les apprenants en diversifiant les types de textes pour leur permettre d'acquérir des compétences scripturales variées relatives aux différents types de textes se pose et s'impose. Pour ce faire, des auteurs tels que Delamotte-Legrand, Penloup, et Reuter reprennent l'atelier d'écriture parmi les propositions pédagogiques qui ont émergé ces dernières années et qui se posent comme des alternatives au modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture (NIWESE, 2010, P 102).

Ce dispositif remet en question le rôle passif que l'apprenant joue dans l'acquisition du savoir, l'enseignant, à son tour, passe, plus, pour un guide que pour celui qui détient un pouvoir absolu.

Dans le contexte algérien, depuis 2003, l'état s'est engagé dans une série de réformes sur le système éducatif, en effet, avec l'adoption de l'approche par compétences, une grande importance a été donnée aux quatre habiletés lire /écrire, écouter /parler ; Par conséquent, l'installation d'une compétence rédactionnelle demeure l'une des finalités fondamentales de l'enseignement des langues. Avec tous ces efforts menés dans l'enseignement des langues, la situation de l'enseignement du FLE reste alarmante ; le taux d'échec scolaire est élevé, le mécontentement des enseignants et des parents augmente, les résultats des brevets baissent d'année en année... En effet, Une absence de la maîtrise de l'écrit est l'un des facteurs principaux de l'échec des apprenants en cours de français comme dans toutes les autres disciplines enseignées au collège.

Notre travail, qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, n'est qu'une tentative de trouver une solution à cette situation critique. En analysant la pratique de la production écrite au collège présentée sous forme d'un « atelier d'écriture, nous avons constaté une grande difficulté dans

la réalisation des tâches d'écriture par les apprenants ainsi qu'une difficulté dans la mise en pratique de ce dispositif de la part des enseignants.

En travaillant avec des apprenants de 3AM, la situation apparaît encore pire, les élèves sont appelés, tantôt à réaliser un palmarès de faits divers, tantôt à rédiger des récits historiques ou biographiques dans le cadre d'un atelier d'écriture, cependant la difficulté ne cesse d'augmenter et les résultats ne cessent de se diminuer. De cela découle l'interrogation suivante :

- Comment animer des ateliers d'écriture qui pourraient aider les apprenants de 3AM à s'engager dans le monde de l'écrit et faire progresser leurs compétences rédactionnelles ?

Dans notre quête de recherche de solutions, nous formulons les hypothèses suivantes :

- ✓ **-Sur le plan didactique :** Les activités de préparation à l'écrit proposées dans le manuel scolaire ne favorisent pas l'installation d'une compétence rédactionnelle. Une autre série d'activités prenant en considération les composantes de la compétence rédactionnelle relative au type du texte étudié pourrait le faire.
- ✓ **-Sur le plan pédagogique :** La mise en place d'un atelier d'écriture favorisant le travail en groupe, valorisant les efforts des apprenants et changeant le rôle de l'enseignant d'un dominateur de savoir en animateur d'ateliers pourrait motiver les apprenants et améliorer les résultats .

Notre objectif consiste à améliorer la capacité de rédiger chez les apprenants de 3AM, pour ce faire, nous allons analyser les activités de préparation à l'écrit figurant dans le manuel scolaire de 3AM en mettant en valeur les besoins des apprenants afin d'arriver à concevoir une série d'activités facilitant la réalisation de la tâche finale .Nous essayons, par la suite, de mettre en place un atelier d'écriture respectant les normes qui le caractérisent citées dans la partie théorique.

La nature de notre recherche, nous oriente vers l'adoption d'une démarche méthodologique à des fondements descriptifs et expérimentaux .Dans son volet théorique (descriptif), nous allons exposer des informations sur l'atelier d'écriture et sur l'acte d'écrire, d'une manière générale. Dans son volet expérimentale nous allons expliquer, pas à pas, les différentes étapes de la préparation d'une série d'activités permettant la réalisation d'une tâche finale : « La rédaction d'un récit historique à partir d'une BD) et après avoir utilisé les deux séries d'activités (la série du manuel et notre propre série) nous allons faire la comparaison entre les deux résultats .

Afin de bien présenter notre démarche méthodologique, notre travail est scindé en deux parties, chaque partie est composée de deux chapitres.

La première partie débute par un chapitre intitulé « l'atelier d'écriture dans la littérature scientifique », il traite la naissance des ateliers d'écriture en France ,les fondements des ateliers d'écriture , l'atelier d'écriture et les pratiques d'écriture traditionnelles , qu'est ce qu'un atelier d'écriture ?Les types des ateliers d'écriture et finalement le fonctionnement des ateliers d'écriture.

Le deuxième chapitre ,intitulé « la production écrite dans l' approche par compétences » comportera : la définition et les objectifs de l'approche par compétences , la notion de « compétence » ,notamment , « la compétence rédactionnelle » avec ses composantes et ses modèles de production expliquant les différentes étapes du processus rédactionnel selon quelques études portant sur le sujet .

La partie pratique est composée également de deux chapitres , le premier chapitre intitulé « le récit historique dans la 3AM , comportera la définition d'un récit historique ,les caractéristiques et les qualités du récit historique, les compétences liées à la production d'un récit historique, la structure d'un récit historique , le récit historique en production, et en fin le récit historique dans le manuel de 3AM.

Le deuxième chapitre et le dernier sera réservé au déroulement de l'expérimentation, le public visé, le lieu de l'expérimentation ainsi que les résultats attendus. Dans ce chapitre nous allons vérifier nos hypothèses émises à propos de notre problématique de départ.

Première partie

Processus d'écriture
entre savoirs de référence
et programmes officiels

*« C'est la théorie qui décide de ce que nous pouvons observer »
Albert Einstein*

Introduction :

« L'écrit c'est une activité à part entière, enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit. », Sophie Moirand, dans sa citation évoque l'importance et la difficulté d'apprendre et d'enseigner l'écrit.

Notre travail de recherche tente de trouver des solutions à cette difficulté, mais avant de se lancer dans le monde de la recherche scientifique, il fallait se familiariser avec les préceptes du domaine étudié, en l'occurrence, les ateliers d'écriture et leur rôle dans l'installation d'une compétence rédactionnelle.

Pour ce faire, nous avons consacré cette première partie (théorique) composée de deux chapitres à faire la connaissance d'un dispositif pédagogique qui a bouleversé le monde de la didactique depuis les années quarante ; l'atelier d'écriture... et à rafraichir nos mémoires autant que spécialistes en didactique sur l'un des piliers de notre domaine ; la didactique de l'écrit, plus précisément, la production écrite selon l'approche par compétences .

Chapitre I :

Les ateliers d'écriture
dans la littérature
scientifique.

Introduction

« mal dit ,incorrect ,langage parlé familier ,répétition ,redondance ,pléonasme, lourd orthographe concordance de temps ,voici une lecture attrayante pour un enfant »...cette citation d'Elisabeth Bing décrit une réalité amère existant au sein de nos écoles ; pour installer une compétence scripturale , jugée comme la clé de la réussite scolaire , l'enseignant fait appel à un modèle d'enseignement traditionnel ,archaïque et même destructeur ... la question se pose ... Que doit- on faire face à une telle situation ? Comment doit- on agir face à des apprenants désintéressés, des enseignants accablés de fatigue et d'inquiétudes, une société exigeante qui ne cesse de tirer la sonnette d'alarme dans l'espoir d'une réponse favorable de la part des spécialistes ou des responsables ?

D'un point de vu didactique, l'atelier d'écriture, s'avère parmi les propositions donnant réponse à ces questionnements...dans ce chapitre nous asseyons de mettre le point sur ce dispositif pédagogique considéré, tantôt comme « un effet de mode », tantôt, comme un nouvel avatar de pratique de formation déjà ancienne.

Pour ce faire, nous allons aborder les points suivants : La naissance des ateliers d'écriture en France les fondements des ateliers d'écriture, l'atelier d'écriture et les pratiques d'écriture traditionnelles, qu'est ce qu'un atelier d'écriture ? Les types des ateliers d'écriture et finalement le fonctionnement des ateliers d'écriture.

I.1.1-Naissance des ateliers d'écriture en France :

Vers la fin des années 60, les ateliers d'écriture apparaissent en France. Deux expériences fondatrices contribuent à l'apparition de ce dispositif, celle d'Elisabeth Bing dans l'institut médico-pédagogique de Dieulefit et celle d'Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence. Influencées par plusieurs courants théoriques, pédagogiques, idéologiques et même littéraires, ces expériences marquent une rupture avec l'écriture scolaire traditionnelle.

I.1.1.1-L'expérience d'Elisabeth Bing

Dans le cadre des ateliers d'écriture, Elisabeth Bing a effectué deux expériences différentes ; l'expérience de Dieulefit et celle des ateliers d'écriture pour adultes.

De 1968 à 1972, Elisabeth Bing travaille à l'institut médico-pédagogique de Dieulefit avec des enfants en difficultés scripturales et exclus du système scolaire. En référence à d'autres ateliers ; atelier de peinture , atelier de menuiserie ...etc. ,Bing demande que " la classe de français " soit remplacée par l'appellation " Atelier d'écriture". Son objectif était de créer, chez ses apprenants, le goût d'écriture. En parlant de sa propre expérience scolaire en matière d'écriture, Bing affirme qu'elle a appris à mentir car elle n'écrit pas ce qu'elle voulait mais ce qu'on voulait qu'elle écrive, chose qu'elle éviterait avec ses jeunes apprenants.

La correction classique est un autre élément mis en question par Elisabeth Bing. En effet, elle pense que ce type de correction traumatise les enfants, à ce propos elle affirme : "la correction classique manichéenne, avec son annotation finale en haut de la page est une sorte de viol, d'abus de pouvoir qui me paraît toujours fatale. Le rouge sang du maître gicle ses verdicts .Ainsi l'enfant mesure-t-il avec force son impuissance l'inéluctable culpabilité de sang noir et le degré de "mal" où il se trouve nécessairement tombé » (Bing, 1976, P.50).

En adoptant une attitude théorisée par Dale Carnegie depuis les années quarante, selon laquelle, "il nous est moins pénible d'entendre des remarques désagréables après qu'on nous a complimentés sur nos qualités"(Carnegie, 1971, P.181), Bing affirme que lors qu'elle trouvait «dans le texte deux mots qui se côtoyaient de façon intéressante, ils étaient entourés, commentés, j'aime, j'adore cela, ils étaient valorisés. » (Bing, 1976, p .50). Dans la même perspective Dale Carnegie souligne que dans le dressage des chiens, tout petit progrès est encouragé par des caresses ou des félicitations des viandes ; alors pourquoi ne pas faire la même chose avec les êtres humains ?

Au début de sa carrière, Bing corrigeait sévèrement les textes de ses apprenants , quand un jour l'un de ses élèves l'accusa d'avoir sali sa feuille avec le stylo rouge et que par conséquent elle saccagea

son poème .A dater de ce jour , Bing accepta tout, de la part des jeunes écrivant et qualifia tout de joli .

Après un long travail de réassurance, Bing affirme que l'écriture devient une passion pour ces jeunes enfants, ils n'avaient donc plus besoin d'être motivés pour écrire, ils écrivent sans difficulté. Bing constate que les enfants améliorent leurs textes sur l'aspect grammatical et orthographique pourtant, elle ne s'en préoccupait guère.

Contrairement à l'écriture traditionnelle où les enfants restaient dans leurs places, dans l'atelier d'écriture d'Elisabeth Bing, les enfants pouvaient bouger, se parler, sortir et écrire en classe ou à l'extérieur. Les textes que Bing faisait écrire sont classés dans trois catégories.

*Dans la première catégorie, on trouve le texte autobiographique (se présenter, écrire sur ce qu'on aime et ce qu'on déteste, s'identifier à des phénomènes naturels comme le vent, la neige, l'ouragan...

*La seconde catégorie, se renvoie au réel (écrire sur ce qui se trouve dans un espace limité , l'exercice du nommé , autrement dit , nommer tout ce qu'ils entendent ; provenant de leur monde intérieur ou extérieur).

*La troisième catégorie, se rapporte à l'imaginaire (s'inspirer des mythes de Décale, d'Icare, Pasiphaé ou Médée, lire et exploiter les textes des grands auteurs comme Claude Simon, Natalie Sarraute, Frantz Kafka ...etc.). Les textes écrits à partir d'une supposition comme dans l'exemple suivant :
Vous êtes perdu dans le désert.....

Parmi les stratégies utilisées par Bing pour réassurer ses apprenants ainsi que pour valoriser leurs écrits, en favorisant la mise à distance entre le texte et son auteur, nous citons :

1-Les encouragements -2 La lecture à haute voix des textes écrits seuls , devant elle , devant tout le groupe ou même devant des personnes extérieures à la classe -3 Des enregistrements pour donner aux apprenants l'occasion de s'écouter .

Après cette expérience, Bing commence à animer des ateliers d'écriture pour adultes. En 1975, Bing fut vacataire à l'université d'Aix en Provence, suite à une invitation envoyée par Anne Roche. Bing passa toute l'année à faire écrire des classes de plus de 50 étudiants

« à partir de 1976, elle poursuivit ses expériences dans le secteur social, les entreprises, les formations d'éducateurs, d'enseignants. » (Boniface, 1992, p .43)

En 1981 , une association, à dominante féminine et dont les animateurs proviennent de disciplines et de secteurs professionnels différents (cinéma, psychologie, sociologie, ethnologie...) a été fondée par Elisabeth Bing . Les animateurs avaient une idée commune ; que l'écriture appartient à chacun.

Les ateliers d'écriture, selon Bing, doivent être mis en place en dehors du contexte scolaire, simplement par ce qu'ils visent la création plutôt que l'apprentissage.

Comme nous venons de le voir, Elisabeth Bing, commence ses expériences avec les apprenants en difficulté scripturale, ce contexte va par la suite, influencer et inspirer d'autres expériences dans le domaine de l'écriture telle l'expérience d'Anne Roche.

I.1.1.2-L'expérience d'Anne Roche

En octobre 1968, Anne Roche, maître assistante à l'université d'Aix-en-Provence, entame son expérience d'atelier d'écriture. Dans son cours nommé "création poétique" , elle " renonce au cours magistral, change la disposition des tables et donne la parole aux étudiants" (La font-Terranova, 2009, P.12).Son objectif était de désacraliser l'écrit et de favoriser l'émergence de l'écriture personnelle de ses étudiants.(Niwese Maurice , 2010, p.75).Son "hypothèse de base était la suivante : un étudiant en lettres a certainement une pratique (cachée sous la table de l'écriture) , pourquoi ne pas lui permettre de la mettre sur la table ? »(Roche, 1994, cité par Niwese, Maurice, p.75)

Au début de cette expérience, les ateliers étaient très peu structurés," on s'assied tous ensemble à égalité. On y lit des textes écrits à l'extérieur et on les commente un peu en désordre "(Rossignol 1994, cité par Niwese, Maurice, 2010, p.75).

Il est à signaler que seuls les textes des volontaires sont discutés à cette époque là.

Ces ateliers étaient, fortement, critiqués par les universitaires qui ne croient pas, en la possibilité d'enseigner l'écriture, raison pour laquelle Roche pense que les vrais ateliers d'écritures ont été mis en place avec la découverte de l'OULIPO.

A partir de cette période (1971-1972), on commence à critiquer les textes écrits. L'atelier a ,donc, comme objectif de développer des compétences techniques en matière d'écriture.

Progressivement, un regroupement se constitue autour d'Anne, donnant naissance au "groupe d'Aix", par conséquent, l'expérience d'Aix se consolide et le scepticisme de l'institution disparaît petit à petit.

En 1971, "une maîtrise en écriture" est lancée par l'université d'Aix, les étudiants de quatrième année peuvent écrire un roman, un recueil de poème et même une pièce théâtrale au lieu d'analyser

une œuvre de fiction. Le travail doit être accompagné d'un autocommentaire, dans lequel l'étudiant explique sa démarche, les obstacles rencontrés, ainsi que l'impact des feedbacks du groupe sur son écrit

Au même temps, et toujours au sein de l'université d'Aix, d'autres recherches approfondies ont été consacrées à des questions théoriques en rapport avec les ateliers d'écriture, comme la place des modèles littéraires, le rôle de la réécriture...etc. Par la suite, le groupe d'Aix initie "un travail en réseau avec les universités de Lyon 2 et de Grenoble 3. Le groupe ouvre également ses portes, dans le cadre de la formation continue. Ces mêmes portes étaient toujours ouvertes à d'autres démarches et pratiques ; en effet, à l'invitation d'Anne Roche, Elisabeth Bing anima des ateliers d'écriture pendant un an à l'université d'Aix. « Nicole Voltz [qui] anime à Aleph » a pris part aux ateliers d'Alain André, et Anne Roche a été membre « du jury de thèse de Claudette Oriol-Boyer » (Boniface, 1992, cité par Niwese, Maurice, 2010, p.76).

