

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE



N° :.....

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

**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme
de Master Académique**

Par: ATOUI Khawla

Intitulé

***L'apport des ateliers d'écriture pour l'amélioration de
la production écrite dans une classe de FLE***

Cas des apprenants de 3^{ème} année moyenne

CEM de Bouafia Belkacem

Commune d'Ouled Addi - Wilaya de M'sila

Soutenu devant le jury composé de :

SAADAOUI Seloua

Université de Msila

Rapporteur

TABI Nadia

Université de Msila

Président

SAGHEIEUR Mounira

Université de Msila

Examineur

Année Universitaire 2018/2019

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE MOHAMED BOUDIAF - M'SILA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANCAISE



N° :.....

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

**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du
diplôme de Master Académique**

Par: ATOUI Khawla

Intitulé

***L'apport des ateliers d'écriture pour l'amélioration de
la production écrite dans une classe de FLE***

Cas des apprenants de 3^{ème} année moyenne

CEM de Bouafia Belkacem

Commune d'Ouled Addi - Wilaya de M'sila

Année Universitaire 2018/2019

A decorative border of stylized flowers and leaves in shades of beige, cream, and dark brown surrounds the central text area.

REMERCIEMENTS

*Je tiens à remercier chaleureusement ma directrice
de recherche : Madame SAADAoui Seloua
pour son aide et sa disponibilité*

*Je présente ma gratitude à mes parents qui étaient toujours
à mes côtés avec leurs encouragements et leurs prières*

*Je remercie tous ceux qui ont participé de près ou de loin
à l'élaboration de mon travail de fin d'étude surtout khaoula
mahroug*

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	07
TABLE DES MATIÈRES.....	
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	
PARTIE THEORIQUE.....	
CHAPITRE I. LES ATELIERS D'ÉCRITURE.....	
I. Les ateliers d'écriture.....	07
I.1 Aperçu historique sur les ateliers d'écriture.....	07
I.2 Définition de l'atelier d'écriture.....	08
I.3 Les avantages d'un atelier d'écriture.....	10
I.3.1 La motivation.....	10
I.3.2 L'activité langagière.....	10
I.3.3 La socialisation.....	10
I.3.4 La correction des erreurs.....	10
I.3.5 L'autonomie de l'apprenant.....	11
I.4 Les objectifs des ateliers d'écriture.....	11
I.5 Éléments constitutifs d'un atelier d'écriture.....	12
I.5.1 La présence d'un animateur.....	12
I.5.2 Existence d'une consigne.....	13
I.5.3 Interactions.....	13
I.5.3.1 Interaction enseignant / apprenant.....	13
I.5.3.2 Interaction apprenant / apprenant.....	14
I.5.3.3 Interaction apprenant / savoir.....	15
I.5.3.4 Le temps.....	15
I.5.3.5 L'espace.....	15
I.6 Déroulement d'un atelier d'écriture.....	16
I.6.1 La motivation.....	16
I.6.2 La production.....	16
I.6.3 La communication et la réaction.....	16
I.7 Le regroupement des apprenants dans un travail coopératif.....	17
I.7.1 Le regroupement informel.....	17

I.7.2 Le regroupement de base.....	17
I.7.3 Le regroupement par champ d'intérêt.....	17
I.7.4 Le regroupement aléatoire.....	18
I.8 L'atelier d'écriture dans le programme de 3 ^{ème} année moyenne.....	18
I.9 L'évaluation du travail de l'atelier d'écriture.....	19
CHAPITRE II. LA PRODUCTION ÉCRITE.....	
II.I Processus définitoire.....	21
II.1.1 Définition de l'écrit.....	21
II.1.2 Écrire / écriture.....	22
II.1.3 La production écrite.....	23
II.2 Le processus d'écriture.....	24
II.2.1 La planification.....	24
II.2.2 La mise en mot.....	25
II.2.3 La révision.....	25
II.3 Les différents modèles de production écrite.....	26
II.3.1 Le modèle linéaire de Rohmer.....	26
II.3.2 Les modèles non-linéaires.....	27
II.3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980).....	27
II.3.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987).....	27
II.3.2.3 Le modèle de Deschênes (1988).....	28
II.3.2.4 Le modèle de Sophie Moirand.....	29
II.4 La production écrite en langue étrangère.....	30
II.5 Les caractéristiques des écrits en langue étrangère.....	31
II.6 Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite.....	31
II.6.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives.....	31
II.6.1.1 Difficultés linguistiques.....	31
II.6.1.2 Difficultés socioculturelles.....	32
II.6.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales.....	32
II.7 Le rapport lecture / écriture.....	32
II.8 L'évaluation de la production écrite.....	33
II.9 La production écrite en classe du 3 ^{ème} année moyenne.....	34

PARTIE PRATIQUE.....	
CHAPITRE III.PARTIE EXPERIMENTALE DE LA RECHERCHE.....	
III.1Description du contexte du collecte des données.....	37
III.1.1 Présentation du corpus.....	37
III.1.2 Présentation de l'établissement.....	37
III.1.3 Présentation de l'échantillon.....	37
III.1.4 Présentation de classe.....	38
III.2 Méthodologie de la recherche.....	38
III.3 Déroulement de l'observation.....	38
III.4 Récapitulation des résultats de l'observation.....	45
III.4.1 La préparation à l'écrit.....	46
III.4.1.1 Déroulement de la séance avec la classe témoin.....	48
III.4.1.2 Déroulement de la séance avec la classe expérimentale.....	48
III.4.2 La production écrite.....	49
III.4.3 Le déroulement avec la classe témoin et la classe expérimentale.....	50
III.4.3.1 La classe témoin.....	50
III.4.3.2 La classe expérimentale.....	51
III.5 Déroulement de l'expérience.....	51
III.6 Résultats de l'expérimentation.....	51
III.7 L'analyse des copies des apprenants.....	52
III.7.1 Comparaison du travail individuel et le travail en atelier par rapport le nombre.....	53
III.7.1.1 Le travail individuel.....	53
III.7.1.2 Le travail en atelier.....	54
III.7.2 Analyse comparative à la base d'une grille d'évaluation.....	54
III.7.2.1 Pour le travail en atelier.....	54
III.7.2.2 Pour le travail individuel.....	56
III.8 Synthèse.....	56
CONCLUSION GÉNÉRALE	
BIBLIOGRAPHIE.....	60
ANNEXES.....	64

Introduction générale

Introduction générale

Le travail du groupe est considéré comme un moyen pour faciliter l'enseignement apprentissage dans les classe de FLE, cet outil est appelé "atelier", ce lieu du travail collectif réalisé dans le cas major à l'activité de l'écriture dite " la production écrite " tout en cherchant l'amélioration de cette dernière.

La production écrite par son tour comporte la pensée des individus, dans le sphère de l'éducation en principe ce sont les apprenants, ce qui l'a rend une compétence primordiale à installer chez les apprenants d'une telle classe notamment de FLE.

Afin de pouvoir écrire dans une langue étrangère, il faut d'abord apprendre quatre compétences de communication (compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite). Cette dernière est devenue l'une des compétences complexes et primordiales dans le processus d'enseignement / apprentissage de FLE.

Alors, parmi les nouvelles stratégies d'enseignement de la production écrite, nous remarquons l'intégration de technique des ateliers d'écriture, laquelle est prise en considération par son implication et sa réalisation au sein des programmes scolaires en Algérie, Parce qu'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 de contraintes artistiques volontaires proposés au groupe par l'animateur* ». ¹

Donc, le travail des ateliers d'écriture se voit en tant qu'une solution où les apprenants seront en interaction les uns avec les autres. Cet échange peut être exploité pour réaliser l'activité de la production écrite en s'exprimant librement sous la direction d'un animateur et l'œil de l'enseignant tout en espérant le perfectionnement de cette dernière activité.

Notre motivation de choix revient d'une part, à une conviction personnelle envers l'activité de groupe en production écrite. D'autre part, notre constat concernant les difficultés de l'écriture rencontrées chez les apprenants de FLE.

D'après notre constat, qui déclare que la plupart des apprenants s'inquiètent dans l'écriture car ils rencontrent des difficultés face à la production écrite, une fois l'enseignant

¹ <https://fr.m.wikipedia.org>, consulté le 10/05/2019.

Introduction générale

leur demande de rédiger individuellement, donc c'est là où ils affirment leur handicap vis-à-vis de l'activité de l'écrit.

C'est pour cela, notre expérimentation consiste à évaluer l'efficacité de la réalisation de la technique des ateliers d'écriture à l'amélioration de la production écrite des apprenants du niveau de cycle moyen (3^{ème} année moyenne) avec les différentes interactions en plein travail des ateliers d'écriture.

Dans ce sens, nous allons essayer de répondre à la problématique qui s'articule autour de la question suivante :

À quel degré les ateliers d'écriture aident-ils pour l'amélioration de la production écrite des apprenants de classe de FLE de 3^{ème} année moyenne ?

Afin de répondre à notre problématique, nous proposons les hypothèses suivantes:

- ◆ L'atelier d'écriture créerait un vrai lieu d'élaboration d'un produit textuel qui favorise un climat plein d'interaction et d'échange qui crée chez l'apprenant l'envie et le plaisir d'écrire.
- ◆ L'atelier d'écriture pourrait améliorer la production écrite chez les apprenants de 3^{ème} année moyenne.

Dans ce travail, nous avons tracé les objectifs suivants:

- ✓ Mettre l'accent sur l'importance des ateliers d'écriture en classe de FLE.
- ✓ Faire extraire les apprenants ennuis en les motivant.
- ✓ Voir l'apport des ateliers et leur efficacité.
- ✓ Proposer des pistes pour améliorer la production écrite.
- ✓ Pousser l'apprenant à produire par une belle manière.

Afin d'aboutir à des meilleurs résultats, nous avons fait un stage pratique au CEM de "BOUAFIA Belkacem " à M'sila, durant un mois, nous avons été auprès des apprenants du 3^{ème} année moyenne, le niveau que nous avons choisi pour notre expérimentation.

Dans le but de vérifier nos hypothèses proposées au départ, nous opterons pour la méthode expérimentale, analytique et comparative. Elle est expérimentale dans la mesure où nous allons proposer plusieurs activités expérimentales basées sur les consignes

Introduction générale

d'écriture. analytique car nous allons analyser les productions écrites (les textes produits) des apprenants individuellement et au sein d'un atelier afin de faire par suite une étude comparative entre les écrits produits par des apprenants individuellement et les autres produits par des apprenants en atelier.

Notre travail sera divisé en trois chapitres, deux chapitres théoriques et le troisième est pratique.

Dans un premier temps, le premier chapitre de la partie théorique sera consacré aux éléments de définition autour de l'atelier d'écriture sous intitulé " les ateliers d'écriture ", puis le deuxième qui sera consacré aux éléments de définition autour de la production écrite sous intitulé " la production écrite ".

En deuxième partie, le troisième chapitre sera consacré à la présentation de l'échantillon, le corpus, la méthodologie et les différentes analyses du corpus suivies des interprétations et les résultats obtenus de notre recherche.

PARTIE THÉORIQUE

CHAPITRE I

Les ateliers d'écriture

I. Les ateliers d'écriture

I.1 Aperçu historique sur les ateliers d'écriture

L'atelier d'écriture est appelé pour la première fois par l'expression " créative writting ", ce n'est pas quelque chose d'une certaine nouveauté; mais, c'est une technique ancienne, elle est apparue pour la première fois aux États-Unis d'Amérique avec le développement notamment des écrivains.

Durant les années 30 en France, Célestin Freinet met en pratique une technique de pédagogie active dite " pédagogie Freinet ", elle est appuyée sur l'animation et la motivation des apprenants qui se sont les participants nécessaires à cette activité pour écrire et lire leurs produits d'écriture, et aussi à les publier en donnant des encouragements pour les motiver et comme des récompenses et des primes

Selon lui, le fait d'écrire c'est leurs occasion et chance pour s'exprimer en groupe. Quatre ans après,

« il pratiqua une pédagogie qui refuse l'autoritarisme, tenta de concilier la théorie et la pratique, de promouvoir la formation de la personnalité ainsi que le travail en groupe en développant les méthodes actives : imprimerie à l'école, journaux scolaires, correspondance intra-scolaire, le texte libre »¹.

Pour lui l'écriture, c'est le moment de partager les sentiments et les émotions.

En 1960, Raymond Queneau et François le Lioannais participent à la création de l'ouvroir de littérature potentielle (ou Lipo), c'est un atelier de littérature expérimentale qui se passe sur le principe de contraintes imposées, les fondateurs de l' Oulipo « *se sont donc proposées, dès le départ, s'inspirant de modèles anciens (les troubadours, les grands rhétoriciens) ou récents (Raymond Roussel) de frayer la voie à de nouveaux modes d'écriture »².*

¹Ameur Azzedine, Mohamdi Fatima, *Animer un atelier d'écriture pour améliorer la production écrite, cas des élèves de 5^{ème} année primaire*, Bourdj Bourérij, mémoire de master académique, spécialité de DLE, université Mohammed Boudiaf, M'sila, 2016 / 2017, p. 07.

²Anne Roche, Andrée Guignet et Nicole Volty, *l'atelier d'écritures élément pour la rédaction d'un texte littéraire*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 13.

Ce genre d'atelier l' " Oulipo" anime parfois les apprenants sans les régler et les organiser ce n'est pas comme l'atelier d'estival d'Annuel (des récréations) qui les organise parles mille univers).

Les nombres de cet atelier sont des créateurs artisans qui s'offrent pour le tirer de la langue et la littérature. Selon eux « *les règles n'entravent pas la création, mais la stimulent*»¹.

En 1969, le professeur de Français Elisabeth Biny (enseignante de Français dans une école pour enfants caractériels et écrivains) travaille avec des enfants qui ont des difficultés au niveau scolaire et physique à Dieulefit, elle accomplit ces difficultés et problèmes rencontrés chez ces enfants, elle met en particulier un exemple de provocation à l'écriture. Pour Elisabeth l'atelier d'écriture se trouve devant la création littéraire.

En 1975, Roland Gohlke et Pierre Frenkiel forment le CICLOP(centre interculturel de communication langues et orientation pédagogique). Cette organisation se présente aux fondateurs et au public des ateliers basé sur l'apprenant en lui-même et ne pas basé sur le produit littéraire qui est le texte.

A partir de la publication de l'ouvrage d'Anne Roche, et d'Andrée Guignet Nicole Voltz sous le titre " l'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire ", la pratique des ateliers d'écriture est devenu varié et dissemblable, et des plusieurs textes ont été publiés dans le but d'affronter les distinctions et les différences.

A partir de cela, on peut dire que « *l'atelier d'écriture apparaît souvent comme tiraillé entre le projet social et le vouloir dire individuel, entre lesquels il tenterait, avec plus au moins de bonheur, de trouver des compromis*»².

I.2 Définition de l'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est un moyen didactique et pédagogique à la fois où l'apprenant s'investit dans son apprentissage pour mieux rédiger et produire. le fait d'amener l'apprenant à mieux écrire et le mettre en situation de production est une action qui n'est pas facile à effectuer en classe des langues étrangères et surtout en FLE. Pour cette raison

¹Anne Roche, Andrée Guignet et Nicole Volty, op. cit, p. 13.

²Ibid, p. 1.

l'atelier d'écriture donne l'occasion de réaliser cela en permettant aux apprenants de travailler dans une collectivité.

Le Robert définit l'atelier d'écriture comme étant : « *un lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun. L'atelier d'un menuisier* »¹.

D'un côté, le dictionnaire didactique de Jean Pierre Cuq, définit cette technique 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 des objectifs proposés par animateur »*².

