

*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*  
**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER -BISKRA**



**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**  
**DEPARTEMENT DES LANGUES ETRANGERES**

**FILIERE DE FRANÇAIS**  
**Systeme L.M.D**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du**  
**diplôme**  
**De MASTER**

**OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**L'atelier d'écriture, un autre moyen didactique**  
**pour mieux rédiger**

**Cas des apprenants de la première année moyenne de l'école**  
**Slimani Sliman à Boussaâda**

**Directeur de recherche :**

**Mr. KHIDER Salim**

**Présenté par :**

**Lehouichi Zineb**

**Jury d'examen :**

**Président : Mme. ACHOUR.** Université M<sup>ed</sup> Khider Biskra

**Rapporteur : M. KHIDER.** Université M<sup>ed</sup> Khider Biskra

**Examineur : M.RAHMANI.** Université M<sup>ed</sup> Khider  
Biskra

**Promotion : Juin 2013**

## Remerciement

Premièrement, nous remercions ALLAH qui nous a aidées à réaliser ce travail.

Nous remercions notre professeur et encadreur M. KHIDER Salim de son aide, ses encouragements et ses orientations dans la conduite de notre travail.

Nous exprimons également nos remerciements à nos parents toute la famille, tous mes collègues au CEM SILMANI Sliman, M. Makhloufi Abderrahman qui ma soutenu dans la préparation de ce travail, à toute personne qui nous encouragées et aidées à la réalisation de notre mémoire.

LEHOUCHI Zineb

## Dédicace

El hamdelilah, de m'avoir donné la patience et le courage afin d'achever toutes ces années d'étude et que ce modeste travail avait pu voir le jour.

Avec dignité et persévérance et sans le concours de certains personne je dédie le fruit de mes études à :

Mes chers parents qui m'ont toujours soutenus et encouragé pendant toute ma scolarité.

Mes chers ferres : hamza, Hassan, et Fateh

Mes sœurs, Hanane, Ibtisseme, Mouna et Fatna.

Tous les professeurs qui m'ont enseignée depuis mes premières années d'apprentissage.

Mes fideles amies avec les quelles j'ai passé les plus belles années : Meriem, Roquaya, Ryme, Houda, Fadila, Ahlam, la ptite Meryouma, Asma, Zina et Hanaa.

Tous les étudiants de ma promotion 20013.

Lehouichi Zineb

# **INTRODUCTION**

## **GENERALE**

L'objectif général de processus enseignement/apprentissage d'une langue, y compris le FLE est de savoir produire, s'exprimer et communiquer en cette langue. L'apprenant est appelé à acquérir, maîtriser quatre compétences langagières lors de l'apprentissage d'une langue : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Cette dernière compétence est la plus difficile à adapter par rapport aux autres compétences. Elle est considérée comme l'une des pratiques fondamentales de la classe de langue, sa maîtrise est devenue un élément majeur pour la réussite scolaire. Or, en Algérie les élèves sont en difficulté face à l'écrit, ils sont incapables de produire un simple écrit. Pour les aider dans ses démarches d'appropriation des savoirs et des savoir-faire il faut les mettre en situation de vouloir et pouvoir écrire.

En 2003, c'est ainsi que, dans le but d'améliorer les écrits des élèves, les concepteurs de nouveaux programmes du système éducatif national ont mis en place une nouvelle pédagogie est celle de la pédagogie du projet. Elle présente une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps et l'espace et qui donne sens à l'acte d'apprendre dans le but de motiver les apprenants.

A cet effet, l'enseignant devrait bien choisir les activités pédagogiques liées aux objectifs fixées pour rendre le processus d'enseignement/apprentissage plus efficace .Vu de ce fait,il est nécessaire d'utiliser des techniques d'enseignement de production écrite ,voire des medias ou supports convenables que l'on pourrait aborder dans la classe de langue. « L'atelier d'écriture » est l'une de ces techniques qui vise à motiver et stimuler la créativité des élèves. Elle s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent elle favorise les apprentissages en groupe tout en communiquant.

L'atelier d'écriture est fondé avant tout sur une pratique du groupe comme il déclare Voltz :

« [...] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs ,où l' on écrit :parfois seul,parfois en groupe de toute façon toujours on y lit ce qu'on a produit ,le groupe renvoie des échos ,des questions,permet d'approfondir ,de réécrire ,d'améliorer» .<sup>1</sup>

A partir de ce qui vient d'être dit par Voltz, nous essayons de mettre la lumière sur l'efficacité de l'atelier d'écriture comme étant une formule pédagogique qu'est pour objectif d'instaurer l'esprit de coopération entre les apprenants, d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés. De plus, cette formule pédagogique conduit à la disparition de la compétition égoïste comme l'affirme Laurent Dubois : « *la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacé par la coopération qui enseigne à l'enfant à maîtriser son individualité au service de la collectivité* »<sup>2</sup>.

Aussi, il est important de souligner que ce mode d'E/A « l'atelier d'écriture » assure un accès rapide à la langue étrangère et favorise la communication spontanée, il fournit aux apprenants une méthode de travail collectif au sein d'un petit groupe par le biais des investissements des efforts créatifs des élèves. Chaque apprenant peut intervenir, intégrer et transmettre des connaissances.

C'est pourquoi nous intéressons à cette nouvelle stratégie d'enseignement de production écrite « l'atelier écriture » qui nous paraît très utile pour dynamiser les apprenants, offrir le plaisir d'écrire et pour passer d'une démarche d'élève à une démarche de producteur.

---

<sup>1</sup> - VOLTZ, N, *L'atelier d'écriture et le haïku*, publication de l'Université de Provence 2001, P 47.

<sup>2</sup> - DUBOIS, Laurent, *L'apprentissage coopératif*, disponible sur : <http://129.194.9.47~Laurent/didact/coopération.htm>.

Cependant, un grand nombre d'enseignants n'appliquent pas cette méthode de travail, ils affirment que le fait de générer un écrit en groupe est difficile, les conditions d'enseignement ne facilitent pas sa mise en œuvre (le bavardage, la perte de temps et l'effectif des apprenants). Cela nous a motivé et nous a encouragé d'aller au terrain pour montrer que cette pédagogie est efficace et joue un rôle primordial dans l'activation des compétences d'écriture et de communication, en choisissant de travailler sur ce sujet.

Oser, écrire et devenir des écrivains. Cette perspective nous pousse à s'interroger sur la question suivante :

- Les ateliers d'écriture contribuent-ils à l'émergence de nouveaux savoirs et de nouvelles attitudes dans une classe de FLE? Autrement dit : A quel point les ateliers d'écriture peuvent aider les apprenants à acquérir, à intégrer et à transmettre des connaissances lors d'une production écrite ?

En supposant, en premier lieu, que cette stratégie d'enseignement sert à faciliter l'entrée dans l'écriture, de créer la motivation, l'interaction dans un certain plaisir, dans cette mesure, elle aide les apprenants à résoudre leurs difficultés linguistiques, et à consolider leurs connaissances langagières.

En deuxième lieu la notion même d'atelier d'écriture où l'on expérimente, où l'on écrit où l'on expose, renvoie à celle de travail sur le groupe. C'est à dire il constitue un milieu social chargé de transformation des formes d'échanger et de juger on peut dire que l'atelier d'écriture favorise la communication dans une classe de FLE.

La présente étude a pour objectif de montrer l'efficacité de cette technique d'enseignement et son apport en production écrite chez les apprenants de première année moyenne dans une classe de FLE. Cet échantillon nous servira de point de départ pour connaître l'utilité de

cette méthode d'apprentissage et comment peut elle offrir des avantages aux apprenants.

Notre corpus choisi se présente sous forme des copies des élèves ; des productions écrites réalisées individuellement et d'autre élaborées en groupe dans un atelier d'écriture, nous essayons de les analyser afin d'obtenir des résultats qui nous permettent de valider nos hypothèses et de réaliser notre objectif.

Ce qui concerne la méthodologie, nous avons opté par une méthode comparative qui sera complétée par une méthode analytique. (Étude comparative entre les textes réalisés par chaque élèves et d'autres qui sont réalisés en commun, une analyse des données offertes par le corpus d'étude).

Notre travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres ; deux chapitres théoriques et un chapitre empirique. Le premier chapitre propose une présentation de cette technique d'enseignement (l'atelier d'écriture). Comme nous attacherons à présenter les éléments nécessaires pour un apprentissage lors d'un atelier d'écriture et nous prenons fin par l'apprentissage coopératif, la communication l'interaction et le travail collectif. Le deuxième chapitre sera réservé à des notions fondamentales : l'écrit, l'expression écrite et les différents processus rédactionnels, l'évaluation de la production écrite enfin nous clôturons par les types des textes. Le dernier chapitre s'intitule « Analyse et interprétation des résultats » ; présentation du corpus suivie d'une étude comparative et analytique.

Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui tient compte des résultats obtenus dans l'analyse.



**PREMIER CHAPITRE**  
**L'ATELIER D'ECRITURE, UNE**  
**NOUVELLE STRATEGIE**  
**D'ENSEIGNEMENT**

C'est forcément à l'école que les élèves acquièrent, affinent et développent des compétences rédactionnelles. C'est pourquoi il est nécessaire de les former à l'apprentissage, s'entraîner à la rédaction en les s'efforçant à l'aide des nouvelles stratégies d'enseignement et des techniques de classe. L'atelier d'écriture permet d'optimiser les interactions en classe, de contribuer à la motivation des élèves comme étant une simple stratégie basée sur une volonté de responsabilisation et une relation de partenariat.

### **1-Définition du concept :**

L'atelier d'écriture comme un moyen didactique a pris l'intérêt des chercheurs et des didacticiens ces derniers l'ont donné plusieurs définitions, parmi les nous citons :

La définition de Jean Pierre Robert dans son dictionnaire pratique de didactique du FLE « *dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences orales et écrites des apprenants* »<sup>1</sup>. Ainsi, il ajoute : « *parmi tous les ateliers pédagogiques, celui d'écriture est sans doute le plus prisé des enseignants qui voient là un cadre idéal pour donner un sens à l'expression écrite et développer la créativité des élèves* ».<sup>2</sup>

C. Bonniface a défini l'atelier d'écriture comme : « *un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière* ».<sup>3</sup>

À ces définitions pourrait se rajouter celle de Garcia-Debanc qui le délimite également comme :

---

<sup>1</sup> -ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire de la pratique de la didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008, P14.

<sup>2</sup> -Ibid. 14.

<sup>3</sup> -BONNIFACE, Claire. *Les ateliers d'écriture*, Retz, 1992, P14.