En 1989, un ouvrage intitulé : "L'atelier d'écriture, élément pour la rédaction du texte littéraire " a été réalisé par Anne Roche, Nicole Voltz et Andrée Guiguet. L'ouvrage rassemble les expériences de ces trois animatrices d'ateliers d'écriture.

En 1994, un diplôme de "formation de formateur en atelier d'écriture" a été créé à l'université d'Aix. Cette formation existe encore sous le nom de "formation à l'animation d'écriture". De grands écrivains sont passés par cette formation parmi lesquels on trouve : Liliane Giraudon, Christian Tarting et Gérard Arceguel ...etc.

L'équipe d'Aix s'est réunie autour d'une même philosophie ; on aime tous écrire mais on a peur de l'image écrasante des " vrais écrivains ". L'idée était donc de prouver que tout le monde peut écrire ; c'est pourquoi elle s'adresse à ceux qui aiment écrire mais qui n'avaient pas pu surmonter leurs obstacles scripturaux.

Les convictions des deux courants qui ont marqué la naissance des ateliers d'écriture en France ; d'Elisabeth Bing et de l'équipe d'Aix, ont été forgées progressivement par la pratique ou par l'influence extérieure des autres pratiques scripturales qui ont contribué fortement aux fondements des ateliers d'écriture.

Après ces deux premières expériences, les ateliers d'écriture fleurissent (le monde des loisirs, l'animation culturelle, la formation continue, l'enseignement préscolaire, scolaire et universitaire).et maintenant, plusieurs ateliers sont disponibles en ligne bouleversant, ainsi le monde de l'écriture dans les quatre coins du monde.

I.1.2-Fondements des ateliers d'écriture

Les ateliers d'écriture français étaient, fortement, influencés par huit courants constituant leurs ancrage théorique, littéraire, pédagogique et même idéologique. Ces sources d'influence sont :

1-Creative Writing Courses.

2-La contestation de Mai 1968.

3-La pédagogie de Freinet

4-L'OULIPO.

5- Le Nouveau Roman

6-Le structuralisme

7-La théorie de l'intertextualité

8-Le Haïku japonais

I.1.2.1-Les ateliers américains

L'apparition des ateliers d'écriture américains remonte à la 2^{ème} moitié du 18 siècle. En 1753, des groupes d'écriture commencent à se multiplier dans de nombreuses universités d'Iowa sous l'appellation "Creative Writing Workshops" ou "Creative Writing Courses". Selon Rossignol : "les ateliers d'écriture américains ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature. Par "anciens cours", il faut entendre ceux qui sont encore majoritairement administrés en France : un cours où un enseignant parle d'un texte" (Rossignol, 1996, cité par Newese, Maurice, p77).

Les ateliers d'écriture Français ont été, fortement, influencés par les ateliers américains, non seulement au niveau du rituel mis en place (Lecture / réception) mais surtout au niveau du choix des précurseurs qui marquent une certaine filiation ou admiration par rapport au modèle américain. à ce propos, Roche affirme : " à partir d'octobre 1968, à la fois sur le modèle des ateliers américains de Creative Writing (dont j'ai entendu parler au cours d'un séjour à Chicago mais aux quels je n'avais jamais participé) et sur l'inspiration de la pédagogie de Freinet, je proposais à l'université un module d'enseignement intitulé "Création poétique (Roche ,1994, cité par Newese , p .80). Contrairement à Roche , Bing ne se réfère pas explicitement aux ateliers américains en dépit des ressemblances constatées dans les ateliers destinés aux adultes.

Les ateliers d'écriture américains sont différents des ateliers français. Voici un tableau récapitulatif expliquant le point commun ainsi que la différence entre les deux.

Tableau n°1 :Tableau présentant les points de divergences et de convergences entre les ateliers d'écriture français et américains selon les travaux de Newese (2010).

Les ateliers d'écriture français	Les ateliers d'écriture américains
<ul style="list-style-type: none"> *Le texte produit est lu sur place *L'analyse et la critique sévère sont encouragées. *Ils visent la publication des manuscrits par une maison d'édition. *Ces ateliers sont destinés à des étudiants voulant devenir écrivains. 	<ul style="list-style-type: none"> *Les scripteurs écrivent leurs manuscrite en dehors du groupe puis ils les exposent devant le groupe (un atelier de lecture) *La critique est découragée. *Ils visent l'installation d'une compétence scripturale chez les personnes engagées *Le public est diversifié

*Le point commun entre les ateliers d'écriture français et américains est que ; les deux dispositifs favorisent la lecture publique des textes écrits , marquant ainsi une rupture avec l'écriture traditionnelle où le texte produit est destiné à un seul correcteur ; le professeur.

Comme nous venons de dire, bien qu'il y ait une certaine ressemblance avec les ateliers d'écriture américains, les ateliers d'écriture française ne constituent pas une simple reproduction de Creative Writing Courses. Le modèle français est le fruit de l'influence de plusieurs courants littéraires et pédagogiques ainsi que des effets sociaux et politiques ; comme c'est le cas de Mai 68

I.1.2.2-l'influence des évènements de Mai 68

Mai 68 est un mouvement de contestation déclenché par des étudiants parisiens avant de gagner toute la France ainsi que toutes les couches de la société. Ce mouvement revendique la libération des mœurs, et rejette l'autorité ainsi que les principes de la société traditionnelle.

Ce mouvement a beaucoup influencé les courants fondateurs des ateliers d'écriture en France. En effet le rapport au savoir a été modifié, le statut du professeur autoritaire a été dénoncé. Elisabeth Bing dans son ouvrage "Et je nageai jusqu'à la page" exprime, fortement, un grand réquisitoire contre

l'école traditionnelle, elle réclame aussi la libéralisation des mœurs. Quant à Anne Roche, elle exprime, explicitement, qu'elle a été influencée par le mouvement de Mai 68.

Le mouvement de Mai 68 a beaucoup influencé les pratiques pédagogiques du moment. Mais également, le mouvement Freinet a eu un grand impact sur les ateliers d'écriture français.

I.1.2.3-La pédagogie de Freinet

"Le glorieux blessé" au poumon, Célestin Freinet, rentre du front de la première guerre mondiale pour exercer le métier qu'il a tant aimé ; l'enseignement. Mais face à des élèves désintéressés, une école dépourvue de moyens, de graves problèmes de santé, le jeune instituteur se trouve obligé de concevoir une nouvelle pédagogie, nommée, par la suite : "la pédagogie de Freinet".

Contrairement à l'enseignement traditionnel, Freinet organise sa classe en sous groupes. Inspiré par l'école active de Ferrière (1922) le jeune instituteur semble convaincu du rôle de la participation active des élèves dans la construction du savoir qui ne peut être significatif que s'il répond à leurs intérêts. L'élève doit apprendre tout ce qui est nécessaire à l'affrontement de la vie. Dans ce processus, le maître est un guide et l'élève est un être qui réfléchit et non plus une machine qui apprend.

La pédagogie de Freinet :se base sur les principes suivants :

1-L'ouverture de l'école sur la vie.

2-L'individualisation de l'enseignement.

3-Le tâtonnement expérimental.

4-L'éducation par le travail.

Pour motiver ses élèves Freinet fait appel à :

a-La coopérative scolaire.

b-L'imprimerie et la correspondance scolaire.

c-Le fameux "texte libre" qui a beaucoup inspiré les pionniers des ateliers d'écriture français.

d- les classes promenades.

En ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture Freinet affirme dans son ouvrage, Méthode naturelle de lecture : "C'est, vraiment, écrit –il en forgeant qu' on devient forgeron ;c'est en parlant qu'on

apprend à parler ; C'est en écrivant qu'on apprend à écrire »(Freinet 1994,cité par Lafont,1999,p.25).
 Donc comme les premiers pionniers des ateliers d'écriture, Freinet pense que l'écriture est accessible à tous et pour ce faire, il propose "le texte libre" avec sa finalité communicative comme une pratique scripturale, parmi d'autres, utilisée avec ses élèves pour les encourager à écrire.

Voici un tableau récapitulatif expliquant les points de convergence et de divergence entre le texte libre de Freinet et les ateliers d'écriture français.

Tableau n°2 : tableau récapitulatif expliquant les points de convergence et de divergence entre le texte libre de Freinet et les ateliers d'écriture français selon les travaux de Newese(2010)

Point de convergence	*L'accent est mis sur le rôle actif du scripteur dans l'acte d'écrire. *Le professeur/ animateur joue le rôle d'un guide. *Le texte écrit est destiné à plusieurs personnes (le groupe) *Les textes produits ne sont pas notés. *Les textes produits sont bien accueillis par les membres du groupe (destinataire)	
Point de divergence	Atelier d'écriture	Texte libre
	*On écrit à partir d'une piste d'écriture guidée par un animateur	*On écrit librement sans piste.

Au de la des ressemblances cités dans le tableau, Anne Roche affirme son inspiration par la pédagogie de Freinet lors de la mise en place de son cours intitulé "création poétique". Alain André estime, par ailleurs que "la lecture de Célestin Freinet, m'avait convaincu qu'il fallait renverser les relations entre le désir des élèves et le programme des maîtres, entre l'écriture et le lecteur"(André ,1989 p.12)

Quant à Bing, elle marque sa distance par rapport au texte libre qu'elle trouve trop difficile pour les élèves qui se trouvent désarmés face au syndrome de la page blanche et que les textes produits sont souvent sans sens. Mais cette prise de distance prouve qu'elle s'est servie de la pédagogie de Freinet pour au moins se positionner par rapport à ses pratiques.

I.1.2.4-Le Nouveau Roman et le structuralisme

Le Nouveau Roman est un mouvement littéraire apparu entre 1950 et 1970, il rejette les formes et les présupposés romanesques du passé.

Le Nouveau Roman et le structuralisme ont, beaucoup, influencé les ateliers d'écriture français ; ils ont apporté l'idée que l'écriture est une fabrication et non pas un don, un "faire" et non pas un "dire " ou plutôt un "bricolage" selon les structuralistes.

L'influence du Nouveau Roman apparaît également dans les pratiques pédagogiques des fondateurs des ateliers d'écriture. Elisabeth Bing, par exemple, ne cesse de se référer aux nouveaux romanciers pour inciter ses apprenants à écrire, alors qu'elle méprise d'autres littératures comme le roman policier et quelques textes qu'elle trouve superficiels comme ceux de Calvino.

Il est à noter que si Bing écarte ces littératures, d'autres animateurs d'ateliers d'écriture les ont privilégiées, comme c'est cas de l'OULIPO

I.1.2.5-L'OULIPO :

L'ouvrage de la littérature potentielle, l'OULIPO, est un mouvement littéraire fondé, le 24 novembre 1960 par François Le Lionais, Raymond Queneau, ainsi qu'une dizaine d'écrivains, de mathématiciens et de peintres. Leur objectif est d'allier littérature et mathématiques afin de créer des formes constituant la production d'une œuvre d'art.

(Lafront-Terranova 2009, p.28) affirme "plus concrètement, l'OULIPO s'attache à étudier les contraintes et les structures qui sous-tendent les œuvres littéraires existantes et en inventer de nouvelles. Une fois les contraintes d'un texte mise en évidence, on peut produire de nouveaux textes en appliquant ces mêmes contraintes : On peut également produire des textes à partir des contraintes inventées".

Dans le champ des ateliers d'écriture, l'OULIPO a un double statut ; d'une part, les fondateurs des ateliers français ont été fortement, influencés par les idées de ce mouvement littéraire et d'autre part, les oulipiens ont animé leurs propres ateliers d'écriture à partir de 1976, en écrivant, eux même, ou en incitant les autres à écrire.

Bien, qu'au début, les oulipiens ne considèrent pas leurs stages comme de vrais ateliers d'écriture, ils changent leur regard sur ce dispositif à partir de 1993, c'est pourquoi, ils animent encore leurs stages sous le nom d'ateliers d'écriture.

Dans leurs discours les fondateurs des ateliers d'écriture affirment l'influence des oulipiens sur leurs pratiques. En effet Roche confirme que la découverte de l'OULIPO l'a beaucoup aidée à bien organiser et structurer son atelier. Alain André, Jean Ricardo et Claudette Oriol Boyer affirment l'influence oulipienne sur leurs travaux, contrairement à Elisabeth Bing qui prend ses distances par rapport à ce mouvement littéraire. Mais malgré leurs différences il est à noter que tous ces animateurs se réunissent au tour d'une même idée ; "L'intertextualité est au centre de tout acte d'écriture".

I.1.2.6-L'intertextualité :

L'intertextualité est une notion qui désigne toute relation entre deux énoncés. Le critique russe Mikhaïl Bakhtine est le précurseur de cette manière d'appréhender le texte. Dans ses travaux, Bakhtine évoque, plutôt, le terme "dialogisme" pour expliquer l'idée que "l'énoncé neutre " n'existe pas, cette même idée est rapportée par Julia Kristeva sous l'appellation : "intertextualité" .

Dans les ateliers d'écriture, on écrit pour compléter, transformer ou s'inspirer d'une histoire ou d'un texte déjà lus, on écrit également pour imiter tel style ou tel aspect.

Oriol-Boyer souligne que l'intertextualité peut prendre plusieurs formes "copie, citation, plagiat, parodie, pastiche, imitation, transposition, traduction, résumé, commentaire, explication correction"(Oriol-Boyer ,1992 p.23).

Le groupe d'Aix cite l'intertextualité comme étant l'un des principaux fondements théoriques de son travail Anne Roche et ses collègues affirment : "Aujourd'hui avec les travaux de Bakhtine popularisés en France par Julia kristova, avec la création de la notion d'intertextualité, s'est fait jour l'idée que tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit, que tout écrit est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés présents et futurs"(Roche, Guiguet et Voltz ,1998, p.5).

L'intertextualité a, donc, poussé les fondateurs des ateliers d'écriture français à s'inspirer des autres cultures pour diversifier les textes produits, comme c'est le cas avec le Haïku japonais ; une forme poétique connue dans l'empire du soleil levant.

I.1.2.7-Le Haïku japonais

"le haïku est une forme de vers de 17 syllabes (5,7,5) comprenant allusion aux saisons et saisissant une impression"(Boniface,1992,p.206), ce poème vise à partager des émotions avec des mots comptés. Il se pratique en groupe ou individuellement et généralement en pleine nature ; les poètes écrivent, lisent et se critiquent immédiatement ou sur place.

on a introduit les haïkus «en occident depuis un peu plus d'un siècle grâce à des auteurs qui ont présenté et /ou traduit des haïkus japonais ou encore qui ont pratiqué cette forme poétique dans leur propre langue. » (Lafont-Terranova, 2009, p.34),Terranova affirme aussi que : « Dans nombre d'ateliers d'écriture connus et moins connus, on écrit à certains moments, des Haïkus ».(Lafont – Terranova, 2009,p.34-35).

Le groupe d'Aix classe les haïkus japonais en tête des pratiques permettant aux gens de parler de leurs relations avec soi ou avec les autres. Barthes s'est, fortement, intéressé aux haïkus, ce qui témoigne l'influence de cette pratique sur les ateliers d'écriture français.

I.1.3-Atelier d'écriture et pratiques d'écriture traditionnelle

Comme nous l'avons vu, le mouvement des ateliers d'écriture est né dans un contexte scolaire pour marquer une rupture avec l'ancien modèle scolaire d'apprentissage de l'écriture sur plusieurs aspects ;

- La finalité des textes produits ; d'après des études menées en sociologie, le devenir des productions textuelles motive les apprenants (connaitre pourquoi ces textes sont-ils écrits : Pour être lus aux pairs ? Pour les recueillir et en faire un livret ? Ou pour les publier dans un site web ?)

Dans la pratique traditionnelle le texte est rédigé pour être corrigé par un enseignant, par contre, dans un atelier d'écriture la production peut avoir plusieurs finalités.

