

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

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE
N° :.....



DOMAINE : LETTRES ETLANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION: DIDACTIQUE DES
LANGUES ETRANGERES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Par : HAMOUDI Messaoud

MAMMERI Alae

Intitulé

Les ateliers d'écriture Oulipienne au
service de la production écrite.

- Cas des élèves de la 1^{ère} année secondaire, au lycée
Bennâa Said, à Ain El Hdjel -M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

| | | |
|----------------------------------|-----------------------------|-------------------|
| Mme. Kefsi Nadia | Université de M'sila | Président |
| Mme. Rouabah Fatima Zohra | Université de M'sila | Rapporteur |
| Mme. Saadaoui Seloua | Université de M'sila | Examineur |

Année Universitaire : 2021/2022

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

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE
FRANCAISE

N° :



DOMAINE : LETTRES ETLANGUE
ETRANGERES
FILIERE : LANGUE FRANCAISE
OPTION : DIDACTIQUE DES
LANGUES ETRANGERES

Mémoire présenté pour l'obtention
Du diplôme de Master Académique

Intitulé

Les ateliers d'écriture Oulipienne au
service de la production écrite.

- Cas des élèves de la 1^{ère} année secondaire, au lycée
Bennâa Said, à Ain El Hdjel -M'sila

Par:

- HAMOUDI Messaoud
- MAMMERI Alae

sous la direction de :

Mme. ROUABAH Fatima Zohra

Année Universitaire : 2021/2022

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire et qui nous ont aidés lors de sa rédaction.

Nous voudrions, dans un premier temps, remercier notre directrice de mémoire Mme Rouabah Fatima Zohra, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter notre réflexion.

Nous adressons, également, nos remerciements aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail de recherche à sa juste valeur et d'apporter leurs remarques qui contribueront à l'amélioration de cette humble étude.

Dédicace 1

S'il m'a fallu beaucoup de motivation, de rigueur et d'enthousiasme pour mener à bien ce mémoire alors, ce travail de recherche a eu besoin de l'amour et de l'affection de mes parents ! A eux, je dédie ce mémoire...

Je dédie ce mémoire, aussi, à celle qui partage ma vie et qui m'encourage toujours à aller de l'avant, ma chère femme...

Merci beaucoup...

Hamoudi Messaoud

Dédicace 2

Je dédie ce travail de recherche aux êtres les plus chers à cœur à savoir, mes adorables parents, mes frères et sœurs...

Merci beaucoup...

Mammeri Alae

Table de Matières

Remerciements

Dédicace 1

Dédicace 2

Introduction générale..... 1

Chapitre I : L'écrit en classe de FLE

I.1. Etymologie de l'écrit 5

I.2. Définition de l'écrit..... 5

I.3. Différence entre écrit/ écriture 6

I.4. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies 6

I.4.1. Méthode traditionnelle 6

I.4.2. Méthode audio-orale 7

I.4.3. Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)..... 7

I.4.4. Approche communicative 7

I.4.5. Approche par compétences 8

I.5. Les deux volets de l'écrit: la compréhension et la production de l'écrit 9

I.5.1. La compréhension écrite 9

I.5.2. La production écrite et la production de Texte 10

I.6. Typologie de textes et production écrite 10

I.6.1. Le texte narratif comme exemple..... 11

I.7. Comment améliorer la production écrite ?..... 12

Chapitre II : Les ateliers d'écriture Oulipienne en classe de FLE

Introduction partielle 15

II.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? 15

II.2. Histoire des ateliers d'écriture 16

II.3. L'atelier d'écriture: Pour une nouvelle approche de la production écrite 17

II.4. Les ateliers d'écriture en France 17

II.4.1. Expérience d'Elisabeth Bing 17

II.4.2 L'expérience d'Anne Roche 18

II.5. Naissance et principes de l'Oulipo (Atelier à contraintes) 19

| | |
|--|----|
| II.5.1. Les phases (étapes)d'un atelier d'écriture Oulipienne | 20 |
| II.5.1.1. La consigne | 20 |
| II.5.1.2. Le texte | 21 |
| II.5.1.3. La réécriture | 21 |
| II.5.1.4. La communication | 21 |
| II.5.2. Le rôle de l'intervenant dans un atelier d'écriture littéraire | 21 |
| II.5.3. L'atelier d'écriture en classe de FLE | 22 |
| Conclusion partielle..... | 23 |

Chapitre III : L'expérimentation

| | |
|---|----|
| Introduction partielle | 26 |
| III.1. Démarche méthodologique..... | 26 |
| III.1.1. Objectifs de la recherche | 26 |
| III.1.2. la méthode utilisée..... | 26 |
| III.1.3. Le public visé | 26 |
| III.1.4. Présentation de l'établissement | 26 |
| III.1.5. Le cadre spatio-temporel | 26 |
| III.2. Déroulement de l'expérimentation | 27 |
| III.2.1 Mise en route de l'expérimentation..... | 28 |
| III.2.2. Interprétation des résultats..... | 31 |
| III.2.3. Bilan | 32 |
| III.3. Pistes d'exploitation de l'atelier d'écriture..... | 33 |
| III.3.1. Quelques Jeux d'écriture | 33 |
| III.3.2. Exercices de style | 34 |
| Conclusion générale | 39 |
| Références bibliographiques | 42 |
| Annexes | 43 |
| Annexe 1 : Photo prise lors d'une séance de FLE..... | 44 |
| Annexes 2 : Quelques productions des élèves..... | 45 |

Résumé

Introduction Générale

Introduction générale

En Algérie, il existe, aujourd'hui, plusieurs langues qui sont enseignées comme langues étrangères : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol. Cependant, le français est une langue étrangère dominante dans l'enseignement-apprentissage, à l'école algérienne, dans tous les cycles du système éducatif officiel, soit dans des écoles primaires, des collèges, des lycées, et même dans les universités.

Le but d'enseigner la langue française est principalement la communication dans ses deux aspects oral et écrit puisqu'ils constituent les compétences-clés qui aident à l'appropriation d'une langue.

L'enseignement-apprentissage de l'activité de l'écrit en Algérie, commence à partir de la troisième année primaire jusqu'en classe terminale. De ce fait, nul ne peut nier le rôle de l'écrit, puisque son enseignement est inévitable dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En effet, l'activité de la production écrite constitue l'une des pratiques fondamentales dans l'enseignement-apprentissage du FLE. La maîtrise de cette compétence est un élément indispensable à la réussite scolaire malgré sa complexité. Son enseignement-apprentissage relève beaucoup de contraintes et une situation difficile à identifier et à gérer par les enseignants, qui se trouvent face à un certain nombre de problèmes liés à la production écrite de leurs apprenants.

Après avoir assisté à plusieurs séances de production écrite avec des classes de la 1^{ère} année secondaire au lycée Omar El Mokhtar, Ain El Hdjel-Msila, nous avons constaté qu'un grand nombre d'apprenants n'arrive pas à écrire correctement, et qu'ils ont de sérieux problèmes et qu'ils affirment une 'incapacité majeure vis à vis de la production écrite. Cela nous a poussés à s'interroger sur les modalités d'accompagnement des apprenants lors des tâches de production écrite.

Au cours de ce travail, nous présenterons une pratique d'écriture littéraire qui peut servir les apprenants à se lancer dans le monde de l'écriture, et de faire progresser et améliorer leurs productions écrites, il s'agit des ateliers d'écriture littéraire précisément les ateliers de l'Oulipo, abordés dans notre mémoire de recherche qui s'intitule : "Les ateliers d'écriture Oulipienne au service de la production écrite, cas des élèves de la 1^{ère} année secondaire ", au lycée Omar El Mokhtar, Ain El Hdjel-Msila.

Un atelier d'écriture littéraire, dans l'enseignement-apprentissage du FLE, est un lieu coopératif consacré à l'écriture qui exige et de man de la créativité des apprenants, en particulier au moyen de contraintes artistiques volontaires proposées au groupe, dirigé par un

animateur qui est l'enseignant pendant une séance de production écrite, dans une classe de FLE et il permet aux apprenants de s'engager dans l'univers de l'écrit.

A l'issue de ce qui précède, nous voulons vérifier, à travers notre recherche, le degré d'efficacité des ateliers d'écriture oulipienne dans l'amélioration des écrits de nos apprenants dans une classe de FLE. De ce fait, il se découle l'interrogation suivante :

- Dans quelle mesure, les ateliers d'écriture oulipienne seraient-ils efficaces dans l'amélioration de la production écrite des apprenants de FLE ?
- Autrement dit, quel serait l'apport des ateliers d'écriture oulipienne dans l'enseignement-apprentissage de cette compétence ?

En guise de réponse à cette question, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- Les ateliers d'écriture oulipienne seraient efficaces dans l'amélioration du niveau de l'écrit des apprenants, à travers les activités proposées et le rôle de l'animateur (enseignant) dans une classe du FLE.
- Le travail réalisé au sein des ateliers d'écriture et au sein des groupes permettrait aux apprenants de développer leurs compétences scripturales puisqu'ils écrivent et se corrigent ensemble, et grâce à l'atmosphère créée dans ces ateliers, les apprenants pourraient connaître leurs lacunes et y remédier.

L'intérêt de notre recherche est de proposer des pistes et des activités qui servent à développer et à améliorer la production écrite chez les apprenants de FLE et les amener à rédiger correctement, en les engageant dans le monde de l'écrit.

Pour connaître l'apport des ateliers d'écriture dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite dans une classe de FLE, nous avons choisi une démarche praxéologique. Nous essayerons d'aller sur le terrain auprès des apprenants de la 1ère année secondaire, dont le but est de préciser l'apport des ateliers d'écriture oulipienne dans le développement de la compétence rédactionnelle, en nous basant sur une observation des séances de l'atelier d'écriture.

Ce mémoire s'organise en trois chapitres. Les deux premiers chapitres constituent le cadrage théorique : le premier chapitre prend appui sur la définition de quelques concepts-clés utilisés tout au long de ce mémoire, dans le but de faire familiariser le lecteur avec ce travail. Dans cette partie, nous allons aborder, d'une part, l'étymologie et la définition de l'écrit, la différence entre écrit /écriture ainsi que la place de l'écrit dans les différentes méthodologies. D'autre part, nous allons mettre le point sur la compétence de la production de l'écrit et comment l'améliorer chez les apprenants de la 1ère année secondaire.

Dans le deuxième chapitre nous mettrons en exergue les ateliers d'écriture littéraire comme une nouvelle approche de la production écrite. Nous donnerons un aperçu historique des ateliers d'écriture littéraire et l'apparition de L'OULIPO, ses principes, ainsi que les expériences fondatrices des ateliers d'écriture en France. Ensuite, nous aborderons les phases servant à réussir un atelier d'écriture littéraire ainsi quel rôle de l'intervenant dans un atelier d'écriture. Enfin, nous évoquerons les ateliers d'écriture littéraire en classe du FLE.

Le troisième chapitre sera consacré à l'expérimentation où nous mettrons en œuvre les ateliers d'écriture oulipienne dans l'enseignement- apprentissage de la production écrite comme étant une pratique ayant déjà donné un meilleur rendement dans l'amélioration de la production écrite du FLE. Nous mettrons en œuvre des ateliers d'écritures, en s'inspirant de l'atelier d'écriture « Les petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien » d'Elisabeth Brami et Philippe Bertrand (1995), ce qu'il met en jeu en matière de pédagogie et ce qu'il stimule dans le rapport à l'écriture.