*« une forme de travail attrayante et spectaculaire pour faire éprouver aux participants les mécanismes de fonctionnement centraux dans la production textuelle [...]. Il peut constituer un moyen d'appropriation des contenus de formation portant sur les théories de références relatives à l'écriture ».*<sup>1</sup>

D'après ces trois définitions nous remarquons qu'un atelier d'écriture est un espace d'éveil, de sensibilisation, parfois de transformation. Ainsi, il apparaît comme une voie pour améliorer les pratiques. Tous jouent le désir et le plaisir.

## **2-Origine et raisons de l'émergence des ateliers d'écriture :**

C'est à partir les années soixante dix, les ateliers d'écriture sont en plein développement en France et aux états unis .plusieurs facultés des lettres ,des sciences de l'éducation s'acceptent et intègrent cette technique d'enseignement dans les programmes éducatifs .la valeur de leur existence s'élargit non seulement dans les milieux scolaires ,mais aussi dans divers organismes de formation d'adultes d'animation, culturelle et d'action social.

Le but reste toujours d'encourager et soutenir la capacité scripturale de l'apprenant. Aussi, favoriser la lecture afin de satisfaire le besoin d'écrire. Des nombreuses raisons ont conduit à l'émergence des ateliers d'écritures : des raisons pédagogiques telles que le renouvellement du rôle enseignant/apprenant, la nouvelle pédagogie du projet et le besoin des apprenants d'écrire sans contraintes linguistiques. Des raisons liées au développement personnel de l'apprenant dont

---

<sup>1</sup> -GARCIA-DEBANC. *De l'usage des ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français*, Pratiques, n° 69, 29-62.1989, P37.

lesquelles l'activité de l'écriture devient un outil d'expression privilégié et un travail sur soi même.

### **3-le cadre Européen Commun de Référence pour les langues et les activités créatives :**

Au niveau de l'enseignement du français langue étrangère, le souci pour la capacité d'invention à travers l'usage esthétique du langage et utiliser la langue pour le rêve et le plaisir est recommandés par le CECRL pour le processus E/A du FLE. les concepteurs du Cadre mettent en évidence des activités créatives : « *Activités qui peuvent relever de la production surtout écrite ,de la réception, de l'interaction orale ou entre texte et écrit* »<sup>1</sup>.celles-ci comprennent des activités telle que :la réécriture ,le récit répétitif ,la production ,la réception et la représentation de textes ( lire et écrire des texte ) .

### **4-les paramètres constitutifs des ateliers d'écriture :**

les ateliers d'écriture peuvent se constituer à partir :

#### **4-1 l'organisation du travail de l'écriture en classe :**

Les apprenants ont besoin des conditions spatio-temporelle qui leurs facilitent l'apprentissage dans le but de les amener à une maîtrise de la compétence rédactionnelle ,il est important de mettre à leurs disposition une classe qui favorise l'apprentissage individuel ou en groupe ,aussi, un volume horaire suffisant pour accomplir les travaux demandés.ces conditions peuvent aider les apprenants , les mener à la réussite scolaire : « *les jeunes ,souvent majeurs dans le lycée ,ont*

---

<sup>1</sup>-CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2001.P 47.

*besoin de bonne conditions de vie et de bonnes conditions de travail dans leur établissement »<sup>1</sup>*

Ainsi Yves REUTER montre que les apprenants partagent une vie scolaire ; ils perçoivent l'école comme un lieu où ils peuvent rencontrer. Yves a défini l'école comme étant: « *un état des relations entre élèves, élèves et enseignant, élèves, enseignant et tâche globalement et subjectivement perçus, de façon positive ou négative, par les acteurs concernés* ». <sup>2</sup>

#### **4-1-1 L'organisation de la classe :**

Les didacticiens ont fait plusieurs tentatives de définition du concept "classe", en référant aux certains nombre des critères :

L'âge des apprenants , Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA L'ont défini comme : « *un ensemble d'apprenants du même âge, réunis pour suivre un même cursus* ». <sup>3</sup>

Le degré de compétence supposé atteint par les apprenants, Gilbert de Landsheere l'a défini comme : « *une division correspondant à un degré des études particulières* ». <sup>4</sup>

A ces définitions pourrait se rajouter celle de Robert Galisson et Daniel Coste dont laquelle ils ont référé à un assemblage : « *classe est un groupe de travail associant maître et apprenants dans la réalisation*

---

<sup>1</sup> - ALAIN, Picquenot, MONIQUE, Michel-Khayat et LEBLOND, François, *L'établissement scolaire*, Ed. Marketing, Paris, 1996, p. 12

<sup>2</sup> - REUTER Yves, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002, P 100.

<sup>3</sup> -CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, P 120-121.

<sup>4</sup>-Cité par CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, Op-Cit. P120-121.

*d'une tâche commune ». à un lieu : « classe est le lieu où se déroule un enseignement ».*<sup>1</sup>

Donc la classe est le lieu le plus favorisé pour l'enseignement/apprentissage. Elle doit être préparée avec des outils pédagogiques qui rendent l'apprentissage du FLE facile, efficace et aussi plus motivant.

#### **4-1-2 l'espace :**

La classe est avant tous un espace comme ils affirment Jean -Pierre CUQ et Isabelle GRUCA : *« un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration ».*<sup>2</sup>

La surface de la classe selon Christine TAGLIANTE peut offrir aux apprenants un espace de travail individuel ou collectif où se l'en référant pour réaliser les activités de la production écrite : une préparation à l'écrit sous forme d'un travail de groupe, le moment de la production écrite qui est un travail individuel, et le compte rendu élaboré par un groupe.

Christine a proposé une nouvelle manière d'organiser une classe de FLE. Son modèle favorise les relations entre les partenaires, comme il a consacré un espace pour un atelier d'écriture pour les tâches pratiques. il nous apparaît que ce modèle d'organisation donne plus d'importance au rôle des apprenants dans la classe bien qu'il les aide à maîtriser les différentes compétences en FLE : *« La relation pédagogique est passée de la verticalité à sens unique (enseignant*

---

<sup>1</sup> -cité par CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Op. Cite, p. 121.

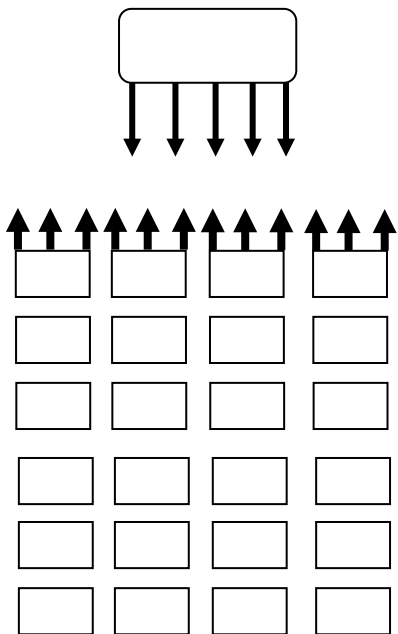
<sup>2</sup> - CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Op. Cite, p. 121.

élève), à l'horizontalité interactive. Sur les deux schémas suivants, les flèches concrétisent l'échange pédagogique. Vertical et presque uniquement dans le sens professeur/apprenant dans une relation de type traditionnelle (schéma 2-1) ; horizontale et interactive aujourd'hui (schéma2-2) ». <sup>1</sup>

Schéma 2-1

Le groupe classe

Enseignant

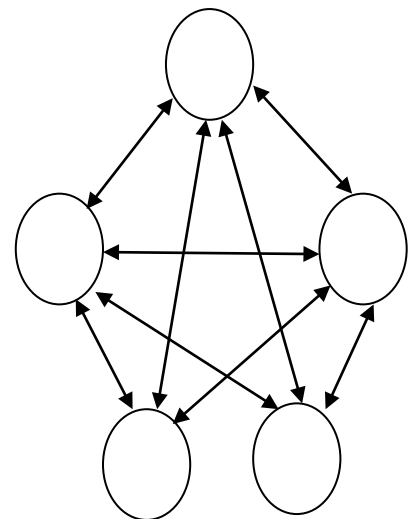


Apprenant

Schéma 2-2

Un sous groupe classe

Apprenant(A1)



Enseignant

<sup>1</sup> - TAGLIANTE Christine, *la classe de langue*, Coll. CLE International, Ed. Dépôt Légal, Paris, 2000, P15.

### 4-1-3 le temps :

Le processus E/A des langues étrangère dépend à une organisation temporelle proposée par le système éducatif, il est centré sur des séances qui se déroulent en quelque minutes jusqu'à une heure .comme ils l'affirment Jean Pierre CUQ et GRUCA :

*« 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 être variées de quelques minutes à une heure ».*<sup>1</sup>

Dans les classes du FLE en Algérie une activité de production écrite se déroule en trois séances de 45 minutes pour chaque une ; la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu.

Le volume horaire se défère selon les besoins des apprenants ; leurs capacités d'apprentissage ne sont pas les mêmes, un apprenant se satisfait du temps proposé pour la leçon quant à un autre a besoin d'ajouter une séance pour la même leçon en les multipliant les tâches pratiques.

Josette GADEAU et Colette FINET proposent de mettre avec ses apprenants des activités d'ateliers : *« où les tâches peuvent : coexister, se diversifier, se combiner, où les élèves peuvent : lire, écrire, expérimenter, consulter, discuter, dessiner ».*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> -CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, Op. Cite, P122-123.

<sup>2</sup> -GADEAU, Josette et FINET, Colette, *évaluer les écrits à l'école primaire*, Coll. Didactiques 1er degré, Ed. Hachette, Paris, 1991, P 197.



## **4 -2 la constitution des groupes :**

Après une organisation de classe la constitution des groupes prend place, elle peut se faire de différentes manières .dans son écrit professionnel BETHON Eugénie déclare que les groupes se constituent :

### **4-2-1 le libre choix des élèves :**

Il est essentiel de donner l'initiative aux apprenants de construire eux même les groupes dans le but de favoriser l'autonomie et la responsabilité lors de l'apprentissage. Ce qui conduit à un travail idéal réalisé par ces apprenants.

### **4-2-2 le regroupement par champs d'intérêt :**

L'enseignant peut proposer aux apprenants un ensemble de sujets et de leurs laisser se pencher là où ils souhaitent, en les motivant et les impliquant.

### **4-2-3 le regroupement aléatoire :**

Il est possible que l'enseignant forme les groupes d'une manière aléatoire, en se référant à l'ordre alphabétique ou à la position des apprenants. Ce regroupement permet de développer des habilités sociales telles que le respect de l'autre et la tolérance ainsi de diversifier la richesse de groupe en les permettant de rencontrer.

#### **4-2-4 le regroupement par sociométrie :**

La technique dite sociométrique consiste à demander à chaque apprenant de mentionner avec qui veut faire un équipe ,par qui il pense avoir été choisi ,avec qui ne veut pas travailler et ainsi par qui il pense avoir été rejeté .cette constitution vise à trouver les relations affectifs existantes dans le groupe .