- Les conditions de production : contrairement à la pratique traditionnelle, les ateliers d'écriture sont organisés en dehors de l'environnement scolaire habituel ; on écrit à la ville, à la campagne, à la montagne, à la maison, dans un lieu public, à distance ou pendant les vacances. Les tables sont disposées en cercle, en carrée ou en rectangle, l'animateur s'assoit au tour de la table comme les autres participants en prenant en considération que l'inscription spatio-temporelle joue un rôle très important dans le processus d'écriture.
- L'évaluation : Dans les ateliers d'écriture, on pratique l'évaluation formative ; les jugements de valeurs et les critiques sont évités, le classement des participants et la sanction par une note

ou par un diplôme sont exclus. Il faut également prendre en considération l'investissement des étudiants, autrement dit, il faut évaluer aussi bien la production que le produit final (évaluer le processus qui conduit au résultat) ; L'écriture que l'écrit, la textualisation que le texte.

- La conduite des séances d'ateliers : contrairement à la pratique scolaire :

*Les animateurs sont moins directifs, ils modalisent leurs observations.

*Les interactions ; écrivain /écrivain ou animateurs /écrivain sont importantes.

*Les ateliers d'écriture sont des lieux pour écrire à voix haute ; le ton, l'accent, les gestes, la posture sont pris en considération.

- Le « sur quoi on écrit » et le « ce à partir de quoi on écrit » :

*L'atelier d'écriture met l'accent sur l'écriture personnelle par conséquent, il ne vise pas l'acquisition des savoir faire techniques, de ce fait l'animateur n'est ni professeur de littérature, ni formateur d'expression écrite.

*Dans un atelier d'écriture, le participant écrit, à partir d'une consigne qu'il peut respecter ou la réinvestir ; « Dans les ateliers, il n'est pas question de demander de traiter un thème ou un sujet de rédaction ou de dissertation mais d'aider les participants à écrire, il s'agit d'abord de les libérer du mythe de l'écrivain inspiré, des idées convenues, des clichés et de leurs « tics d'écriture » (Lafont-Terranova ,2009 p.55).

Il est, cependant, à remarquer que la rupture entre les ateliers d'écriture et l'écriture scolaire traditionnelle est construite sur une base paradoxale pour plusieurs raisons :

- Les fondateurs des ateliers d'écriture sont issus du monde scolaire.
- Les animateurs des ateliers d'écriture provenaient, majoritairement, des écoles et des universités.
- Les enseignants figurent parmi les premiers participants qui fréquentent les ateliers d'écriture.

De ce fait, on peut considérer les ateliers d'écriture comme les enfants terribles de l'école, et comme disait Penloup : « ces expériences sont nées dans et pour des situations scolaires et elles remettent violemment en cause le statut et les représentations de l'écrit à l'école (Penloup, 1990, p.10)

I.1.4- Qu'est ce qu'un atelier d'écriture ?

Vu l'hétérogénéité des expériences et des pratiques, définir la notion des ateliers d'écriture s'avère une tâche très difficile, mais proposer une définition univoque pour la cerner, c'est une véritable difficulté.

Selon Boniface: « On trouvera autant de définitions que d'atelier ; elles traduisent les caractéristiques de chacun » (Boniface, 1992, p.12). Par conséquent, pour répondre à la question « qu'est ce qu'un atelier d'écriture, nous considérons les définitions suivantes :

Le Robert définit l'atelier d'écriture comme étant : « un lieu où des artisans, des ouvriers, travaillent en commun. L'atelier d'un menuisier. » (LE robert Micro, 2006 , p.82).

Cuq Jean Pierre définit l'atelier comme suit :

« 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 réalisations concrètes dans un ensemble défini par les objectifs proposés par un animateur. » (CUQ Jean-Pierre, 2002, P.27.)

Pour Yves Reuter, l'atelier d'écriture :

« Est un espace-temps institutionnel, dans lequel, un groupe d'individu, 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 des membres »(Boniface, 1992, p.4).

L'ensemble de définitions citées ci-dessus, se réunissent sur l'idée qu'un atelier d'écriture est un lieu coopératif, guidé par un animateur et consacré à l'écriture. Il existe et sollicite la créativité des écrivains dans un certain plaisir.

Il est à signaler qu'il existe plusieurs types d'ateliers d'écriture et que chaque type est défini d'une manière différente. Alors quels sont les types des ateliers d'écriture ?

I.1.5-Les types des ateliers d'écriture

Lafont-Terranova et Boniface classent les ateliers d'écriture en trois catégories :

I.1.5.1.Les ateliers centrés sur la personne

Selon Boniface, ces ateliers visent à « mettre fin à tout ce qui est dévalorisation de soi en particuliers la croyance qu'on n'arrive pas à écrire »(Boniface 1992,p.63) ,«changer son regard sur ses propres textes » et surtout de « se réconcilier avec soi même ».(Boniface ,1992, p.65). Les activités proposées par ces ateliers se basent sur la mise en confiance des écrivants en tant que personnes.

Le CICLOP (Le centre interculturel de communication, langues et orientation), est, par excellence, le représentant de ce courant (type), créé 1975 par Roland Gohlke et Pierre Frenkiel, cette organisation avait pour finalité de participer au développement des personnes et des institutions.

Le CICLOP considère l'écriture comme un outil au service du développement personnel et l'atelier a comme fonction de favoriser les expressions spontanées car l'émergence du sujet ne peut se faire que dans la spontanéité.

Les scripteurs écrivent à partir des propositions nommées : inducteurs, déclencheur ou starters.

La piste d'écriture est guidée par un animateur qui écrit et partage son texte comme n'importe quel participant, cependant le partage des textes n'est pas obligatoire et il se fait par voie orale.

Le CICLOP ne vise pas l'amélioration du textes, il ne poursuit aucun objectif didactique et il n'a pas de projet pédagogique, par conséquent les participants ne sont pas obligés d'assister, ils peuvent venir et partir comme ils veulent, leur désir est une priorité.

I.1.5.2-Les ateliers centrés sur le texte :

Ce sont des ateliers qui mettent en avant le texte, l'OULIPO représente, excellemment, cette tendance, il donne une place quasi-exclusive au texte ; ils exploitent la fonction poétique du langage au détriment du sens.

Les oulipiens ainsi que les autres participants expérimentent les obstacles et les contraintes de l'écriture en mettant le projecteur sur le respect de la consigne et le sens entre parenthèses (provisoirement).

Selon Lafont Terranova, l'OULIPOU donne de l'importance à la cohérence et au sens quand il s'agit d'un de ses membres donc les ateliers Oulipiens n'ont pas de projet pédagogique portant sur les activités proposées.

*Les ateliers développés par Ricardou et Oriol Boyer s'insèrent également dans cette tendance. Ces deux animateurs considèrent le texte comme le résultat de l'agencement d'opérations. Contrairement

aux oulipiens, ils s'intéressent à la matérialité ainsi qu'au sens du texte, cependant la priorité est donnée à la forme (la matérialité du texte).

Ces ateliers reposent sur l'idée que toute écriture est essentiellement une réécriture. Selon Ricardou « L'écriture est l'acte de celle, ou de celui, qui raturant son écrit parvient à, lentement penser, ce qu'il ne pensait pas encore » (Ricardou 1992, p.13).

Selon cette perspective, le travail d'écriture est divisé en quatre étapes :

- **La lecture** : cette étape se base sur l'idée que l'écriture est l'art du rat » et « l'art du rapt ».

« L'art du rat », c'est-à-dire que l'acte d'écriture nécessite un grand travail de documentation ; le scripteur est comparé à un rat de bibliothèque qui passe des heures et des heures entre les livres et les documents.

« L'art du rapt » veut dire que l'écriture est avant tout et surtout la transformation d'un déjà écrit.

- **La prescription** : Elle consiste à choisir parmi les éléments constituant le déjà là, ceux qui correspondent le mieux à ce que le scripteur cherche. Selon Oriol-Boyer (1992 : 30) dans cette étape : « on souligne, on entoure, on trace des flèches, on inscrit des commentaires ou des choix en marge du texte, bref, peu à peu, on quitte la page imprimée pour manuscire toutes sortes de préfigurations prétextualisés. » (Oriol-Boyer, 1992, p.30)
- **La rédaction** ou la mise en texte : La rédaction ou la mise en texte : Elle se base sur le déjà écrit exploité dans la phase de lecture. D'après Oriol-Boyer : « Il s'agit de raccorder, homogénéiser, placer sur la ligne d'écriture cet ensemble non encore ordonné de similitudes. », il s'agit également d'une écriture-réécriture, concernant la syntaxe (homosyntaxisme), le rythme (homorythmies) ou le lexique (homolexicalité). » (Oriol-Boyer, 1992, p.30). Dans ces ateliers, on donne souvent la consigne suivante : « Ecrivez un texte en utilisant cet extrait d'écrivain ».
- **La relecture** : C'est lire ce qui a été produit, elle prépare au travail de réécriture et permet d'aller chercher encore une fois dans le déjà-écrit afin de compléter ce qui a été rédigé.
- N.B : Dans la pratique, ces étapes peuvent être imbriquées les unes dans les autres ou être sautées par le scripteur.

I.1.5.3-Les ateliers centrés sur le sujet écrivain

Contrairement aux autres types d'ateliers les ateliers d'écriture centrés sur le sujet écrivain ne s'intéressent pas seulement au produit ou à la personne, ils prennent en considération tout le processus incluant le sujet produisant l'objet texte. Il ne s'agit pas, selon Lafont Terranova de : « s'intéresser au résultat de l'écriture (l'écrit, produit) » mais de mettre en œuvre « les moyens de guider le sujet qui écrit durant tout le processus d'écriture afin de lui donner, le meilleur écrit possible. » (Lafont-Terranova, 2008,cité par Newise Maurice,2010 ,p.92.). Ce type d'ateliers est présenté par les ateliers d'Elisabeth Bing.

Ces ateliers obéissent à un projet pédagogique où tout est bien pensé et basé sur une progression bien structurée.

En effet, en observant, les travaux de Bing, nous constatons l'existence d'une planification progressive des activités proposées qui sont au début d'ordre autobiographique puis elles se rapportent à la nomination du réel et enfin, elles traitent des thèmes imaginaires comme le récit de fiction ou le mythe.

La publication des textes rédigés par les écrivains n'est pas envisagée dans ce type d'ateliers, les animateurs compétents et bienveillants, autant qu'instigateurs, n'écrivent pas, ces ateliers sont considérés comme des lieux de réassurances où on procure aux participants le goût d'écrire.

Ci-dessous un tableau récapitulatif ,résumant les caractéristiques de chaque type d'atelier

Tableau n°3(Niwese,2010,P.121)

Visée prioritaire	Atelier représentatif	Points de repères
La personne	CICLOP	<ul style="list-style-type: none">➤ Spontanéité de l'expression verbale.➤ Propositions d'écriture issues des participants.➤ animateur – écrivain.➤ Absence de projet pédagogique.➤ Alergie à la réécriture➤ Aucune visée de publication.

Le sujet-écrivain	Elisabeth Bing	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Souci de réassurance ➤ Ecriture centrée sur le vécu, le réel et l'imaginaire. ➤ Pratique de réécriture non systématique ➤ animateur n'écrivant pas. ➤ Existence d'un projet pédagogique basé sur la progression. ➤ Aucune visée de publication.
Le texte	<ul style="list-style-type: none"> • OULIPOU • Ricardo /Oriol - Boyer 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dominance du texte –objet. ➤ Ecriture par contraintes –règles. ➤ Grand intérêt pour la réécriture. ➤ animateur écrivain. ➤ Absence de projet pédagogique. ➤ D'ensemble. ➤ Aucune visée de publication.

(Niwese, Maurice ,2010,p.121)

Selon les critiques, un corpus de référence, réduit, a été exploité par Elisabeth Bing, les textes rédigés ne sont pas compréhensibles en dehors de leur contexte et selon Boniface La quasi-totalité des textes sont « à l'état du fantasme » et « dépendant des motivations pour écrire. »(Boniface.1992,p.48)

I.1.6- Fonctionnement des ateliers d'écriture

Quoiqu'il y ait trois types d'ateliers d'écriture, ceux-ci s'organisent de la même manière, il s'agit de la :

- Situation d'écriture (motivation)
- Le temps d'écrire les textes (production)
- Les réactions aux textes (dans certains ateliers)
- La réécriture (dans certains ateliers)

I.1.6.1-La situation d'écriture

Pour le CICLOP ce moment est appelé « déclencheur », « inducteur » ou « starter », pour Elisabeth Bing c'est « la motivation », chez Ricardou et Oriol-Boyer c'est « la consigne » et chez les oulipiens, on parle de « contrainte » et chez les constructivistes c'est « la situation-problème » .

Selon Boniface : « le point de départ peut être bref (un simple mot) ou long (jusqu'à 30 minutes, sommaire) (on peut écrire à partir de n'importe quoi) ou très élaboré (avec enjeu littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recourt à une photo, un objet, une promenade, un texte » (Boniface, 1992, p.17)

Cette étape donne au participant l'envie d'écrire et le permet d'éviter l'angoisse de la page blanche.

I.1.6.2-Le temps pour écrire :

c'est la phase de la production du texte, elle peut se faire individuellement ou en groupe.

Dans certains ateliers on détermine le temps de la production, néanmoins dans d'autres participants s'arrêtent d'écrire quand tout le monde a fini

I.1.6.3.-Le temps pour partager son texte :

André le nomme « le moment de socialisation ou la mise en circulation des écrits indépendamment de moyen (voix, distribution de photocopies ,affiche, rétroprojecteur...),

Malgré son importance, la communication des textes est facultative, c'est une phase souvent difficile, pour les scripteurs qui se trouvent obligés de s'exposer au jugement des autres.

Il est à signaler, que durant ce moment, le texte produit n'a pas encore atteint son « niveau d'achèvement ».

Spécialistes trouvent que la lecture publique d'un texte pousse le scripteur à écrire, elle le motive et l'encourage à produire son texte. Dans cette même perspective, Andrée assure que les ateliers d'écriture allument l'envie d'écrire puisque les scripteurs connaissent déjà que leurs productions seront commentées par les autres. Par conséquent ce partage des textes accorde un sens social à l'acte d'écriture qui, contrairement à l'écriture scolaire, seront exposés à des lecteurs réels et non pas à des lecteurs évaluateurs.

Il reste à dire que quelques ateliers ne dépassent à cette phase, après la motivation, la production, le partage et la réaction, rien ne reste à faire. Selon cette perspective l'atelier doit engendrer un manque cher le participant qui le pousse à continuer cet acte d'écriture.

I.1.6.4.Le temps pour réagir :

La réaction constitue la quatrième phase. Selon Rossignol la réaction est le moment où l'animateur ainsi que les lecteurs (simples auditeurs ou non) « parlent le texte » (Rossignol 1996,p. 224)

Dans certains ateliers, la présentation du texte alterne avec les commentaires sur la production en question, mais il existe des ateliers où les réactions interviennent juste après la lecture de tous les textes écrits communiqués oralement ou visuellement .

Finalement, il reste à dire que les réactions varient en fonction du type de l'atelier <d'écriture ; concernant le CICLOP, on parle de la compréhension de la consigne ou le dépassement du temps, chez Bing aucune critique, destructrice ou constructrice n'est jamais faite alors que chez Anne Roche, Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, les critiques portant sur le texte sont souvent sévères et servent à repérer les dysfonctionnements pour améliorer le texte écrit

I.1.6.5-un temps pour réécrire :

Ce temps n'est pas présent dans tous les ateliers d'écriture. Cependant dans un processus d'enseignement apprentissage, cette pratique (la réécriture) s'avère fondamentale, c'est sur elle que « les didacticiens fondent leurs espoirs »(Lafont-Terranova 2009,p.8)

Conclusion

Le parcours précédent s'est attaché à définir un dispositif pédagogique, qui aide non seulement à oser écrire mais également à mieux écrire, appelé atelier d'écriture. Son apparition en France a bouleversé le monde pédagogique et littéraire.

Avec les expériences d'Elisabeth Bing et d'Anne Roche, les représentations sur l'écriture, considérée comme un don, ont changé, désormais, l'écriture est le résultat d'un apprentissage et le fruit d'un travail acharné visant l'installation d'une compétence scripturale.

Les pères fondateurs des ateliers d'écriture ont été, fortement, influencés par des courants pédagogiques, littéraires et idéologiques qui ont forgé leur forme et leur fond donnant naissance à trois tendances d'ateliers d'écriture ; des ateliers centrés sur la personne, les ateliers centrés sur le texte et les ateliers centrés sur le sujet –écrivain cependant, malgré leurs différences, les trois types d'ateliers s'organisent de la même façon : motivation, production, réactions et réécriture.