Finalement, la conclusion générale résumera les principaux résultats obtenus, les principales conclusions que nous en avons tirées, et proposera quelques lignes de recherche sur notre sujet d'étude.

Chapitre I :

L'écrit en classe de FLE

I.1. Etymologie de l'écrit¹

Du moyen français *escrire*, de l'ancien français *escrivre*, devenu *escrire* par analogie, du **latin** *scrībĕre* (« **écrire** »), infinitif présent actif de *scrībō*, désigne: " le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières, il a été créé dès la fin du XIX siècle, il s'est, de plus en plus, répandu au sein des différentes sociétés, ce qui a permis et permet encore l'accès à tout type d'information ou savoir, par la plupart des gens, une lecture approfondie dans l'histoire du monde n'aurait sans doute aucun souci de démontrer que l'acquisition de l'écrit par la plupart des gens était derrière la révolution industrielle et intellectuelle qu'a connu le monde depuis le XVI siècle. De nos jours, pratiquement les personnages connaissent le langage écrit mais, les difficultés de s'exprimer dans cette forme magique persistent encore et la didactique des langues n'a jamais mis fin aux recherches qui s'intéressent à l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

I.2. Définition de l'écrit

L'écrit est une tâche qui nous revoie, en premier lieu, à réfléchir à une dichotomie de la langue humaine et qui existe en deux formes : orale et écrite. Jean pierre Robert a démontré qu'en didactique des langues, « *l'écrit fait partie de ces notions jumelées dont l'étude est incontournable : (écrit/ oral) (lecture/ écriture), (compréhension/ production, phonème/ graphème) phanie graphie.* »²

Dans une acception large, loin de l'enseignement-apprentissage, l'écrit représente une forme, à part entière, du langage humain, c'est dans ce sens que Jean pierre Cuq a écrit: « *utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue, c'est dans ce sens qu'il faut distinguer l'écrit d'un écrit: le premier désigne le domaine ou le phénomène, le deuxième désigne le produit du premier.* »³

¹Jean pierre Robert 2008, dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée,(l'essentiel Français), 2008.

² Jean pierre: (2008, p 76), dictionnaire pratique de didactique du FLE, paris: OPHRIS 2008.

³Cuq, jean pierre et al: (2003, pp, 78-79) dictionnaire de didactique du France langue étrangère et seconde, paris: CLE internationale 2003.

I.3. Différence entre écrit/ écriture

Parmi les notions qui se confondent en linguistique et en didactique des langues, écrit et écriture. Dans ce qui suit, nous allons mettre en exergue la différence entre les deux :

- L'écriture est souvent présentée comme un produit de l'écrit « c'est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques, c'est un code de communication au second degré par rapport au langage, code de communication au premier degré. »¹
- L'écriture est l'action qui permet de faire appel à toutes les connaissances et les structures de la personne pour produire du langage. Christine barré Miniac ajoute que : « l'écriture est un moyen comme un moyen d'expression : c'est une activité qui mobilise l'individu dans sa dimension affective et singulière. »²
- Pour résumer, on peut dire que l'écriture est l'action de produire un écrit qui, à son tour, fait partie de l'écrit (un produit de l'écrit), domaine de la langue ou processus d'écriture.

I.4. La place de l'écrit dans les différentes méthodologies

Nous allons montrer à travers ce qui suit, la place qu'occupe l'enseignement-apprentissage de l'écrit en langue étrangère dans chacune des approches pédagogiques, afin de mieux comprendre et de mettre en lumière la didactique de l'écrit en FLE.

I.4.1. Méthode traditionnelle

Selon Puren (1988), cette méthode appelée aussi méthode grammaire-traduction qui servait à enseigner les langues classiques comme le latin et le grec, commençait à être appliquée à l'étude des langues vivantes dès la fin du XVI siècle. Partant de l'idée selon laquelle il existe une structure universelle pour toutes les langues et que ce sont les mots c'est-à-dire le vocabulaire qui sont principalement responsables des différences qui existent entre elles, cette méthode considérait l'activité d'écriture comme la capacité d'établir des traductions entre une langue maternelle et une langue étrangère³. Le succès de cette démarche est garanti par un solide bagage lexical et des connaissances grammaticales. Ainsi l'acte d'écrire reposait principalement sur des exercices de traduction (thème et version) de textes essentiellement littéraires. Il est clair qu'une telle démarche linéaire et somme toute assez artificielle, s'appuyant sur un réseau d'équivalences entre deux langues, ne préparait certainement pas à un véritable apprentissage de l'écriture. Puren ajoute que la méthode

¹Barré de Miniac; Christine, 2000 le rapport a l'écriture aspects théorique et didactique, paris: presse universitaire de France, 2000.

²Dubois, fean et al, 1994, dictionnaire de l'linguistique et des sciences du langag en paris: larousse, 1994.

³Ibid, p. 43

traditionnelle « servait à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible. »¹

I.4.2. Méthode audio-orale

La méthode audio-orale tire ses origines de la méthode que l'armée américaine a mise sur pied vers 1945 pour donner une formation rapide et efficace en langue étrangère à son personnel². D'après J.M Defays (2003), les bases théoriques de la méthode audio-orale reposent sur le modèle structural bloomfieldien associé aux théories béhavioristes sur le conditionnement. Selon cet auteur, cette méthode a eu le privilège de décomposer les compétences en quatre skills où l'oral occupe la place la plus importante. Quant à la langue écrite et plus particulièrement l'écriture, elle n'est abordée que lorsque l'apprenant est censé avoir maîtriser le système phonologique de la langue. Il faut dire que cet apprentissage se limite le plus souvent à des exercices de substitution ou de dictée reprenant les structures linguistiques représentées à l'oral³, ce qui signifie que l'écrit est toujours en relation de dépendance par rapport à l'oral. A envisager les choses ainsi, la production écrite n'était rien de plus qu'un autre moyen d'exercice systématique et une façon plus ou moins avouée de renforcer l'oral, sans volonté de préparer l'apprenant à la rédaction libre et créative.

I.4.3. Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Le mérite d'avoir proposé les fondements théoriques de cette méthode revient à Gubérina de l'institut phonétique de l'université de Zagreb⁴. Encore une fois dans cette méthode, l'écrit est sacrifié à la langue parlée. Alors que l'échange oral est considéré comme l'élément essentiel de l'enseignement d'une langue. Cependant, l'écrit demeure un aspect peu utile et sans grande importance⁵. Dans cette perspective la dictée des mots reste l'exercice traditionnel de production écrite.

I.4.4. Approche communicative

Le coup d'envoi de la méthode communicative s'est effectué suite à une certaine remise en cause des fondements des méthodes audio-orale et audiovisuelle. Cette approche repose sur le principe que la langue est un moyen de communication et surtout d'interaction sociale et suite à cela ce sont les besoins de communication de l'apprenant qui dicteront les choix des pratiques pédagogiques⁶. Cette diversité des besoins conduit à une réhabilitation de l'écrit et en particulier de l'écriture. Ecrire s'inscrit désormais dans un processus de communication

¹ Op. Cit, Puren, 1988, p. 05.

² Op. Cit, Cuq, 2003, p. 258

³ Cornaire, C. et Raymond M., 1994, les méthodologies d'enseignement, Paris, Edition : clé international, p.6.

⁴ Ibid, p.07

⁵ Op. Cit, Cuq, 2003, p. 262

⁶ Ibid. p. 268

durant lequel le scripteur produit du sens. Cornaire, C. et Raymond M (1994) précisent alors que « *enseigner l'écrit ne devrait donc plus consister à faire réfléchir sur le fonctionnement de la langue ou à faire des énoncés hors contexte conformes à un modèle syntaxique.* »¹. Les connaissances portant sur la structure de la langue sont certes une condition nécessaire mais, elles demeurent encore non suffisantes pour communiquer. Sophie Moirand dans *Situations d'écrit* (1979)², souligne que « *enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit* ». De ce fait, à côté des exercices de production plus classiques, une place est somme toute accordée à la créativité.

I.4.5. Approche par compétences

L'approche par compétences est présentée comme conséquence de l'approche communicative. En effet, pour J cuq et Gruca (2003), « *elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues étrangères* »³. D'après Xavier Roegiers (2006), l'approche par compétences consistait à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels, orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Cette approche met donc l'accent sur la capacité de l'élève de réinvestir correctement ce qu'il a appris à l'école dans des tâches et situations nouvelles et complexes, à l'école tout comme dans la vie. Le principe de cette approche pose que la langue est un ensemble différenciée de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres (Beacco, 1995). Du coup, l'appropriation de celle-ci « la langue » n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir appréhendé globalement mais la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Parmi ces compétences, on retrouve celle de production écrite. Il faut dire que la place des écrits en langue étrangère dans la vie sociale tend à faire de l'acquisition de cette compétence une activité aussi importante que celle de l'oral. Dans le cadre de l'approche par compétence, développer la compétence de produire des textes chez les élèves ne passe pas uniquement par l'apprentissage des savoirs (les lettres, les mots du vocabulaire...), des savoir-faire (accorder un verbe, mettre un mot au pluriel...) et des savoir-être (avoir l'habitude de vérifier ce qu'on a écrit...). En plus de cela, il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire des textes liés à la vie courante, (remplir un formulaire, donner des indications par écrit, émettre un avis...). Pour ce faire, on adopte une démarche de résolution de problèmes (Roegiers, 2006). Il s'agit d'une situation complexe à travers laquelle l'élève va devoir utiliser ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être pour la résoudre. C'est alors qu'il devient compétent.

¹Op. Cit, p.12

²Moirand, S., 1979, *Situation d'écrit : compréhension et production*, Paris, Edition : Clé international, p.9

³Op. Cit, p. 250.

I.5. Les deux volets de l'écrit: la compréhension et la production de l'écrit

I.5.1. La compréhension écrite

Elle joue un rôle fondamental dans l'acquisition des mécanismes du langage et de la communication. Grâce à la compétence de la compréhension écrite, on peut réaliser la communication entre deux ou plusieurs interlocuteurs sans être limité par les éléments temporels et spatiaux. D'abord, nous allons brièvement voir ce que c'est la compréhension écrite. En effet, les définitions de la compréhension écrite sont présentées par plusieurs linguistes, en termes plus ou moins différents.

- **(Jean Dubois):** la compréhension écrite est l'ensemble des activités qui permettent l'analyse des informations de mise en relation d'informations nouvelles avec des données.¹
- **Selon (Daniel Coste):** l'activité de la compréhension est une activité qui consiste avant toute chose à construire le sens à partir de la perception dans le texte d'un nombre d'indices jugés significatifs, toute lecture active projette du sens autant.²

Parmi la méthodologie de la compréhension écrite:

1- Projet: II

- Objet d'étude: exp: le récit
- Activité: compréhension écrite
- Objectifs d'apprentissage:
 - Lire attentivement le texte dans sa totalité sans vous arrêter sur les mots inconnus.
 - Repérer les éléments périphériques du texte
 - Identifier les informations du texte:
Qui? Quoi? Ou? Quand? Comment? Pourquoi?
 - Identifier la structure narrative:

2- Image du texte:

- Titre:
- Auteur:
- Source:
- La date du texte:
 - Les hypothèses de sens: anticiper le thème du récit
 - Vérification des hypothèses
 - Lecture analytique des activités variées.