Alors que Kaye BARRINGTON et Rogers Irving considèrent que la constitution des équipes dépend à la taille idéal d'un groupe « *trois membres constituent le minimum et au delà de huit le groupe est généralement très nombreux pour la plupart des activités c'est un groupe de six membres qui convient le mieux* ».<sup>1</sup>

Quant à SALAM Nicolas, il a ajouté le groupe hétérogène ou homogène, groupe de niveau et groupe de besoin.

#### **5- comment peut-on partager les rôles dans un atelier d'écriture ?**

Le partage des rôles est un facteur essentiel pour le déroulement des ateliers d'écriture, en accordant à chaque membre un rôle spécifique comme « *une fonction déterminée qu'un individu est appelé à exercer dans le groupe* »<sup>2</sup>.de cette perspective Barlow a distingué différent rôles :

---

<sup>1</sup> -BARRINGTON, Kaye et IVRING, Rogers, *pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignant*, Paris, Bordas, 1975, P51.

<sup>2</sup> - BARLOW, Michel, *le travail en groupe des élèves*, Paris, Armand Colin, 1993.P53.

**5-1 le rôle des apprenants :** Chaque apprenant peut avoir un rôle il est :

**5-1 -1 la personne ressource :** les participants recourent à cette personne qui est compétente dans certains domaines.

**5-1-2 la personne secrétaire :** il note, mémorise les points essentiels entamés pendant la discussion entre les membres de groupe.

**5-1-3 Une personne simple :** il participe, exprime ses idées simplement.

**5-1-4 un introducteur :** il ouvre la discussion en expliquant les sujets d'échange, ainsi il montre l'intérêt que présente le sujet.

**5-5 une personne chargée de conclusion :** il clôture la discussion à propos de sujet.

La constitution d'atelier d'écriture mis en œuvre un acteur magistrale qui est le leader ; il amorce la discussion, empêche les membres de groupe de s'écarter au sujet de l'interaction.

## **5-2 Le rôle de l'enseignant :**

Dans un atelier d'écriture, l'enseignant n'est plus celui qui diffuse le savoir ou capture la parole mais plutôt un animateur, un observateur et un participant actif dans l'E/A du FLE. Il guide, incite et encourage leurs apprenants au sein du groupe, il est donc, un « *technicien de la relation* » comme le prénomme G. Ferry dans son ouvrage « la pratique du travail en groupe » donc l'enseignant :

- 1- Il est un introducteur de l'activité ; il aide leurs apprenants de constituer des ateliers pour rédiger des textes, il présente les activités qui devront être gérer lors de la séance ainsi, il explicite les avantages visés pour la production écrit

- 2- il est un observateur au moment où les apprenants sont en activité il doit s'occuper à l'observation de la tâche accomplie pour vérifier le degré d'implication de chaque participant afin de gérer le dysfonctionnement des groupes
- 3- l'enseignant est chargé de synthétiser et évaluer le travail de leurs apprenants à la fin de la séance.

## **6- les principales formes d'un atelier d'écriture :**

Pour animer un atelier d'écriture, plusieurs formes sont possibles :

### **6-1 le travail en commun :**

Ce mode est marqué par l'accomplissement de la même tâche par les groupes sans se répartir à des tâches partielles différentes.

### **6-2 le travail en parallèle :**

Chaque participant doit effectuer la même activité individuellement afin de la confronter à celle de ses camarades pour élaborer une mise en commun.

### **6-3 le travail en complémentarité :**

Est appelé aussi puzzle ce mode a été développé par Illiot ARONSON en 1971 ; où chaque membre du groupe doit effectuer une tâche partielle et différente aux autres (chacun a un morceau de puzzle)

puis il expose à ses camarade du groupe ce qu'il a compris ou il a réalisé durant le travail individuel.

**7 - L'évaluation du travail dans un atelier d'écriture :** il y a plusieurs critères pour évaluer

-L'enseignant peut avoir la possibilité d'évaluer un groupe d'apprenants lors de l'activité en observant le travail de chaque participant.

- L'auto-évaluation : les apprenants peuvent évaluer eux –même, en critiquant leur travail.

- L'évaluation mutuelle ; au temps que les groupes travaillent ils puissent suivre la progression des autres groupes.

**8 - les avantages et les finalités des ateliers d'écriture :**

L'atelier d'écriture est une technique d'enseignement à caractère social, elle intègre les apprenants dans un contexte naturel tel leur vécu en société .ce qui contribue à générer un lieu d'acquisition des compétences, à développer les performances des apprenants en expression écrite.

L'atelier d'écriture qui se déroule dans un climat d'interaction, de conflits conduit à la construction des savoirs et des nouvelles attitudes.

La pratique des ateliers d'écriture présente plusieurs avantages à l'enseignement/apprentissage de l'écrit :

**8-1 la motivation :**

Les relations interactives entre les apprenants dans un atelier d'écriture présentent davantage à motiver les apprenants en les permettant d'échanger et de débattre comme il déclare Jaque ANDRE : *«rien n'est plus motivant pour un être humain que de parler de lui de se sentir écouté et entendu dans ce qu'il pense exprimer le personnel »*.<sup>1</sup>

Donc, quand un apprenant est appelé à effectuer un travail en groupe, il se sent qu'il est un membre d'une communauté ce qu'il le motive à apporter une contribution importante à la réussite de son groupe.

## **8-2 la créativité langagière :**

Cette stratégie de l'enseignement / apprentissage de l'écrit vise à développer la créativité langagière en favorisant la communication comme il affirme Michèle BARLOW *« communiquer, c'est partager, mettre en commun tout à tour, donner et recevoir des richesses de tous ordre »*.<sup>2</sup> Autrement dit, l'atelier d'écriture est l'occasion de s'entraîner, de circuler l'information et de représenter ses propres idées.

## **8-3 la socialisation :**

L'atelier d'écriture comme étant un moyen didactique permet à établir un accord pour arriver à une pensée collective. Il peut renforcer les liens entre ses participants ainsi les aide à s'ouvrir tout en les incitant à travailler dans la réalisation d'un écrit.

---

<sup>1</sup> -ANDRE, Jaque, maître de conférences à l'université de Poitiers Directeur d'étude à LUFM.

<sup>2</sup> BARLOW, Michel, *le travail en groupe des élèves*, collection formation des enseignants, Paris, Armand, Colin, 1993, P51.

## **8 -4 la compensation des erreurs :**

Durant un travail en commun on rencontre moins d'erreurs orthographiques et linguistiques par rapport un travail individuel, grâce aux efforts collectifs de l'ensemble des participants de l'atelier d'écriture.

## **8-5 l'autonomie :**

L'atelier d'écriture sert à dynamiser la classe en augmentant la participation des apprenants et rendisant celle de l'enseignant « *l'enseignant s'attache à donner aux élèves le sens de leur responsabilité à respecter et à tirer partie de leur diversité ,à valoriser leur talent ,donc à développer leur autonomie dans le travail* »<sup>1</sup>. Alors l'atelier d'écriture rend les apprenants responsables et autonomes ; ils peuvent utiliser toute documentation dont ils ont besoin pour effectuer le travail demandé (le dictionnaire les guides de conjugaison de grammaire ...etc.)

## **9-l'apprentissage coopératif et l'interaction dans un atelier**

**d'écriture :** les ateliers d'écriture peuvent assurer :

### **9 – 1 l'apprentissage coopératif :**

Nous entamons ce point avec une citation de Jean Pierre Godoin : « *le fait de placé les élèves autour d'une table ne garanti pas*

---

<sup>1</sup> -Circulaire n 27-123-du mai 1997 parue dans le bulletin officiel n 22 29.

*qu'ils vont coopérer*».<sup>1</sup> Pour avoir un apprentissage coopératif, plusieurs éléments sont essentiels en citant :

### **9-1-1 la responsabilité et la coopération :**

Dans un travail collectif les participants du groupe s'entraident pour l'apprentissage des nouvelles connaissances. Cela incite chaque membre du groupe à responsabiliser envers soi même et déclare son aide vers les autres, selon Philippe ABRAMI la responsabilité de l'apprenant consiste à : « *veiller son propre apprentissage tout en aidant les membres du groupe à atteindre l'objectif visé* ».<sup>2</sup>

### **9-1-2 l'interdépendance positive :**

Il motive les apprenants au sein d'un atelier d'écriture à apprendre, à aider eux même et leurs camarades à atteindre les objectifs visés. Ceci assure la réussite du groupe du fait que la réussite d'un membre du groupe n'est pas possible que si le groupe réussit. Donc « *il y a interdépendance positive quand le succès d'une ou d'un élève augmente les chances du succès des autres* ».<sup>3</sup>

### **9-1-3 les habilités coopératives :**

Au sein d'un petit groupe, les apprenants font recours aux habilités sociales et cognitives : l'écoute, l'échange des idées, l'aide et l'encouragement. Ces derniers servent à établir des interactions entre les

---

<sup>1</sup> - GODOIN, Jean-Pierre, Règle de vie et coopération revue : vie pédagogique ,2001 .disponible sur

[http://www.viepedagogique.gouve.qc.ca/numeros/119/vp119\\_28-29](http://www.viepedagogique.gouve.qc.ca/numeros/119/vp119_28-29) PDF.

<sup>2</sup> -ABRAMI, Philippe et al, *l'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activité*, Montréal, Chenlière, 1996, P87.

<sup>3</sup> - ABRAMI, Philippe et al, Op-Cit.P68.



apprenants, à développer les relations dans les groupes, ainsi, peuvent garantir l'apprentissage. C'est l'enseignant qui doit assurer la maîtrise de ces habilités « *les élèves doivent comprendre pourquoi l'enseignant introduit des petits groupes et pourquoi les habilités de travail de groupe sont importantes* »<sup>1</sup>.

### **9 -1-4 la communication :**

La situation de l'enseignement/apprentissage en groupe favorise la communication du moment où les membres du groupe circulent les informations et introduisent de nouvelles idées.

### **9 -2 l'interaction :**

Un atelier d'écriture est évidemment basé sur l'effort en commun, qui est l'investissement d'un échange et l'interaction .il présente le lieu convenable pour communiquer, expliquer les idées et partager des informations. Ce qui offre l'occasion de participer au point que « *les interactions permettent de tirer le maximum de profit de la participation de chacun et des communications entre les élèves*». <sup>2</sup>

Les interactions dans les ateliers d'écriture permettent une meilleur construction des connaissances .elles sont au service de l'enseignement/apprentissage. En favorisant la confrontation et l'échange .à vrai dire, un atelier d'écriture tend à créer un contexte favorable pour construire un écrit au point qu'il établit une véritable conversation. Cette dernière ne peut durer dans le temps sans une coopération des apprenants à l'égard de leurs groupes « *la coopération étant la condition par excellence de possibilité et de survie de l'interaction* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> -COHEN, Elisabeth G, *le travail du groupe à l'école, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal ,Chenelière,1994,P41.