Chapitre II:

La production écrite dans
l'approche par
compétences

Introduction

Demandez à un enseignant ce qu'évoque pour lui le terme « production écrite » et la réponse , sera : « complexité », « difficulté », et même « problème ». Cette activité ennuyeuse pour l'apprenant est également le talent d'Achille de la plupart des enseignants , surtout avec l'application de l'approche par compétences , qui est à son tour entourée par tant d'ambiguïté sur les plans aussi bien théoriques que pratiques.

Afin de mettre à plat cette approche apparue, au début des années 90 et appliquée en Algérie en 2003, et son apport sur l'installation d'une compétence rédactionnelle, nous avons consacré tout un chapitre intitulé « la production écrite dans l'approche par compétences. » Traitant la définition et les objectifs de l'approche par compétences, la notion de « compétence », notamment, la compétence rédactionnelle avec ses composantes et ses modèles de production expliquant les différentes étapes du processus rédactionnelle selon quelques études portant sur le sujet.

Et comme il s'agit d'une tâche complexe, nous avons essayé d'expliquer cette complexité en évoquant les contraintes spécifiques de la compétence de production écrite en langue étrangère en passant par le rapport lecture /écriture pour arriver enfin à l'évaluation des production en classe de FLE, qui est au centre de tout acte pédagogique

I.2.1.Approche par compétences : définition et objectifs

Apparu au début des années 90, l'approche par compétences s'inscrit dans le courant socioconstructiviste qui met l'accent sur l'apprentissage actif de l'apprenant ; elle place l'apprenant au centre du processus éducatif dans le but de lutter contre l'échec scolaire.

En rejetant la pédagogie par objectif (PPO) et ses fondements behavioristes, l'approche par compétences (APC), utilise les compétences comme point de départ dans la conception d'une activité d'un programme ou d'un curriculum.

L'APC vise à :

- Mettre l'accent sur ce que l'apprenant doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire , et en fin de scolarité obligatoire , plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner . Le rôle de l'enseignant est d'organiser les apprentissages ,d'accompagner les élèves afin qu'ils arrivent à atteindre le niveau attendu (Ameur Azzedine , 2010, P.107)
- Donner du sens aux apprentissages ,en montrant aux élèves à quoi servent les connaissances acquises à l'école. Pour réaliser cet objectif, il est nécessaire de dépasser l'apprentissage par cœur des listes séquentielles , des savoir –faire vides de sens .Il faut situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour l'élève et qui lui permettent d'utiliser son savoir dans des situations adéquates (Ameur , 2010, P.107) ;
- -Certifier les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes, c'est-à-dire faire l'évaluation par rapport aux savoirs et savoir-faire utilisés dans la résolution de problèmes dans des situations , non pas évaluer les savoirs en matière de quantité (Ameur , 2010, P.107).

Dans son application sur le terrain, l'approche par compétences adopte plusieurs pédagogies :

a- La pédagogie d'intégration : elle consiste à mettre l'apprenant dans des situations complexes nécessitant la mobilisation de plusieurs savoirs et savoir-faire pour résoudre le problème donné.

b-La pédagogie de projet : qui sert à organiser les apprentissages autour d'un objectif terminal .

c-La pédagogie du contrat : elle tourne autour du concept « contrat pédagogique »qui veut dire que chaque partenaire doit exécuter des tâches bien déterminées dans le cadre d'un projet pédagogique commun.

d-La pédagogie de l'erreur : elle considère l'erreur comme une phase d'apprentissage permettant la vérification du degré de l'installation d'une compétence.

e-La pédagogie différenciée : c'est une démarche qui prend en considération les capacités de chaque apprenant pour donner une chance d'apprentissage à tous les élèves.

I.2.2-La notion de compétence

La notion de compétence s'est développée dans le milieu professionnel (du travail) à partir de 1930, avant de gagner, peu à peu, le monde de la formation des adultes, et enfin le monde scolaire. Actuellement, cette notion est définie de manières très diverses selon les spécialistes et les contextes

I.2.2.1-En psychologie

En se référant aux théories cognitivistes, la compétence est définie comme étant un ensemble de savoir, savoir-faire, savoir-être mobilisable, tiré généralement de l'expérience et nécessaire à l'exercice d'une activité.

I.2.2.2-En linguistique :

La définition de la compétence était, souvent, basée sur celle de Chomsky (1995). L'une des définitions adoptées actuellement, considère la compétence comme étant : « Le système de règles intériorisées par les sujets parlants et constituant leur savoir linguistique grâce auquel ils sont capables de prononcer ou de comprendre un nombre indéfini de phrases inédites. » (Dubois et All, 1994, cité par Ameur, 2016, p.102).

Dans cette perspective on distingue deux types de compétences linguistiques :

-une compétence universelle : elle est formée de règles innées qui sont de la base pour les grammaires de toutes les langues. (Ameur, 2016, p.102)

Une compétence particulière : elle est formée de règles spécifiques de chaque langue du monde que les locuteurs apprennent grâce à l'environnement linguistique (Ameur, 2016, p.102)

I.2.2.3-Dans le domaine de l'enseignement /apprentissage

Roegiers définit la compétence comme suit :

« la compétence désigne la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être) en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations – problèmes. » (Roegiers 2006, cité par Ameur, 2016, P.103)

Le chercheur cite deux types de compétences :

a- **La compétence terminale** : « c'est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline (...). C'est sur elle que porte essentiellement l'évaluation ».

Exemple : au terme de la «3^{ème} année moyenne, l'élève sera capable de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel (Ministère de l'éducation nationale 2011, 2019, manuel scolaire de 3 AM. P1).

b- **Les compétences transversales** : Ce sont des compétences très générales qui ne sont pas propres à un domaine d'étude, seulement, mais qu'on peut appliquer dans plusieurs domaines. Un nombre d'entre elles existent chez l'élève, d'autres peuvent être installées soit directement ou indirectement lors de la réalisation d'un programme.

Exemple : Assurer sa présence dans une situation de communication avec son charisme, Capacité de déterminer les éléments de la situation de communication.(Ameur ,2016,p.103)

I.2.2.4-Dans le domaine de l'enseignement de la langue :

Mohamed BOUALLAG (2006), dans un article publié, dans la revue campus de l'université de Tiaret, Ouzou ,a cité quatre types de compétences relatif au domaine de l'enseignement apprentissage de la langue :

-La compétence de communication : c'est la capacité de communiquer d'une manière efficace dans une langue en mettant en œuvre son savoir linguistique discursif, socioculturel, référentiel et stratégique .Elle représente dans une classe un moyen et un objet d'enseignement – apprentissage de la langue à la fois(Ameur,2016,p.104).

a- La compétence méthodologique : c'est la capacité d'usage des techniques et des habilités acquises .Elles se représente dans l'ensemble raisonnée de méthodes utilisées pour construire son savoir (Ameur, 2016, p.110).

(exemple ; les techniques de lecture).Cette compétence est développée ,progressivement , tout au long du processus d'apprentissage .

b- La compétence culturelle : Elle concerne les connaissances et les savoirs qu'a l'apprenant sur son domaine, son environnement ou sur le monde d'une manière générale .Ces connaissances lui permettent de mieux comprendre les différentes situations de la vie.

Exemple : distinguer entre les différents types de textes.

-La compétence liée aux valeurs affectives : elle est présente dans toutes les formes d'enseignement de la langue. Elle sert à rendre l'élève capable de :

- accepter les activités d'enseignement/apprentissage, connaître leurs objectifs ainsi que leur importance dans la vie sociale.
- exprimer ses intérêts et les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la langue.
- exprimer ses goûts et ses émotions à travers les valeurs littéraires et artistiques acquises.
- s'ouvrir à d'autres langues, littératures et cultures.
- acquérir des valeurs universelles (humaines, spirituelles) à travers la littérature.

I.2.3-Les composantes d'une compétence de communication :

Sophie Moirand distingue quatre composantes d'une situation de communication :

I.2.3.1-La composante linguistique : C'est la maîtrise de divers

systèmes de règles syntaxiques, lexicales, phonétiques, sémantiques que aidant les apprenants à produire les différents types de textes..

I.2.3.2- La composante discursive : c'est la connaître les caractéristiques des différents types de discours et savoir les utiliser dans les différentes situations de communication.

I.2.3.3- La composante référentielle : c'est connaître les domaines d'expérience, des objets du monde ainsi que leurs relations.

I.2.3.4- La composante socioculturelle : elle englobe la connaissance de l'histoire culturelle ainsi que l'appropriation des règles et d'interactions sociales.

I.2.4-La compétence écrite

Ecrire est un acte de communication qui se fait à travers un code textuel ,donc au moment de la production l'interlocuteur n'est pas présent ,raison pour laquelle l'acte d'écrire est considéré comme un acte de communication différée , en conséquence , le scripteur ,pour faire passer le message voulu , doit bien contrôler le lexique employé , la structure des phrases , l'orthographe , le contexte... etc.

Pour Dabène (1987) , la compétence écrite est plutôt une compétence scripturale qu'il définit comme la maîtrise d'un ensemble de savoirs ,de savoirs faire et de représentations ;cette maîtrise rend possible la compréhension et la production écrite .(Ghribi ,Sara, 2016, p.53)

Selon Dabène , la compétence scripturale repose sur la compétence textuelle , celle –ci est associée aux composantes sémiotiques ,sociologiques et pragmatiques .(Ghribi ,Sara, 2016, p.53)

I.2.5-Modèles de production écrite

La compétence rédactionnelle constitue un ensemble très complexe de compétences , pour la cerner , les spécialistes ont émis plusieurs modèles différents , parmi lesquels on trouve

I.2.5.1-Le modèle linéaire de Rohmer(1965) :

Rohmer est l'un des premiers qui ont analysé le processus rédactionnel en anglais langue maternelle. Ses travaux faits en 1965, ont abouti à un modèle linéaire qui subdivise le processus en trois étapes

- a- La pré -écriture : c'est l'étape de planification et de la recherche des idées.
- b- L'écriture : C'est la rédaction du texte ou la mise en mots.
- c- La réécriture : l'écrivain relit ce qu'il a écrit et il apporte des corrections de forme et de fond à son texte.

Il s'agit, donc, d'un modèle unidirectionnel, autrement dit, l'écrivain est obligé de respecter l'ordre de ces trois moments : pré -écriture, écriture, réécriture.

Ce modèle a été, fortement, critiqué par les spécialistes pour plusieurs raisons :

- Ce modèle décrit uniquement le processus suivi par le scripteur novice (débutant), le scripteur habile effectue des allers- retours entre les trois étapes déjà citées.
- Le modèle de Rohmer ne propose pas des allers –retours entre les activités de différents niveaux .
- Rohmer a négligé les activités cognitives faites durant le processus de la production écrite.

I.2.5.2.Le modèle de Sophie Moirand(1979)

Sophie Moirand propose un modèle de processus rédactionnel conçu pour le français langue étrangère et basé sur la lecture .En effet, l'apprenant, pour acquérir une compétence écrite doit, d'abord, maîtriser des stratégies de lecture et développer sa compétence de compréhension écrite.

Moirand affirme la présence de quatre facteurs fondamentaux influençant le processus rédactionnel :

- Le scripteur : l'appartenant à un groupe social bien défini et jouant un rôle précis dans la société (employé, père, médecin...etc.). Il a une histoire personnelle et un passé socioculturel qui influencent ses productions .

-Les relations scripteur/lecteurs : les relations entre le scripteur et les lecteurs peuvent être d'ordre familial, amical ou professionnel, elles influencent, peu ou prou, sur le texte produit. Le message est aussi influencé par l'image ou les représentations du scripteur sur ses lecteurs.

-Les relations scripteur /lecteur (s) /document : le scripteur fait son texte « pour faire quelque chose », il s'agit donc, d'une intention de communication, autrement dit, le scripteur cherche à impacter son lecteur à travers le document écrit ce qui influence la forme et le fond du document en question.

- Les relations scripteur /document et extra – linguistique : on parle ici , de l’impact sur la forme linguistique du document (le référent / de quoi ou de qui on parle dans le texte , du lieu et du moment de l’écriture) .

N.B Le modèle de Sophie Moirond : s’avère intéressant , car il met l’accent sur les interactions sociales entre le scripteur et le lecteur ,de ce fait , un bon texte constitue une interaction entre le scripteur le lecteur et le document écrit , ce qui nécessite une prise en charge des dimensions sociales et socioculturelles .

I.2.5.3-Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower proposent un modèle qui avait comme objectif de décrire les divers processus intervenant lors d’une activité de production écrite .

Selon les deux chercheurs, l’écriture n’est plus un processus linéaire, mais une démarche basée sur l’interaction d’activités cognitives existantes à divers niveaux.

En se basant sur la psychologie cognitive, Hayes et Flower estiment que l’écriture est une suite de choix et de décisions .Ces choix reflètent le contrôle des étapes du processus d’écriture par le scripteur. Ce modèle a été conçu en s’appuyant sur une analyse des procédés verbaux dans le but de détecter les origines des difficultés et d’améliorer les productions par la suite. . Il se subdivise en trois grandes composantes :

- L’environnement de la tâche : autrement dit , les facteurs extérieurs au scripteur qui impactent la tâche (les consignes de rédaction donnée par l’enseignant , le texte produit par le scripteur...etc.
- Les processus d’écriture : incluant la planification la production du texte, la révision .
- Les connaissances stockées dans la mémoire à long terme : englobant toutes les connaissances sur le sujet traité (connaissances linguistiques, rhétoriques..etc.)

Selon ce modèle, le rédacteur cherche dans sa mémoire à long terme, les informations et les connaissances en relation avec le sujet à traiter, et après avoir rassemblé ces connaissances, il élabore un plan de texte à écrire, donc il fait appel à sa mémoire à long terme pour trouver les connaissances linguistiques nécessaires au thème traité.

La révision est une étape très importante dans ce processus, c’est le moment où le rédacteur fait une lecture attentive du texte avec des va et vient sur la forme et le fond de sa production ainsi que sur le plan adopté, en se basant sur les connaissances stockées dans la mémoire à long terme.

I.2.5.4-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 (Lucile Chanquoy, et Denise

Alamargot,2003,p179) ; la première stratégie est appelée « Knowledge telling strategy » ou la stratégie des connaissances rapportées (Lucile Chanquoy, et Denise Alamargot 2003,p179),suivant laquelle le scripteur exprimera ses idées au fur et à mesure de leur récupération de la mémoire à long terme (Med Hakim Nezar Kebaili, 2009, P.7).

La deuxième stratégie appelée « knowledge transforming strategy »Ou la stratégie des connaissances transformées, qui consiste à réajuster, et à reconfigurer le contenu sémantique, en fonction des buts du scripteur, et de la visée pragmatique du texte. Ainsi, le scripteur produira des informations efficaces, plausibles et pertinentes (Med Hakim Nezar Kebaili, 2009, P.7).

I.2.5.5-Le modèle de Deschênes (1988) :

Ce modèle basé sur l'explication du processus d'écriture en français langue maternelle, a été élaboré par le psychologue québécois Deschenes .Il « a pour objectif de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite. » (Claudette Cornaire, et Patricia-Mary Raymond cité par Souad Tameur, 2012, p.67). Il inclut deux variables :

-La situation d'interlocution : qui englobe la tâche à accomplir (la consigne, les instructions menant le rédacteur vers l'objectif à atteindre), l'environnement physique, le texte écrit, les personnes de l'entourage, les sources d'informations externes.

-Le scripteur : cette variable englobe les structures de connaissances et les processus psychologiques

Ce processus s'effectue en respectant les étapes suivantes :

- La perception de la tâche et l'identification de ses exigences ainsi que l'évaluation des connaissances antérieures sur le thème traité et leurs enrichissements en consultant des personnes et des documents ressources.
- La construction de la signification : elle désigne l'étape de la planification..
- La linéarisation : qui est une phase intermédiaire entre la planification et la rédaction –édition .est la mise en ordre et l'organisation du plan de la rédaction. Durant cette phase le scripteur met en ordre et organise le plan de sa rédaction en faisant des recherches dans sa mémoire à long terme.
- La rédaction –édition : C'est la phase d'écriture ou la rédaction des propositions syntaxiques. Elle est, généralement, accompagnée de l'édition (mise en texte et agencement de contenu).
- L'édition dans le sens de « révision » : Dans cette étape le scripteur révisé son texte en ajoutant ou en supprimant les mots, des idées..etc.