D'autre côté, on trouve que la définition de Renter est très détaillée et plus profonde concernant sa façon d'explicitier les choses qui participent dans la pratique scripturale, elle éclaire aussi l'objectif général de cette technique, elle l'accorde par la définition suivante :

*« l'atelier d'écriture est 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 »*³.

Le mot atelier vient du vieux mot " asselle" qui signifie un morceau de bois, aussi il désigne un lieu où on travaille le bois. Il devient ensuite le lieu de création et de l'artisanat et des beaux arts. Ce terme a servi également pour désigner le groupe des personnes qui travaillent sous la direction d'un maître.⁴

Evelyne Plantier définit l'atelier d'écriture comme « *le lieu de plus grande Liberté à l'intérieur de la plus grande contrainte, contrainte du lieu [...] contrainte de la motivation de l'écriture [...] contrainte du don* »⁵. Mais selon Claire Bonificace, l'atelier d'écriture est un « *dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation dans un certain plaisir* »⁶. Sa définition est contradictoire par rapport à celle de Renter. Celle-ci est

¹Le robet micro, *dictionnaire de la langue française*, éd. Enrichi, Paris, 2006, p. 82.

²Jean Pierre Cuq, *dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, éd. CLE International, Paris, 2003, p. 27.

³Yves Kevier, *enseigner et apprendre à écrire*, éd. ESF, Paris, 2002, p. 35.

⁴Wikipédia, atelier, [En ligne], URL : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Atelier>, consulté le 12/04/2019.

⁵Evelyne Plantier, *animer un atelier d'écriture pour tous*, Paris, Eyrolles, 2010, p. 19.

⁶Claire Bonificace et Odile Pimet, *ateliers d'écriture*, Paris, p. 28.

concentrée sur la motivation des apprenants, donc; le fait d'écrire en atelier c'est une attitude de libérer l'écriture chez les participants et créer chez eux le plaisir de l'écriture.

L'ensemble des définitions précédentes montrent que l'atelier en général c'est l'endroit ou bien le lieu, où plusieurs personnes travaillent en collaboration pour effectuer et réaliser une tâche qui aboutit à une création.

I.3 Les avantages d'un atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est une stratégie efficace dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette dernière offre aux apprenants un nombre d'avantages dont on peut citer:

I.3.1 La motivation

Les échanges entre les participants des ateliers d'écriture sont considérés comme avantage à les motiver. Donc, quand un apprenant est invité à rédiger un travail coopératif, cela peut créer chez lui une confiance en soi ce qu'il lui pousse à contribuer à la réussite de son groupe par la motivation.

I.3.2 L'activité langagière

L'atelier d'écriture est l'occasion de garder l'information et d'acquérir de nouvelles idées.

I.3.3 La socialisation

Quand les participants de cette activité travaillent ensemble, cela permet d'établir un accord afin d'atteindre un esprit collectif qui se coule dans une seule pensée.

I.3.4 La correction des erreurs

Dans un atelier d'écriture un peu d'erreurs linguistiques et d'orthographe par rapport à un travail personnel (individuel) à la faveur d'existence d'un travail en commun des participants d'un atelier d'écriture.

I.3.5 L'autonomie de l'apprenant

Le travail en atelier d'écriture rend les apprenants responsables et autonomes, pour réaliser le travail ou la tâche demandée, ils peuvent aller aux dictionnaires, les guides de grammaire et de conjugaison...etc.¹

I.4 Les objectifs des ateliers d'écriture

A partir de ce qu'on a vu dans les différentes définitions précédentes des ateliers, on peut dire que ses objectifs sont différentes aussi. Donc, ce dernier a pour objet d'aborder la langue et de pratiquer la compétence de la production écrite, elle permet aux apprenants d'utiliser la langue d'une façon simple et facile à produire, d'une manière générale, en parlant de l'objectif de cette technique, il s'agit de pousser l'apprenant à :

- * Améliorer sa manière d'écrire avec un esprit de collectivité en respectant les écrits des autres.
- * Installer chez les apprenants le partage de l'acte d'écrire entre les participants de cette expérience.
- * Créer un climat et une atmosphère pleine de motivation et de création entre participants de cet espace.
- * Renforcer la relation entre les apprenants en attaquant toutes les sortes d'hésitation, de pensée et leurs doutes.
- * Lire ce qui leur donne envie de lire.
- * Libérer les réflexions et les capacités de chaque apprenant car ils ont le même âge.
- * Développer son savoir en ayant un lexique linguistique bien déterminé, qui aide à une meilleure rédaction pendant les examens et les devoirs.
- * Trouver une relation entre l'oral et l'écrit, la lecture et la relecture.
- * L'apprenant trouve un lieu solide entre les deux aspects de la langue (l'écrit et l'oral) qui permet d'assurer la réussite et la progression de cette activité.
- * S'exprimer de ce qui a posé des problèmes et des obstacles soit au niveau de l'oral (la prononciation, la façon de parler une langue étrangère) ou au niveau de l'écrit (le fait de connaître des fautes par exemple).²

¹ <https://wikipedia.org/wiki/Atelier>, consulté le : 05/05/2019.

² <https://wikipedia.org/wiki/Atelier>, consulté le : 05/05/2019.

Tous les objectifs pédagogiques se résument en des objectifs : linguistiques, grammaticaux, lexicaux, sociolinguistiques, socioculturels et notamment des objectifs d'apprentissages (apprendre à apprendre)

I.5 Éléments constitutifs d'un atelier d'écriture

Les éléments constitutifs d'un atelier d'écriture sont mentionnés par Pimet dans le passage suivant :

« pour mieux utiliser un atelier d'écriture; il est important de prendre en compte les éléments constitutifs : la présence d'un animateur qui a un rôle particulier, l'existence de proposition d'écriture comme stimulant, une relation privilégiée avec la littérature, des temps d'éloge à partir des textes écrits un travail dans la durée»¹.

A la lumière de cette citation on comprend que, l'atelier d'écriture se compose de 5 éléments fondamentaux doivent être suivis dans cette technique qui se sont comme suit :

I.5.1 La présence d'un animateur

Son rôle est cité clairement par Kavian dans son propos :

« Animer, c'est accompagner; guider (monter des exemples, nom des modèles), créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre écriture, être à l'écoute...montrer à chacun qu'il est unique, valoriser le groupe...l'animateur a un rôle de passeur; d'accoucheur »².

Autrement dit, l'enseignant prend les tâches suivantes :

* Il met ses apprenants en échange en les motivant, il donne à ce travail un goût de partage et de respect, il les aide quand ils travaillent des mots complexes et difficiles à comprendre en les expliquant par une manière simple et à la portée de ses apprenants, il les guide aussi en donnant les consignes efficaces et convenables à chaque travail donné, d'une manière générale, cet animateur joue le rôle d'un orienteur qui forme des groupes.

* Un guide qui porte la source de savoir grâce à ses composantes vers ses apprenants.

¹Pimet, O, *la mise en place d'un atelier, les principes*, IBIS ROUGE, Matoury, 2004, p. 50.

²Kavian Eva, *écrire et faire écrire, manuel pratique d'écriture*, éd. Dculot, Paris, 2007, p. 21.

I.5.2 Existence d'une consigne

C'est le fait de proposer des activités aux apprenants, ou pour la créativité et l'écriture par exemple, des éléments de récit, des textes et des citations à imiter pour mieux produire à l'écrit, des situations d'écriture..., la consigne, c'est celle qui crée la motivation et l'envie chez l'apprenant, son choix et sa formulation doit être claire et précise (adapté au niveau des apprenants) pour pouvoir rédiger et produire des sons écrits qui laissent le lecteur lire sans dégoûter.¹

I.5.3 Interactions

Jean Pierre Cuq donne la définition qui suit à l'interaction : « *un ensemble d'influences exercés mutuellement dans des situations de force à face* »². Dans notre cas, et dans un travail de groupe l'interaction est un ensemble des réactions conflictuelles coopératives. Autrement dit c'est l'échange entre l'enseignant, l'apprenant , savoir par le contact didactique.

C'est pour cela, la coopération et le conflit dans un atelier sont très importants à la présence de l'interaction et à son développement dans le travail, ces deux derniers animent l'échange en créant des interactions entre les apprenants qui participent à cet échange et aussi à la production. En effet, les ateliers d'écriture animent une atmosphère d'échange et d'interactions entre ces participants, soit avec l'enseignant soit entre eux-mêmes.

I.5.3.1 Interaction enseignant / apprenant

Il y a une relation réciproque entre ces deux pôles, pour l'enseignant qui peut pratiquer deux types d'influence sur l'apprenant :

- ◆ Une influence directe : elle oriente et dirige le travail de son apprenant, il exprime ses idées.
- ◆ Une influence indirecte : elle encourage la participation des apprenants et accepte leur sentiment...

¹ Wikipédia, atelier, [En ligne], URL : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Atelier>, consulté le : 10/05/2019.

²Jean Pierre Cuq, op. cit, p. 134.

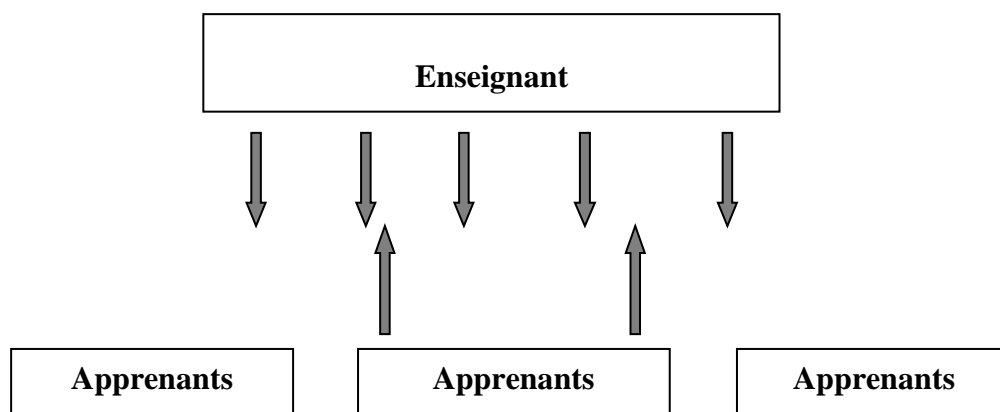
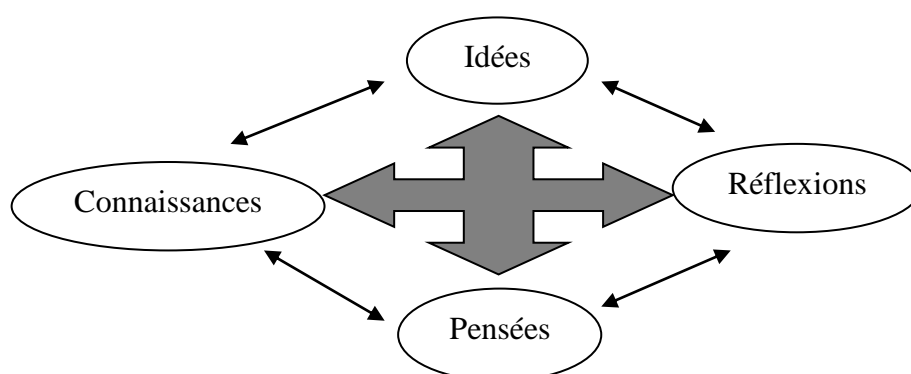


Schéma illustrant les interactions enseignant / apprenant

Donc, il y a un lien collectif entre les deux pôles, l'enseignant crée un climat favorable pour la communication et l'explication et surtout pour le partage des idées; en effet, l'apprenant doit suivre ce que son enseignant lui demande de faire concernant la rédaction et l'écriture.

I.5.3.2 Interaction apprenant / apprenant

Pour les apprenants, l'atelier d'écriture c'est leur chance et leur occasion de s'exprimer et de participer en favorisant un espace d'échange et d'interaction entre eux, ils peuvent réagir et agir en exprimant leurs points de vues et leurs réflexions au niveau du travail donné, ils partagent le maximum de leur pensées, le schéma suivant montre cet interaction¹ :



Les interactions entre les apprenants

¹Abrrah, Ph, et all, *l'apprentissage coopératif : théorie, méthode, activité, chenillère*, Matériel, 1996, p. 87, cité par :Ameur Azzedine, Mohamdi Fatima, op. cit, p. 11.

I.5.3.3 Interaction apprenant / savoir

Grâce à la coopération et la collectivité des participants, l'atelier d'écriture permet de construire un bon savoir qui reste gravé dans les têtes des apprenants et des enseignants et aussi de construire de nouvelles connaissances, donc l'atelier permet de créer un climat de savoir convenable pour construire une bonne production écrite.

I.5.3.4 Le temps

Une activité de production écrite en FLE se fait en 03 séances : la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu, donc le temps consacré à cette activité est différent selon les besoins des apprenants car le rythme d'apprentissage des apprenants c'est pas le même, il se diffère selon les capacités de chaque apprenant, c'est donc, parfois on trouve des apprenants qu'ont en besoin de leurs ajouter des séances en plus pour comprendre, donc la régulation du temps dans le processus d'enseignement / apprentissage de FLE prend un facteur essentiel, il se base sur des séances qui se font en quelques minutes jusqu'à une heure vu que « *la classe est aussi caractérisée par la compression du temps, le nombre des séances est généralement choisi par l'institution, et la durée des séances peut varier de quelques minutes à une heure* »¹.

Donc, ce n'est pas facile pour un apprenant de rédiger un écrit durant un espace temporel très précis, en respectant certains normes et critères.

I.5.3.5 L'espace

Jean Pierre Cuq et Gruca Isabelle déclarent que la classe est avant tout « *un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration* »², donc l'organisation d'espace est très essentielle, elle doit être le meilleur espace pour travailler dans un atelier d'écriture, parfois celui qui permet aux apprenants de travailler en collectivité ou individuellement.³

¹ Jean Pierre Cuq, Gruca Isabelle, *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, éd. Presse d'université de Grenoble, Paris, 2005, . 120 – 121.

² Ibid, p. 123.

³ Ameer Azzedine, Mohamdi Fatima, op. cit, p. 12.

I.6 Déroulement d'un atelier d'écriture

Il y'a des invariants communs à tous les ateliers, cette technique se déroule en 03 étapes très importants:

I.6.1 La motivation

Bonificace Claire et Pimet Odile expliquent que :

« la situation d'écriture (appelée suivant les ateliers : consigne, motivation, proposition inducteur) ; elle est l'amorce qui déclenche la motivation chez les apprenants, son choix est très important et sa formulation doit être claire, précise, il adapte au niveau de ces élèves »¹.

En d'autre terme, la situation d'écriture donnée par l'enseignant et après avoir proposer la consigne et notamment le thème proposé, les apprenants se trouvent dans une situation problème, donc l'enseignant les poussent à exprimer leurs idées et produire à l'écrit.

I.6.2 La production

Le travail coopératif au sein de l'atelier d'écriture favorise l'amélioration de l'écrit chez les apprenants en respectant le temps donné par l'animateur, pour les apprenants qui puissent organiser leurs idées sur le souillon, donc l'enseignant joue un rôle d'un médiateur pour rencontrer le monde de l'écrit dans l'objectif d'améliorer sa compétence écrite.

I.6.3 La communication et la réaction

Quand chaque chef de groupe dans un atelier lit son écrit aux autres (qui doivent être à son écoute),c'est le moment de communication entre les participants; autrement dit la réaction des apprenants, leurs propositions, leurs points de vues concernant le produit de chaque groupe, c'est la mise en relation entre eux pendant le travail de l'atelier.

¹Bonificacae. G, Pimet. O, *Les ateliers d'écriture*, éd. Retz, Paris, 1992, p. 13 – 14.