<sup>2</sup> -ABRRAMI, Philippe, Op-cite, P158.

<sup>3</sup> KERBAT, Cathrine-Orechion, *les interactions verbales*, tome2 ,Armand colin, Paris,1998, P 152.153.

Cet échange pousse au fur et à mesure les apprenants à se corriger, remédier leurs erreurs et renouveler les savoirs.

En terme de ce chapitre où il était question de mettre l'accent sur un outil pédagogique qui est l'atelier d'écriture à savoir sa définition, les raisons de son émergence ,les paramètres constitutifs d'un atelier d'écriture ,puis ,nous avons essayé d'entamer ses principales formes ,ses finalités et par la suite nous avons parlé de l'apprentissage coopératif et nous avons clôturé par l'interaction dans un atelier d'écriture.

# DEUXIÈME CHAPITRE

L'ECRIT

EN

FLE

L'enseignement / apprentissage des langues a pour objectif de faire apprendre aux élèves des compétences en communication écrite et orale. L'écrit occupe une place très importante dans la société ; il est dans les administrations, les entreprises, les hôpitaux, dans les panneaux publicitaires, les annonces et toute sorte d'affichage.

A l'école, nous avons appris de tenir un stylo et tracer des lettres sur une feuille blanche, puis, d'écrire correctement en respectant l'orthographe et la grammaire. Enfin, de composer des textes sous forme de dissertations et rédactions.

## 1- Qu'est ce que l'écrit ?

Ecrire, cette notion qui concrétise les images, les idées ancrées du scripteur .il est un acte complexe qui relève l'aptitude de former des lettres et de produire un texte ayant un sens.

A partir de ce champ si vaste où l'écrit est son maître, plusieurs définitions sont émergées afin de définir ce terme.

Commençons par la définition citée par Jean Pierre CUQ : « *une manifestation particulière du langage caractérisé, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* »<sup>1</sup>. C'est-à-dire de transformer un message sonore à un message graphique.

Le dispositif théorique ancien pense que : « *l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efficace devant de quelques choses à dire ou à représenter* ». Alors que, « *Le savoir écrire finalement est affaire de style, de don, ou de talent* ».<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, P78-79.

<sup>2</sup> - Cité par ROIER, Jean Maurice, *la didactique du français*, Coll. Que sais-je ? Paris, P.U.F. 2002, P 30.

D'autre part, Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA ont considéré l'écrit comme une tâche qui n'est pas facile « *écrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer* ». <sup>1</sup>

La divergence qui existe entre ces différentes définitions citées est dépendante à la diversité des idées et des approches.

## **2 - la notion d'écrire:**

« *Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire à voir cet objet, une trace matérielle, c'est-à-dire à avoir cet objet, à soi-même ou aux autres* ». <sup>2</sup>

À cet égard l'écriture représente la concrétisation de la pensée dont laquelle les connaissances mobilisent les savoirs sur la langue et par là les capacités et les acquis se manifestent.

La transcription de la langue orale à une langue écrite représente le code linguistique qui traduit les sons selon les normes orthographiques en impliquant à la fois l'apprenant scripteur et les lecteurs cette interaction scripteur/lecteurs est un élément principal de la réalisation d'un écrit.

Ecrire, c'est dire à soi-même et se présenter à l'autre, c'est une mission de s'engager, d'informer et de dire ce que l'on fait et qu'on découvre avec l'autre.

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle, *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002, P178.

<sup>2</sup> - BARRE DE-MINIAC, Christine, *le rapport à l'écriture : aspect théoriques et didactiques*, Edition Presses Universitaires de Septentrion, 2000, P33.

### **3 - Qu'est ce qu'un texte ?** Le texte présente le résultat d'un écrit

#### **3 -1 la Définition du texte :**

L'écrit se manifeste sous forme d'un texte. Nous avons choisi trois définitions de texte parmi tant d'autre pour les raisons suivantes : la première définition est par approche linguistique, elle relate le texte et la langue et, la deuxième est par approche didactique, elle prend en considération le sujet écrivant, la dernière définit le texte par rapport à ses composants.

Jean Michel Adam considère le texte comme étant un objet abstrait ou concret : *« l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités (ce qu'on appellera la texture pour désigner les faits micro linguistiques et la structure pour les faits macrostructures) au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. Cet objet abstrait était celui des « grammaires de textes », il reste, dans une autre configuration épistémologique, l'objet théorique de la linguistique textuelle. Les textes comme objets concrets, matériels, empiriques. Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine. Chaque texte étudié sera pour nous l'objet d'une analyse textuelle ».*<sup>1</sup>

La notion du texte désigne : *« l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication »*<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> - ADAM, Jean-Michel, *linguistique textuelle*, Coll. Fac. Linguistique, Ed. Nathan, Paris, 1999, P 40.

<sup>2</sup> - CUQ, Jean Pierre, Op. Cite, P236.

Meyer a défini le texte autrement : « *Le texte est un tout, et non un simple assemblage de propositions indépendantes (et analysables comme telles) que l'on aurait mises bout à bout. En fait, le sens d'un texte se détermine par ses composants mais ne s'y ramène pas : chaque phrase du texte renvoie à ce dernier comme à son sens profond* ». <sup>1</sup>

### **3-2 La construction du texte :**

Dans la première année de leur apprentissage, les apprenants commencent par les plus petits éléments de la langue afin d'aller aux éléments les plus grands. Cette progression de l'apprentissage leur permet d'acquérir tous les compétences en production écrite qu'ils auront besoin pour la rédaction d'un texte.

#### **3-2-1 Les unités minimales :**

On entame l'apprentissage du FLE avec les phonèmes et ses différentes formes syllabiques. En mettant l'accent sur leur représentation graphique et leur prononciation. Ces phonèmes sont définis comme : « *les différents phonèmes -voyelle, consonnes, semi-voyelles – sont notés, dans la langue écrite, au moyen d'un système de signes appelés lettres* ». <sup>2</sup>

Selon André Martinet, un principe de double articulation est le caractère principal du langage humain « *dire que le langage humain est articulé, c'est dire que les diverses unités qui servent à élaborer ce langage se composent d'unités plus petites et servent elles-mêmes à*

---

<sup>1</sup> - Cité par ADAM, Jean Michel, Ibid. P26.

<sup>2</sup> - GREVISSE, Maurice, *Le bon usage*, Ed. J. DUCULOT, Bruxelles, 1969, P48.

*poser des unités plus importantes* ». <sup>1</sup> Les unités du niveau inférieur (phonèmes) se combinent pour former les unités du niveau supérieur (morphèmes)

Traditionnellement, les mots du français sont rangés en neuf catégories de discours; ils sont séparés en deux groupes : mots variables ; le nom, l'article, l'adjectif, le pronom et le verbe. Des mots invariables : l'adverbe, la préposition, la conjonction et l'interjection.

### **3-2-2 la phrase :**

L'apprenant commence la construction des textes par des phrases courtes et simples, dont il doit distinguer entre les classes de mots selon leurs valeurs grammaticales ; verbe, nom, déterminant, pronom...etc. et l'organisation de ces unités dans la phrase. (En français : sujet + verbe + complément de verbe).

### **3-2-3 la proposition :**

Les unités textuelles comprennent plusieurs propositions .on les divise en trois types :

**3 -2-3 -1 proposition indépendante :** elle se suffit à elle-même, qui ne dépend d'aucune autre et dont aucune autre ne la dépend.

**3-2-3 -2 la proposition principale :** celle qui a sous sa dépendance une ou plusieurs autres propositions.

---

<sup>1</sup> - KOUIDRI, Fatiha, TOUNSI Mina, *Formation des professeurs de l'enseignement fondamental(français)*, Alger, 1999, P169.



**3 -2-3 -3 la proposition subordonnée :** celle qui est dans la dépendance d'une autre proposition qu'elle complète.

### **3-2-4 le paragraphe :**

La combinaison d'un ensemble de propositions permet à l'apprenant d'arriver à construire une unité plus supérieure que la phrase, c'est le paragraphe .Le mot paragraphe désigne : « *une section de texte délimitée par des passages à la ligne. D'un point de vue historique à l'origine ce mot désignait un signe d'écriture, le signe &, utilisé pour marquer les différents étapes d'un exposé* ». <sup>1</sup>

### **3-3- Les types de texte :**

Avant que l'apprenant commence son activité de la rédaction, il opte pour un type de son texte, cela lui permet de se centrer sur certains nombres de critères qui facilitent la tâche.

Yves REUTER a distingué cinq types de textes :

Le texte qui raconte et se caractérise par la succession des événements est de type narratif, celui qui cherche le pourquoi ou le comment est de type explicatif, le texte qui vise à convaincre est de type argumentatif, celui qui décrit est de type descriptif et le texte sous forme de dialogue.

Ces types de texte sont les plus exploités dans le domaine de la didactique.

## **4- La production écrite :**

---

<sup>1</sup> - Garde-Tamine JOELLE, Marie-Antoinette DELLIZZA, *La construction du texte*, Coll CURSUS, Paris, 1998, P71.

La production écrite tient une place primordiale dans les cours de langue. Elle est une activité évaluative de l'apprenant, qui orne toutes ses expériences et connaissances acquises de la compréhension, de la grammaire, de conjugaison et de l'orthographe.

La rédaction, comme une activité de construction de sens vise ainsi l'acquisition de la capacité de produire en différents types de textes qui prennent en considération les intentions de communication. Il s'agit d'écrire dans le but de communiquer, de construire une idée pour produire un effet sur son lecteur. Thao a écrit à ce propos : « *les apprenants ne composent pas des textes pour que l'enseignant puisse corriger leurs fautes, mais que la production écrite est une activité qui a un but et un sens : les apprenants écrivent pour communiquer avec un (ou des) lecteur(s)...* »<sup>1</sup>.

#### **4 - 1- Les activités du processus rédactionnel :**

Il est essentiel de décrire les différents processus rédactionnels mis en jeu lorsqu'un apprenant rédacteur écrit un texte.

##### **4 -1-1-La planification :**

Elle s'organise en trois sous processus : la conception, l'organisation et le recadrage.

-la conception, cette phase permet à l'apprenant scripteur de prélever quelques informations, des idées sur son brouillon afin de produire un texte.

---

<sup>1</sup> - <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.aslimv&part=137888>.