Ces étapes se réalisent d'une manière linéaire ou d'une manière non linéaire, par conséquent l'écriture demeure le résultat de l'interaction entre ces trois pôles : le scripteur, le texte et le contexte.

I.2.6-La production écrite ; une activité complexe

La production écrite est une activité de gestion des contraintes. De ce fait, la compétence de production écrite est la capacité à gérer un système de contraintes ;

« des contraintes d'ordre linguistique ; des contraintes d'ordre psycholinguistique proposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ; des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose , des contraintes imposées par le médium de production et des contraintes imposées par le texte produit . ». (Nguyen Viet Anh, 2011, P.261.)

Les recherches de Grevisse montrent qu'une langue est un tout composé d'un ensemble de neuf éléments constitutifs, à savoir : le nom, le verbe, l'adjectif, l'article, l'adverbe, la préposition, le pronom, la conjonction et l'interjection).

Dans une situation de rédaction, il est important de faire appel à toutes ces composantes de la phrase , constituée comme une unité minimale d'un texte .Le texte à son tour est connu par une diversité de caractéristiques ; un caractère linguistique , un caractère sémiotique , un caractère épistémologique et un caractère contextuel lié aux références spatio-temporelles.((Nguyen Viet Anh, 2011,P.261.)

Dans un contexte didactique résultant de l'approche communicative les contraintes rédactionnelles sont des « problèmes d'écriture à résoudre » alors que dans une démarche par compétences basées sur la mobilisation des ressources afin de résoudre une famille de situations –problème et face aux complexités de la tâche d'écriture, maîtriser une compétence rédactionnelle exige de :

- Mobiliser des ressources linguistiques et des savoir-faire procéduraux (mettre en œuvre des stratégies de construction des phrases, repérer des idées clés du texte ...)
- Maîtriser les capacités de structuration d'un texte cohérent (chercher et organiser les informations du texte...)
- Utiliser des stratégies d'établissement des relations entre lire, relire construire du sens, comprendre le texte et les consignes, utiliser des connecteurs logiques et chronologiques.
- Réécrire et argumenter avec ses propres mots.

Tous ces facteurs sont mobilisés dans des situations de résolution de problèmes où l'articulation des compétences de communication langagière exige que les activités de production écrite ne soient pas isolées mais précédées ou suivies d'autres activités de réception (orale ou écrite) ((Nguyen Viet Anh, 2011, P.261).

I.2.7-Contraintes spécifiques de la compétence de production écrite en langue étrangère

Le développement d'une compétence de production écrite en langue étrangère n'est pas si simple pour plusieurs raisons :

- Un grand nombre de scripteurs en langue étrangère possèdent un répertoire limité de stratégies. Ils ressemblent beaucoup aux scripteurs inexpérimentés en langue maternelle (textes elliptiques, courts, des idées juxtaposées....etc.)
- ils donnent de l'importance à la grammaire et négligent le sens global du texte.
- Ils écrivent pour eux même sans tenir compte du lecteur.
- avec une compétence linguistique réduite, ils éprouvent plus de difficultés à traduire leurs pensées en langue étrangère qu'en langue maternelle.
- Les difficultés d'écriture en langue maternelle peuvent influencer l'écriture en langue étrangère.
- quelques fois les textes écrits sont bien organisés, écrits dans un français correct néanmoins, ils restent incompréhensibles pour les étrangers cela est causé par une immaturité d'une compétence dite plurilingue et pluriculturelle.

I.2.8- De la lecture compréhension à la rédaction

La lecture permet à l'apprenant de développer ses capacités d'analyse d'observation et de compréhension des textes cela l'aide à produire des écrits cohérents et compréhensibles . Egaleme nt elle lui permet de faire un recul sur ses propres productions pour les enrichir et les améliorer sur le plan linguistique et discursif.

A ce propos Gruqua Isabelle affirme que :

« L'articulation lecture-écriture, grâce a un jeu de va et vient entre le texte Source et le texte à produire, permet d'abord de développer les qualités d'analyse du texte, puisqu'il s'agit dans un premier temps, de percevoir d'observer et de comprendre les mécanismes mis en œuvre sans chercher à étudier l'extrait dans le détail, ni à l'écraser par des consignes métalinguistique et méta narratives »(Isabelle GRUCA, 1995, p.108).

Le processus rédactionnel est donc, étroitement lié à la compréhension ; ils sont complémentaires, c'est pourquoi Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca trouvent que : « Compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. »(Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA,2005,p.188).

I.2.9-Evaluer la production écrite en classe de FLE

L'évaluation tient une place de choix dans la pratique pédagogique de chaque enseignant .La production écrite comme étant une tâche difficile et complexe à réaliser demeure aussi difficile à évaluer.

L'évaluation en production écrite peut être diagnostique, formative ou sommative .Son objectif étant de mesurer l'écart entre les intentions pratiques du sujet écrivant et les résultats obtenus en fonction d'objectifs préalablement fixés. (Michèle Pendax ,1998 cité par Zineb Lehouichi, 2013, p.38) Quand elle est formative, l'évaluation permet à l'enseignant de recueillir des informations pertinentes, lui aidant à prendre des décisions pédagogiques en vue d'aider ses apprenants à progresser dans leur apprentissage en matière d'écriture en langue étrangère (Tanina Abid, 2015, p.19)

Pour ce faire, l'enseignant doit faire appel à une grille d'évaluation basée sur des critères bien précis. Ces critères sont d'ordre :

Morphosyntaxique.

Pragmatique.

Sémantique.

Conclusion

Au terme de ce chapitre nous avons essayé de mettre le point sur une approche qui a fait couler beaucoup d'encre ; une approche que grand nombre de systèmes éducatifs sont engagés dans des réformes la plaçant au cœur des curricula ; l'approche par compétences

L'objectif était surtout de comprendre la place de la production écrite dans cette perspective, mais avant ceci il fallait définir la notion de compétence qui n'appartient pas au domaine de l'école mais qui est considérée comme la pierre angulaire de l'APC. Et comme il s'agit d'une activité complexe, (la production écrite), nous avons tenté de décortiquer les différents paramètres constituant l'installation d'une compétence rédactionnelle chez l'apprenant, puis nous avons traité la complexité de l'acte d'écrire ainsi que les difficultés rencontrées par l'apprenant lors de la rédaction en langue étrangère et nous avons terminé notre chapitre par donner une idée d'ensemble sur l'évaluations des productions écrites en classe de FLE..

Conclusion de la première partie

Cette partie constitue le cadre théorique de notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit intitulé ; « le rôle des ateliers d'écriture dans l'installation d'une compétence rédactionnelle cas des apprenants de 3am ». Cette partie qui constitue une tentative de donner une idée globale mais concise et précise sur le thème abordé est également une introduction à une deuxième partie ,pratique dans laquelle nous allons ouvrir les classes de 3am ainsi que le manuel scolaire pour voir, de près, la pratique d'un atelier d'écriture dans une situation purement formelle et analyser son fonctionnement à travers une séquence pédagogique .

Deuxième partie

L'écriture en 3AM :

Programmes officiels et
essai de remédier

«La vérité doit s'inspirer de la pratique. C'est par la pratique que l'on conçoit la vérité.
Il faut corriger la vérité d'après la pratique »

Mao Tsé-toung

Introduction

Au terme de cette partie, nous allons aborder les différentes étapes de l'expérimentation qui s'est déroulée au sein du CEM ;A.Belaaref ,avec les deux classes de 3AM(1 et2) . Cette partie se compose de deux chapitres ; le premier traite la séquence pédagogique travaillée avec les deux classes avec une analyse approfondie des différentes activités de la séquence . et comme il s'agit d'un récit historique, nous allons découvrir ensemble ses spécificités et ses caractéristique et à quel point le manuel scolaire de 3 AM les a prises en considération.

Dans le deuxième chapitre nous allons mettre en place deux atelier d'écriture , le premier sera organisé en exploitant les activités de préparation à l'écrit du manuel scolaire et le deuxième en exploitant une série d'activités élaborée par nous même .

Chapitre I

Le récit historique dans
la 3AM

Introduction

Vygotsky a dit : « l'écriture est à la fois un objet et un outil d'apprentissage » , elle permet à l'apprenant d'accéder au savoir et à l'enseignant de vérifier l'acquisition de ce savoir .

La production écrite est une activité complexe, elle nécessite l'installation d'une compétence scripturale mettant en œuvre plusieurs composantes ; linguistique, socioculturelle et discursive. Ce ci ne peut être réalisé qu'avec la connaissance des types et des genres textuels obligeant les concepteurs des programmes de choisir entre une multitude d'outils et de supports facilitant la tâche de l'enseignant dans l'explication des spécificités de tous ces types de textes ;narratif , explicatif , descriptif , prescriptif et argumentatif.

En troisième année moyenne l'élève est appelé à réaliser trois grands projets qui donneront du sens à ses apprentissages. Ces projets lui permettront de produire à l'oral et à l'écrit des textes narratifs qui relèvent du réel ; le fait divers, le récit biographique/autobiographique et récit historique.

Notre travail porte sur la production d'un récit historique, d'où la nécessité de consacrer ce chapitre expliquant les spécificités de ce genre textuel .Pour ce faire, nous avons opté pour le plan suivant : définition d'un récit historique, les caractéristiques et les qualités du récit historique, les compétences liées à la production d'un récit historique, la structure d'un récit historique, le récit historique en production, et en fin le récit historique dans le manuel de 3AM.

II.1.1-Définition d'un récit historique :

« Raconter » est l'une des capacités de base dans l'apprentissage des langues étrangères, elle permet à l'élève de communiquer un propos donné, inscrit dans une continuité narrative. Le récit historique est défini comme étant :

« une forme de narration particulière qui permet d'acquérir une culture historique. » (Stéphanie Barthlemy & Sébastien Bellat, Travailler une compétence, 2011. P1)

Il est également défini comme :

« Une vocation du passé, un substitut d'expérience. Il mêle la grande histoire celle de la réalité, à la petite histoire, celle des gens, celle de la fiction. » (mordusdesmots.com, le récit historique, 2013, P.1)

II.1.2-Caractéristiques du récit historique

On peut résumer les caractéristiques du récit historique dans les points suivants :

- On trouve le récit historique dans des genres littéraires variés : roman d'aventure, policier, journal intime ... il peut prendre des formes variées (roman, récit court, BD)
- Le récit historique est un mélange de réalité et de fiction. Il combine les attraits de la fiction et la richesse des documentaires. Pour les élèves, il revêt un attrait particulier dans la mesure où ils les transportent au sein des événements racontés et leur permettent de vivre l'histoire comme s'ils y étaient. La véracité historique est présente, car, en général, les auteurs travaillent avec des documents historiques efficaces. (mordusdesmots.com, le récit historique, 2013, P.2)
- -Les personnages peuvent être :
 - -des personnages historiques ayant existé.
 - -des personnages fictifs mais proches des personnages réels..
 - -des personnages fictifs qui incarnent une époque : un scribe au moyen âge, des enfants qui travaillent dans des mines, un enfant qui découvre l'esclavage du 19^{ème} siècle (mordusdesmots.com, le récit historique, 2013, P.2)
- -Il repose sur une mise en intrigue qui suppose un bornage chronologique, un fil directeur et une visée démonstrative et interprétative.
- -Il a pour but d'éclairer et de donner du sens à un événement, une situation, une période historique.

- -Il n'est pas une simple chronologie de faits, il doit montrer la dynamique d'une action ou d'agencement de faits, il a un sens.
- -Il met en scène des acteurs : individuels (personnage historiques), collectifs (groupes sociaux), concrets ou abstraits (entités, concepts)
- Il intègre une explication : toute affirmation est justifiée, les faits sont expliqués et ont des conséquences (principe de causalité).

II.1.3-Les qualités du récit historique

Les qualités du récit historique sont résumés dans les points suivants :

- -La justesse de la restitution d'un évènement : en s'appuyant sur des documentaires riches et dont les informations contenues ont été vérifiées, les auteurs apportent un éclairage précis et vrai sur une époque, un évènement ou un personnage historique (mordusdesmots.com, le récit historique, 2013, P.2)
- -La justesse de l'évocation de l'atmosphère de l'époque évoquée : cette évocation repose principalement sur la description des lieux, des personnages, des mœurs ou des climats politiques, économiques ou idéologiques de l'époque. .
(mordusdesmots.com, le récit historique, 2013, P.2)
- -L'apport de connaissances, elles acquièrent d'autant plus facilement qu'elles passent par le truchement d'une histoire : l'élève est amené à voir, à assister.
(mordusdesmots.com, le récit historique, 2013, P.1)

II.1.4-Compétences liées à la production d'un récit historique

Le récit historique est une recreation du passé qui vise le divertissement, le plaisir mais aussi l'apport de connaissances et d'interprétation historiques.(mordusdesmots.com, le récit historique ,2013,P.2).

La production de ce genre nécessite l'installation des compétences suivantes :

- Se préparer dans le temps : construire des repères historiques.
- Se préparer dans l'espace : construire des repères géographiques.
- Pratiquer différents langages en histoire : reconnaître un récit historique
- raisonner, justifier une démarche et les effectués.
- Coopérer et mutualiser.

- Maîtriser les techniques propres au récit historique et à la maîtrise de la langue ; un récit historique s'inscrit dans un espace et un temps connus (mobilisation de repères chronologiques et spatiaux).
- Mémoriser un fait, un évènement, une période et les caractériser pour leur donner un sens : l'élève doit structurer sa pensée afin d'apprendre à trouver les causes, et les conséquences du fait étudié. Il doit apprendre également, à être autonome en arrivant à identifier les différentes logiques à l'œuvre en histoire.
- Maîtriser les procédés linguistiques pour améliorer un récit : l'utilisation correcte des connecteurs logiques la bonne construction des phrases, la réalisation de paragraphes thématiques, l'utilisation du présent de narration...etc.(travailler une compétence)

II.1.5-La structure d'un récit historique :

Le récit historique reprend la structure d'un récit classique.

➤ **1-Situation initiale**

Le héros est présenté et décrit. On lui donne des caractéristiques mentales et physiques, un univers et un point de vue

➤ **2- Élément déclencheur**

C'est la production du principal évènement qui pousse le héros à faire des actions pour assurer sa vie ou atteindre son objectif .

- **3-Péripéties :**

C'est la suite des actions durant les quelles le héros trouve sa place dans son environnement ou dans l'histoire.

- **4-Dénouement :**

Dans cette phase le héros se trouve submergé par la cours de l'histoire.

On peut assister à la remise en question du héros à des questions soulevées par des idéologies, par la guerre.

➤ **5-Situation finale :**

C'est la fin de l'histoire qui met un point décisif à l'aventure du héros.

II.1.6.Le récit historique en production

L'apprenant qui produit un récit historique n'invente pas une histoire, il la raconte, seulement, il s'agit, donc d'une activité exigeante, une tâche très complexe nécessitant un apprentissage régulier en classe. Pour rédiger un récit historique six conditions sont à prendre en considération.

1-Connaitre l'évènement

2-connaître le contexte (connaître l'époque, ce qui s'est passé avant et après l'évènement en question)

3-Connaitre le territoire : la localisation géographique influence la culture et la société.

4-Connaitre les habitants : (vêtement, comportements croyance, coutumes, vie sociale et familiale...)

5-Connaitre le style d'écriture : La narration à la 3^{ème} personne, la narration à la 1^{ère} personne la narration sous forme de journal ou encore la narration par retours en arrière.

6-Connaitre le pourquoi vouloir raconter cette histoire ? Que vouloir prouver ou révéler au lecteur ?
Quel objectif vouloir atteindre

L'activité de la production écrite insérée dans la rubrique « atelier d'écriture » se déroule en trois moments :

- **Préparation à l'écrit** : elle constitue la première étape de cette rubrique (atelier d'écriture), intitulée « je me prépare à l'écrit », cette partie propose des activités pour entraîner l'apprenant, progressivement, à la production écrite, autrement dit , à une tâche d'écriture plus complexe .dans cette étape l'apprenant doit :
 - Faire des activités sur un aspect précis du sujet à traiter.
 - Se familiariser avec un vocabulaire pouvant être investi.
 - Employer des structures lexicales en adéquation avec le thème traité et le type du texte à produire.
 - Maitriser les procédés linguistiques pour améliorer son écrit.
- **La production écrite** :cette 2ème partie est intitulée « j'écris », elle invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel , il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris

précédemment en s'aidant d'une boîte à outil , de questions autour de la consigne de la tâche d'écriture et des critères de réussite .Une grille de relecture lui permettra d'améliorer sa production.