¹Guide d'enseignement du FLE (dictionnaire de la didactique) [Jean Dubois], 2010, p60-68. [l'ouvrage les singularités de la version copie des actes Pilate].

²Daniel Coste, didactique du français et des cultures, p 10-18, 2021.

3- Synthèse: le plan du récit

- Introduction
- Développement
- Conclusion

I.5.2. La production écrite et la production de Texte

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe, s'il reste encore quelques traces de cette tradition pédagogiques, notamment dans les méthodes destinées aux débutants ou au niveau moyen, les tendances actuelles ancrent cependant, cet apprentissage dans la grammaire de texte: maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la références déictique de la variation poussée, ils ne s'accompagnent pas toujours de règles explicites ou de commentaires sur la structuration syntaxique, des schémas textuels ou sur les phénomènes de cohésion et de cohérence textuelles ou sur les phénomènes de cohérence textuelles. Exposer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluri-phrastique et peut-être en forme d'un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée, de plus, une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation ou textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour.

Selon Cuq (2003), L'enseignement de type communicatif a, toutefois, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie.

On propose donc, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme par exemple, répondre à une invitation, demander une information donner un conseil...etc, progressivement, on complexifie les consignes et on introduit d'autres activités afin de mettre l'apprenant dans une situation de production authentique et de l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis ou en polarisant l'attention de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte.

I.6. Typologie de textes et production écrite

Dans tous les cas, la compétences scripturale, même si elle ne se confond pas avec elle, ne peut ignorer la dimension textuelle, à ce titre comme nous l'avons vu pour la compréhension des écrits, la typologie des textes, à partir d'assises théoriques variées mais

complémentaires, permettrait de renouveler le matériel pédagogique et didactique de l'écrit pourrait être vivifiée par les recherches typologiques et les essais pratiques réalisées en français langue maternelle, certes certaines de ces options se retrouvent dans le matériel complémentaire ou dans les manuels qui s'adressent à des niveaux avancés²⁴, elles gagneraient à être mises en place plus systématiquement et être intégrées progressivement dans les unités didactiques non seulement pour assurer une appropriation plus étalée dans le temps, mais aussi pour donner très vite des outils fondamentaux que l'apprenant peut utiliser pour mieux comprendre et produire: on a tort de penser qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées, s'il est préférable d'enseigner la production de texte dans sa globalité, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit- l'apprentissage collaboratif ou les apprenants construisent des textes en groupes en est un exemple: l'articulation lecture- écriture, l'explicitation des paramètres généraux de la production ou l'exposé précis et succinct d'une des règles dans la consigne en sont d'autres- l'écriture de différents types de texte, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs.¹

I.6.1. Le texte narratif comme exemple

Le texte narratif apparaît dans différents genres littéraires tels que le roman, la nouvelle, le conte l'autobiographie, la lettre, il prend des aspects divers selon la longueur des textes, des personnages et la variété des intrigues, et aussi c'est présenter une série d'actions qui s'enchaînent de façon logique ou chronologique. Le texte narratif progresse à partir d'une situation initiale jusqu'à une situation finale, il peut s'écrire au présent (de narration) ou à l'aide des temps du récit au passé, l'imparfait et le passé simple, mais il se caractérise par la présence des éléments suivants:

- 1- Raconter une histoire un fait réel ou irréel.
- 2- Utiliser les indices de temps et de lieu.
- 3- Utiliser le temps verbal (passé simple, l'imparfait)
- 4- L'emploi des personnages (principaux, héros) (secondaires; adjuvants)
- 5- Les situations de narration:
 - **Situation initiale:** présenter les personnages et le décor de l'histoire, on utilise souvent, l'imparfait par exemple, il était une fois.
 - **Situation intermédiaire:** déroulement des événements
 - **Situation finale:** heureuse ou tragique. ²

¹ Jean- pierre cuq, Isabelle Gruca), cours de didactique du français langue étrangère et seconde de collection FLE 2002, pp, 180-181.

² Larousse / dictionnaires 2008, larousse/ dictionnaires de français, larousse (en ligne), 31 mars 2018: (citation: 31 mars 2018).

I.7. Comment améliorer la production écrite ?

Nos apprenants font preuve de réticences à écrire car ils maîtrisent mal la langue et sa construction (orthographe, grammaire). Aussi, le temps et la fréquence des travaux écrits sont trop faibles, au secondaire.

Pour améliorer leurs performances, il faut multiplier les exercices rédactionnels et ce, dans toutes les disciplines. Articuler la production de textes avec l'étude de la langue semble aussi nécessaire. Faire de l'écriture une activité collective permet aussi de faire progresser les élèves.

Si la situation est grave, elle est loin d'être désespérée et il existe des solutions pour donner aux élèves français le goût d'écrire. Le premier impératif est d'élaborer des programmes scolaires cohérents et stables fixant des orientations claires concernant la production de l'écrit.

Mais ce sont surtout les pratiques pédagogiques qui doivent évoluer, selon les didacticiens et les recherches effectuées dans ce domaine, il faut davantage articuler l'enseignement de la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire) et la production de l'écrit. Un enseignant peut par exemple, demander à ses élèves de produire un texte et ensuite de remplacer certains mots par d'autres, de corriger les fautes d'orthographe », explique Nathalie Bertrand, formatrice en ESPE (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation). L'utilisation du brouillon doit aussi être encouragée en classe : car il permet à l'élève de construire sa pensée et à l'enseignant de l'aider dans ce travail de préparation de la production.

L'important est aussi d'entraîner fréquemment les élèves à rédiger. Car plus ils écriront, plus ils développeront des automatismes et plus ils progresseront. L'idéal est de leur faire écrire des textes de genres variés (narratifs, informatifs, injonctifs, poétiques, argumentatifs) dans toutes les disciplines en leur demandant de respecter certaines contraintes (en évitant certains mots par exemple, en rédigeant le texte à l'imparfait, en se mettant à la place d'un personnage)...

Aussi, il faut opter pour **des ateliers d'écriture** car cette pratique a énormément donné ses fruits et c'est ce qui constitue le titre et le contenu du chapitre suivant.

Chapitre II

**Les ateliers d'écriture Oulipienne en
classe de FLE**

Introduction partielle

Dans ce deuxième chapitre consacré aux ateliers d'écriture Oulipienne (à contraintes), nous avons jugé judicieux de commencer par des définitions qui donneront des éclaircissements sur le concept d'un atelier d'écriture. Ensuite, nous tenterons de faire un tour d'horizon de tout ce qui se rapporte à leur histoire en France, ainsi de mettre l'accent sur L'Oulipo, en nous basant sur l'apparition du mouvement et de ses précurseurs. Nous montrerons, ensuite, le rôle de l'intervenant dans un atelier d'écriture.

Par ailleurs, Nous voudrions montrer ce que les ateliers d'écriture doivent à ce climat intellectuel, tout en évoquant brièvement les différentes phases à suivre pour réussir un atelier d'écriture littéraire.

Finalement, nous nous intéresserons à la situation actuelle des ateliers d'écriture littéraire, en interrogeant leur rapport avec l'institution scolaire.

II.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?

Le terme Atelier vient de l'ancien français Astelle, «*éclat de bois* »¹. Le mot Astelle évoque une démarche plus artisanale qu'artistique même si les deux mots ont une seule racine. Ici, les astelles ne sont pas à prendre au sens de déchets constitués par des copeaux de bois mais, de matériaux (mots, émotions, sensations, histoires souvenirs impressions, etc.) que l'écrivain va amasser dans son chantier personnel pour produire des écrits qui viendront à leur tour l'enrichir de séance en séance. En atelier d'écriture, «*on fait feu de tout bois !* »²

La définition a peu varié dans le temps : Un lieu où chacun part à la rencontre de sa propre écriture, l'affine et la déploie, où le texte se travaille, où chacun devient son propre lecteur. L'atelier est aussi un groupe, où les échanges de tous enrichissent le travail de chacun.

Un atelier d'écriture désigne généralement un lieu coopératif consacré à l'écriture qui, à la fois, suscite et sollicite la créativité des participants, en particulier au moyen d'inducteurs et de «*contraintes* » artistiques volontaires proposées au groupe par l'intervenant. Cet intervenant adopte une attitude rassurante et formule les consignes, tout en les appliquant lui-même. L'atelier d'écriture peut avoir différents objectifs (création, formation, initiation, lutte contre l'illettrisme, visée thérapeutique), en fonction du public et des lieux institutionnels dans lesquels il se développe. Il permet aussi de nous montrer et de nous inviter à apprendre les techniques de base pour qu'on soit créatifs et mieux les structurer dans nos écrits.

¹ Dictionnaire pratique de didactique du FLE par J-P Robert.pdf · version 1

² D'après un intervenant d'ateliers d'écriture

Y. Reuter (1996) définit l'atelier d'écriture comme « *un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres* »¹

D'après Reuter, l'atelier d'écriture s'inscrit dans un climat culturel où l'interaction entre les membres du groupe rend cette activité d'écriture plus intéressante, primordiale, sachant que cette activité n'est pas un don inné mais, un entraînement régulier pour se mettre à écrire. À travers les sujets et les thèmes élaborés dans les ateliers d'écriture, nous pouvons découvrir nos marottes, nos valeurs et nos idées.

A leur tour, Pimet et Boniface insistent sur cette idée et assurent : « *Nous pensons les ateliers d'écriture comme une activité de découverte et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous, quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit* »²

D'après Pimet et Boniface, si on veut vraiment apprendre au sein d'un atelier d'écriture, c'est effectivement apprendre à se mettre à écrire et ne pas attendre l'inspiration, pour saisir à la fois son imaginaire et les mécanismes de création de son écriture. c'est en forgeant qu'on devient forgeron, Plus on écrit, plus on saura écrire.

Pour Sylvie Amador, IEN aux Mureaux, l'atelier d'écriture, « *c'est la réunion de personnes qui écrivent des textes à partir d'une consigne donnée par un animateur. (...)Le but est de libérer l'écriture des participants ; le moyen est la soumission à une contrainte formelle qui permet le passage du désir à l'acte d'écrire par la levée de l'angoisse devant la page blanche.* »³. En ce sens, le côté collectif et collaboratif de l'atelier d'écriture est présent. Nous pouvons considérer que l'atelier d'écriture est à la fois le lieu où se façonne individuellement et collectivement un objet texte, et le groupe qui travaille autour d'un « artiste / maître » qui est l'animateur.

II.2. Histoire des ateliers d'écriture

La naissance de cette pratique est un peu obscure, nous allons, donc, citer les grands courants qui ont participé à mettre au monde cette pratique .

Fin des années 50, Célestin Freinet⁴ fait pratiquer « le texte libre » à ses élèves, pour l'imprimer toujours par leurs soins dans un journal coopératif. C'est proche des ateliers d'écriture si ce n'est qu'il n'y a presque qu'un seul type de texte produit : le récit, et qu'il n'y a ni consigne ni contrainte précise. Le scripteur écrit ce qu'il veut.