-l'organisation, elle lui offre l'occasion de trier l'information à partir ces critères : la chronologie, la pertinence des idées et l'hiérarchisation des thèmes. L'apprenant peut mettre en relation les informations à l'aide de liaison ou des flèches.

-le recadrage permet l'évaluation de la pertinence des deux processus précédents.

Claudine Garcia-Debanc déclare « *ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts* ». <sup>1</sup> Comme elles peuvent être imbriqués l'une à l'autre ; son déroulement ne dépend pas à cette chronologie.

#### **4-1-2-la mise en texte :**

Les messages préverbaux (une image, une idée) peuvent être transformés en un produit linguistique en référant à ce processus qui permet la sélection des unités lexicales, la représentation orthographiques des mots et la construction des structures syntaxiques.

#### **4-1-3-La révision :**

---

<sup>1</sup> -JOLIBERT, Josette, *former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Education, 1990, P19.

Ce processus vise l'évaluation de la production, en effectuant deux sous processus : la relecture du texte rédigé en vue de dégager les erreurs et la correction du texte selon les règles de la production.

#### **4-1-4-Le contrôle :**

Il guide la mise en œuvre des trois processus précédents, et évalue leur pertinence lors de la rédaction.

#### **4-2- Qu'est ce qu'une compétence de la production écrite ?**

Il est nécessaire de connaître :

##### **4-2-1-Définition de la compétence :**

Dans son dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Jean Pierre CUQ, a cité la définition de la compétence comme : « *Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rend capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. [...] Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant compte des facteurs externes qui le conditionnent, [...] une compétence socioculturelle. C'est cette vision*

*anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques ».<sup>1</sup>*

Ainsi ce concept peut qualifier des personnes qui possèdent certaines habiletés ; on peut être compétent en mathématique, en linguistique ou en cuisine...etc.

D'après le dictionnaire Hachette, une compétence désigne« *connaissance, expérience qu'une personne a acquise dans tel ou tel domaine et qui lui donne qualité pour en bien juger. Faire la preuve de ses compétences. Une personne d'une compétence exceptionnelle ».<sup>2</sup>*

#### **4-2-2- La compétence de la production écrite :**

Yves REUTER a défini la compétence scripturale en quatre sens possibles:

*«1- Il s'agit d'abord, de ce qu'on estime, théoriquement, nécessaire pour accomplir des performances.*

*2 - Il s'agit d'une hypothèse de travail [...] les performances supposent une compétence relativement spécifique.*

*3 - Il s'agit de ce que le chercheur reconstruit à propos de chaque sujet après avoir étudié [...] ses diverses performances, c'est le résultat de l'évolution de ce qu'il sait faire ou non en matière d'écriture.*

*4- Le dernier sens possible serait lié aux acteurs et à leur secteur d'activités. Ainsi entendue, la compétence serait ce que les chercheurs en didactique de l'écriture estiment être de leur ressort pour faire progresser les élèves ».<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> - CUQ, Jean Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll, Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, P48-49.

<sup>2</sup> - Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, 1993, P 331.

<sup>3</sup> - REUTER, Yves, *enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002, P69.

### **4-2-3-Les objectifs de la production écrite :**

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère prend en considération les capacités des apprenants selon leurs âges, leur niveau scolaire ; on demande aux apprenants du primaire de recopier correctement un texte écrit, de remplir un texte manquant des mots ou de mettre en ordre un passage. Alors qu'avec les apprenants du moyen la production écrite est basée sur un modèle qu'ils doivent l'imiter afin de rédiger le texte demandé .quant aux apprenants du lycée ils arrivent à élaborer des textes tels ceux qu'ils ont lu. Donc l'objectif visé d'une production écrite en FLE est bien de rendre l'apprenant rédacteur capable à gérer désormais des écrits pertinents et remarquables.

### **4-2-4- L'évaluation de la production écrite :**

Tout apprentissage de l'écrit doit être évalué, Louis Porcher propose: *« un ensemble d'apprentissage par lesquels on mesure les effets des activités menées sur un public déterminé. En d'autre terme on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés »*.<sup>1</sup>

Mais quelle évaluation peut-on servir ?

On peut envisager une grille d'évaluation créée en tenant compte des différents critères selon le sujet et la fonction de la tâche demandée aux apprenants.

---

<sup>1</sup> - PENDAX, Michel, *les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, P48.

Pour évaluer une production écrite d'un apprenant ce qui est le domaine occlusif de l'enseignant, B.DEVANNE déclare que : « *aider un apprenant à progresser, à devenir scripteur autonome, c'est donc lui signifie précisément sur quels critères ses production sont évaluées, lui permettre de localiser seul ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation des écrits est une pratique sociale* ». <sup>1</sup>

Généralement, en se servant des critères de correction principaux que nous allons citer :

-L'aspect morphosyntaxique : concerne la correction de La langue ; la compétence lexicale et l'application correcte de la langue au niveau de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

- l'aspect sémantique : on peut entendre par là, la cohérence et la pertinence de l'écrit ; l'apprenant forme un récit qui a du sens en respectant les contraintes des formes à utiliser (l'enchaînement, la logique du contenu et la clarté).

-l'aspect matériel : l'apprenant se sert des éléments et des supports ; la mise en page le découpage en paragraphes, la ponctuation...etc.

En plus, il y a un quatrième aspect qu'est le perfectionnement ; il fait appel à la capacité à défendre un point de vue de l'apprenant, à illustrer sa réflexion, à raconter, à synthétiser et à décrire.

## **5- Ecrire dans une situation de communication :**

---

<sup>1</sup> - DEVANNE, B, *lire et écrire des apprentissages*, Paris, Armand colin – bordas, 1993, P61.

Apprendre à écrire c'est apprendre de produire des textes en situation de communication de savoir qu'écrire c'est avoir une stratégie de rédaction et une capacité de représenter cette situation de communication ; Ecoen et Jolibert ont affirmé que « *chaque élève entant que producteur fasse l'expérience de l'utilité de l'écrit qui répond à des intentions multiples ,du plaisir d'invention ,de construire un texte et le plaisir de surmonter les difficultés rencontrées* ». <sup>1</sup>

Ecrire en situation de communication c'est permettre aux apprenants de prendre conscience de la portée des conditions à respecter dans une situation de communication écrite .Cette dernière assure la motivation et les investissements des apprenants de leur tâche réalisée.

L'accès à la langue écrite s'inscrit dans une interaction entre parler, écouter, lire et écrire .En effet, dans un projet de rédaction, l'écriture permet aux apprenants d'utiliser des structures rencontrées au cours de leurs lectures selon le groupe d'Ecoen : « *c'est dans la mesure ou on vit dans un milieu sur lequel on peut agir ,dans lequel on peut avec les autres discuter ,décider ,réaliser ,évaluer ...que se créent les situations les plus favorables à l'apprentissage* ». <sup>2</sup> Donc le travail en situation de communication assure plus de réussite en écriture.

## **6- Ecrire à plusieurs mains :**

Dans le processus de rédaction il est important de donner place au travail de groupe, d'écrire avec les autres pour enrichir la rédaction .Dans tel cadre, rédiger en collectivité stimule les apprenants scripteurs

---

<sup>1</sup> - ECOUEN et JOLIBERT, Josette, *former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Education, 1994, P12, 13.

<sup>2</sup> -Ibid, P 28.



à interagir inhabituellement. Comme elle amène chaque membre du groupe à faire évoluer ses propres habitudes d'apprentissage mise en contact des expériences des autres.

## **7- Ecrire dans un atelier d'écriture :**

Tout d'abord, l'atelier d'écriture est un lieu de vérification, d'échange et de discussion en d'autre terme, il aide les apprenants à se sentir en sécurité en les offrant toute la possibilité de se reposer, de partager avec l'autre. Cela permet aux apprenants de s'investir dans leur apprentissage et de s'intégrer en commun .cet espace de participation rend l'apprenant autonome tout travaillent dans une réelle coopération : *« faire de l'écriture un bien partagé suppose d'installer la coopération entre les participants »*.<sup>1</sup>

Cet atelier représente aussi le moment d'un plaisir d'enrichissement linguistique et culturel car il permet de rédiger dans une langue plus variée un texte plus construit induit par les corrections mutuelles des apprenants. À vrai dire cet autocorrection comme étant le va et vient contribue à une large interaction pour améliorer cet écrit *« l'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation »*.<sup>2</sup>

Dans un atelier d'écriture l'apprenant s'engage à écrire en langue étrangère pour faire montrer sa culture et même sa personnalité ainsi, il décide de s'approprier cette langue en partageant son produit avec les autres, ce qui valorise la communication entre les participants de même atelier dans le but de parvenir à des perfections dans leur écrit.

---

<sup>1</sup> -ODETTE et NEUMAYAR, Michel, *Animer un atelier d'écriture*, Edition ESF ISSY-Les Moulinex, 2008, P43.

<sup>2</sup> - Ibid, P43.

Cette communication entre les participants développe leur capacité de concentration, de l'écoute et de l'apprentissage de l'écrit en commun « *écrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre* ». <sup>1</sup>

En somme, lors d'une activité de rédaction dans un atelier d'écriture, tout nécessite son présence : le groupe-classe, chaque groupe et chaque apprenant sont appelés à effectuer leurs efforts au service de groupe, à répondre ses difficultés et sa richesse.

## **8- Quelques stratégies d'écriture en langue étrangère :**

Tant de chercheurs sont perpétuellement à la recherche des nouvelles stratégies pour encourager les apprenants à améliorer leurs écrits en langue étrangère.

Scardamalia et Bereiter ont proposé deux types de stratégies: « *la stratégie d'énonciation des connaissances, qui consiste à formuler les informations au fur et à mesure qu'elles sont retrouvées en mémoire, et la stratégie de transformation des connaissances, qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique, pour élaborer le texte* ». <sup>2</sup>

Ainsi, Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND ont constaté que les apprenants qui ont un niveau de compétences linguistiques en langue seconde se servent les mêmes stratégies d'écriture qu'en langue maternelle : « *Chaque langue, disait Madame Gendreau- Massaloux au Congrès sur le français scientifique de 1990, se trouve confortée par l'apprentissage d'une autre* ». <sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> -FAURY Florence cité dans, PIMET Odile, *le gout des mots*, France, Armand Colin, P14.

<sup>2</sup> - PLANE, Sylvie, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Coll. REPERE, Paris, P.U.F. 2004, P298.

<sup>3</sup> CORNAIRE, Claudette et RAYMOND, Patricia Mary, *la production écrite*, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris, 1999, P58

En général, ces stratégies se constituent des étapes suivantes : la lecture, la relecture des écrits produits, la révision, la modification et la planification.

Thomas SHIRLEY constate que : « *la production écrite s'élaborerait par une structuration rétrospective faite d'un mouvement d'aller retour entre ce qui est écrit et ce qui reste à écrire* »<sup>1</sup>.