➤ **Compte rendu de la production écrite :**

C'est un moment de Co- évaluation , d'auto- évaluation et de remédiation pour l'apprenant.

II.1.7.Le récit historique dans le manuel de 3AM

II.1.7.1.Présentation du manuel de 3AM :

Le manuel couvre le nouveau programme de 3AM, selon lequel, l'apprenant est appelé à réaliser trois projets donnant du sens à ses apprentissages. Ces projets lui permettront de comprendre et de produire à l'oral et à l'écrit des textes narratifs variés relevant du réel

-chaque projet est organisé en séquences

Projet 1 : Rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école

Projet 2 : Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'histoire et le patrimoine de notre pays

Projet 3 : Réaliser un cahier de souvenir de la classe et un recueil de biographies de personnages.

-Chaque séquence est organisée en rubriques :

➤ **1-La compréhension de l'oral :** (j'écoute et je comprends)

Les activités proposées permettent à l'apprenant de développer des capacités d'écoute et l'acquisition progressive des stratégies de construction de sens à partir d'un document sonore, audio-visuel ou de la voix de l'enseignant (texte oralisé). Cette activité est organisée en trois étapes : Avant écoute / l'écoute active / Après écouté

➤ **2-La production de l'oral (Je m'exprime) :**

La rubrique production de l'oral contient des activités d'expression orale. A partir d'un support iconique (dessin, photo, tableau). L'apprenant sera capable de prendre la parole afin de produire des énoncés oraux lui permettant de communiquer avec l'enseignant ou avec ses camarades. Cette activité est organisé comme suit :

-arrêt sur image : parlons-en !

-construisons à l'oral : (un fait divers, un récit historique une biographie) à partir de questions et d'une grille pour permettre à l'apprenant de construire un récit cohérent et pertinent. (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne, p.12)

-Récapitulons

-Je vais plus loin, je donne mon avis.

➤ **3-La compréhension de l'écrit (Je lis et je comprends)**

Les activités proposées permettent à l'apprenant de construire du sens à partir d'un texte lu. Pour ce faire l'apprenant doit passer par les étapes suivantes :

-J'observe et j'anticipe (phase d'anticipation)

-Je lis pour comprendre (phase de compréhension globale)

-Je lis pour mieux comprendre (phase de compréhension détaillée). (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne, p.13)

-Je retiens l'essentiel (phase de synthèse)

➤ **4-Outils de la langue pour lire, lire et écrire**

Les activités de cette rubrique permettent à l'apprenant de maîtriser les procédés linguistiques pour améliorer son écrit. Ces activités sont

Organisées en cinq étapes :

- Je lis et je repère / j'analyse / faisons le point /je m'exerce /j'écrit (activité d'intégration partielle) .

➤ **5-Atelier d'écriture :**

- 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 (. (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne , p.13)
- La deuxième 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 de critères de réussite et d'une grille de relecture qui lui permettra d'améliorer sa production et parfois d'une boîte à outil pour

l'aider à produire (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne, p.12).

➤ **6 – Evaluation –bilan**

Dans cette activité, un sujet (texte, questions, proposition écrite) est proposé aux élèves :

Cette rubrique permet,

1-à l'apprenant : -de vérifier ses connaissances.

-de connaître ses lacunes.

2-à l'enseignant : de préparer un dispositif de remédiation

➤ **7- Station projet :**

« C'est une rubrique qui se trouve à la fin de chaque séquence. Chacune des stations indique ce que l'apprenant et ses camarades doivent faire pour réaliser leur projet, planifier, se documenter, mettre en page, rédiger, finaliser. » (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne, p.14)

➤ **8- lecture récréative.**

Il s'agit d'un texte assez long, lu pour le plaisir ou pour développer l'envie de lire chez l'apprenant.

II.1.7.2-Le récit historique, en activité, dans le manuel de 3AM :

Le récit historique est présent dans le deuxième projet du nouveau manuel de 3AM, sous le titre « histoire et patrimoine ». L'apprenant est appelé à réaliser un prospectus de récits historiques portant sur un moment de l'histoire nationale et sur l'histoire d'un patrimoine pour le faire connaître.

Le projet se compose de deux séquences :

Séquence1 : Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée.

Séquence2 : Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.

« Le choix de l'organisation des apprentissages dans le cadre de projets pédagogiques trouve sa justification dans le fait que le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et de mobiliser des ressources variées ». (Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne, p.1) Pour ce faire, ces apprentissages s'opéreront dans le cadre de situations-problèmes.

« La situation-problème est une situation d'apprentissage permettant la construction des savoirs ayant un contexte et un but et pouvant servir de situation d'intégration. »(Ministère de l'éducation nationale, Guide d'utilisation du manuel de français 3 année moyenne, p.8)

Dans le cadre du deuxième projet, l'apprentissage commence par la situation de départ suivante.

« C'est bientôt la journée du chahid et du moins du patrimoine. Pour commémorer ces deux évènements, votre établissement a décidé d'organiser une exposition ayant pour thème, Histoire et Patrimoine.

Pour participer à cet évènement, vous êtes chargés de réaliser un recueil de récits historiques illustrés sous forme de prospectus afin de faire connaître l'histoire de votre pays. » (Ministère de l'éducation nationale, manuel de français de troisième année moyenne, 2018, p.69)

Dans le but de réaliser ce projet deux tâches sont proposées aux apprenants :

Tâche1 (première séquence) : à l'issue de cette séquence, tu vas rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée. (Ministère de l'éducation nationale, manuel de français de troisième année moyenne, 2018, p.6)

Pour cela, l'élève doit être capable de :

- Ecouter et comprendre un récit historique
- Produire à l'oral un récit historique à partir d'une date et d'une photo
- lire et comprendre un récit historique
- Produire à l'écrit un récit historique à partir d'une bande dessinée
- Maîtriser les procédés linguistiques suivants pour améliorer son écrit
- Les morts de la même famille
- L'expression du temps
- Les connecteurs chronologiques
- Les temps du récit : imparfait /passé simple
- L'accord du verbe avec son sujet

Tâche2 (2^{ème} séquence) : à l'issue de cette séquence tu vas décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit. (Ministère de l'éducation nationale , manuel de français de troisième année moyenne ,2018, p.69)

Pour cela l'élève doit être capable de :

- Ecouter et comprendre un récit portant sur l'histoire d'un patrimoine
- Produire à l'oral un récit portant sur l'histoire d'un patrimoine
- Produire à l'écrit la description d'un patrimoine et l'insérer dans un récit
- Maîtriser les procédés linguistiques suivants :

La description d'un lieu : la localisation

Les expansions du nom

L'expression du futur

Les accords dans le groupe nominal

❖ Afin d'installer toutes ces compétences une batterie d'activités est proposée aux élèves.

1-Réception orale :

Cette activité est basée sur un document sonore qui présente le témoignage d'un moudjahid (dialogue entre un journaliste et un ancien Moudjahid) sur un thème faisant partie de l'Histoire de notre pays : le 19 Mars 1962 ; date de cessez le feu.

Après avoir répondu aux questions les élèves sont appelés à répondre à la situation d'intégration partielle suivante

« À la lumière de ce que tu as étudié en histoire, dis avec tes mots ce que tu comprends par cette affirmation de Hadj Salah Mekacher : la victoire ne se donne pas, elle s'arrache » (Ministère de l'éducation nationale, manuel de français de troisième année moyenne, 2018, p.72)

2-Production orale :

Un support iconique est proposé aux élèves présentant des dates significatives (5 Juillet 1962 /19 Mars 1962 le premier novembre 54/Le 20 Aout 56)

Après avoir répondu aux questions les élèves doivent construire à l'oral un récit relatant une date historique à partir d'une banque de mots sous forme d'un tableau récapitulatif.

L'activité se termine par la situation d'intégration partielle suivante :

« En binômes, produisez un énoncé oral dans lequel l'un de vous raconte comment fut célébrée cette date mémorable, le premier jour de l'indépendance. » (Ministère de l'éducation nationale , manuel de français de troisième année moyenne ,2018, p.74)

3-Compréhension de l'écrit

Un récit historique intitulé « Un épisode de la révolution algérienne dans la région d'Aoukas. Femmes courage » ayant comme source : (Khaled Lemnouer, 50^{ème} Anniversaire de l'indépendance .Le soir d'Algérie, 2012), est proposé aux apprenants. L'activité se termine également par une situation d'intégration.

Je vais plus loin, je donne mon avis

Quels sentiments ces femmes courage suscitent-elles chez le lecteur ?

Quel « devoir de mémoire » leur doit-on ? (Ministère de l'éducation nationale, manuel de français de troisième année moyenne, 2018, p76.)

4-Outils linguistiques

a-**Vocabulaire** : les mots de la même famille,

Cette activité commence par la lecture et l'analyse d'un récit historique écrit par Mohamed Dib et se termine par une situation d'intégration partielle. (La grande maison)

J'écris :

« Ecris deux ou trois phrases où tu emploieras des mots de la même famille de histoire et nation . »(Ministère de l'éducation nationale , manuel de français de troisième année moyenne , p78).

b : Grammaire : L'expression du temps : Les connecteurs chronologiques

Cette activité commence par la lecture et l'analyse d'un autre récit historique écrit par Mohamed Dib, extrait de son œuvre « l'incendie » et elle se termine par une situation d'intégration partielle.

J'écris :

« Rédige une phrase avec chacun des connecteurs suivants : dès que-quand » ((Ministère de l'éducation nationale , manuel de français de troisième année moyenne , p.80)

C : Conjugaison : Imparfait / passé simple

Cette activité est basée sur la lecture et l'analyse d'un récit historique écrit par Mahfoud Kaddache, récit de feu, Ed, ENAG, intitulé « Dans l'Akfadou » et se termine par la situation d'intégration suivante :

J'écris :

« En binôme, rédigez deux ou trois phrases pour raconter une scène d'un film de Guerre « La bataille d'Alger » patrouille à l'Est, l'Opium et le bâton, Mustafa ben Boulaid, le colonel Lotfi...) en employant les temps du récit au passé » (Ministère de l'éducation nationale , manuel de français de troisième année moyenne , p.82)

d-Orthographe :

L'activité commence par la lecture et l'analyse d'un récit historique intitulé, « Les enfants de la Guerre » et se termine par une dictée préparée.(Ministère de l'éducation nationale , manuel de français de troisième année moyenne , p.84)

5-Atelier d'écriture

Les situations d'intégration partielles constituent une préparation à la tâche d'écriture menant à une situation d'intégration finale réalisée, individuellement et /ou collectivement par les apprenants. Mais avant de passer à l'acte d'écriture, deux activités rédactionnelles sont proposées dans le manuel :

Activité1

Activité2

Puis, on propose le sujet de production écrite ou la situation d'intégration finale suivante

J'écris :

Les attentivement cet extrait adapté de la bande dessinée «P'tit Omar, la Révolution dans le cartable » de S. Amirat et B.Abbas-Kebir (Ministère de l'éducation nationale, manuel de français de troisième année moyenne, 2018, p.86)

Conclusion

Notre travail entend participer à l'apport des solutions aux problèmes liés à l'installation d'une compétence scripturale chez les élèves de 3^{am} censés être capables de produire des textes narratifs relevant du réel dont on cite le récit historique.

Au cours de ce chapitre nous avons élaboré les spécificités du récit historique qui est un texte narratif relatant une succession d'évènements réels en rapport avec l'Histoire. Il a la même structure d'un texte narratif ; situation initiale, évènements, situation finale.

Le récit historique est présent dans toutes les activités du deuxième projet du nouveau manuel. Chaque activité commence par un support traitant un évènement célèbre marquant l'Histoire algérienne, et se termine par une activité de production écrite nommée « situation d'intégration partielle » menant à une situation d'intégration finale insérée dans une activité de production intitulée « atelier d'écriture. »

L'atelier d'écriture propose deux activités de préparation à l'écrit (réaliser une activité de production réelle consistant à transformer une bande dessinée en récit historique qui est l'objectif final de cette séquence.

Chapitre II :

Organisation d'atelier

d'écriture autrement..

Introduction

Le taux de réussite au BEM est en baisse, voir faible ,en Algérie ; 55,4% en 2019 , 56,88% en 2018 ; trois matières sont accusées ; les mathématiques , l'anglais et le français.

Malgré les efforts des professeurs de français et des parents, la situation d'intégration reste le maillon faible des jeunes collégiens, par conséquent les notes ne cessent de baisser Artaux nous rappelle que « scolairement ou socialement, c'est sur l'écrit qu'on évalue, qu'on intègre ou qu'on exclue » (Artaux, 1999, P.27) ,en conséquence , la maîtrise de la compétence rédactionnelle se pose et s'impose comme une nécessité voir un déficit pour l'école algérienne.

Plusieurs réformes ont été faites, plusieurs approches ont été adoptés, plusieurs dispositifs pédagogiques ont été mis en places, cependant tous les chemins mènent à l'échec.

Notre travail s'inscrit parmi les recherches qui tentent à trouver des solutions pratiques à ces défis .l'atelier d'écriture ,considéré comme le dispositif le plus efficace en matière de l'installation d'une compétence rédactionnelle est mis en place dans tous les manuels scolaires algériens .Mais , les activités proposées , au sein de ces ateliers , permettent –elles d'atteindre l'objectif visé ?

Dans le chapitre précédent de cette partie pratique, nous avons expliqué, en détails la séquence sur laquelle notre travail a été mené ; le récit historique. Dans ce chapitre nous allons expliquer le déroulement de l'expérimentation, le public visé, le lieu de l'expérimentation ainsi que les résultats attendus.

Vu les conditions du confinement ayant marqué notre pays y compris l'école , nous nous trouvons dans l'impossibilité de la réalisation concrète de l'expérimentation , en conséquence , nous allons nous recourir à une situation virtuelle en nous basant sur les constats déjà faits au cours de nos séances d'observation ainsi que ceux des autres praticiens dans le but de pouvoir exposer les résultats attendus et leur adéquation avec l'hypothèse émise .

II.2.1-Présentation du lieu et de l'échantillon

L'expérimentation a été menée au CEM : Abdelkader Belraaref, Bordj Bou Arreridj. C'est un établissement qui a été inauguré en 1968. Il contient 24 classes, 3 labo et une salle d'internet .On y compte 38 enseignants, dont 6 de français. Le CEM est fréquenté par 896 élèves ; 430 filles et 366 garçons. Les performances de ses apprenants en français sont, plus au moins, satisfaisantes.

Pour mener à bien notre expérimentation, nous avons opté pour deux classes de 3 année moyenne, 3AM1/3AM2, dont le nombre d'élèves est de 42 élèves chacune. Le niveau générale des deux classes en matière de français est plutôt passable.

L'enseignante est, titulaire d'un diplôme de professeur d'enseignement moyen de l'ENS de Constantine, elle exerce ce métier depuis 14 ans.

II.2.2-Dispositif expérimental

Comme l'enseignante exerce le métier de professeur de français depuis 2007 ,elle a toujours été en contact direct avec les apprenants en difficulté , notamment en difficulté scripturale ; la correction des copies de production écrite était et ,restera , une corvée pour elle et pour ses collègues .Notre objectif était ,donc ,de concevoir un dispositif pouvant aider nos apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture . Nous avons posé le problème à nos enseignants de l'université de Msila et finalement, un de nos enseignants nous 'a conseillées de travailler sur les ateliers d'écriture ...Ce terme n'est pas étrange pour nous. la rubrique atelier d'écriture figure déjà dans le manuel mais la difficulté existe encore donc où est le problème ? En se documentant sur le thème ,nous étions convaincues que l'atelier d'écriture ,existant dans la littérature scientifique, est loin d'être le même ,pratiqué, dans les classes algériennes : sur le plan pédagogique ; la modalité de fonctionnement (travail individuel) n'est pas en adéquation avec l'atelier d'écriture qui favorise le travail en groupes ... sur le plan didactique les activités de préparation à l'écrit ne facilitent pas l'atteinte de l'objectif final .Le choix était ,donc, de travailler sur les deux axes , didactique ;en concevant une batterie d'activités aidant à atteindre l'objectif final , en l'occurrence , rédigier un récit historique à partir d'une BD, et pédagogique; en mettant en place un atelier d'écriture respectant les normes d'utilisation de ce dispositif déjà évoquées dans la partie théorique . .