¹ REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, (2002), P 35

² Odile PIMET, Claire Boniface, les ateliers d'écriture <https://www.decitre.fr/livre>,

³ <http://www.ien-mureaux.ac->

⁴Célestin Baptistin Freinet, pédagogue français 1896-1966

Au début des années 60, un groupe amoureux des lettres, proche des surréalistes, appelé d'abord Séminaire de littérature Expérimentale (Sélitex), va créer ce que l'on appelle aujourd'hui le mouvement OULIPO¹, dont François le Lionnais² et Raymond Queneau³ sont les fondateurs de ce mouvement. Ce dernier réunit une série de personnages comme, Noël Arnaud, Jacques Bens, Claude Berge, André Blavier, Paul Braffort, Jacques Duchateau, Latis, Jean Lescure, Jean Queval, Albert-Marie Schmidt, auxquels viendront bientôt s'ajouter Stanley Chapman, Ross Chambers (1961) et Marcel Duchamp (1962) ...etc

II.3. L'atelier d'écriture: Pour une nouvelle approche de la production écrite

Écrire est un acte de liberté illimité et non cadré par le temps. C'est être seul dans le monde que nous observons, et le monde que nous comprenons, le monde réel que nous vivons et rationalisons selon des catégories apprises qui révèlent notre culture, le monde auquel nous nous appartenons, comme l'affirmait Catherine Moreau: *«Écrire est un regard, un point de vue, un éclairage où la part de l'ombre est aussi importante que celle de la lumière»*⁴

Donc, l'auteur confirme dans la citation précédente que l'acte d'écrire, ce n'est pas qu'une simple transcription de l'oral : nous écrivons pour être lu, en démontrant notre point de vue sur un sujet bien précis, c'est notre manière de voir les choses, d'exprimer notre liberté. Nous écrivons parce que nous voulons transmettre une idée, une pensée, un point de vu par rapport à un thème ou un sujet à autrui, tout en gardant une part d'ambiguïté qui s'oppose à la rédaction traditionnelle scolaire.

C'est dans l'atelier d'écriture que nous prenons le désir d'écrire, c'est apprendre à se laisser surprendre.

II.4. Les ateliers d'écriture en France

En France, les ateliers d'écriture apparaissent vers la fin des années 60. Ils ont leurs sources dans deux expériences réalisées l'une par Elisabeth Bing, au sein de l'Institut médico-pédagogique de Dieulefit, et l'autre par Anne Roche à l'Université d'Aix en Provence.

II.4.1. Expérience d'Elisabeth Bing

Vers la fin des années soixante, il existait des ateliers de peinture et de menuiserie dans l'institution dont Elisabeth Bing travaillait, elle décide de nommer son cours de français « atelier d'écriture ». Bing s'assigne la mission de créer chez ces apprenants, démunis

¹ Oulipo : Ouvroir de littérature potentielle

² François le Lionnais(1901-1984), Fondateur et premier président de l'Oulipo

³ Raymond Queneau(1903-1976)cofondateur de l'oulipe

⁴ Extrait d'un article publié par CATHERINE MOUREAU, octobre 2019, sur www.ladepeche.fr

culturellement, le goût d'écrire. Pour y arriver, elle compte les libérer de l'écriture convenue apprise à l'école et leur proposer une écriture où ils se sentent impliqués. Dans l'ouvrage « Je nageai jusqu'à la page, (1976)¹», dans lequel Elle explique comment elle a exploité tous les moyens pour arriver à ses objectifs, elle revient sous forme de récit de vie sur son travail à Dieulefit².

Elle résume son expérience d'écriture par le fait qu'à l'école, elle écrivait non suivant son goût, mais comme on voulait qu'elle écrive. A partir de cette expérience personnelle, Bing propose de faire naître chez les enfants le désir d'écrire. Elle vise par son expérience à réparer les blessures imputées par l'école. Selon elle, les enfants à l'école sont traumatisés par les enseignants qui brandissent comme « croquemitaine » l'orthographe, la syntaxe, le style et la ponctuation. Ainsi la correction est toujours connotée d'un sens négatif « mal dit », « incorrect »... De plus, les enseignants n'insistent pas à relever dans le texte produit par l'enfant ce qui a été réussi, ce qui est positif, puisque dans un texte tout ne peut être mauvais.

Dans son expérience, elle utilise plusieurs stratégies pour rassurer ses élèves et valoriser leurs productions (lecture à haute voix de l'élève qui a produit son texte, lecture par un tiers...). Outre cette valorisation, toutes ces différentes publications favorisent la mise à distance entre le texte et l'auteur.

II.4.2 L'expérience d'Anne Roche

Les débuts de cette expérience sont un peu ambiguë, très peu organisé .Anne Roche dans un cour magistral change la position des tables en donnant la parole à ses étudiants, ce changement de manière et de dispositif pour elle c'est technique pour retirer son talent d'écriture et invite d'une manière indirecte ses étudiants de favoriser l'émergence de leurs style d'écriture personnelle .

Au fil du temps, avec la découverte de l'Oulipo qui vise à développer des compétences techniques en matière d'écriture, l'expérience d'Anne Roche consolide et le scepticisme de

¹L'histoire des ateliers d'écriture en France a commencé en 1969 avec l'expérience initiale relatée dans ce livre. De formation littéraire et journalistique, Élisabeth Bing raconte ici l'aventure de cette naissance auprès d'enfants classés comme caractériels. On y lit l'invention d'un métier, au jour le jour, dans l'urgence et la passion. Loin de l'école et de la parole apprise, elle rend leurs propres mots à ces exclus de l'écriture, prenant en compte leurs textes comme des actes réels d'inscription dans le monde, jusqu'à ce qu'un jour un enfant lui dise : « Mais tu nous fais travailler comme des écrivains ! » Toutes les intuitions fondatrices d'une démarche qu'Élisabeth Bing a poursuivie et élaborée auprès d'adultes se trouvent réunies dans ce livre. La postface fait part de la suite du parcours. « Cette invention a décidé de ma vie, et un peu plus tard de celle de quelques personnes que d'abord ce livre a rassemblées autour de moi et que j'ai entraînées dans l'aventure, nous retrouvant à l'avant-garde d'un mouvement de fond qui connaît actuellement un très grand développement. »

² Dieulefit, ville en France.

l'institution disparaît avec le lancement d'une maîtrise en écriture en 1971. elle a pu prouver dans ses ateliers, que l'écriture n'est pas réservée à quelques privilégiés, pour elle l'écriture s'adresse à tous ceux qui veulent écrire.

Le courant d'Anne Roche a eu un grand impact sur la formation à l'écriture. Vers 1994 est créé un diplôme d'université de formation de formateurs en atelier d'écriture connu aujourd'hui sous le nom de « Formation à l'animation d'atelier d'écriture ».

II.5. Naissance et principes de l'Oulipo (Atelier à contraintes)

Fondé en 1960 par Raymond Queneau, François Le Lionnais et une dizaine d'écrivains, de mathématiciens et de peintres, l'Ouvroir de la littérature potentielle, l'Oulipo, en acronyme, est un mouvement littéraire. Les Oulipiens se sont donné la tâche d'allier littérature et mathématiques, dans le but de dégager ou de créer des formes qui entrent en jeu dans la production d'une œuvre d'art. Ils ont initié une écriture basée sur des contraintes, comme le lipogramme, rendu célèbre par Georges Pérec dans son roman « La disparition¹ » dans cet ouvrage, il emploie un texte lipogrammatique sans employer la lettre « e ». Les Oulipiens rejettent la représentation de l'écrivain inspiré. Cependant, ils reprochent aux nouveaux romanciers d'avoir conduit à terroriser les gens par une excessive théorisation de l'écriture. Par ailleurs, ce mouvement tend à réduire au strict minimum la place à l'inconscient dans le processus d'écriture. Vers 1976, les Oulipiens organisent des stages d'écriture, qui sont apparentés aux ateliers d'écriture, au cours desquels ils expérimentent des contraintes qu'ils ont imaginées en faisant écrire et en écrivant eux-mêmes. Ce courant accorde une place exclusive à la matérialité du texte. On leur reconnaît le fait qu'ils favorisent d'un côté la réécriture et la mise à distance et de l'autre ils évitent la confusion entre l'auteur et le narrateur. On leur a cependant reproché l'application mécanique de règles ou des contraintes, la marginalisation du sens, l'imitation des modèles... etc.

Ce groupe de célèbres personnalités a envie d'explorer les possibilités de la langue écrite et s'amuse à créer des jeux qui, par des contraintes de diverses formes, vont faire fonctionner la langue et produire des textes, ils ont pour particularité d'être soit, comme Le Lionnais, Berge ou Braffort, des mathématiciens fortement attirés par la littérature, soit, comme Queneau lui-même, des écrivains souhaitant accentuer les liens de la littérature avec les mathématiques. Citons ici un ou deux exemples : le lipogramme², qui consiste à écrire un texte en l'absence d'une lettre ; le tautogramme³ où il faut répéter le plus possible une

¹La Disparition roman en lipogramme de Georges Perec publié en 1969

²Lipogramme : figure de style qui consiste à produire un texte d'où sont délibérément exclues certaines lettres de l'alphabet.

³Tautogramme : est une phrase dont tous les mots commencent par la même lettre

syllabe... On le voit, il s'agit de contraintes dites formelles, qui visent à imposer au scripteur des règles qu'il doit appliquer pour écrire son texte. Le rôle du scripteur est focalisé sur la contrainte de forme et prend toutes les idées qui lui viennent du moment qu'elles satisfont à la contrainte, le sens étant secondaire. Cette démarche vise à se concentrer sur un aspect du texte, puisque c'est l'ensemble des aspects, cette globalité complexe qui pose problème.

Le projet de L'ouvroir consiste en une tentative d'exploration méthodique, systématique, des potentialités de la littérature, ou plus généralement de la langue. Pour mener à bien cette exploration, l'Oulipo s'assigne deux types de tâches :

- Inventer des structures, des formes ou des contraintes nouvelles, susceptibles de permettre la production d'œuvres originales
- Travailler sur des œuvres littéraires passées pour y retrouver les traces, parfois évidentes, parfois plus difficiles à déceler, de l'utilisation de structures, formes, ou contraintes.

Au cœur de la démarche oulipienne s'est donc très tôt installée la notion de contrainte et le paradoxe dont elle est porteuse : loin de bloquer l'imagination, ses exigences arbitraires l'éveillent, la stimulent, lui permettant d'ignorer toutes les autres contraintes qui, ne relevant pas du langage, échappent plus aisément au contrôle.

Nous pouvons dire que l'OULIPO pratique une forme d'atelier d'écriture que l'on qualifie de « jeux avec les matériaux de la langue ».

II.5.1. Les phases (étapes)d'un atelier d'écriture Oulipienne

Un atelier d'écriture est une pratique qui progresse à travers le temps. Tout d'abord, il y a la rencontre, le moment où les participants se réunissent en un lieu, font connaissance entre eux et avec l'animateur de l'atelier. Le groupe peut déjà être constitué ce qui sera le cas usuel d'une classe ou être constitué pour l'atelier, auquel un temps minimum de présentation sera nécessaire avant de mettre en place l'atelier. Parfois, la présentation des participants les uns aux autres sera incluse dans un court exercice d'atelier.