Zannel a eu une autre expérience d'écriture avec un groupe des apprenants hétérogènes tout dépend à leurs traditions culturelles, il a remarqué que : « *quelques étudiants ont noté plusieurs idées alors que d'autres ont fait des diagrammes pour les aider à distinguer les idées principales des idées secondaires* »<sup>2</sup>.

Claude BURIDANT, Milan BUNJEWAT et Jean-Christophe PELLAT ont cité les travaux de Teresa TOMASZKIEWICZ et Weronika WILCZYNSKA dont lesquels ils ont proposé des stratégies probables aux débutants scripteurs en langue seconde :

« - *exploitation maximale d'éléments fournis dans la consigne même d'un travail ou suggérés lors du travail préparatoire*

- *Citation qui porte sur des morceaux de phrases ou des phrases entières, passage de tout autre style créé par l'étudiant, le tout frappant par son caractère hétéroclite.*

- *passages qui restent visiblement en dehors de la ligne thématique et/ou argumentative,*

- *recours à des procédés qui frappent par leur caractère artificiel afin de rendre plus acceptables des éléments peu pertinents* ».<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> - SHIRLEY, Carter-Thomas, *La cohérence textuelle*, Coll. Langue et parole, Ed. l'Hamattan, Paris, 1999, P115.

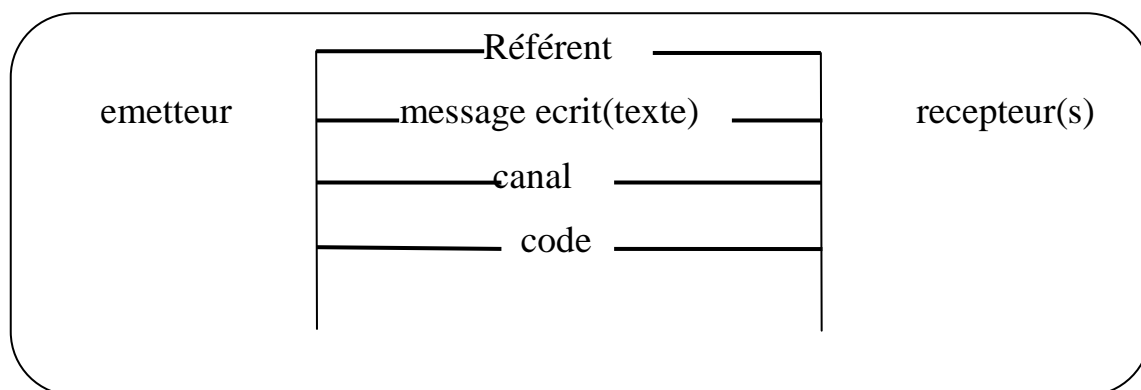
<sup>2</sup> - BURIDANT, Claude, BUNJEWAT, Milan et PELLAT, Jean-Christophe, *l'écrit en français langue étrangère*, Coll. Travaux du centre de didactique du français, Paris, P.U.F. 1994, P121.

<sup>3</sup> - Cité par, BURIDANT, Claude, BUNJEWAT, Milan et PELLAT, Jean-Christophe Op. Cite, P186.

## 9 - la communication écrite :

### 9 -1- Les éléments du schéma de la communication écrite :

Lorsqu'on parle de la construction d'un texte, il y a certes une communication écrite, d'après Roman Jakobson, le schéma suivant représente les différents éléments de cette communication.



Dans son livre *la pratique de l'expression écrite* Claude Peyrouet a défini les éléments de ce schéma comme:

1-« *l'émetteur : c'est celui qui rédige le message, dans une classe de langue les apprenants sont les émetteurs*

2- *le lecteur : c'est celui qui reçoit le message rédigé, dans la classe de langue l'enseignant est à la fois un lecteur et un correcteur.*

3- *le réfèrent : c'est l'ensemble des êtres des objets, de choses dont il est question dans le texte. En somme, c'est le sujet de la communication. À l'écrit, le réfèrent est seulement textuel.*

4- *le message écrit : c'est le texte, l'énoncé.*

5- *le canal : c'est la voie matérielle empruntée par le texte. En général, c'est la feuille de papier du livre, du journal, de l'affiche. Les apprenants rédigent souvent sur des feuilles de papiers*

6- le code : c'est celui de la langue écrite. Toute langue est un code puisqu'elle se compose d'un ensemble d'éléments (le répertoire des mots) et de leurs règles de combinaison (la grammaire) ». <sup>1</sup>

## **9 - 2 Les fonctions du schéma de la communication écrite :**

Claude Peyroutet a défini aussi les six fonctions qui sont accompagnés aux six composants du schéma de la communication écrite :

« -Fonction référentielle : correspond aux informations objectives transmises.

-Fonction expressive : correspond aux émotions, sensations, sentiments, jugements exprimés, c'est la fonction de la subjectivité.

-Fonction conative : correspond à toutes les implications du lecteur : questions, ordres, interpellations.

-Fonction phatique : correspond à tous les éléments utilisés pour faciliter la lisibilité du message écrit : ponctuation, caractères d'imprimerie, mise en page, règles de la lisibilité.

-Fonction métalinguistique : correspond aux définitions intégrées dans le texte : on définit et on explique un mot avec d'autres mots.

-Fonction poétique : correspond à la transformation du texte en message esthétique ». <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> -PEYROUTET, Claude, *la pratique de l'expression écrite*, Coll. Repères pratiques Nathan, Ed. Nathan, Paris, 1991, p. 134

<sup>2</sup> - PEYROUTET, Claude, *Ibid.* P136.

Dans ce deuxième chapitre nous avons donné un aperçu sur la notion de l'écrit en langue française. En premier lieu nous avons attaché les notions de l'écrit, l'écrire et le texte. En deuxième lieu nous avons parlé sur la production écrite et les différents processus rédactionnels et nous avons terminé ce point par l'évaluation de la production écrite. En troisième lieu nous avons abordé l'écrit en situation de communication et en dernier lieu nous avons exposé un bref aperçu sur la communication écrite.

# **TROISIEME CHAPITRE**

## **ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS**

Pour étudier la pratique de la production écrite, on a assisté à une séance dans une classe de la première année moyenne, à l'école SLIMANI Slimane à Boussaâda.

Selon le programme éducatif, cette activité est répartie en trois phases : la préparation à l'écrit, la phase de rédaction, et le compte rendu.

D'abord, à l'aide d'un support l'enseignant a préparé les apprenants à l'objectif langagier ou communicatif de la tâche à réaliser à l'écrit, il a proposé un texte à dominante descriptive en le lisant par quelques élèves, puis ils relèvent ensemble les marques de subjectivités déjà étudiées dans les activités de compréhension écrite, de l'oral et de la grammaire. L'enseignant peut poser des questions directes sous forme d'un rappel d'informations acquises dans ces activités.

Ensuite, dans la phase de rédaction l'enseignant a suivi les étapes suivantes :

- Il a lu la consigne aux apprenants, en vérifiant qu'elle a été bien comprise.

- Il a expliqué la situation de communication

- L'enseignant a répondu aux questions posées de ses apprenants, ils demandent l'écriture d'un mot difficile ou son explication.

Enfin, la dernière phase est la plus importante, c'est la séance du compte rendu, l'enseignant a remis les copies des apprenants après les avoir corrigées, puis ils ont fait une autocorrection de leurs fautes, il a choisi un texte modèle d'un apprenant, il l'a écrit au tableau et l'a fait lire par les apprenants, puis ils l'ont recopiés sur leurs cahiers.

Dans ce chapitre, nous allons décrire le protocole expérimental qui est à notre avis, susceptible de répondre à notre problématique.



Nous allons par la suite expliciter les circonstances dans lesquelles nous avons travaillé, à savoir:

- La description du CEM et la classe où nous avons recueilli notre corpus.

- Description du temps du recueil de données.

- La description de la population concernée.

- Description du déroulement du recueil de données.

En bref, nous décrirons, étape par étape, le déroulement du recueil de données.

## **1-La forme expérimentale de l'étude :**

Ce qui nous intéresse dans ce travail c'est de savoir l'apport de l'atelier d'écriture en production écrite chez les apprenants de la première année moyenne.

### **1-1 Description du contexte de recueil des données:**

Notre protocole expérimental peut se décrire comme :

#### **1-1-1 l'établissement :**

Comme notre travail est attaché à l'enseignement moyen, nous avons choisi un CEM qui se trouve à « Boussaâda », une commune de la wilaya de « Msila ». L'école SLIMANI Slimane a ouvert ses portes aux élèves vers la fin de l'année 2001, cette école assure l'éducation de 679 élèves enseignés par 37 enseignants pour l'année scolaire 2012/2013.

### **1-1-1-2 la classe :**

Elle est très bien organisée et décorée. Pourtant elle est petite et surchargée elle regroupe 36 élèves, 24 élèves de sexe féminin et 12 élèves de sexe masculin.

### **1-1-1-3 le temps du recueil des données :**

Nous avons recueilli nos données pendant le deuxième trimestre de l'année scolaire 2012/ 2013. Le choix de cette période n'était pas aléatoire, nous sommes assez libres, de plus, parce qu'il fallait donner aux apprenants le temps dont ils ont besoins pour avoir un certain savoir sur le type de texte concerné (le texte descriptif). Durant tout ce trimestre les élèves apprennent les caractéristiques correspondant à ce type de texte. Alors, nous sommes trouvées obligées de réaliser notre travail à cette période pour que les apprenants puissent avoir une idée concernant les différentes caractéristiques du texte descriptif.

### **1-1-1-4 La population :**

Avant de commencer ce travail nous sommes présentées au directeur de CEM qui à son tour nous a servi tout au long de notre travail, il nous a présenté les enseignants avec lesquels nous pouvons réaliser notre tâche. Avec ces enseignants nous avons discuté les objectifs de notre travail de recherche, ils étaient très intéressés par le thème de recherche. Aussi, ils ont montré leur souci vis-à-vis cette nouvelle stratégie de son déroulement et de son utilité dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE .ensuite, nous avons choisi de manière aléatoire une classe de 1<sup>ère</sup> année moyenne avant de commencer notre travail, nous avons assisté à des différente séances

dont lesquelles nous avons eu la chance de parler avec les élèves, de leur expliquer ce que nous allons faire avec eux, nous les avons invitées à travailler de manière normale.

Alors, notre classe choisie est constituée de 36 élèves d'environ 12 et 14 ans. Ces élèves ont commencé l'apprentissage du français langue étrangère en troisième année primaire c'est-à-dire qu'ils apprennent le français à l'école depuis quatre ans, à cet effet, l'utilisation du français est presque inexistante ;c'est rarement qu'ils utilisent des mots en français.