La deuxième étape était de familiariser les élèves avec le travail en groupes, pour ce faire dès le début de l'année nous avons constitué les groupes ainsi que le chef de chaque groupe. Le chef était choisi par le professeur ; nous avons choisi les élèves les plus compétents en matière de compétence rédactionnelle puis nous avons laissé les élèves choisir avec qui veulent ils -travailler. Nous avons constitué huit groupes de 4 élèves et deux groupes de cinq.

Dans un troisième temps, nous avons pris une classe comme échantillon de l'expérimentation et l'autre comme groupe témoin, durant toutes les activités de la rubrique atelier d'écriture.

La classe témoin (3AM2) poursuivra comme coutume, le déroulement ordinaire des leçons (activités du manuel scolaire, travail en binômes – correction collective) .

Quant à La classe expérimentale, elle sera soumise à une série d'interventions en amont et en aval :

- Travailler avec des activités présentant des bandes dessinées historiques conçues préparées et réalisées par nous – mêmes.
- Mettre en place un atelier d'écriture favorisant le travail en groupes et permettant à l'enseignant d'en jouer le rôle d'un l'animateur.

II.2.3- Présentation et résultats du pré-test

Nous avons demandé aux apprenants de raconter, individuellement et avec leurs propres mots l'histoire des trois jeunes femmes courageuses vue dans la séance de compréhension de l'écrit P75.

Après avoir examiné les copies du pré-test, nous avons constaté que :

- Les apprenants sont démotivés à cause de la complexité de la tâche à réaliser.
- Les apprenants ne connaissent pas la structure du texte à écrire.
- Les textes rédigés sont incohérents.
- La ponctuation est quasi – absente dans les copies des apprenants.
- Les temps du récit ne sont pas respectés.
- Quelques copies restent totalement blanches.
- Les erreurs d'orthographe sont présentes dans toutes les copies.

Ce bilan nous confirme à quel point les apprenants éprouvent des difficultés en production écrite et que la mise en place d'un atelier d'écriture motivant les élèves et les aidant à améliorer leurs compétences rédactionnelles demeure un nécessité croissante.

II.2.4–Expérimentation :

Notre expérience consiste à présenter aux apprenants deux séries d'activités de préparation à l'écrit , une série figurant dans le manuel scolaire qui consiste en deux activités lacunaires dans lesquelles on donne aux apprenants un texte et on leur demande d'imaginer la suite , et une deuxième série conçue par nous, même présentant trois activités proposant des pistes d'écriture d'une grande variétés et favorisant le rapport compréhension écrite/production écrite .

La première série serait travaillée avec la 3AM2 et la deuxième avec la 3AM1.En proposant la première série l'enseignant , présenterait la leçon comme il a l'habitude de le faire alors que pour la deuxième série il jouerait le rôle d'un animateur d'ateliers d'écriture .

Les apprenants des deux classes ser , par la suite , soumis à un test final commun pour contrôler l'installation de la compétence finale qui est la rédaction d'un récit historique à partir d'une BD.

-II.2.4.1- Présentation de la première série d'activités

(Classe : 3AM2)

-Projet 2 : réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'histoire et le patrimoine de notre pays.

-Tâche à réaliser :A l'issue de cette séquence , tu vas rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée .

-Activité : atelier d'écriture .

a- Préparation à l'écrit P.85

Modalité de fonctionnement : en binômes.

Durée de l'activité : 2heures

Outil didactique utilisé : Le manuel scolaire .

Activité 1 :

-Imagine la suite des événements de ce récit historique (d'après *El Wotan* du 16/08/2016) en employant les temps du récit au passé.

-Emploie les verbes : encercler, bombarder, blesser, survoler, fuir, se réfugier, courir, démolir...

Un village décimé par la furie coloniale

C'était le mois d'août 1958.Les soldats français étaient venus tôt le matin afin de mettre le feu au village Imakrien, situé sur les hauteurs de Naciria, commune de Boumerdes, ce village abritait beaucoup de Moudjahidines.

Un avion ennemiLes maisonsLes habitants
du village

Les survivants se souviennent encore de ce mois d'août 1958.

Activité 2 :

-Rédige la fin de ce récit historique extrait de Récits de feu de Mahfoud Kaddache.

Nous partîmes le 15 septembre 1957 a la nuit tombante. Je devais faire partie d'un groupe composé de 15 djounoud dont un seul parmi nous était armé d'un vieux fusil de chasse. Notre mission avait pour but l'acheminement des armes et munitions à partir de la Tunisie. Nous ne devions marcher que pendant la nuit.

Le 30 septembre, nous avons atteint le djebel Ahmar, dans la région des Aurès. Vers :Ina heures du matin, nous nous trouvâmes face-à-face avec des troupes de l'Armée cola--Hale qui procédaient au ratissage de toute la région, ou se trouvait un nombre important d'éléments de l'ALN. Nous ne pouvions riposter à l'enfer des balles et des lance-flammes qui s'abattit sur nous. Nous primes la décision de nous disperser dans tous les sens. Nous étions encerclés de toutes parts. Nous n'avions aucune chance de nous en sortir.

Un miracle se produisit. Alertés par la fusillade, des éléments de l'ALN

.....

.....

Ancrage didactique :

Après avoir analysé les activités de préparation à l'écrit, proposées dans le manuel scolaire de 3AM , nous avons remarqué :

- La tâche finale proposée incite les apprenants à rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée, néanmoins aucune trace d'une bande dessinée n'a été trouvée dans toutes les activités du manuel scolaire même les activités de préparation à l'écrit.
- Les activités de préparation à l'écrit ne donnent aucune idée sur la structure d'un récit historique, l'apprenant se trouve complètement désorienté dans la réalisation de la tâche finale.
- Les deux activités proposent la même consigne ; compléter un récit historique, ce ci ne facilite pas la tâche aux apprenants.
- La situation finale traite un thème tout à fait différent des activités de préparation à l'écrit.

Démarche pédagogique adoptée :

Les apprenants sont disposés en en binômes , l'enseignant demande à un élève de lire la première consigne , il l'explique , vérifie si les apprenants ont bien saisi la tâche puis il leur demande de passer directement à l'acte d'écrire . Cette phase prendra trente minutes environ , puis , l'enseignant demande à quelques apprenants de lire leurs textes rédigés en donnant des remarques à chaque apprenant et enfin une production conçue collectivement sera fixée au tableau . Cette phase durera, également, trente minutes. La deuxième séance sera consacrée à la deuxième activité en suivant la même démarche et le même volume horaire.

-II.2.4.2- Présentation de la deuxième série d'activités

Modalité de fonctionnement : en groupes.(mise en place d'un atelier d'écriture)

Durée : 2 heures.

Les activités de préparation à l'écrit ont été conçues et préparées par nous . Il était impossible de trouver une bande dessinée historique traitant les thèmes abordés dans la séquence présentée dans le manuel scolaire et facilitant la réalisation de la tâche finale, ce qui nous a poussées à concevoir des bandes dessinées par nous mêmes. Nous avons choisi un texte- support : « Tighilt, la chaussure de la mariée, D'après Omar Mokhtar Chaalal, La wilaya de Bordj Bou Arreridj, Editions Al Bayazin, 2009».A partir de ce texte nous avons rédigé un scénario et nous l'avons transformé en BD en consultant une spécialiste. La deuxième BD traite un évènement historique qui a, fortement, marqué l'histoire de notre pays ; le 8 mai 1945. Nous avons écrit le scénario et nous l'avons transformé en BD. La troisième BD, nous l'avons trouvée sur GOOGL et nous l'avons utilisée comme support pour des fins didactiques. La dernière étape était de proposer des consignes variées permettant aux apprenants de comprendre ce qui est une bande dessinée et comment la transformer en récit historique.

Activité 1

Lisez, attentivement, cet extrait adapté de la bande dessinée : « chaussure de la mariée », puis faites les activités suivantes :

1

LE VILLAGE DE TIGHILT RECEVAIT UNE NOUVELLE MARIÉE

QUEL BONHEUR!
JE NE VOUS AI PAS VUS DEPUIS
MA MONTÉE AU MAQUIS, IL Y A 4 ANS



2



POURQUOI LES SOLDATS
FRANÇAIS NOUS ONT
ILS ATTAQUÉS DURANT
LA FÊTE?

ILS ONT ÉTÉ PRÉVENUS
À L'AVANCE DE NOTRE
ARRIVÉE

JE SUPPOSE L'EXISTANCE
D'UN HARKI PARMIS NOUS



ÉLOIGNEZ-VOUS
DE CET ENDROIT
ÉPARPILÉZ-VOUS

UN BRUIT D'AVION EMPLIT LE CIEL, PUIS
CE FUT L'HORREUR!



ALLAHU
AKBAR
ALLAHU
AKBAR

UN DE NOS COMBATANT
A ABATTU UN
AVION ENNEMI

3

AU FOND DE LA RAVINE, ON TROUVERA UNE CHAUSSURE DE
LA MARIÉE. ELLE DEMEURA L'ÉTERNEL TÉMOIN DE L'HORREUR



MANSOURI NADJET
G HAYET

1 – Lisez ces trois paragraphes (A, B, C) et reliez les avec les trois parties correspondantes aux trois moments de la bande dessinée (Situation initiale /évènements /situation finale.)

partie	paragraphe
1	A- Ce jour là ,174 habitants de Tighilt, périrent sous les bombes des des colonialistes .Au fond de la ravine on retrouvera une chaussure de la mariée. Elle demeurera l'éternel témoin de l'horreur.
2	B- Le 8 juin 1958, c'était un jour qui ne ressemble à aucun autre. Le village de Tighilt recevait une nouvelle mariée .Les villageois, les moudjahidine et le commissaire politique de l'ALN assistaient à cette cérémonie
3	C-La fête battait déjà son plein, quand les soldats français attaquèrent le village ; un harki, parmi les villageois était à l'origine de cette intrusion .Aussitôt, les combattants de l'ALN s'éparpillèrent à travers le maquis. Un bruit d'avion emplit le ciel, puis ce fut l'horreur ! Un déluge de fer et de feu s'abattit sur le petit village .Les avions volaient bas et lâchaient leurs bombes avec précision. C'était ainsi que l'un des avions fut abattu par le fusil mitrailleur d'un combattant de l'ALN

2- Relisez les trois paragraphe puis, complétez le schéma suivant

Situation initiale :

.....
.....
.....

Élément déclencheur ;

.....
.....
.....

Déroulement ;

.....
.....
.....
.....
.....

Situation finale ;

.....
.....
.....

3- Complétez le tableau ci-dessous avec les mots et expressions suivants :

-Le personnage principal vit une situation normale ou tout est en équilibre/ Le moment ou l'équilibre rétablit dans la vie du personnage /Un évènement vient perturber la vie du personnage principal/ Le lieu et le temps/ Utilisation de l'imparfait / Utilisation du passé simple.

Situation initiale
Elément déclencheur.
Evènements
Situation finale.

4 - Rédigez une situation finale à ce récit , avec vos propres mots .

OU

- Imaginez une autre fin à ce texte.

Activité 2 : Voici un récit historique dont la deuxième partie (l'élément déclencheur /les évènements) est supprimée .Lisez bien la première et la dernière partie puis rédigez la partie qui manque . Aidez - vous de la bande dessinée qui illustre le texte . N'oubliez pas d'utiliser :

- ✓ La ponctuation.
- ✓ Les temps du récit.
- ✓ Des phrases bien structurées.
- ✓ Des connecteurs chronologiques.

Texte : Le 8 mai 1945

Le 8 Mai 1945, était un jour inoubliable pour les Algériens.Ce jour là, une manifestation pacifique était organisée à Sétif .Saal Bouzid ainsi que d'autres jeunes scouts musulmans y participaient pour réclamer l'indépendance de leur pays.

.....

.....

.....

.....

.....

Le bilan de cette journée, tristement célèbre était lourd ; 45000 algériens furent tués par l'armée française.

Bouzid ainsi que d'autres jeunes scouts musulmans participent à une manifestation à Sétif pour réclamer l'indépendance de leur pays



Activité 3 : Rédigez une situation initiale à partir de la bande dessinée suivante



Ancrage didactique :

Un coup d'œil d'ensemble sur les activités proposées montrent que :

- la structure d'un récit historique est , explicitement , exposée , par conséquent , les apprenants distinguent facilement entre les trois moments du récit .
- Après la réalisation des trois activités les apprenants se rendent compte des informations utilisées dans la situation initiale , la situation finale et le déroulement des évènements .
- Le fameux problème du « syndrome de la feuille blanche . » sera résolu ; nous avons laissé l'écriture de la situation initiale à la fin dans le but de permettre aux apprenants de se servir du premier et du deuxième texte dans la rédaction de leur situation initiale
- Les trois activités sont basées sur des BD.
- Les activités proposées sont classées du plus facile au plus compliqué.
- La réalisation des trois activités mettent les apprenants sur les rails concernant l'exécution de la tâche finale.
- **Démarche pédagogique adoptée :**

L'atelier d'écriture se tient en trois séances (3 heures, environ) ; deux séances consacrées à la préparation à l'écrit, faites en sous- groupes et une séance de production, écrite réalisée individuellement. L'atelier se passe dans une classe vaste où les tables sont disposées en rectangle. L'atmosphère de travail est étendue ; les apprenants disposés en sous- groupes peuvent parler entre eux ou avec les apprenants des autres sous- groupes. L'activité de chaque séance de préparation à l'écrit se subdivise en cinq moments fondamentaux : un moment pour faire entrer en écriture (lecture et explication des consignes), un moment pour produire les textes demandés, un moment pour lire les textes aux autres, un moment réservé aux commentaires et aux interactions et un moment pour fixer le meilleur travail au tableau et le corriger (réécriture), selon une Co-évaluation. Durant les cinq moments l'animateur passe entre les rangs et répond aux questions des apprenants. Comme tous les participants, l'animateur fait aussi l'activité, s'implique dans la tâche qu'il donne à ses apprenants et lit son texte devant les jeunes scripteurs pour servir de modèle aux apprenants en difficulté. Il encourage les scripteurs et valorise tous les travaux sans exception, en cas d'erreur, il incite le groupe à chercher telle ou telle notion dans le dictionnaire, ou de vérifier la règle de telle ou telle leçon.

II.2.4.3-Présentation de l'activité de production écrite (commune)

Support : bande dessinée du manuel scolaire p.85-86.

Modalité de fonctionnement : individuellement.

Durée : 1 heure.

Activité : j'écris : (manuel scolaire p.86- 87)

Lis attentivement cet extrait adapté de la bande dessinée : « p'tit Omar , la révolution dans le cartable » de S.Amirat et B.Abbas –Kbir.

C'était en 1957.Ce matin –là p'tit Omar avait pour mission d'ouvrir la route à trois jeunes Fidaiyette et surtout de veiller à ce qu'elles arrivent saines et sauvées à leurs rendez – vous .Elles devait passer par la rue Abderrames..

Déroulement de l'activité :

Explication de la consigne /travail individuel/ prise et correction des copies.



● **Grille de relecture.**

Critères	Moi	Mon camarade
J'ai indiqué l'événement, le lieu et le temps.		
J'ai organisé mon récit avec des indicateurs de temps.		
J'ai raconté dans un ordre chronologique ce qui s'est passé.		
J'ai dit comment s'est terminée la mission de P'tit Omar.		
J'ai employé la 3 ^e personne.		
J'ai utilisé les temps du récit au passé.		
J'ai accordé les verbes avec leurs sujets.		
J'ai ponctué mon texte.		

Critères de réussite :

- Respect de la consigne
- Respect de la structure d'un récit historique.
- Emploie de la ponctuation.
- Indique du temps et du lieu.
- Cohérence et cohésion du texte.
- Utilisation des temps du récit.
- Emploie de la 3^{ème} personne du singulier.

II.2.5-Résultats attendus

La bande dessinée historique est, récemment, utilisée dans le système éducatif algérien , elle sert à traiter des évènements qui ont marqué l'histoire de notre pays afin de transmettre les valeurs de citoyenneté aux jeunes apprenants algériens , néanmoins , les supports adéquats sont rares d'où la nécessité de concevoir quelques BD et de les adapter pour les utiliser dans des situations d'enseignement/ apprentissage en rapport avec le contexte algérien.