II.5.1.1. La consigne

De nombreux termes sont employés pour désigner ce qui sera l'étincelle qui mettra le feu aux poudres menant à l'explosion de textes chez les participants. Nous retrouvons souvent le terme de contrainte, car il s'agit de circonscire un champ afin de ne pas se trouver devant la page blanche, n'ayant pas de direction où se projeter. Paradoxalement, de la contrainte naît la liberté, celle d'écrire. Devant l'immensité du possible, la contrainte donnée canalise l'énergie créatrice qui aura une voie à explorer. Nous trouvons le mot proposition qui suggère que l'on va inviter les participants à prendre un chemin dont (l'intervenant) l'animateur aura esquissé la ou les directions. Sachant que l'atelier d'écriture n'est pas un terrain vague où n'importe

quoi sera écrit. Les participants sont invités à créer à partir des matériaux de la langue. Le fait qu'un animateur les encadre, qu'il s'adresse à l'ensemble des participants, induit une direction, des balises, portées par la ou les consignes d'écritures, suggestions, propositions.

II.5.1.2. Le texte

L'objet de l'atelier d'écriture est la production de textes. Chacun, une fois la démarche exploratoire proposée par l'animateur engagée, est invité à écrire un texte. Ce temps de production est d'avance annoncé, chacun sachant de quel temps il dispose pour produire son texte, ce temps étant le même pour tous. Pour les plus jeunes, il convient de la part de l'animateur d'accompagner ce temps, vérifiant le bon départ de tous, encourageant individuellement ceux qui ont du mal à débiter leur texte, débloquent ceux ne démarrant pour diverses raisons : matérielles, techniques, affectives.

II.5.1.3. La réécriture

Ce travail a de l'importance dans les ateliers d'écriture où souvent la volonté des participants d'améliorer leur écrit les conduit à prendre en compte les remarques de leurs pairs et de l'animateur le cas échéant. Cependant tous les textes produits ne donnent pas lieu à réécriture, il y a des écrits transitoires simplement destinés à mener des recherches de type « liste », des écrits « d'échauffement » destinés à se mettre en confiance ou se présenter.

II.5.1.4. La communication

Cette partie est caractéristique de l'atelier d'écriture et le différencie de l'exercice scolaire où l'écrit généralement va de l'élève vers le maître pour retourner vers l'élève après correction. L'écrit produit en atelier d'écriture est destiné à être communiqué aux pairs et parfois au-delà : réalisation de livres, d'expositions, de lectures publiques, mises en lignes... Les pairs, suivant la philosophie de l'atelier peuvent exprimer leur ressenti face au texte, proposer des critiques, ou tout simplement écouter, recevoir le texte lu.

C'est une motivation pour écrire, cela place aussi l'élève en situation d'auteur, avec des lecteurs ou des auditeurs de son texte oralisé.

II.5.2. Le rôle de l'intervenant dans un atelier d'écriture littéraire

Qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un intervenant, d'un écrivain, d'un poète ou d'un metteur en scène, son objectif premier sera de faire entrer le groupe qu'il gère dans le monde de l'écrit de façon active

Donc, c'est lui le planificateur en chef et en voici quelques tâches de l'animateur dans l'atelier d'écriture:

- Il décide des objectifs, à long ou à court terme, il repère les manques, les lacunes, les dysfonctionnements et tente de les combler

- Il suscite l'écriture par le biais de propositions de thèmes, ouvrant des possibles et des horizons.
- Il impose les consignes, les supports, les temps d'écriture. Il bâtit chaque séquence, la mène et s'interroge ensuite sur la réussite et/ou la valeur des tâches proposées.
- Il autorise la prise de parole et les commentaires et facilite la verbalisation; -il guide les échanges; -il conseille; -il soulève et commente les points des textes qui méritent de l'être, qui suscitent une problématique particulière
- Il accompagne l'activité d'écriture et favorise les procédures de réécriture par des conseils, des commentaires, des suggestions et des propositions.

En fonction de l'atelier et des demandes des participants, il fait des retours sur les écrits et des propositions pour aller plus loin.

II.5.3. L'atelier d'écriture en classe de FLE

Au sein des établissements scolaires les pratiques d'écriture se diversifient, les attitudes et les stratégies de cette dernière adoptées pour rendre l'apprenant plus productif et plus créatif en classe du FLE, dans ce sens, il répartit l'atelier d'écriture comme une stratégie adoptée pour écrire.

En Algérie, ils ont une place importante dans les institutions de formations dans lesquelles ils proposent des activités qui visent à développer et améliorer leur imaginaire, ou, au contraire, à aller davantage dans la précision des descriptions. Ainsi que la pratique scripturale en atelier d'écriture qui apparaît comme une aventure collective parce qu'il s'agit d'un travail de groupe bien organisé . Une aventure qui n'a pas pu avoir lieu dans les classes de FLE(Certains ateliers sont organisés en dehors de l'environnement scolaire, en pleine nature, dans un lieu public...etc.).Cependant, les activités proposées, portent principalement sur les apprentissages linguistiques et culturels de la langue, ainsi que le texte produit qui s'adresse à un seul lecteur, l'apprenant lui-même.

De plus, animer un atelier d'écriture pour des étudiants de FLE, ne peut en aucun cas servir de passe-temps, au contraire, il amène chaque élève à s'intéresser au processus complexe et passionnant de la création littéraire et à tester ses propres capacités de création.

Conclusion partielle

Dans ce chapitre nous avons présenté des définitions relatives à l'atelier d'écriture. Ensuite, nous avons donné un aperçu historique des ateliers d'écriture et de son fonctionnement dans une classe de FLE. En premier lieu, nous pouvons dire que l'atelier d'écriture littéraire sert à motiver l'apprenant pour qu'il donne des on mieux et tente d'améliorer son niveau d'écriture lors d'une séance de production écrite, perfectionner ses compétences grâce aux activités proposées par l'animateur .Puis en deuxième lieu, nous avons présenté toutes les phases qui servent à réussir un atelier d'écriture littéraire, ainsi que les tâches de l'animateur, qui est le protagoniste de toute animation présentée et toute activité proposée au sein de l'atelier d'écriture

Chapitre III

L'expérimentation

Introduction partielle

Dans ce chapitre nous avons l'intention de faire une expérimentation avec des apprenants de 1^{ère} année secondaire, au lycée omar ELMokhtar à Ain ELHadjel-Msila. Nous décrirons, d'abord, le lieu où s'est déroulée l'expérimentation. Ensuite, nous décrirons l'échantillon et la méthode choisie. Enfin, nous évoquerons l'expérimentation proprement dite.

III.1. Démarche méthodologique

III.1.1. Objectifs de la recherche

Notre objectif est de mettre en œuvre les ateliers d'écriture oulipienne dans l'enseignement- apprentissage de la production écrite comme étant une pratique ayant déjà donné un meilleur rendement dans l'amélioration de la production écrite du FLE.

III.1.2. la méthode utilisée

Nous avons opté pour la méthode expérimentale qui donne un grand intérêt à l'observation et à l'analyse. Selon Claude Bernard, « *On fait une observation ou une expérience. Mai, une fois l'observation ou l'expérience faite, on raisonne. C'est alors que toutes les explications peuvent arriver avec la couleur de l'esprit de chacun* ». (1845, p.13). Cette citation de Claude Bernard, à elle seule, résume l'approche scientifique mise au point par son auteur : *la méthode expérimentale*.

III.1.3. Le public visé

Il s'agit d'un groupe éducatif de 1^{ère} année secondaire, une classe dont le nombre est de 24 apprenants âgés entre 16 et 17 ans.

III.1.4. Présentation de l'établissement

Le lycée d'enseignement secondaire est nommé « le martyr Omar EL Mokhtar » qui se situe à Air EL hadjel, Wilaya de Msila, au centre-ville de la commune. Cette école contient 20 groupes dont 6 groupes de 1^{ère} AS et 48 enseignants, dont 5 enseignants de la langue française. Le lycée a un manque de matériel, les élèves n'utilisent que les supports existants dans le manuel.

III.1.5. Le cadre spatio-temporel

Notre étude s'est déroulée à la fin de l'année 2021 et le début de l'année 2022, où nous sommes rapprochés de l'établissement scolaire de « omar ELMokhtare, au centre-ville de la commune d'Ain EL Hadjel, Wilaya de Msila », durant trois séances de la production écrite, et ce pour pratiquer l'atelier d'écriture oulipienne.

III.2. Déroulement de l'expérimentation

Tout enseignant essaye de faire acquérir cette compétence : devoir s'approprier le pouvoir d'écrire, et devoir élaborer et affirmer une parole singulière, vecteur de transformations individuelles, sociales et politiques. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture vise plusieurs buts :

- Prendre plaisir à écrire.
- Mettre en travail la langue et l'imaginaire.
- Découvrir des artistes et des auteurs classiques et contemporains, français et étrangers de la littérature de jeunesse et de la littérature pour adultes.
- Être acteur de son projet d'écriture .
- Être un lecteur averti.

Pour atteindre ces objectifs, l'enseignant organise et anime ses ateliers de manière à imposer aux participants des retours sur les textes écrits sur une petite partie d'une feuille (Brouillon) de manière à enrayer « la peur de la feuille blanche » et de désinhiber l'écrit du participant.

Cet atelier se construit autour d'écrits d'un ou de plusieurs écrivains qui permettent une approche d'une problématique spécifique abordée dans leurs œuvres. L'animatrice invite alors les participants à mettre leurs pas dans ceux des écrivains et à poursuivre leurs questionnements à travers les écrits que ces auteurs ont réalisés (poèmes, récits, lettres, chansons, nouvelles, etc.).

L'objectif de cet atelier a été de permettre au public d'expérimenter un atelier d'écriture de type oulipien qui repose sur des contraintes spécifiques (forme textuelle, fonctionnement, ...)

L'enseignant a proposé au groupe une activité scripturale sous la forme d'une consigne précise, d'une contrainte d'écriture de type oulipien (prise de connaissance du problème en

Groupe, relevé des difficultés de réalisation en concertation).

À partir de là, grâce à l'exemple précis de réalisation (textes littéraires illustrant la contrainte sélectionnée) s'est effectuée une analyse préliminaire afin de définir au mieux et de poser la contrainte d'écriture, par le biais d'un travail de collecte d'informations

Ainsi, après la lecture à voix haute des matrices, le groupe a rapidement identifié la structure textuelle, les invariants et les déclinaisons potentielles. La création pouvait être réalisée seule ou collectivement et dans un temps limité. En cela, l'atelier a articulé les phases habituelles : la découverte de la consigne d'écriture, l'élaboration de la tâche scripturale à partir d'une durée déterminée, l'oralisation des productions et les commentaires interprétatifs

du groupe sur les créations. L'atelier d'écriture s'avère être ainsi un espace-temps institutionnel, dans lequel un public spécifique, sous la conduite d'un « expert » (enseignant et/ou écrivain) produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de renforcer des compétences scripturales de chacun de ses membres.

III.2.1 Mise en route de l'expérimentation

Nous allons décrire dans la partie suivante un atelier d'écriture, en s'inspirant de l'atelier d'écriture « **Les petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien** » d'**Elisabeth Bami et Philippe Bertrand** donné ci-dessous, ce qu'il met en jeu en matière de pédagogie et ce qu'il stimule dans le rapport à l'écriture.