### **1-1-1-5 le déroulement au sein d'un atelier d'écriture :**

Pour amener à bien notre travail de recherche et apporter des éléments de réponse concernant notre problématique, il a fallu de programmer des séances supplémentaires avec la collaboration de l'administration du CEM. En suivant la méthode de collecte et l'analyse des productions écrites réalisés par chaque apprenant puis en groupe et à établir une comparaison entre elles. Il s'agit aussi d'observer les élèves lorsqu'ils rédigent un texte, en mettant la lumière sur le rôle de l'échange et de l'interaction dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

Dans un premier temps, les élèves se regroupent, le travail personnel fut proposé, par la suite, les mêmes apprenants sont appelés pour avoir la même tâche à réaliser en commun. Une fois les groupes sont formés, nous apprêtions à regarder attentivement ce qu'ils font, en circulant entre les groupes. Au départ nous avons remarqué que la plupart des élèves ont un blocage de produire leur texte, par la suite, ils ont porté une feuille de brouillon ont écrits quelques phrases, parfois portent des fautes ce qu'était remarquable est que les élèves interviennent en arabe en utilisant quelques mots en français. Ainsi ils

s'entraident, s'échangent les informations et corrigent mutuellement leurs erreurs. Puis, ils se négocient en posant des questions concernant l'orthographe et le lexique (que pensez vous de ce mot, est- il convenable ?) Enfin, ils ont mis en accord sur la planification des informations et l'organisation de la copie, ce qui permet de créer un contexte convenable pour la rédaction du texte descriptif.

Ce qui nous a attiré c'est que le leader perfectionne son rôle ; il révisé l'écrit de son groupe, il s'occupe à rappeler ses camarades sur les règles relatives à leur écrit : il leurs dit le sujet ensuite le verbe puis on met le complément, suite à une faute faite par un participant qui a dit (ma enseignante) il l'a corrigé (mon enseignante).

Donc, les échanges, le dialogue et l'entraide entre les participants au sein d'un petit atelier d'écriture contribuent à l'amélioration des compétences linguistiques et l'acquisition de nouvelles attitudes.

À partir de notre analyse nous allons essayer de montrer l'efficacité de l'atelier d'écriture en production écrite.

Nous schématisons notre plan expérimental comme suit :

Nature des données	Nombre des copies			Population/nombre	
				garçon	Fille
Travail individuel	21 copies			8	13
	bons	moyens	bloqués		
	6	8	7		
Travail dans un atelier d'écriture	6 copies			12	24

## 2-Les données recueillies :

Le présent travail porte sur l'analyse des productions écrites des élèves. D'ailleurs, le texte que nous avons fait produire aux élèves est de types descriptif.

\* La consigne d'écriture est la suivante :

« À partir de la boîte à outils suivante décrivez votre enseignante »



\* Durée de la rédaction une heure.

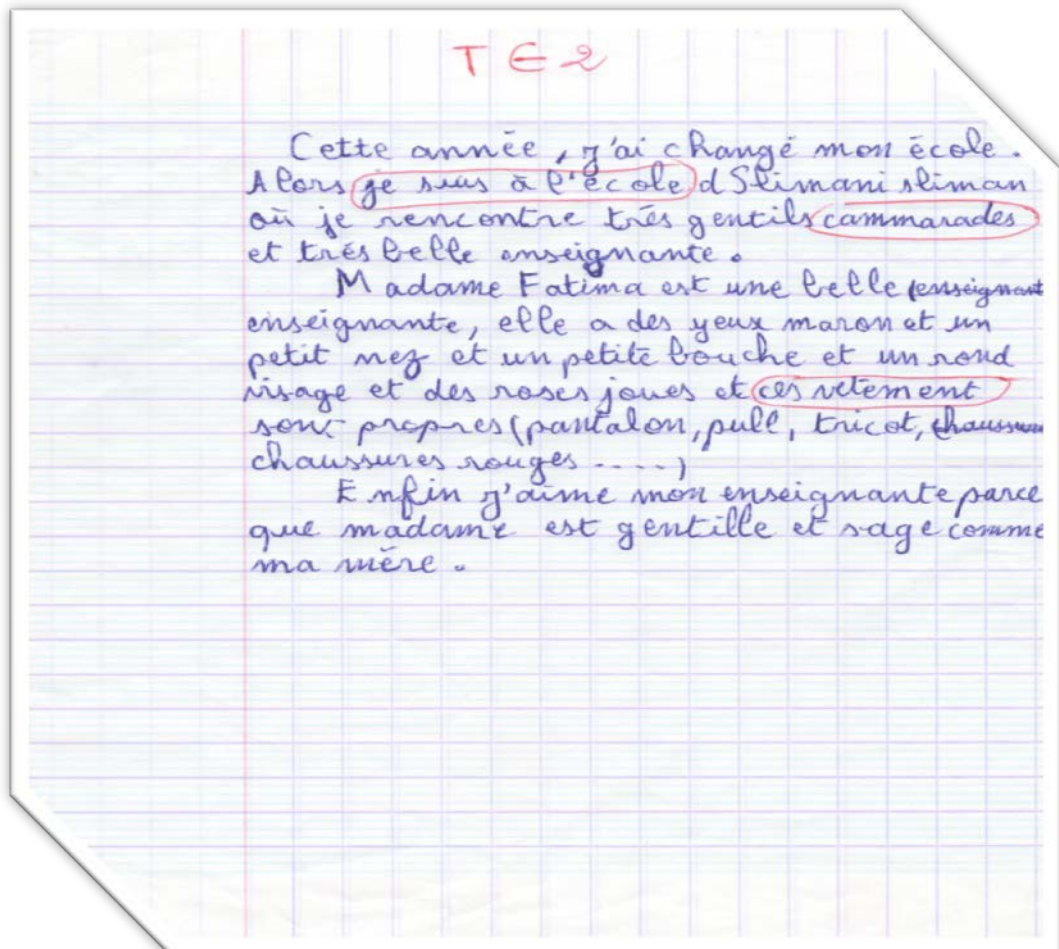
\* Outils autorisés : le dictionnaire, le manuel scolaire, les guides de conjugaison et de grammaire.

\* Nombre d'élèves dans chaque groupe : six élèves par groupe.

Nous présentons comme exemple de corpus deux copies d'élèves. La première est une production écrite réalisée par un élève tandis que la deuxième représente le texte qui a été élaboré en groupe dans un atelier d'écriture.

**Texte n°1** : réalisé individuellement par une fille de 12 ans.

**Texte n°2** : collectif par deux garçons de 12 ans, deux autres de 13 ans et deux filles de 12 ans.



**Texte 01**

1 travail collectif

### Production écrite :

Notre enseignante, madame Kousiani <sup>est</sup> très gentille et magnifique professeure, ses yeux marron et moyen long et taille moyen et petit nez et long cheveux de couleur noir.

temps en temps elle est sévère mais elle a un blanc cœur.

À la fin nous aimons madame et nous la considérons comme une mère.



### **3- Analyse et interprétation des données :**

#### **3-1 Les critères d'analyse :**

Les textes rédigés que les élèves ont produits portent sur la description de leur enseignante à partir d'une boîte à outil (en quelques sortes peut les aider). Donc, le thème à aborder est précisé et déterminé dès le début.

Nous avons évalué les copies d'élèves à partir de différents axes d'analyse issus des travaux du groupe EVA qui s'est inspiré du philosophe et linguiste américain Morris:

- *« Le point de vue morphosyntaxique : concerne la relation des signes entre eux ; c'est-à-dire l'application correcte des règles de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe).*

- *Le point de vue sémantique : porte sur la relation entre les signes et leurs référents ; en d'autres termes la cohérence et la cohésion textuelle. On peut aussi entendre par cela « la non contradiction entre les informations».*

- *Le point de vue pragmatique : permet de mettre en rapport le message (le texte) et ses utilisateurs (les lecteurs). Ce point de vue s'intéresse à la mise en évidence des faits strictement linguistiques (si un texte, par exemple, commence par « Il », le lecteur ne peut pas savoir de qui on parle). Il s'agit aussi de déterminer l'enjeu de l'écrit, autrement dit : dans quel but a été conçu le texte ? (convaincre ?, informer ?, expliquer ?, ...).*

- *Le point de vue matériel : Cet élément est constitutif du sens. Il porte*

*sur la mise en page, le support, la typographie, le découpage en paragraphes, la ponctuation ».<sup>1</sup>*

Alors, nous pouvons analyser les copies des apprenants tout en appuyant sur ces critères :

### **A- Aspects matériel :**

- \* La présentation de la copie
- \* Le découpage en paragraphes
- \* La ponctuation et les majuscules

### **B - Aspects sémantiques :**

- \* Variété des connecteurs : nombre de connecteurs différents
- \* Nombre de nouveaux mots et expressions apportés par les apprenants.

### **C - Aspects morphosyntaxiques :**

- \* Nombre de mots
- \* Nombre d'erreurs (orthographiques et grammaticales).

A partir de ces différents aspects, nous pourrions comparer le travail fait individuellement et collectivement et en faisant des tableaux de résultats.

### **3-2 L'analyse des copies d'élèves :**

Nous avons effectué une étude comparative entre les textes réalisés individuellement et d'autres élaborés en commun. D'abord, nous avons pris six textes rédigés individuellement par six élèves de différents niveaux ; très bon, moyen et faible et nous les avons comparé par celle qui a été produite collectivement par les mêmes élèves, dans le but de cibler les points de divergence, voir les difficultés et les réussites.

---

<sup>1</sup> - Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Hachette, Paris, 1991, P55.