I.7 Le regroupement des apprenants dans un travail coopératif

L'organisation et la façon de former les groupes au sein d'un travail collectif, notamment en atelier d'écriture, est une tâche primordiale en classe de FLE. Cette étape doit être prise en considération du côté de l'enseignant car c'est lui qui est le responsable et l'animateur de ce travail, il est varié selon les activités dans la classe.

« Ainsi, l'enseignant doit former des groupes hétérogènes afin d'obtenir de bons résultats que les groupes homogènes »¹, cela explique que les apprenants de différents niveaux travaillent en collaboration, pour construire cette hétérogénéité de groupe. Donc, l'enseignant va diviser ses apprenants du plus compétent au moins compétent puis il avance à former les groupes. Dans ce sens, on cite les différents types de regroupement des apprenants :

I.7.1 Le regroupement informel

Ce genre de regroupement s'appuie sur le thème de la consigne abordé, il prend en considération les échanges entre les participants et leurs discussion.

I.7.2 Le regroupement de base

« Ce type de regroupement, l'hétérogénéité doit être examinée avant toute chose de formation de groupe. C'est la première condition qu'on doit respecter pendant le travail en commun, il impose une formation qui reste la même pendant toute l'année scolaire ».²

I.7.3 Le regroupement par champ d'intérêt

Ce type a pour objectif de motiver en mieux les apprenants, il leur permet de réaliser leur tâche comme ils veulent travailler.

¹Habib Saoud, le travail coopératif en classe de FLE pour une meilleure maîtrise de l'écrit, cas des élèves de 4^{ème} année moyenne, collège Chohra Amar, El Meghaier, Mémoire de Master, sous la direction de Chafika Femmam université de Mohamed Khider, Biskra, 2015, p. 14.

²Ibid, p. 15.

I.7.4 Le regroupement aléatoire

Ce type se fait selon l'ordre alphabétique des élèves et leur situation de s'asseoir dans la classe, il permet aux apprenants de se rencontrer les uns avec les autres.¹

I.8 L'atelier d'écriture dans le programme de 3^{ème} année moyenne

Dans le manuel scolaire de 3^{ème} année moyenne, on trouve plusieurs séances qui ont été programmées et consacrées pour la production écrite, rassemblées sous une rubrique intitulée " Atelier d'écriture ".A la fin de chaque séquence d'apprentissage, on rencontre deux parties consacrées aux ateliers d'écriture.

La première partie est consacrée pour la préparation à l'écrit, elle s'intitule " Je me prépare à l'écrit ", dans toutes les séquences on trouve deux activités à propos de cette partie pour préparer et entraîner l'apprenant à construire des pensées et des sens, soit au travail individuel ou bien au travail collectif pour but de :

- ◆ Rattraper les acquis de l'apprentissage lexicaux et grammaticaux durant chaque séquence.
- ◆ La production écrite d'un texte à trouver l'existence d'une boîte à outils.
- ◆ Bien comprendre les textes supports et leurs différentes utilisations dans la production écrite.

Dans la deuxième partie qui s'intitule " J'écris " qui a pour objectif de demander à l'apprenant à réaliser une tâche d'écriture pour voir ce qu'il a appris auparavant en écrivant des textes et des énoncés; la consigne d'écriture est composée de sous-tâches qui permettent à l'apprenant de réaliser un texte cohérent visant à accomplir la tâche demandée dans chaque séquence.

Après la réalisation d'une tâche séquentielle, cela se divise en sous-tâches d'activités qui visent à l'intégration pédagogique qui aboutissant à trouver la mobilisation des acquis, qui aide l'apprenant à travailler en collectivité, et de rappeler les compétences installées durant la séquence et aussi d'être autonome en renforçant un esprit de collaboration et de coopération dans le groupe.²

¹ Habiba Saoud, op. cit, p. 14-16.

² Guide de professeur en langue française, 3^{ème} année moyenne, p. 10.

I.9 L'évaluation du travail de l'atelier d'écriture

L'évaluation est une notion très récente dans le processus d'enseignement / apprentissage, elle permet à l'enseignant de faire une sorte de comparaison entre les résultats trouvés par rapport aux résultats prévus. Donc, l'évaluation scolaire est :

« d'un point de vue historique, un outil permettant de valider les premières décisions d'orientation des élèves dans le système scolaire de l'époque, c'est avec une circulaire de 1880 que la notation du travail des élèves a initialement été mise en place pour décider; à la fin de chaque année, de la suite de leur parcours. Précisément, cette circulaire fixait aux enseignants les performances des élèves afin d'établir des moyens de noter devant servir aux de décisions de paysages dans la supérieur ».¹

Le dictionnaire de Legender Renard ajoute que l'évaluation est :

« une démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision, jugement qualificatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir des critères explicites en vue de fournir des données utiles à la prise de poursuite d'un but ou d'un objectif ».²

L'évaluation au sein d'un travail d'atelier d'écriture se fait en différentes manières en respectant plusieurs normes et critères (l'interaction, le respect de la consigne et la qualité du travail proposé) :

- 1/- Quand les apprenants se travaillent durant ce moment l'enseignant peut les évaluer lorsqu' il les observe, il les évalue un par un.
- 2/- C'est aussi, l'apprenant lui-même qui peut juger la qualité de son travail par sa critique, même les participants peuvent évaluer le fonctionnement de leur groupe en discutant entre eux à propos de l'effort de chaque apprenant dans cette technique de rédaction, c'est une sorte d'auto-évaluation.
- 3/- Les groupes aussi s'évaluent respectivement et progressivement lorsqu'ils observent l'avancement de chaque groupe.

¹Legender Renard, *Dictionnaire de l'éducation*, Guérin / ESKA, 1993, p. 304.

²Ibid, p. 307, cité par :Ameur Azzedine, Mohamdi Fatima, op. cit, p. 16 .

CHAPITRE II

La production écrite

II.I Processus définitoire

II.1.1 Définition de l'écrit

Parmi les tendances de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères on trouve l'enseignement de compétence de l'écrit, cette dernière a une place très importante dans la société. L'écrit occupe plusieurs endroits, dans les hôpitaux (l'écriture des ordonnances et des analyses...) et aussi dans les relations amicales, dans les réseaux sociaux (sur face book, Google...), dans la presse (les journaux), et dans toutes les sortes d'annonces.

Pour ce fait, l'écrit est engagé pour s'exprimer et concrétiser les idées et les réflexions de l'Homme. Dans ce recherche, on va mettre l'accent sur l'écrit en tant qu'un moyen didactique qui permet à l'apprenant de rayonner dans son apprentissage.

Jean Pierre définit l'écrit comme suit : « *une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique, matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »¹.

Pour lui, l'écrit c'est un moyen de transformation d'un message sonore en un message graphique qui a un sens afin de transmettre les idées des personnes d'un autre coté, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca affirment que l'écrit c'est une tâche difficile à réaliser, ils disent dans ce sens : « *écrire c'est réaliser de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer* »².

En didactique du FLE, la notion de " l'écrit " ce n'est pas la même comme celle de " écrit ", le premier sens du concept est lié au processus d'écriture c'est-à-dire « *une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé, exige des connaissances relatives au thème et au public), un savoir-faire comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision* »³.

¹ Jean Pierre Cuq, op. cit, p. 78, 79.

² Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op. cit, p. 79.

³ Jean Pierre Robert, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008, p. 76.

II.1.2 Écrire / écriture

Selon BARRE-DEMINEAC Ghristine, le verbe " écrire " veut dire :

« produire un objet, une trace matérielle c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou autres [...]l'instant de l'écriture est complexe il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social »¹.

Ils ajoutent aussi que *« l'écriture est bien un lien d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction des connaissances, sur elle-même et sur le monde »².*

Aussi, Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca déclarent que *« écrire c'est donc produire un produire une communication au moyen d'un texte et aussi écrire un texte dans une langue étrangère »³.*

Ils mettent l'accent sur l'importance de la lecture en signalant que l'ensemble lecture / écriture permet aux apprenants d'améliorer leurs productions écrites.

Donc, l'écriture occupe une place très importante dans le processus d'enseignement / apprentissage, dans ce sens Dubois donne cette définition à l'écriture en tant qu' *« une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques [...], elle est pour support l'espace qui le conserve »⁴.*

À travers les définitions précédentes, on peut dire que l'acte d'écrire ou bien l'écriture est une procédure primordiale qui permet de transmettre les idées par le biais des signes graphiques, alors on écrit pour raconter, exposer, expliquer, argumenter c'est-à-dire il y'a une raison pour laquelle on écrit.

¹ Barre-Deminiac Christine, *le rapport à l'écriture, aspect théorique et didactique*, éd. Presse universitaire du septembre, Paris, 2000, p. 33, cité par Bensaid Rima, *l'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE, cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du CEM Med Boudounet à Ain Zâatout*, Biskra, sous la direction de Challouai Kamel, 2015, p. 32.

² Ibid.

³ Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op. cit, p. 182.

⁴ Debois et all, *dictionnaire de linguistique des sciences du langage*, Bordes ART, Paris, 1990, p. 33, cité par: Ameer Azzedine, Mohamdi Fatima , op. cit, p. 20.

II.1.3 La production écrite

Pour faire apprendre une langue, il faut d'abord apprendre aux apprenants de s'exprimer à l'oral ou bien à l'écrit à travers des règles grammaticales, syntaxiques, morphologiques, sémantiques...

Dans ce travail on met l'accent sur la production écrite. Alors, en didactique des langues étrangères la production écrite est représentée comme une activité permettant de matérialiser le sens et le concrétiser.

En s'inscrivant dans un domaine linguistique la production écrite est définie comme « *une activité complexe de produire des textes, à la fois intellectuelle et linguistique qui implique des habiletés de réflexions et des habiletés langagières* »¹.

Selon Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca la production écrite est « *une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens* »², donc l'apprenant est invité à exprimer ses sentiments et transmettre ses idées et réflexions pour communiquer avec autrui. C'est donc à maîtriser une compétence de communication qui fait appel à plusieurs compétences. Alors, l'apprenant doit maîtriser les cinq compétences. Jean Pierre Cuq confirme ce qui est dit précédemment en disant : « *développer à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles pourraient très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de citation d'écriture, envisagée sous son angle général* »³.

Cette activité de l'écrit n'est peut être réalisable qu'à travers cinq compétences liées à elle :

- ◆ Une compétence linguistique : c'est de faire connaître les règles grammaticales (de syntaxe, morphologie et phonologie) pour aider l'apprenant à produire un texte.
- ◆ Une compétence référentielle : c'est savoir les objets du monde et les domaines d'expérience.
- ◆ Une compétence socioculturelle : connaître comment agir et réagir dans la société et connaître aussi l'histoire culturelle et savoir aussi les normes caractérisant entre les individus.

¹ Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op. cit, p. 180.

² Jean Pierre Robert, op. cit, p. 174.

³ Jean Pierre Cuq, op. cit, p. 178, cité par : Ameer Azzedine, Mohamdi Fatima , op. cit, p. 23.

- ◆ Une compétence cognitive : posséder un volume considérable dans plusieurs domaines.
- ◆ Une compétence discursive (pragmatique) : c'est d'être capable de produire un texte correspondant à une situation de communication écrite et réelle et de connaître aussi les différents types du texte et ses caractéristiques.

D'un autre angle, Plane déclare que la production écrite est une « *activité de résolution de problème, au cours de laquelle, le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions* »¹.

Donc, c'est à travers cette compétence qu'on peut résoudre des problèmes alors qu'il n'existe pas un écrit parfait à ce moment là l'apprenant doit maîtriser les cinq compétences citées auparavant.

II.2 Le processus d'écriture

L'acte d'écriture est considéré comme une situation-problème à résoudre au niveau des apprenants, parce qu'il fait appel à plusieurs objectifs à réaliser et des buts à atteindre.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca signalent que la production écrite demande « *une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer* »². À partir de cette définition, le processus d'écriture se passe par trois étapes : la planification, la mise en mots et la révision.

II.2.1 La planification

La première étape à suivre au niveau de la rédaction c'est la planification dite aussi « *préparation , analyse, pré-écriture, pré-composition* »³, dans cette étape on produit un

¹ Plane Sylvie, *didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, éd. Nathan, Paris, 1994, p. 4, cité par : Ameer Azzedine, Mohamdi Fatima, op. cit, p. 23.

² Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op. cit, p. 180.

³ Mélanie Boulianne, *effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire*, Mémoire de maîtrise en linguistique sous la direction de Clémence Préfontaine, université du Québec à Montréal, 2008, p. 5 [En ligne], URL : <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf>, consulté le 5/6/2019.

écrit en basant sur un plan qui correspond à l'organisation des informations, cette étape « permet d'éviter la surcharge cognitive chez le scripteur »¹.

Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca affirment que « le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre »².

II.2.2 La mise en mot

Le deuxième stade d'opération dans la production écrite c'est " la mise en mot " appelé aussi : " première rédaction, écriture, expression, production, textualisation ". Le scripteur dans cette étape « engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire »³. À la lumière de cette citation, on comprend que pour mettre en mots, en phrases, en paragraphes et en proposition les idées récupérées, l'apprenant sélectionne des organisations rhétoriques et syntaxiques.

II.2.3 La révision

Cette 3^{ème} phase d'écriture est appelée aussi réévaluation, réécriture, correction. Durant cette étape les apprenants lisent leurs écrits pour les améliorer soit au niveau de grammaire, au niveau d'orthographe ou de succession des idées et leurs enchainement. Donc, ils puissent les changer ou bien ajouter d'autres mots pour achever leurs productions. J.P.Cuq et Isabelle Gruca signalent que « ce processus suppose que le scripteur puisse daignoster les erreurs commises ou les modifications à apporter »⁴.

Autrement dit, la lecture et la relecture sont très importantes pour la révision d'un texte, donc la révision a pour objectif l'amélioration et l'évaluation d'un produit textuel. L'apprenant dans ce cas peut vérifier, reformuler ses idées pour avoir une rédaction bien comprise et très claire.

¹ Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, op. cit, p. 184.

² Ibid, p. 122-123.

³ Ibid, p. 185.

⁴ Ibid, cité par Bensaid Rima, op.cit, p. 36.

II.3 Les différents modèles de production écrite

À ce sujet de production écrite, on trouve plusieurs chercheurs qui s'intéressent à cette compétence, on cite, Glandette Cornaire, Patricia Mary Raymond qui déclarent qu'il existe des types ou modèles qui sont créés pour la langue française ou anglaise (en tant qu'une langue maternelle), le 1^{er} type pour eux, ce sont les modèles linéaires qui « proposent des étapes très marquées et séquentielles »¹, et l'autre type ce sont les modèles non-linéaires qui sont « des modèles récursifs où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents »².

II.3.1 Le modèle linéaire de Rohmer

Rohmer c'est le premier chercheur qui s'intéresse à l'étude de la production écrite pour l'Anglais langue maternelle « en s'appuyant sur les résultats d'une expérience faite auprès d'un échantillon d'adultes »³, pour lui le processus rédactionnel se construit de 03 étapes successives,⁴ qui se sont la pré-écriture qui correspond à la planification. L'écriture qui n'est autre que la mise en mots, et la réécriture qui correspond à la révision qui, dans laquelle, le scripteur apporte des modifications à son texte que ce soit sur le plan de la forme ou sur le plan du contenu.⁵

Ce modèle exige du scripteur de respecter l'ordre de ces trois étapes parce que « sans le retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux »⁶ car un scripteur fait de va et vient entre ces 3 étapes, c'est la raison pour laquelle les modèles non-linéaires émergent.

¹ Glandette Cornaire, Patricia Mary Raymond, *la production écrite*, Paris, CLE International, 1999, p. 25.

² Ibid, p. 25.

³ Ibid, p. 25.

⁴ Ibid, p. 26.