Album Les petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien d'Elisabeth Bami et Philippe Bertrand Ed. Du Seuil Jeunesse, 1995 :

1. Sentir l'odeur du pain grillé ou du chocolat quand on se réveille...
2. Faire un concours de grimaces, seul devant la glace.
3. Commencer une collection de n'importe quoi.
4. Respirer de l'herbe fraîchement tondue. En prendre une poignée dans la main et la respirer en fermant les yeux.
5. Trouver une cachette secrète pour une bille « oeil-de-chat ».
6. Ne pas marcher dans la rue sur les traits du trottoir.
7. Laisser une mouche escalader votre nombril et vous faire des guilis.
8. Respirer l'odeur du poulet rôti l'hiver dans la rue près de la charcuterie.
9. Se boucher les oreilles en cadence pour entendre les « ouin-ouin » des bruits déformés.
10. Lécher un plat, surtout après la préparation d'un gâteau au chocolat.
11. Inventer un alphabet secret pour écrire des messages.
12. Se gratter quand ça vous gratte.
13. Dire des gros mots (pas trop haut).
14. L'été, attendre une étoile filante, la nuit; pour faire un vœu.
15. Découvrir des formes inconnues sur le papier peint ou les craquelures de la peinture.
16. Pendant un voyage, compter toutes les Voitures rouges.
17. Sucrer un glaçon du frigidaire, se le passer sur la figure aussi.
18. Inventer des mots et des phrases dans une langue qui n'existe pas.
19. Se faire des boucles d'oreille avec des cerises doubles.
20. Regarder se déformer les nuages qui défilent comme dans un film.
21. Respirer le parfum d'un livre neuf.

22. En automne, marcher en faisant craquer les tas de feuilles sèches.
23. Se coucher au milieu de toutes ses peluches.
24. Fabriquer de la gadoue bien noire avec de la terre et de l'eau puis touiller avec un bâton.
25. Garder un chewing-gum qui a encore du goût, dans un petit papier pour plus tard.
26. Croquer le pain chaud en sortant d'une boulangerie.
27. Être un peu malade, un jour d'école, bien sûr, et se faire dorloter à la maison par sa mère.
28. Glisser son pied sur un côté du drap frais, quand on a trop chaud au lit.
29. Sucrer un noyau de cerise puis le cracher le plus loin possible.
30. Se souvenir, avant de s'endormir, d'un beau rêve en couleurs pour essayer de rêver la suite.
31. Lire Peter Pan avant de s'endormir, pour rêver qu'on s'envole.

Nous citons ici **les principales compétences visées** :

- Maîtrise de la langue, Ecrire.
- Rédiger un texte d'une dizaine de lignes (récit, description, dialogue, texte poétique, compte-rendu) en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire.
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux l'écrire.

Consigne :

A la manière de l'album « les petits riens », donné ci-dessus, listez vos petits bonheurs quotidiens sous forme de phrases commençant par un verbe à l'infinifatif présent.

Le tableau suivant permet d'observer un atelier d'écriture, en suivant en parallèle comment un atelier d'écriture fonctionne, ce que cela met en jeu en pédagogie et où cela agit sur le rapport à l'écriture.

Grille d'analyse de l'Atelier « mes petits riens » inspiré de l'album Les petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien d'Elisabeth Brami et Philippe Bertrand.

| Déroulement et description de la séquence | Analyse de l'atelier d'écriture | Analyse pédagogique | Analyse en termes de rapport à lecture |
|--|--|--|---|
| 1- Lecture par l'enseignant de l'album "Mes petits riens" d'E. Brami. L'enseignant fait une lecture offerte. | -Inducteur, déclencheur, matériau, support | -Lecteur magistrale "offerte". -Compréhension d'un écrit oralisé. | Investissement dans l'écriture : texte humoristique susceptible de motiver les élèves. Motivation : album de jeunes attrayant. |
| 2-Questionnements sur l'album : Que raconte t-il ? Comment commence chaque phrase ? L'enseignant interroge la classe répartie en groupes. Les élèves s'expriment à tour de rôle, des exemples sont | - Observation de la technique de l'écrivain. | -Observation du type d'écrit "liste" -Caractéristique de la liste : succession de propositions infinitives. | -Apprentissage de l'écriture : observation et imitation d'un écrivain. |

Chapitre III : L'expérimentation

| | | | |
|--|---|---|---|
| pris pour expliciter. Utilisation du tableau pour noter des débuts de phrases : infinitifs de verbes. | | | |
| <p>3-Comment pourrait-on s'en inspirer ?</p> <p>Les élèves sont amènes à observer comment l'auteur a construit sa liste, Comment chaque proposition est construite. Recherche de la syntaxe et d'idées, conduite par l'enseignant en grand groupe avec le tableau pour présenter les résultats. les élèves sont incités à imiter l'auteur en utilisant aussi l'humour, les sens, la recherche d'infinitifs, le vécu personnel</p> | <p>-Définition de la contrainte d'écriture : écrire sa liste de petits riens à la manière de l'auteur de jeunesse</p> <p>-Echanges de propositions orales, écrites au tableau, discutées, notations de pistes</p> <p>-Jeu entre l'animateur et les participants : propositions personnelles de l'animateur.</p> | <p>-Définition d'une consigne précise : « j'écris une liste de petits riens (choses que j'aime) qui commence par un verbe à L'infinitif. « je développe au maximum les propositions en étant le plus précis possible. »</p> <p>-Contrat didactique maître-élèves.</p> | <p>-Conception de l'écriture : je peux être écrivain.</p> |
| <p>4-« Ecrivez vos petits riens au brouillon. »¹</p> <p>Les élèves ont des feuilles et sont invités à sauter des lignes, il leur est dit, dans ce premier temps, de ne pas se préoccuper de la correction de la langue (orthographe, grammaire ...)</p> | <p>-1^{er} jet libre</p> <p>possibilité d'appeler l'enseignant à l'aide</p> | <p>-Ecrit intermédiaire : débarrassés de la planification et de la révision (processus d'écriture) les élèves ont pour seule tâche une tâche d'écriture.</p> | <p>-Dimension cognitive du rapport à l'écrit.</p> |
| <p>5-Vous pouvez lire à vos camarades un extrait de votre liste.</p> <p>A la fin de la première séance, les élèves ont le droit (mais pas d'obligation) de lire quelques éléments de leur liste à tous leurs camarades.</p> | <p>-Partage des productions entre les participants.</p> <p>-Possibilité d'exprimer des commentaires, des ressentis modérés par l'animateur.</p> | <p>-Première socialisation des écrits.</p> <p>-Ecrit intermédiaire.</p> <p>-Lecture entre pairs.</p> | <p>-Conception de l'écriture : communiquer.</p> |
| <p>6-Réécriture</p> <p>Après correction des erreurs, Essentiellement sur la correction de la langue, les élèves sont invités à mettre en page leur texte sur une feuille de couleur puis à illustrer leur texte.</p> <p>Constitution d'un recueil collectif.</p> | <p>-Re-travail sur les textes en fonction des remarques retours, corrections désignées par L'animateur. Interventions individuelles ou collectives.</p> | <p>2^{ème} jet, après correction de l'enseignant.</p> <p>-Utilisation d'une grille de codage des erreurs, utilisation d'outils pour corriger : tableaux de conjugaison, dictionnaires... Validation des corrections par l'enseignant.</p> <p>-Différenciation de l'aide : au niveau des</p> | <p>-Conception de L'apprentissage de l'écriture : écrire c'est apprendre à réécrire, à différer certaines tâches.</p> |

¹ Cf annexe 2: exemples de textes écrits en ateliers.

| | | corrections | |
|---|--|---|---|
| 7-Lecture aux pairs. -A tour de rôle, chaque élève lit son texte aux autres qui l'écoutent avec attention et applaudissent à la fin. -Lecture de l'enseignant pour ceux qui ne Peuvent ou ne veulent pas lire. | -Partage des textes produits, création d'un recueil. | -Lecture à voix haute entre pairs. -Lire de façon expressive un texte court. | -Investissement Motivation conception : un écrit se communique, écrire pour être lu. |

III.2.2. Interprétation des résultats

Que pouvons-nous déduire de ce tableau d'analyse d'un atelier d'écriture ?

Au-delà des trois phases habituelles que l'on retrouve dans les ateliers d'écriture en général, la phase d'échanges des écrits entre les participants et la lecture à voix haute constituent, pour l'enseignant, les éléments principaux du dispositif de facilitation à la phase de réécriture. D'après lui, c'est là que réside la vraie prise de risques. En effet, il est arrivé qu'un écrivain renvoie ses réactions négatives (incompréhension...etc.) sur le texte d'un pair en prenant à témoin le groupe. Ces réactions peuvent parfois déstabiliser certains écrivains et les amener à refuser toutes les pistes de réécritures proposées par les pairs et l'enseignant de peur de ne pas être à la hauteur. Mais à l'inverse, c'est aussi l'occasion qu'un pair manifeste en entendant son texte lu et ceux des autres à haute voix, l'envie d'avancer dans son projet d'écriture. De ce point de vue, c'est par le biais de la phase de réécriture de leurs textes, par la prise de conscience et la mise en évidence de l'intertextualité, dont tout texte est la manifestation, que les participants vont acquérir des savoirs littéraires et ce, à plusieurs niveaux : tout d'abord, en lisant à haute voix les textes écrits par les pairs, ils vont pouvoir mieux percevoir la structure de leurs écrits, leur style, leur inscription dans un genre. Puis, grâce à la lecture, l'écoute et l'observation des divers textes littéraires d'auteurs connus, ils vont s'approprier ces savoirs littéraires, en les imitant et vont les amener à se donner le droit de transformer leurs propres textes.

Au cours d'un atelier, différentes composantes du rapport à l'écriture sont sollicitées : la motivation, les conceptions et valeurs attribuées à l'écriture, les conceptions de son apprentissage. Cette démarche fait la synthèse :

- Des dimensions cognitives (en facilitant la planification): le texte à écrire n'est pas intégralement à la charge du scripteur, l'animateur et les autres participants proposant des exemples une structure à imiter,
- Des dimensions affectives (en travaillant sur la motivation) et sociales puisqu'elle met l'élève en situation d'être auteur, lu par ses pairs. A la fin de l'atelier, la valorisation des

textes, tant par leur oralisation que par leur mise en valeur dans un affichage ou la production d'un recueil, confère à leurs auteurs un statut plus que scolaire puisque cet affichage ou ce livre peut ne pas rester dans la classe, peut aller au-delà. De même, le texte dépasse le cadre d'un cahier ou d'un exercice individuel, il s'intègre dans un corpus collectif pour lequel le groupe trouvera un titre et sera ainsi capable de nommer ce corpus. Cette analyse permet d'expliquer le relatif succès des ateliers où tous les élèves produisent avec plaisir des textes. Nous ne nous plaçons pas là en termes de qualité des textes produits, n'ayant pas à notre disposition de critères pour le faire. Qu'est-ce qui définit un texte produit en atelier ?