Les activités proposées dans le manuel scolaire sont loin d'être fonctionnelles pour les apprenants , elles ne facilitent pas la réalisation de la tâche finale : « rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée » ,simplement parce que l' apprenant se trouve totalement désarmé face à une situation complètement étrange pour lui ; on lui propose deux textes lacunaires puis on lui demande de rédiger un texte entier à partir d'une bande dessinée qu'il ne connaît même pas les caractéristiques ni la structure et les spécificités de ce genre textuel , en l'occurrence le récit historique !! , Par conséquent les résultats de la 3AM2 seront décevables, et le taux des apprenants en difficulté sera élevé. Par

contre ,les activités proposées à l'autre classe sont battis d'une manière stratégique ; en faisant ces activités , les apprenants découvriront , petit à petit , les caractéristiques de la BD ainsi que celle du récit historique ...Ils sont appelés à rédiger ,étape par étape, une situation initiale , des évènements et une situation finale pour arriver en fin à rédiger tout un récit a partir d'une bande dessinée qu'il maîtrise déjà les préceptes et les caractéristiques, en conséquence le taux des apprenants en difficulté sera bien diminué par rapport à l'autre classe .

Le travail en atelier d'écriture motive les élèves, une ambiance de travail et d'interaction règne dans la classe, les apprenants se posent des questions, demandent des éclaircissements, se sentent libres et intéressés. Ils deviennent de plus en plus autonomes et confiants. L'enseignant à son tour s'implique dans tâche ; il explique, répond aux questions, analyse les besoins de chaque groupe, valorise les travaux, et encourage ses apprenants.

Donc nous estimons qu'à la fin de notre expérience , les résultats du groupe témoin seraient comme d'ordinaire , quant au groupe expérimental , les apprenants seront plus motivés , dynamiques et intéressés , cela provient de la progression des activités du plus simple au plus complexe , de la familiarisation avec la bande dessinée et le récit historique , la précision des consignes et surtout la stratégie d'enseignement adopté par l'enseignant qui joue le rôle d'un animateur – scripteur et qui encourage ses apprenants à écrire tout en valorisant le moindre progrès de ses jeunes scripteurs qui se sentent de plus en plus confiants et autonomes .

D'une manière générale nous attendons que les apprenants soient capables de :

- Faire la différence les trois parties d'un récit.
- Connaitre les informations données dans chaque partie d'un récit.
- Employer correctement les temps du récit.
- Lire et comprendre une BD.
- Rédiger la situation initiale, les évènements ou la situation finale à partir d'une BD
- Se familiariser avec le vocabulaire spécifique du récit historique.
- Travailler et coopérer avec les autres membres du groupe.
- Poser des questions et entrer en interaction avec l'enseignant.
- Accepter ses erreurs et les considérer comme une phase d'apprentissage (connaitre que même les apprenants les plus doués en écriture peuvent commettre des erreurs)
- Améliorer leur résultats en travaillant et en écrivant car l'écriture est un labeur et non pas un don.

Conclusion

L'analyse de la pratique de l'atelier d'écriture a montré que cette activité se déroule selon trois moments ; deux ou trois activités de préparation à l'écrit faites en sous – groupes , une situation d'intégration réalisée individuellement et contenant la tâche finale de la séquence en question et finalement un compte rendu de la production écrite qui est un moment, soi disant, de remédiation et de consolidation des acquis .

Nous avons vu que chaque séquence pédagogique commence par une situation de départ ou une « situation mère . » suivie par des situations d'intégration partielles réalisées durant toute la séquence et se termine par une situation d'intégration finale dans laquelle l'apprenant doit mettre toutes les information requises, durant cette séquence ,dans l'action .Chose que nous trouvons bénéfique sur le plan cognitif et pédagogique dans la mesure ou elle familiarise les apprenants avec l'acte d'écrire d'une manière générale .

Néanmoins nous avons prouvé que les activités de préparation à l'écrit ne prépare pas vraiment à l'écrit , la tâche finale, de la séquence étudiée, était d'écrire un récit historique à partir d'une bande dessinée , mais aucune activité n'a présenté une BD alors , comment parler d' une préparation à l'écrit sans expliquer aux élèves ce qui est une BD ou les étapes de la production d'un récit historique à partir d' une BD ??! Puis on condamne les apprenants avec des notes basses et on les juge d'incompétents !!

Conclusion de la deuxième partie :

Notre travail qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit, tente de répondre à quelques questionnements et à trouver des réponses à une problématique concernant la pratique des ateliers d'écriture dans les collèges algériens, spécialement en troisième année moyenne .

Partant du constat que les apprenants de 3AM se trouvent en difficulté scripturale lors de la réalisation d'une tâche de production écrite nous avons émis l'hypothèse qu'il s'agirait, peut être , d'un manque ou d'un problème dans les activités de préparation à l'écrit . l'analyse de la première séquence du deuxième projet(rédiger un récit historique à partir d'une BD) montre une grande défaillance entre les activités de préparation à l'écrit proposées et la tâche finale à réaliser . A la lumière de cette analyse nous avons battu une série d'activités prenant en considération ces trois paramètres ; les composantes de la compétences rédactionnelle, en l'occurrence, (linguistique, pragmatique, discursive et référentielle), les spécificités du récit historique et les caractéristiques de la bande dessinée.

Sur le plan pédagogique, le travail en binômes n'est pas rentable, les apprenants se montrent démotivés et désintéressés à la tâche d'écrire alors que durant le travail en atelier, les apprenants s'impliquent corps et âme dans l'acte d'écrire ; ils entrent en interaction avec les membres du groupe et avec l'animateur de l'atelier ; ils apprennent en commettant des erreurs et en négociant entre eux .

Conclusion générale

« Une conclusion, c'est quand vous en avez assez de penser »

Herbert Fisher

Conclusion générale :

D'après plusieurs études , les jeunes apprenants algériens éprouvent des difficultés en production écrite. Celle-ci joue un grand rôle dans l'élaboration et la construction du savoir, ce qui impacte, négativement , les résultats scolaires ,exposant ,ainsi , les jeunes collégiens à l'exclusion professionnelle et sociale. Ces mêmes études insistent sur l'idée que l'écriture n'est plus un don mais un faire , et que la compétence scripturale ne peut être installée qu'à travers la pratique régulière des activités d'écriture très variées, surtout si celles – ci sont organisées dans le cadre d'un atelier d'écriture favorisant la coopération enseignant /apprenant et apprenant / apprenant .

Dans notre travail de recherche intitulé « le rôle des ateliers d'écriture dans l'installation d'une compétence rédactionnelle, cas des apprenants de 3AM : CEM ; A.Belaaref ,B.B.A» , nous avons tenté de prouver que l'incompétence des apprenants en écriture ne vient pas , forcément , de leur passivité en classe ou de leur désintérêts, comme pense la majorité d' enseignants , quelques fois le problème est dans l'activité , elle-même , ou dans les activités de préparation à l'écrit proposées par les concepteurs du manuel ; à titre d'exemple , nous avons analysé une séquence didactique du manuel scolaire de 3AM intitulé : « rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée » dans laquelle , nous avons remarqué une grande défailances entre la tâche finale (situation d'intégration finale) et les activités de préparation à l'écrit , par conséquent les apprenants se trouvent désarmés , sur le plan linguistique ,référentiel et même discursif , face à une situation problème complexe nécessitant la présence obligatoire de ces trois composantes de la compétence rédactionnelle .

La deuxième phase constituant notre travail était de décortiquer la compétence qu'on doit installer chez les apprenants de 3AM ; rédiger un récit historique à partir d'une BD , puis bâtir , une série d'activités permettant la prise en considération des composantes de la compétence rédactionnelle ,en question ainsi que la prise en charge des besoins des apprenants des deux classes .

Un autre axe a été pris en considération dans notre la troisième phase, c'est l'axe pédagogique ,l'atelier d'écriture pour les enseignants algériens n'est qu'une appellation dont l'application varie d'un enseignant à un autre , favorisant , généralement un travail en binômes qui ne nécessitent pas un changement au niveau de la dispositions des apprenants en classe , jugé comme une perte de temps , un bruit ...un casse tête pour l'enseignants et les collègues .

Ce travail de recherche nous a permis d'expérimenter la fabrication des activités de production écrite, la didactisation des textes littéraires et surtout la transformation des textes en bandes dessinées Ce travail nous a également permis de travailler en atelier et de s'adhérer au plaisir de rédiger et de corriger ensemble durant les cinq moments de l'atelier d'écriture qui doivent êtres respectés dans la mise en place de chaque atelier ; un moment pour faire entrer en écriture (lecture et explication des

consignes), un moment pour produire les textes demandés , un moment pour lire les textes aux autres , un moment réservé aux commentaires et aux interactions et un moment de réécriture.

Les enseignants, sont au courant des insuffisances des manuels scolaires , néanmoins ils y restent esclaves . Notre travail tente d'encourager nos enseignants nos pédagogues et didacticiens à chercher des solutions pratiques aux difficultés de nos apprenants et de prendre l'initiative de concevoir des outils didactiques favorisant l'installation des compétences dans un contexte purement algérien.

Ce modeste travail , sur les plans théoriques et pratiques tire la sonnette d'alarme pour annoncer une réalité douloureuse dont la seule et unique victime est le pauvre apprenant algérien, mais comme disait Henry Ford « l'échec n'est qu'une opportunité de recommencer plus intelligemment », je propose autant, qu'étudiante et enseignante de nouer les liens entre l'université et l'école , entre la théorie et la pratique entre les enseignants pratiquants et les professeurs chercheurs tout en sachant que « se réunir est un début ; rester ensemble est un progrès ;travailler ensemble est la réussite . » Henry Ford.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

André, A.(1989). *L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros .

Artaux, M.-F. (1999) *Entre l'enfant et l'élève, l'écriture de soi. Produire, cheminer, penser, exister dans un atelier d'écriture*. Nancy : Presses universitaires de Nancy

Bing, E.(1976) *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Editions des femmes.

Boniface, C. (Avec la collaboration d'Odile Pimet). (1992). *Les ateliers d'écriture*.Paris : Retz.

Carnegie, D.(1971). *Comment se faire des amis*. Paris : Hachette.

Cuq, J-P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble :PUG.

Gruca,I.(1995.).*Pour une pédagogie de l'écriture créative, in didactique au quotidien, numéro spécial de français dans le monde, recherches et application*, Hachette/EDICEF.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain.L'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur

LE ROBERT MICRO,(2006). *dictionnaire de la langue française*, Paris :Ed. Enrichi.

Oriol-Boyer, C.(1992). *L'art du rat. Problèmes de la réécriture . Dans Cl.Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte, 23-43.

Roche ,A. Guiguet ,A et Voltz, N.(2009).*L'atelier d'écriture. Elément pour la rédaction du texte littéraire*,Paris : Ed. ARMAND COLIN. 3e édition.

Penloup, M.-C. (1990). *Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ?* Rouen :Université de Rouen (Mémoire de DEA).

Mémoires

Ameur, A. (2016/2017). Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en écriture. Thèse de doctorat dirigée par Pr. Dakhiya, Abdelouahab : Université Mohamed Khider, Biskra (Algérie).

Ben Saïd, R. (2014/2015) L'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE. Mémoire de master dirigé par Dr. Challouai Kamel : Université Mohamed Khider, Biskra (Algérie).

Ghribi, Sara, (2016/2017). La didactique de l'écrit dans l'enseignement – apprentissage du FLE en Algérie. Thèse de doctorat dirigée par Bouteflika Yamina : Université Djilali Lyabès, Sidi Bel Abbes, (Algérie).

Lehouichi Zineb (2013), L'atelier d'écriture, un autre moyen didactique pour mieux rédiger . Mémoire de Master dirigé par Dr. Salim Khider, Université Mohamed Kheider, Biskra, (2013), [En ligne]. URL : <http://dspace.univbiskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5283/1/sf251.pdf> , consulté le 19/08/2020.

Med Hakim Nezar Kebaili. (2009). Production de l'écrit et apprentissage du lexique L'exemple du lexique des sentiments et des émotions. Mémoire de Magister dirigé par Denis Legros, Université El-Hadj Lakhdar, Batna, [En ligne]. URL : http://eprints.univ-batna2.dz/456/1/le_Nezar%20Kebaili%20Med%20Hakim.pdf, consulté le 01/05/2020

Niwese, Maurice. L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation . Prom. : Thyron, Francine ; Lucchini, Silvia <http://hdl.handle.net/2078.1/29039>

Si Moussa, A. (2017/2018). L'apport des ateliers d'écriture dans l'amélioration des productions écrites des apprenants dans une classe de FLE . Mémoire de master dirigé par Dr. Benkhelil, Rima : Université Mohamed Boudhiaf, M'sila (Algérie).

Tameur, Souad. (2012). Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit. Mémoire de magister dirigé par Dr. Guy Feve, Université Ferhat Abbas, Sétif, [En ligne]. URL : <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf>.

Tanina Abid, (2015). L'évaluation de la production écrite en classe de FLE. Mémoire de master dirigé par Dr. Nassima Makhloufi, Université de Bejaia, [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 19/08/2020

Documents officiels :

Ministère de l'éducation nationale. (2018). *Français, 3^{ème} année moyenne*. Alger: ONPS

Ministère de l'éducation nationale. (2018). *Guide pédagogique du manuel de Français de troisième année moyenne*. Alger : ONPS

Sitographie

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) [En ligne]. URL : http://cogprints.org/3438/1/12_Chanquoy.pdf, consulté le 01/05/2020

Nguyen Viet Anh, La compétence de production écrite, département de langue et civilisation française ulis – unh, 22 octobre 201.

Stephanie.Barthelemy@ac-clermont.fr ; Sebastien.Bellet@ac-clermont.fr Yannick.Potters@ac-clermont.fr *Travailler une compétence* : https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/Histoire-Geographie/competences_progressivite/COMPETENCE_le_recit_historique_SBar_SBel_YP.pdf

Mordus des mots (2014-2015), *Guide de rédaction* : https://www.modernisation.gouv.fr/sites/default/files/fichiers-attaches/guide_de_la_redaction_administrative.pdf

C Naudin – CPAIEN Royan – (décembre 2014) *Le récit historique qu'est ce que c'est*. http://bproyan.fr/IMG/pdf/le_recit_historique.pdf

Le récit historique http://ekldata.com/KT4L_BqfMzXvZ9HYEemJykIxB-Q/le-recit-historique.pdf

Vidéo

KB Formation Formateurs FLE ,(2019). *Le récit historique* :

Résumé

Résumé

La situation d'intégration est l'un des sujets qui ont fait couler beaucoup d'encre ces dernières années. Elle est considérée comme la cause de l'échec dans l'enseignement /apprentissage du FLE. Plusieurs réformes ont été mises en place pour trouver des solutions à cette problématique . Dans cette perspective, l'atelier d'écriture s'avère , le meilleur remède permettant de régler .Néanmoins la mise en pratique de ce dispositif dans le collège algérien n'a fait que compliquer les choses pour l'enseignant ainsi que pour l'apprenant .

Notre travail cherche à mettre le point sur cette réalité mais surtout de donner une solution pratique à cette situation critique .

ملخص :

تعتبر الوضعية الإدماجية من الموضوعات الشائكة التي أسالت الكثير من الحبر في وقتنا الراهن, باعتبارها سببا من أسباب الفشل الدراسي المتعلق بتدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية .

الكثير من التغييرات مست المناهج الدراسية لإيجاد حلول جذرية لهذه الإشكالية , لعل أهمها «ورشات الكتابة» التي تعتبر علاجا فعالا لهذا الوضع, إلا أن تطبيقها في المتوسطات الجزائرية زاد الطين بلة , بالنسبة للمعلم و للتعلم على حد سواء .

من خلال عملنا هذا, حاولنا تسليط الضوء على واقع تطبيق هذه الوسيلة البيداغوجية في الواقع التعليمي الجزائري قصد إيجاد حلول فعالة لهذه الوضعية الحرجة

Abstract :

The integration situation is one of the thorny topics which has raised many questions in our time , being one of the causes of academic failure in teaching French as a foreign language.

Changes influenced the curricula of the schools and found innovative solutions to this issue.

Perhaps the most important of these is «Writing Workshops», which for this case is an excellent solution. However, their introduction to the Algerian middle school has made matters worse for both the teacher and the learner.

Through our work, we attempted to shed light on the realities of applying this intellectual approach to the educational context of Algeria in order to find effective solutions to this critical situation.