⁵ Tameur Souad, *les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit, cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne du CEM de 5 Juillet 1962 à M'sila*, Mémoire de Magister sous la direction de Dr Guy Fere, université Ferhat Abbas Sétif, 2012 [En ligne], URL : <https://www.univ-sétif-dz/images/pdf/magister/MLF.92pdf>, p. 65.

⁶ Glandette Cornaire, Patricia Mary Raymond, op. cit, p. 26.

II.3.2 Les modèles non-linéaires

II.3.2.1 Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Hayes et Flower créent ce modèle pour expliquer le processus de la production écrite, ils présentent l'écriture comme étant « *une série de décisions et de choix à faire du commencement jusqu'à la version finale du texte* »¹. Donc les choix et les décisions permettant de revenir à son produit d'écriture comme il veut, et à tout moment pour ajouter ou annuler des idées selon lui.

Cette interprétation précédente s'appuie sur des études psychologiques. C'est pour cela Hayes et Flower disent que « *l'écriture ne consiste plus en une démarche linéaire mais s'appuie, au contraire sur l'interaction d'activités cognitives présentes à divers niveaux* »².

À ce sujet là, les deux chercheurs ont pu distinguer 3 composantes principales :

- ✓ Le contexte de la tâche : il inclut le produit textuel qui devient un facteur extérieur dans la production écrite, donc tous les objets extérieurs qui font des effets sur la production tels que : le sujet du texte, le destinataire, le contenu physique, la consigne...
- ✓ La mémoire à long terme : c'est un vrai endroit pour recevoir les connaissances essentielles qui aident le scripteur à les utiliser pour sa rédaction de son texte.
- ✓ Le processus d'écriture qui englobe trois étapes qui sont : la planification, la mise en texte et la révision (cités auparavant et bien expliqués).

Ce modèle de Hayes et Flower montre bien la progression d'un scripteur habile durant sa rédaction en permettant à lui de faire aller-retour pour corriger et modifier ses idées avant de finaliser le texte.

II.3.2.2 Les modèles de Bereiter et Scardamalia (1987)

Après avoir analysé les comportements des enfants et d'adultes durant une tâche d'écriture Bereiter et Scardamalia disent qu'il existe deux types de description.

Le premier type de description dite aussi " Knowledge-telling model " qui veut dire " connaissance expression ". Ce modèle décrit le comportement d'un scripteur novice

¹ Mélanie Boulianne, op. cit.

² Ibid.

ou d'enfants en insistant sur eux-mêmes, et trouvant des difficultés durant le processus de rédaction, ils écrivent en se basant sur les expériences préliminaires, ils ne prennent pas en charge le récepteur du produit textuel, ils s'intéressent au texte produit seulement et à présenter un contenu bien organisé et compréhensible.

En revanche, la deuxième description appelée aussi " Knowledge transforming model ", qui se traduit par " connaissances-transformation ", montre la situation d'un scripteur habile, qui produit un texte compréhensible, il sait modifier le fonctionnement cognitif à la tâche à réaliser, et résoudre les difficultés trouvées donc, le destinataire est pris en considération durant la rédaction, autrement dit le scripteur doit assurer la compréhension du message qu'il a produit. Cette description met l'accent sur les échanges entre le scripteur, le lecteur et le texte.

II.3.2.3 Le modèle de Deschênes (1988)

Ce psychologue québécois Deschênes a établi un modèle qui explique le processus d'écriture en Français langue maternelle, son modèle « *a pour objet de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite* »¹, il inclut deux paramètres : la situation d'introduction et le scripteur.

Le premier grand paramètre du modèle englobe tous aspects qui peuvent influencer sur l'écriture principalement :

- 1/-La tâche à accomplir : concerne les instructions qui dirigent le scripteur vis-à-vis l'objectif à réaliser.
- 2/-L'environnement physique : en général ce sont les facteurs d'espace-temps dans lesquelles l'écriture se produit.
- 3/-Le texte lui-même : l'objectif de chaque scripteur au moment de l'écriture c'est la production d'un message.
- 4/-Les personnes dans l'entourage plus ou moins proches du scripteur.
- 5/-Les sources d'information externes : c'est par lesquels le scripteur se base pour finaliser son produit textuel.

¹ Glandette Cornaire, Patricia Mary Raymond, op. cit, p. 29.

Après avoir citer ces aspects de situation d'interlocution, on montre le paramètre du " scripteur ", ce dernier comprend deux éléments :

- 1- Les structures de connaissances qui englobent les informations emmagasinées dans la mémoire à long terme, que se soient des informations linguistiques, sémantiques, rhétoriques ou référentielles.
- 2- Les processus psychologiques qui se sont classés en cinq étapes enregistrés comme suit :
 - ◆ La perception – activation.
 - ◆ La construction de la signification.
 - ◆ La linéarisation.
 - ◆ La rédactions – édition.
 - ◆ La révision.

Pour conclure, on peut dire que Descènes dans son modèle prend compte que l'écriture est un processus qui « *se déroule selon une série d'opérations complexes, avec des va et vient entre les différents éléments des processus mentaux* »¹.

II.3.2.4 Le modèle de Sophie Moirand

Un modèle pour le Français langue étrangère (1979). Glandette Cornaire et Patricia Mary Raymond signalent que Sophie Moirand dans ce modèle « *s'attache à définir les paramètres d'une situation de production en vue de mieux faire comprendre les exigences de la lecture* »². Son modèle est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux durant une activité de production écrite, il met en lumière une relation entre la production écrite et la lecture.

Dans son ouvrage intitulé " *Situation d'écrit* ", la chercheuse explique quatre facteurs pour la situation d'écriture, qui sont :³

- 1- Le scripteur : ce dernier fait partie d'une classe sociale, alors que son statut social, son rôle, son histoire personnelle se sont des facteurs qui peuvent influencer sur la tâche d'écriture.

¹ Glandette Cornaire, Patricia Mary Raymond, op. cit, p. 37.

² Ibid, p. 37.

³ Ibid, p. 37.

- 2- Les relations scripteur / lecteur(s) : la plupart du temps, le scripteur écrit pour que son produit soit lu par d'autres personnes, par autre terme par des lecteurs avec lesquels il peut entretenir les relations familiales professionnelles, amicales ou d'autres, tout cela peut faire influencer sur la manière d'écriture.
- 3- Les relations scripteur / lecteur(s) / document : le scripteur rédige en ayant une intention communicative, il écrit fréquemment dans le but de décrire, expliquer, convaincre, informer, raconter...etc. Cette visée communicative se manifeste dans le document lui-même.
- 4- Relations scripteur / document / contexte extralinguistique : cela consiste le sujet d'écriture ou bien le référent (de quoi et de qui on parle dans le texte) et le cadre spatiotemporel (le lieu et le moment) où l'on rédige. Donc, ces variables influent sur la forme linguistique du document.

II.4 La production écrite en langue étrangère

La production écrite en langue étrangère pour un apprenant non-natif, représente pour lui des différences par rapport à l'écriture en langue maternelle, parmi ces points de divergences on cite :

- ◆ En langue étrangère, les scripteurs ont un lexique limité et insuffisant, donc ces scripteurs écrivent des textes incompréhensibles et mystérieux sans prendre en charge les lecteurs qui sont des récepteurs de ce message.
- ◆ En langue étrangère, aussi le scripteur doit avoir certain niveau de compétence linguistique, donc le texte produit est influencé par le degré de compétence, alors la compétence linguistique joue un rôle très important dans la caractéristique des productions écrites, mais elle ne considère pas comme un obstacle pour la transformation des stratégies d'écriture dans la langue maternelle.
- ◆ La durée de l'écriture en langue étrangère est plus longue par rapport à l'écriture en langue maternelle, de ce fait Cornaire et Raymond déclarent que « *le scripteur en langue étrangère consacre plus de temps à l'écriture* »¹, cela se renvoie aux difficultés et obstacles que trouve le scripteur en langue étrangère, à cause de la difficulté dans la traduction, l'utilisation de dictionnaire, la relecture du texte.

¹ Glandette Cornaire, Patricia Mary Raymond, op. cit, p. 66-67.

II.5 Les caractéristiques des écrits en langue étrangère

Parmi les caractéristiques de l'écriture en langue étrangère on note :

- ◆ En écrivant en langue étrangère, les scripteurs ont tendance à commettre plus d'erreurs relatives beaucoup plus à la forme globale du texte qu'à la syntaxe.¹
- ◆ La plupart des textes produits en langue étrangère sont très courts par rapport ceux qui sont rédigés en langue maternelle, ils portent moins d'informations, alors que sur le plan du contenu, ils sont insuffisamment satisfaisants.
- ◆ Leur vocabulaire est limité et restreint, à cause des répétitions lexicales. Parfois on trouve des mots et même des expressions qui sont répétés pas mal de fois durant le processus rédactionnel, ces scripteurs n'utilisent pas les substituts lexicaux et grammaticaux pour éviter la répétition.
- ◆ Les textes rédigés en langue étrangère sont particularisés par un syntaxe simple, et moins complexe par rapport aux textes produits en langue maternelle.

II.6 Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite

Généralement, face à un apprentissage d'une langue étrangère, le scripteur trouve énormément de difficultés et obstacles, en s'inscrivant dans une perspective cognitive, tardif divise ces difficultés en deux structures.

II.6.1 Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Dans cette catégorie on peut intégrer les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles qui rencontrent les apprenants :

II.6.1.1 Difficultés linguistiques

Ces difficultés ont des rapports avec les règles qui régissent le fonctionnement de la langue que ce soit des règles syntaxiques, des règles morphosyntaxiques et textuelles qui facilitent la production des divers textes.

¹ Parrouty Josane, *Comment inciter les élèves à écrire dans la classe de Français langue seconde*, LuLu com, 2016, p. 20.

II.6.1.2 Difficultés socioculturelles

Le scripteur se trouve face à ce genre de difficulté, elles ont des rapports avec la pratique de savoir et savoir-faire d'ordre socioculturel qui permet à adapter le texte avec la situation de communication.

II.6.2 Difficultés liées aux connaissances procédurales

Ces difficultés sont en relation avec le processus rédactionnel et les stratégies rédactionnelles aussi en langue étrangère (la planification, la mise en texte et la révision). Ces connaissances procédurales sont correspondantes à ces étapes et à la procédure qui permet de réaliser cette tâche d'écriture.

II.7 Le rapport lecture / écriture

Moticot Christiane dans son ouvrage intitulé " *technique de communication écrite* " affirme que :

« lire, écrire : ces deux rôles ne sont jamais distribués une fois pour toutes. Chacun est tour à tour lecteur et rédacteur. On ne peut écrire sans songer à ceux pour qui l'on écrit ; on ne peut lire un texte sans tenir compte de celui qui l'a rédigé. Pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit »¹.

En classe de langue, le rapport lecture / écriture est une relation très importante dans la production écrite, le fait d'écrire et de créer une communication grâce à un texte dans la relation lecture / écriture est complémentaire, aussi elles sont indispensables. Dans ce sens Kaviane affirme que :

« Lecture et écriture sont indissociables. Ecrire en atelier a pour effet de lire autrement et réveille ou soutient, toujours, le désir de lire. N'étant pas l'objectif premier de l'atelier d'écriture, ce changement dans le rapport à la lecture est souvent passé sous silence, alors qu'il en est une conséquence indéniable »².

Donc, écrire a pour objectif de lire, autrement dit l'écriture exige d'être le lecteur de ses productions propres à lui pour revoir le texte e le réviser.

¹ Montecot Christiane, *technique de communication écrite*, éd. Chihab Eyrolles, 1996, Alger, cité par : Bensaïd Rima, op.cit, p. 40.

² Eva Kavian, op. cit, p. 23, cité par : Bensaïd Rima, op.cit, p. 41.

Le code linguistique (les lettres en particulier) exploité durant la rédaction soit le même code qui est utilisé en lecture, car les deux activités la lecture et l'écriture touchent l'aspect écrit de la langue. Alors, l'enseignant doit motiver ses apprenants afin de se mettre en face de la lecture pour être prêt à l'écriture. Donc, l'écriture est une assistance très importante à la lecture, c'est pourquoi l'apprenant lorsqu'il lit apprend l'orthographe la ponctuation, le vocabulaire, la cohérence ,la cohésion ,la construction des phases significatives.

Pour conclure, on peut dire que la relation lecture / écriture est complémentaire en simultanéité, vu que lorsqu'on lit on apprend mieux à écrire, et lorsqu'on écrit, on apprend mieux à lire.

II.8 L'évaluation de la production écrite

Cette activité est considérée comme une étape très importante dans le processus d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Cette démarche évaluative nécessite à un enseignant évaluateur d'utiliser une grille d'évaluation basée sur des critères correspondant à la tâche donnée aux apprenants, qui permet de clarifier les objectifs d'apprentissage. Donc, l'évaluation en production écrite peut être diagnostique, formative, sommative. De ce fait, l'évaluation se fait en fonction de critères de correction comme suivant¹ :

- ◆ L'aspect morphosyntaxique : il concerne la relation des signes entre eux, c'est-à-dire : la correction de la langue au niveau de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.
- ◆ L'aspect sémantique : il concerne le lien entre les signes et leurs référents. Donc, c'est pour construire un texte cohérent ayant un sens (emploi des phrases sémantiquement acceptables).
- ◆ L'aspect pragmatique : il concerne le respect de la consigne, autrement dit la considération de l'écrit produit dans sa situation de communication.
- ◆ L'aspect matériel : il concerne la mise en page, la ponctuation, la majuscule, pour que le lecteur arrive à construire le sens.

¹ Groupe Eva, *questions pour évaluer les écrits*, INRP, 1991.

II.9 La production écrite en classe du 3^{ème} année moyenne

Comme tous les programmes de Français en Algérie, le programme du 3^{ème} année moyenne se compose de plusieurs projets contenant des séquences.

Vers la fin du 3^{ème} année moyenne, les apprenants sont censés d'être capables de produire par écrit des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de situation de communication. Donc, il leur permet de :¹

- ◆ Prendre des notes et les organiser.
- ◆ Reformuler pour lever les obstacles à la communication.
- ◆ Résumer un récit rapportant des faits réels.
- ◆ Se positionner en tant que scripteur.
- ◆ Structurer un récit de faits réels.

Alors, l'apprentissage de production écrite en 3^{ème} année moyenne a pour objectif de « produire un récit relevant du réel »². C'est donc il pousse l'apprenant à :³

- ◆ Retrouver les faits essentiels qui font évaluer le récit.
- ◆ Raconter un événement réel en respectant la chronologie des faits.
- ◆ Déterminer la fonction des récits à produire.
- ◆ Produire un récit à la 1^{ère} personne (narrateur interne).
- ◆ Produire un récit à la 3^{ème} personne (narrateur externe).
- ◆ Relater un événement vécu en circonstant les faits.
- ◆ Insérer des passages descriptifs et / ou passages discursifs dans le récit à produire.

Les type des textes étudiés en 3^{ème} AM sont : texte narratif (le récit de fait réel , la brève, le fait divers), la biographie, l'autobiographie et le texte historique).

Le stage pratique que nous avons fait, a pris le lieu au 3^{ème} projet du Manuel pour une tâche finale de raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue et de rédiger aussi la biographie d'un personnage connu à partir d'une fiche biographique.

¹ Ministère de l'éducation nationale, guide d'utilisation du Manuel de 3^{ème} année moyenne, Alger, Oups, 2018 / 2019, p. 6.

² Ibid, p. 5.

³ Ibid, p. 5-6.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE III

L'expérimentation et l'interprétation des résultats

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

III.1 Description du contexte de la collecte des données

III.1.1 Présentation du corpus

Comme nous l'avons signalé au cadre théorique, notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, la raison pour laquelle notre corpus est constitué par des copies des productions écrites des apprenants, ce sont des écrits produits d'une manière individuelle et autres copies produits en atelier (en groupe).