- C'est un texte écrit en réponse à une consigne, une proposition, en référence à un ou des textes d'auteurs. Même si le résultat s'éloigne de la consigne, le texte sera accepté.
- C'est un texte que son auteur a retravaillé dans le but de l'améliorer pour : tenir compte des remarques des auditeurs / lecteurs, avoir une démarche réflexive, prendre en compte les remarques du maître-animateur, rendre son texte lisible et acceptable en le mettant aux normes de correction exigées par notre langue.
- C'est un texte qui sera partagé, mis en commun avec les autres participants et qui de ce fait entrera dans un recueil, un affichage, dans un collectif de textes.

III.2.3. Bilan

L'œuvre est une fabrication, une élaboration, une succession de phénomènes qui doivent apporter des réponses aux multiples questions posées par la contrainte littéraire, la consigne d'écriture.

On a pu voir que cette règle à respecter ou à contourner dans certains cas (libertés prises par certains participants), place ainsi le créateur en posture de résolution de problème, puisque la créativité, l'attention va être focalisée sur cette nécessité scripturale intellectualisée, avec laquelle il faut composer et qui va engendrer des combinaisons sélectives. Pour certains participants, la difficulté a résidé dans la maîtrise de la langue, du stock lexical induit par la matrice de base, même si l'exercice a suscité un grand enthousiasme à travers cette bataille avec les mots. Pour l'enseignant qui a privilégié un accompagnement personnalisé des membres du groupe en phase de création, cette contrainte a suscité beaucoup de bonne humeur, d'énergie positive, certains participants riaient durant leur activité scripturale ou la lecture de leur production. À travers un miroir plus ou moins fidèle, le groupe a pu voir durant la phase de restitution, de lecture, l'émergence de parcours dans le présent de l'écriture, au fil duquel l'individu qui revient sur lui-même s'efforce de saisir les traits de sa personnalité potentielle par le détour ou, pour d'autres, la feinte.

III.3. Pistes d'exploitation de l'atelier d'écriture

III.3.1. QUELQUES JEUX D'ECRITURE

Support littéraire

Jouer avec les poètes, 200 poèmes-jeux inédits, réunis par J. Charpenter au, Hachette Jeunesse (Fleurs d'encre), 1999.

Le lipogramme

Ecrire un court récit (ou un autre type de texte) en respectant la règle suivante :

Une lettre de l'alphabet, au choix, mais de préférence une voyelle, ne doit jamais être utilisée.

Le texte "initiale" ou tautogramme

Ecrire un texte (court récit, ou autre type de texte) en respectant la règle suivante :

Tous les mots du texte commencent par la même lettre.

NB : pour rendre plus facile ce jeu, on peut exclure de la règle les déterminants et les prépositions.

Le texte nommé

Ecrire un court récit (ou autre type de texte) en respectant la règle suivante :

Dans chaque phrase du texte apparaît un nouveau nombre dans l'ordre de la numération (phrase 1 : un ; phrase 2 : deux ; ...)

La lettre imposée

Ecrire un court récit (ou autre type de texte) en respectant la règle suivante :

Chaque mot du texte devra obligatoirement comporter une, deux ou plusieurs lettres semblables.

Le texte alphabet ou abécédaire

Ecrire un court récit (ou autre texte) en respectant la règle suivante :

Les mots du texte se suivent en ordre alphabétique (1er mot commence par A, 2e mot par B ...)

Les adverbes

Rédiger un texte (court récit ou dialogue) en utilisant un adverbe dans chaque phrase.

Pour en faire un texte drôle, il suffit de chercher à rapprocher l'adverbe d'un autre mot de la phrase.

Exemple : vous n'avez pas vu le feu *rouge* ? dit *vertement* l'agent.

Le texte S + x

Choisir un texte (article de journal, fable, récit ...) et substituer à chacun de ses substantifs le x -ème (x = 5, 6,7) substantif qui suit dans un dictionnaire.

Le texte définitionnel

Prendre un texte très court (brève de journal, proverbe ...) et substituer à chaque substantif sa définition du dictionnaire.

On peut faire la même opération dans le même texte ensuite avec les verbes, les adjectifs.

III.3.2. Exercices de style

Dans "Exercices de style", Raymond Queneau a écrit la même histoire, simplissime et banale, de 99 façons différentes.

La virtuosité, la créativité et l'humour de l'auteur en font une de ses œuvres majeures. L'exercice est entré à part entière dans les contraintes oulipiennes et nombres d'auteurs s'y sont frottés à maintes reprises en l'imitant, l'adaptant et le développant.

La première édition des Exercices de style paraît sous l'Occupation, en 1943, dans la revue Messages dirigée par Jean Lescure.

Elle est revue et complétée en 1947.

Gallimard publie ensuite en 1963 une deuxième édition accompagnée de 45 « exercices de style parallèles peints, dessinés ou sculptés » par Jacques Carelman et de 99 « exercices de style typographiques » de Robert Massin.

Les premières adaptations des Exercices de Style ont lieu au théâtre, où ils sont mis en scène par Yves Robert au cabaret de la Rose Rouge à Saint-Germain-des-Prés en 1949, puis chantés par les Frères Jacques et joués au Théâtre de Poche de Bruxelles en 1954.

L'adaptation de Jacques Seiler, jouée au Théâtre Montparnasse en 1980, sera reprise par la chaîne de télévision française FR3 et diffusée en 1982 et 1985.

Le livre a été traduit en plusieurs langues, entre autres en anglais par Barbara Wright (1958), en italien par Umberto Eco, qui a trouvé une jubilation toute particulière à traduire la double contrainte historiette/style, et en allemand par Ludwig Harig et Eugen Helmlé.

Le texte de base

"Un voyageur attend le bus, il remarque un jeune homme au long cou qui porte un chapeau bizarre, entouré d'un galon tressé. Le jeune homme se dispute avec un passager qui lui reproche de lui marcher sur les pieds chaque fois que quelqu'un monte ou descend. Puis il va s'asseoir sur un siège inoccupé. Un quart d'heure plus tard le voyageur revoit le jeune homme devant la gare Saint-Lazare. Il discute avec un ami à propos d'un bouton de pardessus".

Sur le même modèle, à votre tour d'écrire à partir de ces deux propositions de textes :

Dans un restaurant, à une table voisine, un couple, formé d'un homme vêtu d'un veston taché, et d'une femme avec une épaisse tignasse rousse, discute fermement. Après quelques

minutes, la femme se lève et jette son verre à la figure de l'homme. Elle sort du restaurant en pleurant. L'homme la suit en courant.

Un homme roule dans son camion-citerne. Soudain, il voit un chien sur la route et tente de l'éviter. Il fonce dans une borne fontaine qui se brise et sa citerne s'ouvre. S'ensuit une averse d'eau provenant de la borne et une cascade de lait provenant de la citerne. Des enfants en profitent pour s'amuser dans l'eau et le lait.

Ateliers d'écriture d'Evelyne Gauthier, auteure

Conclusion partielle

Au cours de cette partie nous nous sommes penchés sur ce qu'était "pratiquer des ateliers d'écriture" à l'école. Nous avons rendu compte d'ateliers menés avec une classe de FLE. Nous avons pu déduire, à travers ce type d'ateliers, le rapport des élèves à l'écriture et le syndrome de la page blanche qui constitue un véritable handicap durant la phase de rédaction. L'expérimentation nous a permis de comprendre comment ils concevaient l'écrit, ce qu'ils pouvaient nous dire de leurs difficultés et de leurs réussites. Ils nous ont montré ce qu'était écrire, quand il est pratiqué avec des activités qui motivent (comme L'Oulipo). Cette étude s'est nourrie d'une activité de classe innovante et qui a vraiment apporté ses résultats: comprendre le rapport à l'écriture explique l'apprentissage de l'écriture via les ateliers d'écriture et la pratique de ces ateliers éclaire ce rapport, l'explique.

Conclusion Générale

Conclusion générale

L'enseignement-apprentissage du français langue étrangère soulève beaucoup de problématiques, et malgré les nombreuses années de scolarisation, nos apprenants se trouvent toujours face à plusieurs difficultés liées à l'utilisation de l'écrit de cette langue.

Notre travail mené au cours de cette recherche avait pour objectif de déterminer l'apport et l'efficacité des ateliers d'écriture oulipienne dans l'amélioration des compétences de production de l'écrit, chez les apprenants de 1^{ère} AS. Au cours de cette étude, nous avons constaté que l'activité de la production écrite chez nos apprenants est difficile et complexe puisque cette dernière fait appel à plusieurs compétences.

Dans les deux premiers chapitres, nous avons défini l'atelier d'écriture littéraire comme un moyen didactique servant à faciliter l'apprentissage et l'amélioration de la production de l'écrit de nos apprenants. Nous avons déterminé son impact dans le processus d'enseignement-apprentissage en FLE, en montrant sa contribution à l'instauration d'une interaction entre les participants.

Dans la partie pratique de notre travail, Nous avons proposé des ateliers d'écriture oulipienne en classe de 1^{ère} année secondaire au lycée Omar El Mokhtar, situé à Ain EL Hdjel, Wilaya de M'sila, en procédant par une méthode expérimentale qui donne une grande importance à l'observation et à l'analyse. Nous avons mené des activités d'analyse d'écriture allant d'une simple proposition d'un mot pour que les apprenants arrivent à la construction d'un paragraphe.

Les résultats, obtenus avec le groupe, ont permis de confirmer notre hypothèse de départ, à savoir que les ateliers d'écriture oulipienne contribuent à l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants. De ce fait, le travail collectif dans le cadre d'un atelier est un outil pédagogique très efficace et plus avantageux pour la rédaction que le travail individuel.

Cette pratique collective représente une situation d'apprentissage favorable pour acquérir une compétence rédactionnelle, dans la mesure où écrire dans un atelier permet à l'apprenti-scripteur de s'engager dans le monde de l'écrit, il agit et réagit à la fois en extériorisant ses réflexions et en communiquant ses idées et ses pensées, c'est dans cet atmosphère créé que les apprenants peuvent se corriger et s'améliorer.

Après une observation minutieuse de cette pratique d'écriture installée dans la classe de la 1^{ère} année secondaire et l'analyse des copies réalisés individuellement et collectivement, nous avons abouti aux résultats suivants :

La majorité des apprenants préfère le travail en groupe pour faire l'activité de la production écrite. Donc, l'apprentissage en commun, caractérisé par les échanges et les

interactions entre eux, les a aidés à s'exprimer, que ce soit oralement ou par écrit sans peur et sans timidité. Les ateliers d'écriture oulipienne nous ont permis de rendre les apprenants plus autonomes et plus responsables face à leurs produits. Nous avons constaté également qu'à partir du travail de groupe au sein d'un atelier d'écriture, les apprenants deviennent des membres actifs contribuant à leur apprentissage. L'enseignant n'intervient plus que lorsqu'on lui demande de l'aide ou pour organiser les échanges et résoudre les problèmes rencontrés.

Cette étude ne présente qu'un premier pas qui doit être suivi par tant d'autres, il nous ouvre la voie vers une recherche future traitant de la mise en place d'atelier d'écriture dans un environnement informatique pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle, chez les apprenants de FLE.

Cette analyse de l'écriture à contraintes et des processus de création au lycée, nous a permis aussi de démontrer la nécessité de chercher à valoriser, dans notre système éducatif, un apprentissage, une pratique scripturale qui sollicite la créativité, la pensée divergente, trop souvent délaissée par l'école au profit d'une pensée uniquement analytique.