Ensuite, notre stage pratique prend place dans la 2^{ème} séquence du dernier projet comme suit :

Projet : " Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographie de personnages ".

Séquence : " Rédiger la biographie d'un personnage connu ".

III.1.2 Présentation de l'établissement

Notre travail s'intéresse à l'enseignement au cycle moyen, nous avons choisi un CEM qui se situe dans une zone rurale de la commune d'Ouled Addi Lagbbala de la wilaya de M'sila, avec un nombre réduits d'enseignants et d'apprenants, il s'agit d'un nouveau collège dit " Bouafia Belkacem Elkheir ", il a n'a ouvert ses portes à partir de l'année passée, comme il assure la scolarisation d'un deux cent trente neuf apprenants, qui sont enseignés par quelques enseignants, dont trois sont pour l'enseignement de la langue française, le tableau suivant récapitule le nombre d'apprenants pour les quatre niveaux durant l'année 2018 / 2019.

Niveau	Nombre de groupe	Nombre d'apprenants
1 ^{ère} année moyenne	04	96
2 ^{ème} année moyenne	03	72
3 ^{ème} année moyenne	02	37
4 ^{ème} année moyenne	01	34

III.1.3 Présentation de l'échantillon

Les classes que nous avons prise en charge viennent d'un choix aléatoire, et pour notre étude nous avons choisi une classe de 3^{ème} année moyenne au CEM de Bouafia Belkacem Elkheir. La première classe est le groupe expérimentale qui se compose de dix-

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

neuf apprenants d'un niveau hétérogène, sept garçons et onze filles, la seconde est un groupe témoin contenant dix-huit apprenants dont huit sont des garçons et dix sont des filles ,leur 'âge est entre seize ans / quatorze ans.

III.1.4 Présentation de classe

La classe dans laquelle nous avons effectué notre expérimentation est décorée avec des travaux des apprenants pour l'expérimental, elle regroupe dix-neuf apprenants et pour la classe témoin regroupe dix-huit apprenants d'un niveau hétérogène.

La prédominance des filles au niveau des deux classes et aussi au niveau de CEM, donc nous avons effectué notre expérimentation avec deux groupes, un groupe expérimental auprès duquel nous avons vérifié l'apport (l'efficacité) des ateliers d'écriture, et un groupe témoin qui réalise des productions écrites individuellement.

III.2 Méthodologie de la recherche

Pour mettre en relief l'apport des ateliers d'écriture et pour arriver à répondre à notre problématique posée auparavant. Nous avons opté pour la méthodologie expérimentale incluant les démarches analytique et comparative.

III.3 Déroulement de l'observation

Le point de départ de notre travail de recherche fut l'ensemble des constatations qu'on a pris lors de notre observation au sein de la classe de 3^{ème} année moyenne pour objectif de mettre l'accent sur l'écriture en tant qu'un objet d'enseignement / apprentissage en classe de FLE; en effet, nous avons toujours lu et entendu parler des difficultés trouvées par les apprenants au niveau de la rédaction, ils sont démotivés envers l'écriture comme l'indique l'enseignant, cela nous a poussé à assister à des séances consacrées à la production écrite auprès d'une classe de 3^{ème} année moyenne du CEM Bouafia Belkacem à M'sila, l'observation a eu lieu du 14_15 et 17 Avril 2019. Nous avons résumé notre observation dans le tableau suivant :

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

Indicateur	Commentaire
Lieu	CEM Bouafia Belkacem, commune Ouled Addi Lagbbala à M'sila
Temps	Du 14 -15et 17 Avril 2019
Niveau	3 ^{ème} année moyenne
Nombre d'élèves	18 témoin / 19 expérimental
La classe	Classe ordinaire, organisée et rangée
Matière	Langue française
Projet	N° 3 : Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographie de personnages
Séquence	N° 1 : Rédiger la biographie d'un personnage connu
Activité	Production écrite
Objectifs	<ul style="list-style-type: none">• Mise à l'écrit de la biographie d'un personnage connu• Préparer les élèves à rédiger un récit autobiographique à partir des évènements donnés• Réorganisation d'un récit autobiographique : situation initiale, déroulement des évènements et situation finale.
Séance ₁	Préparation à l'écrit
Date/durée	1 heure / de 11 à 12h / 14/04/2019
Support	Manuel scolaire (P. 128)

- Rappel de l'intitulé du projet et de la séquence.
- Rappel des points de langue étudiés également tout au long de la séquence
- L'enseignante demande aux apprenants d'ouvrir le manuel scolaire sur la page : 128.

Activité (1) : P. 128

- Elle leur demande d'observer l'activité.
- Elle leur demande d'observer puis de lire le texte (la biographie de Corinne Chevalier).
- Elle demande à un élève de lire la consigne de cette activité : « Voici la biographie de Corinne Chevalier. Réécris à la première personne du singulier.

Corinne Chevalier est née et vit à Alger. En 1985, elle écrit un premier livre pour les jeunes : *Des ruines, des chèvres et des bateaux...* En 1986, elle publie à l'OPU *Les trente premières années de l'Etat d'Alger, 1510 à 1541*, et collabore en 1992, à la collection *Histoires de l'Histoire* de la maison Hatier, avec *Prisonnier Barbarosse*, qui obtient le prix du roman historique pour la jeunesse de la ville de Nancy.

En 2001, elle publie un roman, *Lapetite fille du Tassili*, chez Casbah-Éditions.

Passionnée par l'histoire de sa ville, elle se consacre depuis quinze ans à des recherches sur la période du XVI^e siècle.

4^{ème} de couverture de " *La nuit du corsaire*"

De Corinne Chevalier, Casbah Éditions»

- L'enseignante explique aux apprenants cette activité : dans cette activité, vous récrivez le texte à la 1^{ère} personne du singulier, CAD vous écrivez la biographie avec le pronom "je".
- Elle leur accorde 15 minutes (les réponses seront écrites sur le cahier)
- La correction de l'activité : L'enseignante : " je vais vous lire la biographie de Corinne Chevalier phrase par phrase et lorsqu'il y'a un élément qui va changer vous m'arrêtez en levant vous doigts.
- Elle commence à lire la 1^{ère} phrase du texte.
- 5 apprenants lèvent leurs doigts.

- Elle donne la parole à une élève "je suis née et vis à Alger".
- Puis elle lit la 2^{ème} phrase.
- La majorité des élèves lèvent leurs doigts.
- L'enseignante invite un élève qui ne participe pas : Ali, Allez-y.
- L'élève : euh...
- L'enseignante "écris".
- L'élève : j'écris.
- L'enseignante invite une élève : Aya, recopie les autres changements au tableau.
- L'élève passe au tableau et elle écrit toutes les phrases justes.

L'enseignante demande aux élèves de recopier la corrections de l'activité très vite pour passer à la 2^{ème} activité.

Activité (2) : P. 128

La consigne de cette activité est :

« Voici une série de *Je me souviens* de Lazehari Labter, lis-les.

Je me souviens qu'avec l'arrivée des grosses chaleurs, nous emménagions pour passer l'été dans une baraque à l'intérieur d'une bhira, un jardin dans l'oasis que mon père louait, travaillait et dont il partageait les produits des palmiers.

Je me souviens du premier illustré que je lus ou plutôt que j'étais arrivé à déchiffrer péniblement, car je venais à peine d'apprendre les rudiments de l'alphabet.

Je me souviens de la première fois où je mis les pieds à l'école. Je n'en fis la connaissance qu'à un âge avancé. J'y entrai avec deux années de retard. C'était encore l'école française.

Je me souviens que le couscous était notre plat principal. On en mangeait pratiquement tous les soirs. À midi, c'était de la chorba ou du mardoud (plombs roulés par ma mère).

* À ton tour, à la manière de Lazehari Labter, écris deux souvenirs en utilisant le même procédé d'écriture que l'auteur.»

- L'enseignante demande aux apprenants d'observer puis de lire le texte.
- Elle invite un élève à lire le texte de Lazehari Labter.
- Elle demande à un élève de lire la consigne.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante explique aux élèves cette activité : "la 2^{ème} activité est claire et nette, après la lecture de la série de <i>Je me souviens</i> de son auteur, vous allez écrire 2 souvenirs en employant la même façon d'écriture de Lazehari Labter, c'est clair ? • Tous les apprenants disent : oui, Madame. • Les apprenants se mettent au travail. • L'enseignante rappelle ses élèves du temps qui reste " le temps se passe vite essayer de faire la rédaction à la maison " pour la corriger ensemble dans la prochaine séance.
L'enseignante	<p>C'est une jeune femme ayant 11 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement au moyen durant la séance.</p> <p>Durant les séances, elle a quelques caractères :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elle explique les consignes des 02 activités plusieurs fois. • Elle a essayé d'intégrer les élèves qui n'ont pas participé pour les pousser à prendre la parole. • Elle a fait le tour des tables plusieurs fois afin de faciliter la compréhension. • Pour éviter le bavardage qui perturbe le déroulement de la séance, elle n'a pas autorisé aux apprenants de parler entre eux.
Les apprenants	<ul style="list-style-type: none"> • Presque les mêmes élèves qui lèvent leurs doigts à chaque fois pour répondre aux autres questions (6 élèves). • La plupart d'entre eux semblent ne pas être motivés par ces activités (4 apprenants ne recopient même pas les réponses sur leurs cahiers). • Aucune négociation entre les élèves. • Peu d'interaction entre l'enseignante et les apprenants qui participent. • Aucune question n'a été posée pendant la séance. • Même en interdisant les apprenants à bavarder, ils reviennent à chuchoter encore une fois.
Séance₂	Production écrite
Temps	15/04/2019
Support	Manuel scolaire, P. 129
Objectifs	Construire un récit autobiographique à partir des éléments donnés.

- L'enseignante commence la séance par la correction de l'activité (la rédaction).
- Elle explique aux apprenants qui vont rédiger un récit autobiographique, elle les invite à écrire de la même façon pour accorder plus de temps à la rédaction et aussi les rappelant par l'intitulé du projet, l'intitulé de la séquence, de la séance et aussi la consigne et les critères de réussite.
- L'enseignante : " qui peut me rappeler aux souvenirs de Samy et Amine ? " (ce souvenir est déjà vu dans la séance de la parole).
- Une seule élève lève le doigt : " Samy et Amine étaient des camarades de classe en 1^{ère} année au collège ".
- L'enseignante " un autre...", aucun apprenant lève le doigt.
- Elle passe directement à leur rappeler par ce souvenir puis elle leur explique également qu'à leurs tours.
- Ils vont écrire presque un souvenir de classe semblable à elle de Samy et Amine.
- L'enseignante leur invite à écrire la consigne et les critères de réussite comme suivant:

« Pendant les vacances d'été, au bord de la mer, tu as rencontré un(e) ancien(ne) camarade de classe. Assis(e) sur le sable, tu évoques un souvenir d'enfance que vous vécu ensemble.

* Rédige ce souvenir qui est resté gravé dans la mémoire en précisant les émotions ressenties dans un texte d'une dizaine de lignes.

-Tu annonces l'événement dont il s'agit en indiquant où et quand cela s'est passé.

-Tu précises quel âge tu avais.

-Tu racontes ce qui t'est arrivé et ce que tu as ressenti.

-Tu indiques qui était avec toi.

-Tu dis comment tu as vécu cet événement.

- L'enseignante demande aux apprenants de commencer la rédaction.
- Les apprenants commencent l'écriture individuellement.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

	<ul style="list-style-type: none"> • À la fin de la séance, l'enseignante récupère les copies des élèves. <p><u>Critère de réussite</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Tu écriras ton texte à la 1^{ère} personne du singulier. – Tu emploieras le vocabulaire du souvenir, des sentiments, des émotions. – Tu utiliseras le présent d'énonciation pour le souvenir et les temps du passé pour les événements. – Tu emploieras des substituts pour éviter les répétitions.
Séance3	Compte rendu de la production écrite
Temps	17/04/2019
Support	Les copies des apprenants
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les erreurs des élèves. • Auto-corriger et améliorer la production écrite. • Identifier et corriger les erreurs communes.
Déroulement de la séance	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignante rappelle les apprenants par la consigne d'écriture et les critères de réussite. • Elle explique d'ordre général les points négatifs dans les écrits des apprenants. • Elle a détecté les phrases erronées que les apprenants ont rédigées et elle les a écrites au tableau pour avoir leurs corrections en précisant le type d'erreur. • À travers quelques copies des apprenants, elle écrit dans un tableau quelques erreurs communes commises par les apprenants. • En remarquant ces erreurs, l'enseignante propose deux activités de remédiation, dont la 1^{ère} consiste à employer les substitues (lexicaux et grammaticaux) afin d'éviter la répétition, et la 2^{ème} consiste à utiliser le vocabulaire de souvenir afin d'enrichir leurs productions écrites.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

	<ul style="list-style-type: none">• Après la correction des deux activités, l'enseignante a écrit un texte exemplaire au tableau en travaillant en négociation et en collaboration avec ses élèves, en d'autre terme chaque apprenant lit une partie de sa rédaction et une fois l'idée est importante et bonne, l'enseignante demande à l'apprenant de l'écrire au tableau, par contre une fois l'idée n'est pas intéressante, elle invite un autre à répondre. La même manière est à suivre jusqu'à l'amélioration d'une rédaction collective.• Finalement, elle remet les copies aux apprenants, en citant différentes remarques, elle invite les apprenants à revoir leurs copies et corriger les erreurs commises en prendre en compte les remarques données par l'enseignante.
L'enseignante	<ul style="list-style-type: none">• Elle favorise le travail individuel que le travail collectif et quelques fois à la maison.• Quand à ses pratiques d'enseignement, elle suit une seule méthode pour enseigner la production écrite.• Elle consacre une séance à la préparation à l'écrit, une séance à l'explication de la consigne et la rédaction, et une séance au compte rendu de la production écrite.
L'apprenants	<ul style="list-style-type: none">• Les apprenants sont démotivés envers la rédaction.• Certains d'entre eux n'ont pas fait la rédaction, ils se trouvent stagnés envers l'écriture.• Une minorité qui participent seulement.

III.4 Récapitulation des résultats de l'observation

À partir de notre observation dans laquelle nous n'avons pas participé, nous avons soulevé les remarques suivantes :

- Le processus d'écriture se fait toujours individuellement, parfois à la maison.
- Durant la rédaction, l'interaction entre les apprenants est absente, elle est autorisée.
- Les apprenants sont censés travailler calmement lors des séances de production écrites, malgré que la rubrique consacrée à la production écrite est intitulée

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

" Atelier d'écriture " ce qui nécessite l'échange de l'interaction et même le travail en groupe.

- Les apprenants paraissent démotivés, ennuyés durant les séances de la production écrite, la majorité d'entre eux ne participent pas.
- En survolant les copies des apprenants, la plupart d'eux ont écrit très peu, certains d'eux ont remis des copies contenant que la consigne et la date.
- Concernant les pratiques d'enseignement de la production écrite travaille toujours avec la même méthode et elle affirme cela, elle utilise que les activités du Manuel scolaire, elle déclare que c'est la durée accordée au programme qui l'empêche pour travailler en ateliers d'écriture avec les élèves.

III.4.1 La préparation à l'écrit

Comme nous avons indiqué auparavant, nous avons proposé les mêmes activités pour les deux classes, mais c'est la modalité de travail qui se diffère. Pour préparer les apprenants à la rédaction nous avons proposé deux activités dans la fiche suivante :

Fiche : N° 01

Contexte : 20/04/2019

Durée : 1h

Modalité de travail : * Travail d'écriture individuelle pour le groupe témoin

* Travail d'écriture en atelier pour le groupe expérimental

Projet 03 : Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages

Séquence 02 : Rédiger le récit à caractère biographique d'un personnage connu

Activité : Préparation à l'écrit

Support : Manuel scolaire / P. 144

Déroulement de la séance :

- Rappel de l'intitulé du projet et de séance.
- Mise en situation.
- Exploitation (récit biographique à ordonner).
- Proposition des consignes et des activités.

Activité 01

« Ce récit biographique est en désordre.

Remets-le en ordre

1.....2.....3.....

A/ Les deux savants se lancent dans des recherches sur la radioactivité. En 1898, leurs efforts sont couronnés de succès : ils découvrent une matière nouvelle, le radium. En 1903, Pierre et Marie Curie reçoivent le prix Nobel de physique pour leurs travaux.

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

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

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

Activité 02

« À partir du récit de vie précédent, écris la fiche biographique de Marie CURIE.

Fiche biographique

Nom (date de naissance – date de décès)

Sa vie

-Lieu de naissance et lieu de vie.

-Études, métier, activités.

-Personnage ou événements ayant marqué Marie Curie.

Son œuvre

-Domaine de recherche.

-Découvertes.

Récompenses

-Prix, titres.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

III.4.1.1 Déroulement de la séance avec la classe témoin

Pour cette classe (durant les deux activités) l'enseignante a pris du temps pour la lecture et l'explication de récit biographique et les éléments de la fiche biographique, pour la première activité, elle accorde 15 minutes (les réponses seront écrites sur les ateliers d'activités).

La première activité se fait à la classe, alors que la 2^{ème} activité, l'enseignante demande aux apprenants de finir la fiche chez eux. Durant cette séance nous remarquons que sont un peu nombreux les apprenants qui ont réalisé le travail.

III.4.1.2 Déroulement de la séance avec la classe expérimentale

Avant commencer l'activité, nous avons demandé à l'enseignante de diviser les apprenants en groupes comprenant cinq élèves, qui sont en nombre de quatre, ce que nous avons remarqué c'est que les apprenants ont été motivés (ils étaient heureux), lorsque l'enseignante leur a annoncé qu'ils vont travailler en groupes, lesquels sont hétérogènes, l'enseignante guide les interactions, les échanges entre les groupes, et les rappelle à chaque fois à l'utilisation des critères du réussite donnés.

Pour la motivation des apprenants et la préparation à l'écriture en atelier, nous avons posé des questions même pour les groupes), pour répondre aux questions posées, les apprenants s'entraident et coopèrent ce qui nous attire l'attention c'est que les participants des groupes partagent les tâches entre eux : deux apprenants préoccupent à écrire la fiche biographique, pendant que les autres extraient du récit biographique les éléments de la fiche .Afin d'élaborer un travail collectif commun, nous avons fait travailler les apprenants en groupes puisque durant l'activité nous voulons produire un climat plein de création et d'interaction (le partage entre les membres du groupe), c'est ce qui a pu distinguer la tâche réalisée en atelier par rapport en dehors de ce dernier.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

III.4.2 La production écrite

Pour les deux groupes, nous avons décidé que la consigne soit identique, donc les apprenants ont réalisé un récit biographique à partir d'une fiche biographique; la fiche pédagogique suivante présente la consigne aussi que les critères de réussite :

Fiche : N° 02

Contexte : 05/05/2019

Durée : 1h

Modalité de travail : * Travail d'écriture individuelle pour le groupe témoin

* Travail d'écriture en atelier pour le groupe expérimental

Projet 03 : Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages

Séquence 02 : Rédiger le récit à caractère biographique d'un personnage

connu **Activité** : Production écrite

Support : Manuel scolaire / P. 145

Objectifs : Produire un récit biographique d'un personnage à partir des éléments donnés (une fiche biographique)

« Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux de 3^e AM. Pour y participer, rédiger un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djébar à partir des éléments biographiques qui te sont donnés.

- Tu commences par présenter cette femme de talent.
- Tu racontes les étapes de son parcours scolaire et universitaire.
- Tu donnes ses principales œuvres littéraires.
- Tu indiques ses distinctions à l'échelle internationale.

Critères de réussite

- Tu commences par présenter Assia Djébar en parlant de sa vie.
- Tu indiques les étapes de son parcours scolaire, universitaire et de sa carrière.
- Tu donnes ses principales œuvres : romans, films...
- Tu emploies le présent de narration.
- Tu emploies des substituts pour éviter les répétitions.
- Tu mets une majuscule aux noms propres.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

◆ La fiche de l'activité

Nom de naissance : Fatima-Zohra Imalayène

Pseudonyme : Assia Djébar

Date de naissance : 30 Juin 1936

Lieu de naissance : Cherchell

Décès : 6 Février 2015

Vie : Enfance à Mouzaiaville (Mitidja)

Etudes :Ecole française puis école coranique

1953 : baccalauréat

1955 : Ecole Normale Supérieure de Sèvres (France), première femme musulmane à être admise dans cette école prestigieuse.

1956 : ne passe pas ses examens ordre de grève de RUGEMA (Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens).

Carrière : Enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger, du Maroc, de Louisiane et de New York États-Unis.

Principales œuvres : La Soif (1957)

Les Impatients (1958)

Les Enfants du nouveau monde (1962)

Les Alouettes naïves (1967)

Femmes d'Alger dans leur appartement (2002)

Films : La Nouba des femmes du Mont Chenoua

La Zerga ou les chants de l'oubli (prix ou Festival de Berlin, 1983

Distinctions :

- Éluë à l'Académie française, le 16 juin 2005 : première écrivaine originaire du Maghreb.

- Docteur honoris causa des universités de Vienne (Autriche), de Concordia (Montréal) et d'Osnabrück (Allemagne).

III.4.3 Le déroulement avec la classe témoin et la classe expérimentale

III.4.3.1 La classe témoin

L'enseignante explique la fiche biographique, elle fait recours à l'Arabe pour expliquer quelques éléments de la fiche par exemple : "مهنة" pour indiquer la carrière, elle leur demande de suivre le même ordre chronologique des évènements puis elle explique la

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

consigne ainsi que les critères de réussite, elle rappelle les apprenants pour se mettre à rédiger, à la fin nous avons récupéré les copies des apprenants pour les analyser et les comparer avec celles de la classe expérimentale; à cause de la contrainte du temps, nous nous sommes fait contraindre de laisser la correction des copies de ce groupe pour la séance du compte rendu de la production écrite, donc l'enseignante exerce sa démarche ordinaire.

III.4.3.2 La classe expérimentale

Pour ce groupe, nous avons construit des ateliers d'écriture, l'enseignante demande aux apprenants de garder leurs groupes de la séance passée. Ensuite, les apprenants ont réalisé la même tâche que le groupe témoin, avant de commencer la rédaction, l'enseignante a choisi un représentant pour chaque groupe, pour l'organisation du travail, nous observons que durant cette activité les apprenants sont motivés, l'atmosphère de partage et de contact domine le groupe, l'enseignante circule entre les rangés et elle joue son rôle comme une animatrice, donc la coopération et l'interaction sont présentes les deux au niveau de chaque groupe, l'enseignante était au service de tous les groupes lorsque les apprenants se mettent à écrire. vers la fin de la séance, nous avons ramassé les quatre productions écrites qui constituent notre corpus.

III.5 Déroulement de l'expérience

Pour les deux (la classe témoin et la classe expérimentale) en se basant sur les deux phases d'atelier d'écriture qui sont " Je me prépare à l'écrit " et " J'écris ", notre expérimentation se fait en deux séances, pour la première classe; les apprenants réalisent des productions individuelles, et concernant la deuxième classe; nous avons organisé des ateliers d'écriture basés sur le travail en groupe. Sachant que nous avons décidé que les activités soient identiques pour les deux classes (même activité pour les deux classes sans variation).

III.6 Résultats de l'expérimentation

Comme nous avons observé dans notre observation (durant le travail individuel) les apprenants paraissent démotivés et ennuyés durant la rédaction. Il y'a parmi eux qui n'arrivent pas à suivre les critères de l'écriture par négligence et ceux qui ne copient que la consigne.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

Par contre, au sein des ateliers d'écriture (en classe expérimentale), les apprenants trouvent leurs aise même lorsqu'ils changent leurs idées et coopèrent. Donc, l'atelier d'écriture c'était leur occasion de s'entraider en créant un climat favorisant la collectivité prouver par la tâche demandée : nous avons demandé de réordonner le récit biographique de Marie Curie, durant la préparation à l'écrit nous avons constaté que les apprenants font le travail avec plaisir ils ont réussi à réordonner la biographie de Marie Curie.

III.7 L'analyse des copies des apprenants

Afin d'évaluer les écrits des apprenants qui sont réalisés individuellement ou en atelier, nous avons élaboré une grille d'évaluation comparative des critères que nous avons fait en s'inspirant des critères mentionnés auparavant¹ avant de commencer la correction des copies poursuivantes ces critères bien sûr, nous avons pris en compte le nombre des erreurs commises par les apprenants.

◆ Remarque

Nous avons choisi de remplacer les apprenants par des chiffres pour la classe témoin, alors que les apprenants de la classe expérimentale sont remplacés par des lettres afin de garder l'anonymat de notre travail dans sa totalité.

¹Voir le premier chapitre.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

III.7.1 Comparaison du travail individuel et le travail en atelier par rapport le nombre

III.7.1.1 Le travail individuel

Apprenant	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nombre d'erreurs commises	24	28	28	22	30	29	09	28	13	13
Apprenants	11	12	13	14	15	16	17	18		
Nombre d'erreurs commises	17	19	29	12	18	13	25	Il n'a recopié qu'une seule phrase		

Nous pouvons dire que les apprenants qui ont réalisé un travail individuel ont commis plusieurs erreurs, cela nous a poussé d'identifier le type d'erreurs, donc; nous avons utilisé le code suivant pour indiquer chaque erreur :

Code	Commentaires
Code mal-formé	Cette abréviation est utilisée pour désigner les erreurs liés à la malformation des phrases.
Orth	C'est pour les erreurs d'orthographe exemple : l'apprenant met "a" au lieu de "à".
Conj	C'est pour la conjugaison exemple : Chez l'apprenant, nous trouvons l'usage de "naitre" au lieu de "naît".

► **Commentaire**

À partir de la lecture de ces erreurs d'ordre de conjugaison et d'orthographe, nous remarquons que le nombre d'erreurs commises par les apprenants est entre (09) et (30) erreurs, cela montre que les apprenants trouvent des difficultés lorsqu'ils écrivent individuellement.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

III.7.1.2 Le travail en atelier

Groupe	A	B	C	D
Nombre d'erreurs	5	8	5	6

► Commentaire

Concernant le travail en atelier, nous remarquons que le nombre d'erreurs est diminué par rapport au groupe témoin, donc; il varie entre cinq et huit erreurs attachées en majorité par le plan orthographique. Cela prouve que l'échange et l'interaction au sein d'un travail en atelier permet à l'amélioration de la production écrite au niveau d'erreurs.

III.7.2 Analyse comparative à la base d'une grille d'évaluation

Selon la consigne d'écriture et les critères de réussite et en s'inspirant des objets pédagogiques à atteindre à la fin de chaque séance de production écrite, nous avons élaboré notre grille d'évaluation des écrits des apprenants. Notre grille d'évaluation suivante est conçue pour le groupe "A" (pour les autres groupes B,C, D, il faut voir l'annexe n° 5/6/7).

III.7.2.1 Pour le travail en atelier

Critères	Indications	Oui	Non	Moyenne ment utilisés
Aspect pragmatique	<ul style="list-style-type: none">• Respect de la consigne• Respect chronologique des événements	×		
Aspect morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none">• Emploi du présent de narration• Emploi des substituts• Emploi de la majuscule aux noms propres	×	×	
Aspect lexical sémantique	<ul style="list-style-type: none">• Raconter la vie de l'auteure, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière• Citer les principales œuvres de l'auteure	×		
Aspect matériel	<ul style="list-style-type: none">• La ponctuation	×		

Grille d'évaluation des productions écrites du groupe "A"

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

◆ Groupe "A"

Pour le groupe "A" nous observons que la majorité des apprenants ont respecté les critères de réussite donnés, ils ont compris la consigne, le présent de narration est employé que dans le verbe suivant "est" pour les autres critères; les apprenants ont réussi à les respecter : ils organisent les événements chronologiquement et emploient les substituts (cette célèbre écrivaine, elle), l'usage de la majuscule est respecté aussi pour les noms propres, ils ont bien respecté l'ordre de la biographie de Assia Djébar (parler de sa vie, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière, ses principales œuvres, nous trouvons aussi que le texte est bien ponctué.

◆ Groupe "B"

Les apprenants de ce groupe ont compris la consigne, ils ont respecté les trois premiers critères pourtant sur le respect de la consigne et l'ordre chronologique des événements l'utilisation du présent de narration (naît, sont, a) et l'emploi des substituts(cette écrivaine, elle), la majuscule aux noms propres est moyennement utilisée. Aussi; les apprenants ont présenté Assia Djébar par clarté (sa vie, ses étapes de parcours solaire, sa carrière, ses principales œuvres, le récit biographique est bien ponctué.

◆ Groupe "C"

Les apprenants de ce groupe ont réussi à produire un récit biographique qui répond aux critères suivants : le respect de la consigne, l'emploi du présent de narration (est, poursuit, obtient...), l'emploi des substituts (elle, cette femme de talent), la majuscule aux noms propres (Assia, Mitidja...). Les apprenants ont présenté clairement cette romancière mais ils ont désordonné les événements (en 2015, puis en 1967, en 1962)...ils ont également réussi à ponctuer le texte.

◆ Groupe "D"

Le produit de ce groupe respecte les critères suivants : le respect de la consigne, l'ordre chronologique des événements, l'emploi du présent de narration (étudie, rejoint, écrit...), la bonne présentation d'Assia Djébar mais ils ont employé la majuscule aux noms propres moyennement, ils ont également réussi à ponctuer le texte correctement.

Chapitre III. L'expérimentation et l'interprétation des résultats

III.7.2.2 Pour le travail individuel

Dans les copies des apprenants de ce travail individuel, nous avons constaté que les apprenants n'ont pas respecté les critères proposés avant de commencer l'écriture, les dix-huit apprenants ont compris la consigne, ils n'ont pas employé les substituts que l'apprenant "17" qui les a employés, ceux qui ont réalisé le travail individuel ont réussi à employer le présent de narration que ces apprenants "17", "4", "5", "6", "11", "2" ont employé l'imparfait, concernant la majuscule aux noms propres; ils n'ont pas les employés correctement, la ponctuation n'est pas employée correctement aussi cela dit que les apprenants éprouvent des difficultés à produire une production écrite individuellement.

III.8 Synthèse

Après l'analyse comparative que nous avons fait entre les productions écrites réalisées individuellement et celles qui sont réalisées en atelier, nous avons abouti aux résultats suivants :

- ✓ Lors de l'écriture en atelier, les erreurs commises sont diminués (les copies des apprenants prouvent cela).
- ✓ Les participants des ateliers ont réussi à produire un texte compréhensible et cohérent par la faveur de la collaboration et l'échange entre ces participants.
- ✓ Au sein d'un travail individuel, les apprenants rencontre des difficultés dans les différents niveaux sémantiques, morphosyntaxiques, pragmatiques et matériels.