À travers une approche plurielle et un cadrage théorique identifié, la pratique des ateliers d'écriture semble constituer un préalable indispensable à toute réflexion sur les processus de création. D'un point de vue théorique, l'approche de la cognition créative nous a semblé offrir un éclairage particulièrement pertinent afin de distinguer les étapes du processus créatif et de mieux cerner les dispositifs didactiques et pédagogiques à mettre en place au sein des ateliers d'écriture.

De la même manière, le recours à l'écriture à contraintes (L'Oulipo), qui envisage la création comme une résolution de problèmes activant le processus créatif, s'avère potentiellement stimulant. Ainsi, cette écriture à contraintes apparaît bien comme une science du faire scriptural qui permet de mettre en lien le créateur, l'œuvre et le public.

L'atelier d'écriture doit mettre chaque apprenant-créateur dans une posture lectorale et scripturale réflexive, tant par rapport à sa propre production que par rapport à celle des autres.

Références Bibliographiques

Références bibliographiques

1. Barré de Miniac, Christine, 2000 le rapport a l'écriture aspects théorique et didactique, paris: presse universitaire de France, 2000.
2. Cornaire, C. et Raymond M., 1994, les méthodologies d'enseignement, Paris, Edition : clé internationale.
3. Cuq, jean pierre et al: (2003, pp, 78-79) dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde, paris: CLE internationale 2003.
4. Daniel Coste, didactique du français et des cultures, p 10-18, 2021.
5. Dictionnaire pratique de didactique du FLE par J-P Robert.pdf · version 1
6. Dubois, Jean et al, 1994, dictionnaire de l'linguistique et des sciences du langage Paris: larousse, 1994.
7. Extrait d'un article publié par CATHERINE MOUREAU, octobre 2019, sur www.ladepeche.fr
8. François le Lionnais (1901-1984), Fondateur et premier président de l'Oulipo
9. Guide d'enseignement du FLE (dictionnaire de la didactique) [Jean Dubois], 2010.<http://www.ien-mureaux.ac->
10. Cuq, Jean- pierreet Gruca, Isabelle, cours de didactique du français langue étrangère et seconde de collection FLE 2002.
11. Robert, Jean pierre, 2008, dictionnaire pratique de didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée, (l'essentiel Français), 2008.
12. La Disparition roman en lipogramme de Georges Perec publié en 1969
13. Larousse / dictionnaires 2008, larousse/ dictionnaires de français, larousse (en ligne), 31 mars 2018: (citation: 31 mars 2018).
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/textenarratif>.
14. Moirand, S., 1979, Situation d'écrit : compréhension et production, Paris, Edition : Clé international.
15. Odile PIMET, Claire Boniface, les ateliers d'écriture <https://www.decitre.fr/livre>,
16. Raymond Queneau (1903-1976) cofondateur de l'Oulipo
17. REUTER Y, 2002, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris.

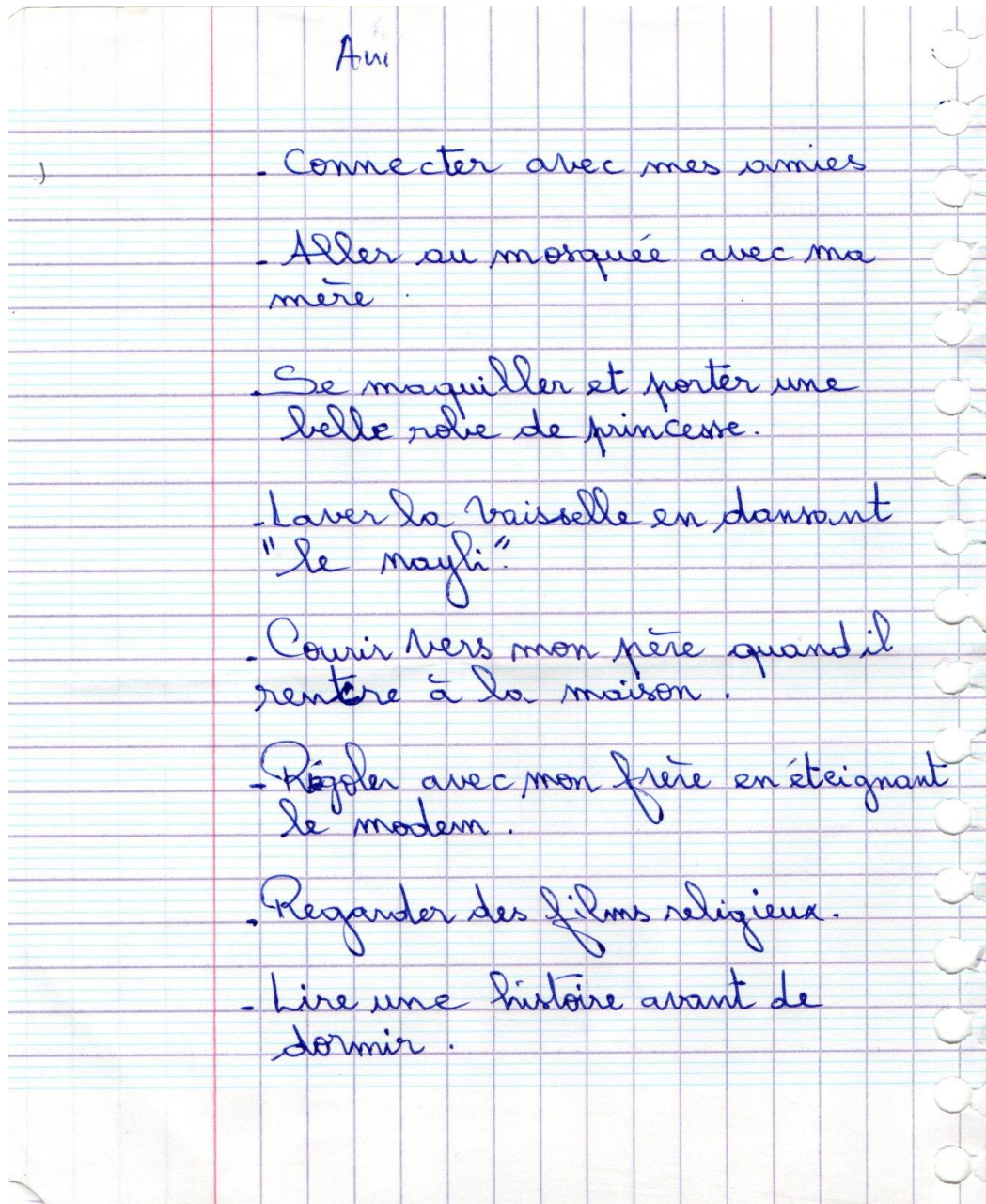
Annexes

Annexe 1 : Photo prise lors d'une séance de FLE.



Annexes 2 : Quelques productions des élèves

Production écrite N°1



Production écrite N°2

Faire rire les gens qui passent
Marcher dans les flaques
Regarder les gens qui tombent
Rigoler en voyant passer les Colombes
Manger une glace à la menthe
Aller ailleurs, à la plage
Sentir le sable chaud sous mes pieds
Faire l'imbécile avec les gens que j'aime
Regarder des films Comiques
Rigoler tout seul
Jouer avec mon chien
Profiter de la vie
Mes petits ~~amis~~ chiens

Production écrite N°3

- * Courir avec un cheval
- * Voir une fleur me pousser
- * Manger une "mohrès" avec des amis
- * Manger du cous cous le vendredi avec les parents
- * Jouer au foot ball le soir avec des amis
- * Et écouter des chansons françaises
- * Déguster en plein air des fraises
- * Parler avec des oiseaux
- * Sentir couler l'eau.

Résumé :

La question centrale de ce mémoire est d'étudier les ateliers d'écriture en classe, au travers du rapport à l'écriture. Le constat de départ est une difficulté des élèves dans la maîtrise de leur écrit. Dans un premier temps, nous nous penchons sur l'écrit, son apprentissage en classe de FLE, puis nous regardons du côté de l'Ecole, pour voir ce qu'elle demande, si cela a évolué. En deuxième partie, c'est l'atelier d'écriture qui est analysé : qu'est-ce que c'est, son historique, ses types, surtout l'Oulipo. Vient la partie expérimentation : ce qui a été pratiqué dans une classe comme ateliers d'écriture, l'enquête auprès des élèves de 1ère AS, sur leur rapport à l'écriture. Nous analysons là les résultats de cette enquête, ce que nous pouvons comprendre du rapport à l'écrit des apprenants, comment les ateliers d'écriture tirent parti, s'accommodent, contribuent au rapport à l'écriture de ces élèves. En conclusion, nous revenons sur le constat de départ pour réfléchir sur une pratique des ateliers d'écriture comme pratique d'accompagnement à l'écriture efficace et étayée par les avancées en didactique de l'écriture. Nous constatons également notre avancée en compréhension des difficultés d'apprentissage de l'écriture grâce à cette recherche.

Mots-clés : Atelier d'écriture, Oulipo, production écrite, FLE.

Summary:

The central question of this thesis is to study writing workshops in class, through the relationship to writing. The initial observation is a difficulty of the pupils in the mastery of their writing. First, we look at the written word, its learning in FLE class, then we look at the School, to see what it asks, if it has evolved. In the second part, it is the writing workshop that is analyzed: what it is, its history, its types, especially the Oulipo. The experimental part comes: what was practiced in a class as writing workshops, the survey among 1st AS students, on their relationship to writing. Here we analyze the results of this survey, what we can understand from the learners' written report, how writing workshops take advantage of, accommodate, contribute to the students' writing report. In conclusion, we return to the initial observation to reflect on a practice of writing workshops as an effective accompaniment to writing and supported by advances in writing didactics. We are also seeing our progress in understanding the learning difficulties of writing through this research.

Keywords: Writing workshop, Oulipo, written production, FLE.

ملخص:

السؤال المركزي لهذه الأطروحة هو دراسة ورش الكتابة في القسم، من خلال العلاقة بالكتابة. الملاحظة الأولية هي صعوبة الطلاب في إتقان كتاباتهم. أولاً، ننظر إلى الكلمة المكتوبة، وتعلمها في قسم الفرنسية لغة أجنبية، ثم ننظر إلى المدرسة، لنرى ما تتطلبه، إذا كانت قد تطورت. في الجزء الثاني، يتم تحليل ورشة الكتابة: ما هو تاريخها، أنواعها، وخاصة Oulipo. يأتي جزء التجريب: ما تم ممارسته في الفصل كورش عمل للكتابة، ومع طلاب سنة أولى ثانوي، حول علاقتهم بالكتابة. نحلل هنا نتائج هذا الاستطلاع، وما يمكننا فهمه من العلاقة بالكلمة المكتوبة للمتعلمين، وكيف تستفيد ورش الكتابة من كتابات هؤلاء الطلاب وتستوعبهم وتساهم في تطوير كتاباتهم.

في الختام، نعود إلى الملاحظة الأولية للتفكير في تطبيق ورش كتابة كممارسة مرافقة لكتابة فعالة ومدعومة من طرف تعليمية الكتابة. كما نرى تقدمنا في فهم صعوبات تعلم الكتابة بفضل هذا البحث.
الكلمات المفتاحية: ورشة كتابة، أوليبو، إنتاج مكتوب، فرنسية لغة أجنبية.