Pour terminer notre synthèse, nous pouvons dire qu'à travers l'expérimentation nous sommes arrivés également aux résultats suivants :

- ✓ Durant l'échange et l'interaction entre les membres des ateliers (dans la séance de la préparation à l'écrit ou la séance de la production écrite), les apprenants semblent intéressés, motivés, ils n'ont pas ennuyés, cela prouve l'efficacité de l'atelier d'écriture pour l'amélioration de l'écriture.
- ✓ L'atelier d'écriture est une technique efficace à mettre au sein d'une classe de langue, qui crée un climat interactif, de motivation et même de socialisation. D'une manière générale, ce dispositif didactique permet de créer la motivation chez l'apprenant mais aussi aider à l'amélioration des compétences rédactionnelles des apprenants.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de notre travail intitulé " L'apport des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la production écrite, cas des apprenants de 3ème année moyenne, établissement de Bouafia Belkacem" nous sommes arrivés à répondre à la question de notre problématique "à quel degré les ateliers d'écriture aident-ils pour l'amélioration de la production écrite des apprenants de classe de FLE de 3 ème année moyenne ? "

Au long de ce travail de recherche nous avons essayé de confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ concernant la création au sein de l'atelier d'écriture d'un vrai lieu d'élaboration d'un produit textuel qui favorise un climat plein d'interaction et d'échange, ensuite; l'amélioration du travail de l'atelier d'écriture dans la production écrite chez les apprenants d'une classe de FLE.

Dans le cadre de notre recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit en langue étrangère dont l'objectif était de mettre l'accent sur l'importance des ateliers d'écriture en classe de FLE et de motiver l'apprenant par l'amélioration de l'atelier d'écriture dans la production écrite.

Pour ce qui est des résultats de notre stage pratique, la comparaison de déroulement des deux séances en atelier et celle ordinaire, nous a prouvé que la mise en pratique d'un atelier d'écriture en classe de FLE a suscité l'intérêt des apprenants durant la tâche d'écriture. En procédant à une démarche comparative, analytique des productions écrites réalisées individuellement et en atelier, nous avons tiré que le partage et l'échange entre les participants des ateliers permettent de diminuer plus les erreurs et aussi d'améliorer la production écrite des apprenants concernant le respect des critères de réussite élaborés dans la grille d'évaluation, aussi que; nos hypothèses de départ qui ont pris en charge dans notre expérimentation.

A la fin de recherche, nous souhaitons que cette recherche soit être complète par une autre recherche des futurs chercheurs qui enrichissent ce thème de recherche.

Pour conclure, nous pouvons dire que cette étude est considérée comme 'une des pratiques réussies en classe de FLE (l'installation des ateliers d'écriture), alors; comment peut-on rendre l'apprenant habitué à ces pratiques sans aucun obstacle ?

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

◆ Ouvrages

- ABRAMI, Philip, CLAUDE, Éthier, *l'apprentissage coopératif : théorie, méthode, activité, chenillère*, Matériel, 1996.
- BARRE-DEMINIAQUE Christine, *le rapport à l'écriture, aspect théorique et didactique*, éd. Presse universitaire du septembre, Paris, 2000.
- BONIFICACAE. C, PIMET. O, *Les ateliers d'écriture*, éd. Retz, Paris, 1992.
- CUQ Jean Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde*, ed. Presse d'université de Grenoble, Paris, 2005.
- EVA Kavian, *écrire et faire écrire, manuel pratique d'écriture*, éd. Dculot, Paris, 2007.
- GLANDETTE Cornaire, RAYMOND Patricia Mary, *la production écrite*, Paris, CLE International, 1999.
- GROUE Eva, *questions pour évaluer les écrits*, INRP, 1991.
- JOSANE Parrouty, *Comment inciter les élèves à écrire dans la classe de Français langue seconde*, LuLu com, 2016.
- KEVIER Yves, *enseigner et apprendre à écrire*, ed. ESF, Paris, 2002.
- MONTECOT Christiane, *technique de communication écrite*, éd. Chihab Eyrolles, 1996.
- PIMET, O, *la mise en place d'un atelier, les principes*, IBIS ROUGE, Matoury, 2004.
- PLANE Sylvie, *didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*, éd. Nathan, Paris, 1994.
- PLANTIER Evelyne, *animer un atelier d'écriture pour tous*, Paris, Eyrolles, 2010.
- ROCHE Anne, GUIGNET Andrée et VOLTY Nicole, *l'atelier d'écriture en élément pour la rédaction d'un texte littéraire*, Paris, Armand Colin, 2009.

◆ Dictionnaires

- CUQ Jean Pierre, *dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*, ed. CLE International, Paris, 2003.
- DEBOIS. J, GIAMO. Mathée, GUESPIN. Louis, MARCELLESI. Christiane, MARCELLESI. Jean-Babtiste, MÉVEL. Jean-Pierre, *dictionnaire de linguistique des sciences du langage*, Bordes ART, Paris, 1990.
- RENARD Legender, *Dictionnaire de l'éducation*, Guérin / ESKA, 1993.
- RMICRO Le kobe, *dictionnaire de la langue française*, éd. Enrichi, Paris, 2006.

Bibliographie

- ROBERT Jean Pierre, *dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008.

◆ Mémoires et thèses

- AZZEDINE Ameer, Mohamdi Fatima, *Animer un atelier d'écriture pour améliorer la production écrite, cas des élèves de 5^{ème} année primaire*, Bourdj Bourérij, mémoire de master académique, spécialité de DLE, université Mohammed Boudiaf, M'sila, 2016 / 2017.
- BENSAID Rima, *l'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE, cas des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du CEM Med Boudounet à Ain Zâatout*, Biskra, sous la direction de Challouai Kamel, 2015.
- MELANIE Boulianne, *effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire*, Mémoire de maîtrise en linguistique sous la direction de Clémence Préfontaine, université du Québec à Montréal, 2008, [En ligne], URL : <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf>.
- SAOUD Habib, *le travail coopératif en classe de FLE pour une meilleure maîtrise de l'écrit, cas des élèves de 4^{ème} année moyenne, collège Chohra Amar, El Meghaier*, Mémoire de Master, sous la direction de Chafika Femmam université de Mohamed Khider, Biskra, 2015.
- TAMEUR Souad, *les stratégies d'enseignement / apprentissage dans l'activité de production écrite du récit, cas des apprenants de la 2^{ème} année moyenne du CEM de 5 Juillet 1962 à M'sila*, Mémoire de Magister sous la direction de Dr Guy Fere, université Ferhat Abbas Sétif, 2012 [En ligne], URL : <https://www.univ-sétif-dz/images/pdf/magister/MLF.92pdf>.

◆ Documents authentiques

- Guide de professeur en langue française, 3^{ème} année moyenne.
- Manuel scolaire du Français de 3^{ème} année moyenne.
- Ministère de l'éducation nationale, guide d'utilisation du Manuel de 3^{ème} année moyenne, Alger, Oups, 2018 / 2019.

Bibliographie

◆ Sitographie

- <http://ciclop.free.fr/>
- <http://ouliipo.net>.
- <http://www.larousse.fr>.
- <https://fr.m.wikipedia.org>.
- <https://wikipedia.org/wiki/Atelier>.
- Wikipédia, atelier, [En ligne], URL : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Atelier>.

ANNEXES

Annexe (1). Fiche pédagogique pour la préparation à l'écrit

Fiche : N° 01

Projet 03 : Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages

Séquence 02 : Rédiger la biographie d'un personnage inconnu

Activité : Préparation à l'écrit

Support : Manuel scolaire / P. 144

Déroulement de la séance :

- Rappel de l'intitulé du projet et de séance.
- Mise en situation.

*C'est quoi un récit biographique ?

*Quels sont les éléments cités dans cette fiche biographique ?

- Exploitation (récit biographique à ordonner).
- Proposition des consignes et des activités.

Activité 01

« Ce récit biographique est en désordre.

Remets-le en ordre

1.....2.....3.....

A/ Les deux savants se lancent dans des recherches sur la radioactivité. En 1898, leurs efforts sont couronnés de succès : ils découvrent une matière nouvelle, le radium. En 1903, Pierre et Marie Curie reçoivent le prix Nobel de physique pour leurs travaux.

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

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

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

Activité 02

« À partir du récit de vie précédent, écris la fiche biographique de Marie CURIE.

Fiche biographique

Nom (date de naissance – date de décès)

Sa vie

-Lieu de naissance et lieu de vie.

-Études, métier, activités.

-Personnage ou évènements ayant marqué Marie Curie.

Son œuvre

-Domaine de recherche.

-Découvertes.

Récompenses

Annexe (2). Fiche pédagogique pour la production écrite

Fiche : N° 02

Projet 03 : Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages

Séquence 02 : Rédiger le récit à caractère biographique d'un personnage connu

Activité : Production écrite

Support : Manuel scolaire / P. 145

Objectifs : Produire un récit biographique d'un personnage à partir des éléments donnés (une fiche biographique)

Déroulement de la séance:

– Mise en situation :

* Qu'est ce que ca veut dire un récit biographique ?

* Qu'elle est la différence entre un récit biographique et un récit autobiographique ?

Sujet d'écriture :

Consigne : « Un concours scolaire du meilleur récit biographique d'un personnage connu est ouvert aux de 3^e AM. Pour y participer, rédiger un récit relatant le parcours exceptionnel de la romancière Assia Djébar à partir des éléments biographiques qui te sont donnés.

-Tu commences par présenter cette femme de talent.

-Tu racontes les étapes de son parcours scolaire et universitaire.

-Tu donnes ses principales œuvres littéraires.

-Tu indiques ses distinctions à l'échelle internationale.

Critères de réussite

-Tu commences par présenter Assia Djébar en parlant de sa vie.

-Tu indiques les étapes de son parcours scolaire, universitaire et de sa carrière.

-Tu donnes ses principales œuvres : romans, films...

-Tu emploies le présent de narration.

-Tu emploies des substituts pour éviter les répétitions.

-Tu mets une majuscule aux noms propres.

Fiche biographique

Nom de naissance : Fatima-Zohra Imalayène

Pseudonyme : Assia Djebar

Date de naissance : 30 Juin 1936

Lieu de naissance : Cherchell

Décès : 6 Février 2015

Vie : Enfance à Mouzaiaville (Mitidja)

Etudes : Ecole française puis école coranique

1953 : baccalauréat

1955 : Ecole Normale Supérieure de Sèvres (France), première femme musulmane à être admise dans cette école prestigieuse.

1956 : ne passe pas ses examens ordre de grève de RUGEMA (Union Générale des Étudiants Musulmans Algériens).

Carrière : Enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger, du Maroc, de Louisiane et de New York États-Unis.

Principales œuvres : La Soif (1957)

Les Impatients (1958)

Les Enfants du nouveau monde (1962)

Les Alouettes naïves (1967)

Femmes d'Alger dans leur appartement (2002)

Films : La Nouba des femmes du Mont Chenoua

La Zerga ou les chants de l'oubli (prix ou Festival de Berlin, 1983

Distinctions :

- Éluë à l'Académie française, le 16 juin 2005 : première écrivaine originaire du Maghreb.

- Docteur honoris causa des universités de Vienne (Autriche), de Concordia (Montréal) et d'Osnabrück (Allemagne).

Annexes

Annexe (3). Grille d'analyse des productions écrites des apprenants

Critères	Indications	Oui	Non	Moyenne ment utilisés
Aspect pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la consigne • Respect chronologique des événements 			
Aspect morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du présent de narration • Emploi des substituts • Emploi du majuscule aux noms propres 			
Aspect lexical sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter la vie de l'auteure, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière • Citer les principales œuvres de l'auteure 			
Aspect matériel	<ul style="list-style-type: none"> • La ponctuation 			

Annexe (4). Grille d'analyse des productions écrites des apprenants du groupe "A"

Critères	Indications	Oui	Non	Moyenne ment utilisés
Aspect pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la consigne • Respect chronologique des événements 	×		
Aspect morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du présent de narration • Emploi des substituts • Emploi du majuscule aux noms propres 	×	×	
Aspect lexical sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter la vie de l'auteure, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière • Citer les principales œuvres de l'auteure 	×		
Aspect matériel	<ul style="list-style-type: none"> • La ponctuation 	×		

Annexes

Annexe (5). Grille d'analyse des productions écrites des apprenants du groupe "B"

Critères	Indications	Oui	Non	Moyenne ment utilisés
Aspect pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la consigne • Respect chronologique des événements 	×		
Aspect morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du présent de narration • Emploi des substituts • Emploi du majuscule aux noms propres 	×	×	
Aspect lexical sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter la vie de l'auteure, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière • Citer les principales œuvres de l'auteure 	×		
Aspect matériel	<ul style="list-style-type: none"> • La ponctuation 	×		

Annexe (6). Grille d'analyse des productions écrites des apprenants du groupe "C"

Critères	Indications	Oui	Non	Moyenne ment utilisés
Aspect pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la consigne • Respect chronologique des événements 	×	×	
Aspect morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> • Emploi du présent de narration • Emploi des substituts • Emploi du majuscule aux noms propres 	×		
Aspect lexical sémantique	<ul style="list-style-type: none"> • Raconter la vie de l'auteure, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière • Citer les principales œuvres de l'auteure 	×		
Aspect matériel	<ul style="list-style-type: none"> • La ponctuation 	×		

Annexes

Annexe (7). Grille d'analyse des productions écrites des apprenants du groupe "D"

Critères	Indications	Oui	Non	Moyenne ment utilisés
Aspect pragmatique	<ul style="list-style-type: none">• Respect de la consigne• Respect chronologique des événements	×		
Aspect morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none">• Emploi du présent de narration• Emploi des substituts• Emploi du majuscule aux noms propres	×	×	×
Aspect lexical sémantique	<ul style="list-style-type: none">• Raconter la vie de l'auteure, ses étapes de parcours scolaire, sa carrière• Citer les principales œuvres de l'auteure	×		
Aspect matériel	<ul style="list-style-type: none">• La ponctuation	×		

Annexe (8). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "1"

Apprenant 1 Production écrite:
travail individuel
Assia Djokar:
Fatima-Zahra Inaloyène est une écrivain elle a née en 30 juin 1936 à Gherschell. elle vivait sa vie à l'enfance à Maugaleville elle étudait à l'école française puis école Coranien en 1956 elle ne passe pas ses examens, ordre de voy gitered l'U Gema Algerian. Le soif a 1957 et les enfants du nouveau monde à 1962 et les femme d'Alger dans leur appartement à 2002 et son oneres ditereine
Assia Djokar est une courage femme

Annexe (9). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "2"

travail individuel
Apprenant
Fatima Zahra Imolayène

Madame Assia Djelouai naît le 30 juin 1936 à Cherchell elle vivait le enfance à Mangochville (Mitidja) elle se étudie à l'école Française puis école Catholique ensuite Assia Djelouai passe en 1953 le baccalauréat et en 1954 étudier à l'école Normale Supérieure de Sèvres (France) elle est une la première femme musulmane à être admise dans cette école prestigieuse, elle se paraître enseignante d'histoire et de littérature Française aux Universités d'Alger et du Maroc, elle écrit un des œuvres très magnifiques. Exemples :

- Le Saif en 1957
- Les impatients en 1958
- Les enfants du nouveau monde

Annexe (11). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "4"

travail
individuel
A y

Production écrite

Assia Djehver est une Algérienne elle a
née en 1936 à Cherchelle elle vivait son
enfance à Mitidja elle étudiait à l'école
française puis à l'école coranique en
1956 Assia ne pas dit pas ses
examens ordre de gréce de l'UGEM, mal fait
elle est devenue enseignante d'histoire et de
littérature française aux universités
d'Alger, du Villeneuve et de en York, ses films
sont de Assia a des gémies du Mont chénou

Annexe (12). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "5"

travail
individuel
A 5

Assia Djebbar est un certain
elle mée en 30 jan 1936 à Cherchell
elle vivait sa vie à Algérie à
Mangaschell elle étudiant à l'école
française puis école coranique que en
1956 elle ne passe par ses examens
ordre de grade de l'Algerie - Mon
Général du centre musulman
algérien, son œuvre sont Les
soif à 1957 et les enfants
du réseau mangaschell 1962.

Annexe (13). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "6"

travail individuel
N°6
Production écrite
Alma. D'après cet article
elle me par le journal le 36 à cher
chell. elle avait ra vis à l'union
à Mouzaouallet (Mitidja) Elle
étudiait à l'école française
pour l'école coranique en 1956.
elle me par pas des examens,
c'est de grâce de si Umma
l'Union et moral du en leu de Al
Muslimes algériens son œuvres
sont. Les soif en 1957 et des
enfants du mê en monde 1961
et des fémin d' Alger son sur
appartenant à l'art et son œuvres
littéraires est traduite en sept travaux
Tanger

Annexe (14). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "7"

travail
individuel
A7

Production écrite:

Assia Djébar la nom de naissance de
Fatima Zahra Imalayène née le 30 Juin 1936.
Elle passe son enfance à Margueriteville (Métidja),
étudie à l'école française puis école catholique.
Elle obtient le baccalauriat en 1953. Assia
Djébar intègre l'école normale supérieure de
Sèvres (France), première jeune musulmane à
être admise dans cette école prestigieuse en 1955.
Assia repart par ses examens: ordre de grâce
de l'UNEF. Elle travaillait comme Enseignante

Annexe (15). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "8"

travail
individuel
N°2

Production écrite

ANNE Djebar née le 20 juin
1936 à Cherchell elle vit
le en de à Marignacville
(Midi de) elle de est à
f de française qui à école
ce est un trava
A de je de passé en 1973
le de de est en 1978
de de (France) un est une le
Pr de de à
che de de à école
Prestige de de de
littérature française à
Universités d'Alger et de Maroc
elle écrit un de
magasin de de
de en 1978
de de en 1978
de de de

Annexe (16). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "9"

A Mia Djebbar

Exercice
Autrice

Travail
Individuel
A₉

A Mia Djebbar, nom de plume de Fatima Zohra Imralouène née le 30 juin 1936 à Ouled Hammou (département d'Alger) près de Ain Berrouj dans l'actuelle Wilaya de Bouïra (Algérie) et morte le 6 février 2015 à Paris est une femme de lettres algérienne d'expression française.

Auteur de nombreux romans, nouvelles, poésies et essais, elle a aussi écrit pour le théâtre et a réalisé plusieurs films. Mia Djebbar est considérée comme l'une des auteures les plus célèbres et est plus influente du Maghreb. Elle est élue à l'Académie française en 2006, devenant ainsi la première auteure nord africaine à y être reçue.

Annexes

Annexe (17). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "10"

travail
individuel
N°
10

Assia Djelbar
- Assia Djelbar (pseudonyme de
Fatma Zohra Imahyene) est née
le 30 juin 1936 à Cherchell, une
ville côtière connue distante d'une
centaine de kilomètres à l'ouest de
la capitale Alger. Elle s'est
éteinte le 6 février 2011 à Paris en
France. Son premier roman Le Golf
parut en 1957, suivi en 1958 par les
Impartients. À partir de 1959, elle

Annexe (18). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "11"

Ann
travail
individuel

Production écrite:

Assia Djebbar est un écrivain
elle est née en Algérie 1936 à Orchella.
elle vivait sa vie à l'enfance à
Maugataville (Midiya) elle étudiait
à l'école française puis école
coranique en 1956 elle ne passe
pas ses examens, ordre de grève
L. UGEMA [Union Générale du entendement
Mouvements Algériens - son ouvrages.
sont : La soif à 1957 et Les enfants

Annexe (19). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "12"

A12
travail
individuel

ASSIA DJEBAR

Assia Djébar naît en 3 Juin 1936
à Cherchell et elle décide à 6 Février 1951
et Enfance à Mousaïville (Métaya)
enseigner et école française puis école
coranique ^{à l'école} baccalauréat en 1953. E enseignante
de d'histoire et de littérature française
aux universités d'Alger, du Maroc, de
Louvain et de New York aux Etats-Unis et
de principales œuvres: La Soif (1957)
Les Impatients (1958)
Femmes d'Alger dans leurs appartements
(1982) Son œuvre littéraire est traduite
en vingt-trois langues et films
Le Nuba des femmes du Mont chensou
La Zenda ou Les chants de l'oubli
et Distinctions Élué à l'Académie française
le 16 juin 2005: première éditrice originale
du Moughreb à être élue à l'Académie.

Annexe (20). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "13"

#13
travail
individuel

La Fatima Zahra Almajene
nait en 20 juin 1936 de
~~parents~~ ^{de} eljone à Marzielle
elle se Assia Djelbar El
École français pis école
Caranique de la baccalauréat
des deux École Normale Supérieure
de Sénes France première seme
musulmane a etre admise dans
cette école prestigieuse El
meut en les impatriements
1958

Annexe (21). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "14"

production écrite

A.14

travail individuel

Assia Djibar est née dans Cherchell en 30/06/1936/ elle a passé son enfance à Mostaganail (Mitidja) elle poursuit ses études à l'école française puis à l'école coranique et en 1955 Assia Djibar est la première femme musulmane à être admise dans cette école prestigieuse, elle travaille comme enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger, du Maroc de Tunisie et de New York aux Etats-Unis, ses œuvres principales sont : Les Saïfés Impatients, Les Enfants du nouveau monde, Les 100 lettres mûres ...

elle meurt le 06/10/2013

Annexe (22). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "15"

A 15
production écrite

travail individuel

Amia Djebbar est une écrivaine algérienne, elle naît le 30/04/1936 à Serschelle, elle passe son enfance à Miskija, elle poursuit ses études à l'école française puis à l'école coranique en 1953, elle a obtenu son bac, elle était une enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger, de l'arabie et de New York aux États-Unis, elle écrit *Le Soif*, *Les Impériaux*, *Les Enfants du Nouveau Monde*, ses films algériens: *La Nostalgie des Femmes du Mont Chenoua*, *La Zoula* ou *Les chants de l'oubli*, son œuvre littéraire est traduite en vingt-trois langues elle meurt le 06/04/2016.

Annexe (23). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "16"

Travail
individuel
A 16

Production écrite

Ayia Djeban le nom de naissance
de Fatima. Zohra Imakine née le
30 juin 1936. Elle passe son
enfance à Mougatville (Métidja)
étudie à l'école française puis école
coranique Elle obtient le baccalauriat
en 1953. Ayia Djeban intègre
l'école normale supérieure de
Paris (France), première femme
musulmane à être admise dans cette

Annexe (24). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "17"

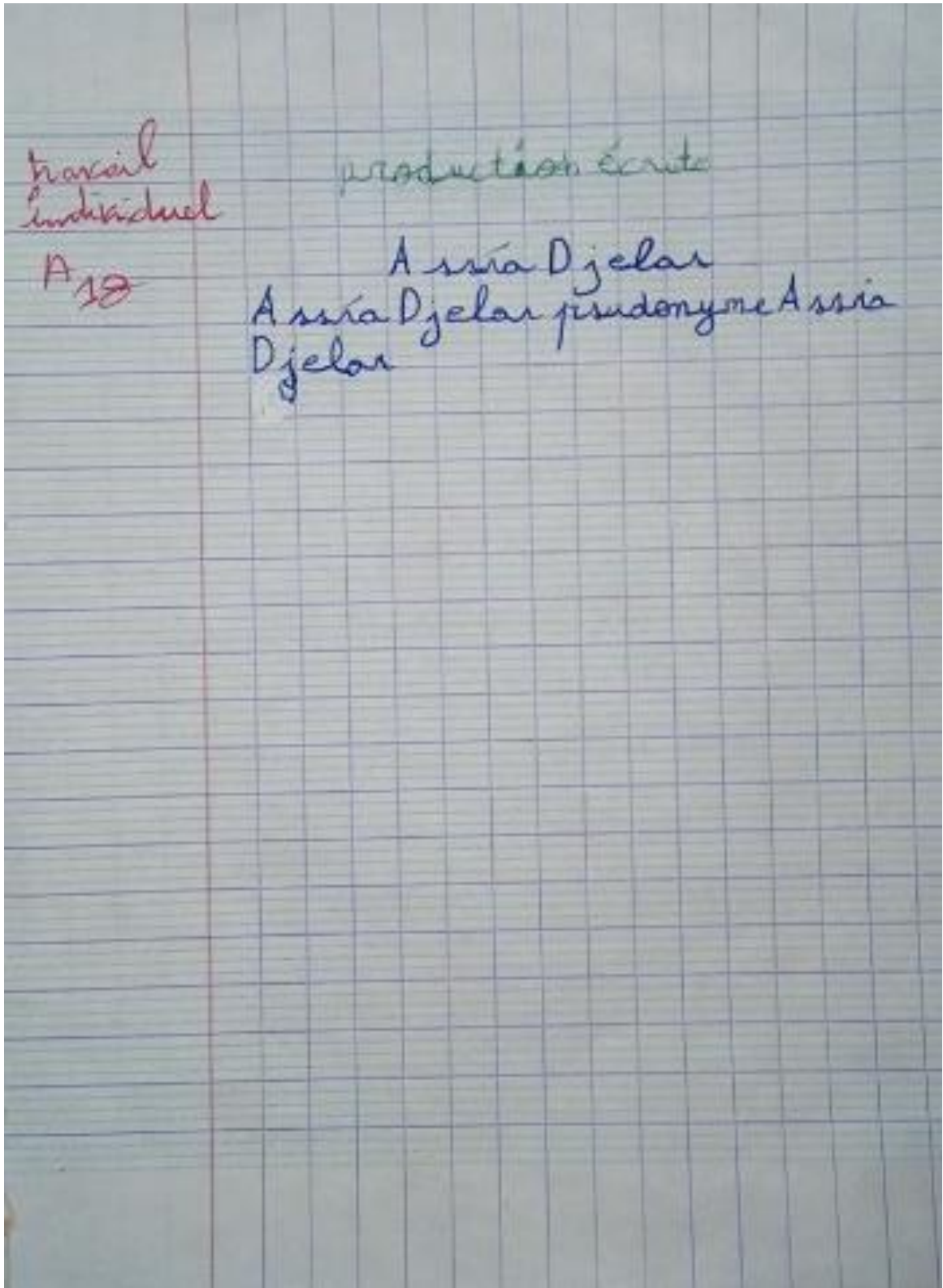
production écrite

travail
individuel
A17

Anna Pjebo est une crivaine algérienne
L'expresso française elle meurt le 31/04/1938
à ch. crehelli elle passait son enfance à
tedja ses études sont en école française
puis en école coranique, en 1953, elle
a eus quatre enfants sa carrière d'enseignante
en histoire, et de littérature
française aux universités d'Alger au
moroc et de New York dans Etats
unis elle a plusieurs ouvrages
comme : Les 18 jours (1957), Fest
Impatients (1958)
ce essai a été à l'A cadémie
française le 16 juin 2007
elle meurt le 26/02/2015

Annexes

Annexe (25). Copie de production écrite réalisée individuellement de l'apprenant "18"



Annexe (26). Copie de production écrite réalisée en atelier du groupe "A"

Groupe A

Production écrite

travail
en
atelier

Assia Djebar, c'est une écrivaine algérienne, elle naît le 20 juin 1936 à Cherchelle, puis elle poursuit ses études à l'école française puis à l'école coranique, elle obtient son baccalauréat en 1953.

Cette célèbre écrivaine est une enseignante d'histoire et de littérature française aux Universités d'Alger, d'Oran, de Tunis et de New York aux États-Unis, ses œuvres principales sont : La Soif (1957), Les Impartients (1958)...

elle recevait des distinctions, elle a été élue à l'Académie française le 16 juin 2005

elle décédait le 06 février 2015.

Groupe B

Production écrite

travail
en
atelier

Annia Djebbar est une écrivaine algérienne d'expression ~~elle~~ française elle naît le 30/06/1936 à Cherchell ~~son~~ elle passe son enfance à Mitidja ses études sont en école française puis en école coranique. en 1953 elle a eu son baccalauréat, (était) sa carrière était une enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Alger du Maroc et de New York aux États-Unis. elle a plusieurs œuvres comme : La s'œil (1957) Les Impatients (1958). et écrivaine a été à l'Académie française le 16 juin 2005 elle meurt le 06/02/2015.

ay

Annexe (28). Copie de production écrite réalisée en atelier du groupe "C"

travail
en
atelier

Production écrite

Groupe C

A Mia Djebbar, son vrai nom est Fatma Zahra Imalayène, elle est née à Aggach Cherchell le 30/06/1936 et passait sa vie à Mitidja.

Mia Djebbar décide le 06/02/2015, elle poursuit ses études à l'école française puis à l'école coranique et obtient son baccalauréat en 1953.

cette femme de talent est une enseignante d'histoire et de littérature française aux Universités d'Alger, du Maroc, de Louisiane et de New York aux États-Unis.

parmi ses principales œuvres il y a : Les Amandes noires (1967), Les Enfants du nouveau monde (1962), La Soif (1957)

elle a été élue à l'Académie française le 16/06/2005.

Annexe (29). Copie de production écrite réalisée en atelier du groupe "D"

Travail en Atelier

Production écrite : *Groupe D*

Fatima - Zohra I malayène est appelée Assia Djébar, elle est née le 30 juin 1936 à Cherchel, elle passait son enfance à Mitidja, elle étudiait dans une école française puis dans une école coranique.

en 1953, elle a obtenu son bac, en 1955, elle rejoint l'École Normale Supérieure de Sèvres (France) elle était la première femme musulmane à être admise dans cette école, en 1959, elle ne passait pas ses (études) examens sous l'ordre de grève de l'UGEMA, elle était une enseignante d'histoire et de littérature française aux universités d'Algèr, de Mars - elle écrit comme œuvres: La Soif, Les Impatients ...

elle décède le 06/02/2015

cony

Résumé

Notre travail de recherche réalisé auprès des apprenants de 3AM concernant l'apport des ateliers d'écriture a pour objectif général l'amélioration de la production écrite chez les apprenants et les motivant. Donc, l'enseignement / apprentissage de l'écrit en classe de FLE.

Les résultats obtenus à travers l'expérimentation nous ont permis de confirmer nos hypothèses de départ où l'atelier d'écriture permet d'améliorer la production écrite des apprenants et aussi leur permet de trouver l'envi et le plaisir d'écrire donc cette technique a crée chez les apprenants un climat plein d'interaction et d'échange.

Mots clés : atelier d'écriture, production écrite, classe de FLE, amélioration.

Summary:

The overall objective of this work with third year learners is the contribution of Writing workshops is to improve and motivate learners' inclusive status. So it is teaching instruction for writing in the French Foreign Language Learning Department.

The results obtained through the experimentation allowed us to confirm our initial hypotheses where the writing workshop allows to improve the written production of the learners and also allows them to find the wish and the pleasure of writing so this technology creates for learners a climate of interaction and exchange.

Keywords: writing workshop, written production, FLE class, improvement.

ملخص :

الهدف العام من عملنا الذي قمنا به مع تلاميذ السنة الثالثة متوسط بخصوص إسهام ورشة الكتابة هو تحسين الوضعية الإدماجية عند التلاميذ وتحفيزهم، إذن فهو التعليم التدريسي للكتابة في قسم تعلم اللغة الفرنسية.

سمحت لنا النتائج التي تم الحصول عليها من خلال التجربة بتأكيد فرضيات البداية لدينا حيث أن ورشة الكتابة هو الذي يتيح تحسين الوضعية الإدماجية للتلاميذ وأيضاً يوفر لهم و يمكنهم من إيجاد رغبة و متعة الكتابة إذن تخلق هذه التقنية لدى التلاميذ مناخاً مليئاً بالفاعل والتبادل.

الكلمات المفتاحية: ورشة الكتابة، إنتاج كتابي، قسم تعليم اللغة الفرنسية، تحسين.