**3-2-1 L'analyse du travail individuel : les copies de six élèves (T E1-T E2-T E3- T E4-T E5-T E6) :**

**Tableau 1: Aspect matériel**





**Tableau 03 : Aspect morphosyntaxique**

Le travail d'élève						
Critères d'analyse	T E1	T E2	T E3	T E4	T E5	T E6
Nombre de mots	20	74	29	20	22	Tous les mots de la boîte à outil
Nombre d'erreurs	Deux	Trois	11	Quatre	cinq	Il a refait tous les mots de la boîte à outil

**Commentaire du tableau n°: 01**

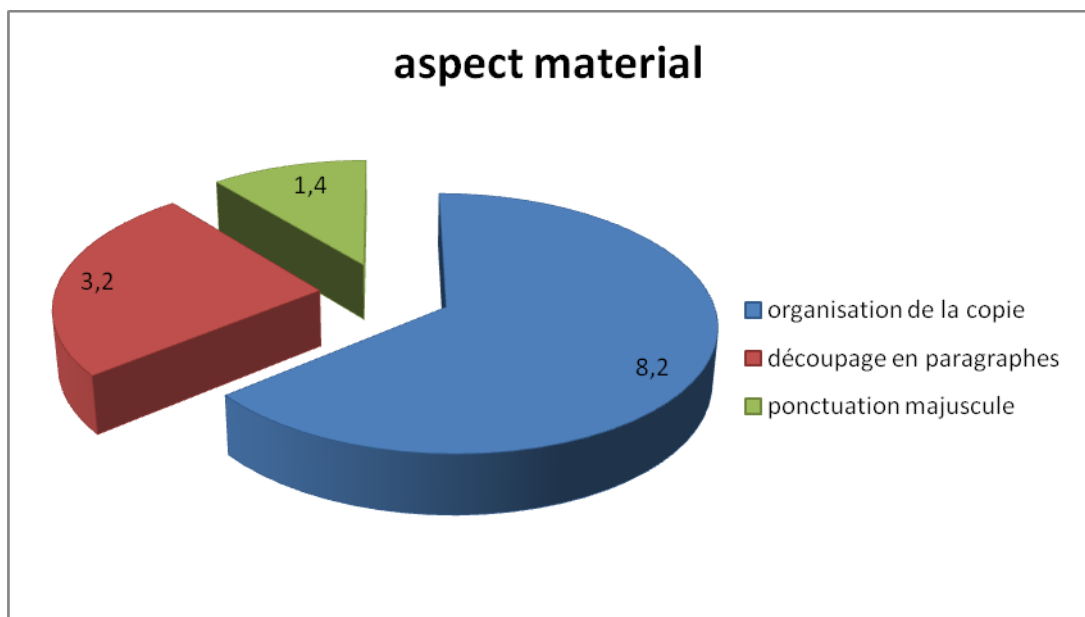
Ce premier tableau porte sur l'analyse du travail individuel de six élèves de différents niveaux (bons, moyens et faibles). Ce travail d'écriture a été analysé selon le point de vue matériel.

- Nous constatons que la plupart des apprenants ont présenté leurs travaux sur une feuille bien organisée.
- À propos du découpage en paragraphes il n'y a que deux élèves qui ont respecté ce critère les autres ont écrit leurs textes en un seul bloc.

Ce qui concerne la ponctuation et les majuscules, nous avons remarqué que presque tous les apprenants ont des difficultés à effectuer les signes de la ponctuation. Aussi, nous observons que les élèves ne

maîtrisent pas l'emploi des majuscules, tantôt ils les placent au milieu des phrases, tantôt après les virgules. Il y a même une phrase qui débute par une minuscule (T E1). C'est rare que nous trouvions des phrases bien ponctuées (T E2). à de ce même tableau, nous avons trouvé les pourcentages suivants :

- la présentation de la copie : 66,66%
- le découpage en paragraphe : 33%
- la ponctuation et les majuscules : 20%



**Figure 01**

## **Commentaire du tableau n°:2**

En général, nous trouvons que, dans toutes les productions écrites des élèves les informations ne sont pas contradictoires. Ils décrivent en suivant une progression à un thème précis.

- **L'articulation entre les phrases :**

Nous constatons qu'elle est presque inexistante ce que peut justifier par l'absence de connecteurs logiques comme : « d'abord, ensuite, puis, lorsque... »

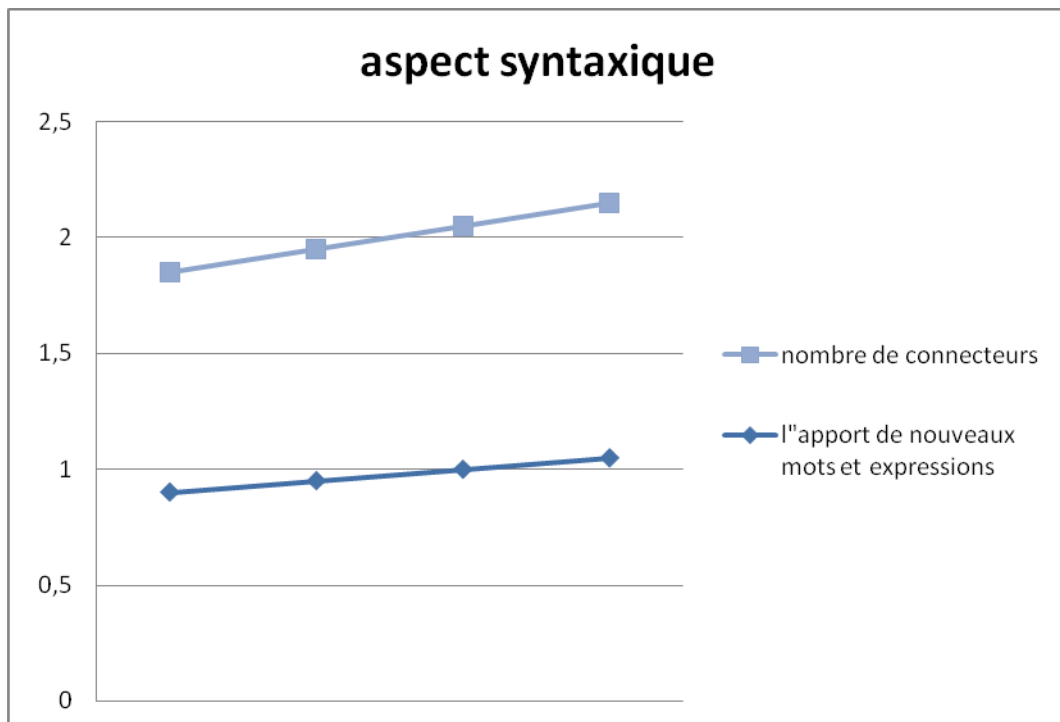
Souvent, nous observons que la liaison entre les phrases est assurée par la conjonction de coordination « et ».

- **L'apport de nouveaux mots et expressions :**

En plus des informations données dans la boîte à outil, nous constatons que les élèves apportent de nouvelles expressions liées à la description de leur enseignante. Chaque élève a pu ajouter un mot, ainsi, il y a celle qui a employé une comparaison « elle est comme une fleur ». Nous remarquons que certains apprenants ont des difficultés de trouver les verbes correspondent à certains mots dans la boîte à outil : les vêtements, les chaussures.

Notre expérience ainsi que notre pratique en classe nous permettent d'affirmer que le vocabulaire employé par les apprenants est assez pauvre. Il se limite souvent à celui qu'ils utilisent dans la vie quotidienne : ce sont des mots simples. Les carences en vocabulaire peuvent s'expliquer par l'absence d'échange et de la communication au sein de la classe. C'est grâce à l'inter-correction et à l'interaction que les élèves peuvent forger, acquérir et connaître le lexique de la langue française et l'utiliser à des fins de communication et à l'enrichissement de leurs textes écrits.





**Figure 02**

### **Commentaire du tableau n°:3**

À propos de cet aspect, nous avons remarqué que les élèves éprouvent beaucoup de difficultés :

- Les élèves (T E3 et T E4) ne maîtrisent pas l'emploi de l'auxiliaire « être » et la conjonction de coordination « et » : « trré longe est elle, et exsilonte ». ainsi, il y a une élève qui ne distingue pas entre les adjectifs possessif et les pronoms démonstratifs « ces vetement »
- La plupart des élèves ne savent pas employer correctement les prépositions : « en, dans, de, à»
- L'accord des adjectifs qualificatifs en genre et en nombre : les apprenants se sont trompés dans le genre de certains mots « tete grand ».
- Les erreurs : À travers notre analyse, nous avons pu constater que les élèves ont parfois du mal à construire des phrases simples. L'emploi des prépositions, des adjectifs possessifs, des

pronoms de reprise, des articles et des déterminants est souvent non maîtrisé. Cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de la grammaire française. « ma enseignante, les vêtements propre,insi... »

➤ Les erreurs de conjugaison sont également rares : dans le (T E2) l'élève a conjugué correctement tous les verbes de son texte.

➤ Pour ce qui est de l'orthographe, nous constatons que le nombre d'erreurs varie avec le nombre de mots des textes. quand le nombre des mots est peu élevé, le nombre d'erreurs diminue il y a deux élèves qui n'ont pas fait beaucoup d'erreurs (T E 1 deux fautes et T E2 trois fautes).les autres élèves ont fait d'avantage d'erreurs « boucoup, magre,vetement, tent... ».

### Aspect morphosyntaxique

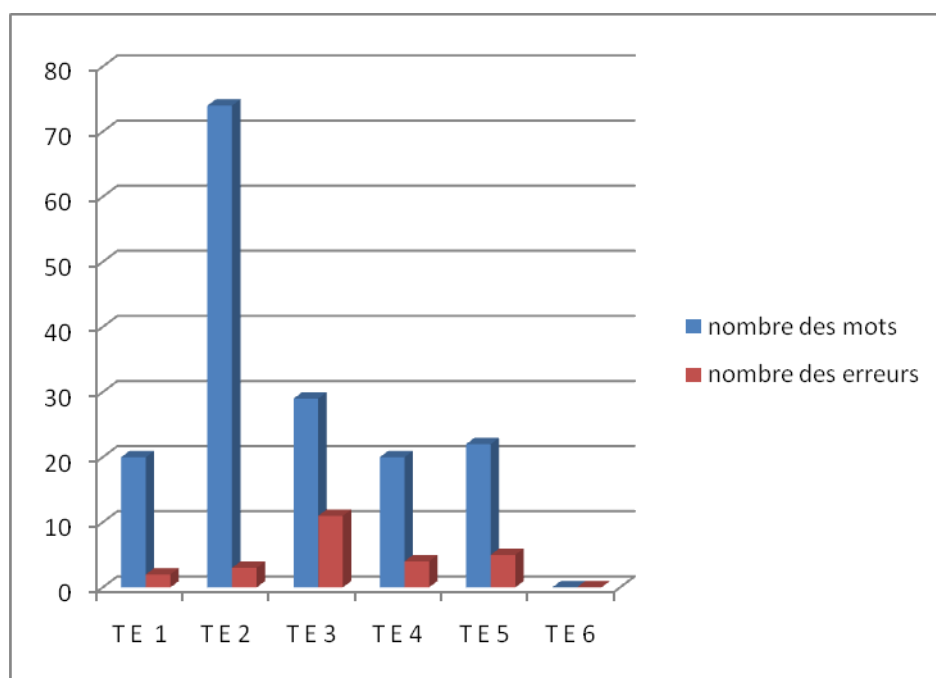


Figure 03

**3-2-2 L'analyse du travail collectif dans un atelier d'écriture : la copie de six élèves (E1-E2-E3-E4-E5-E6) :**

Le point de vue matériel		
L'organisation de la copie	Le découpage en paragraphe	La ponctuation et les majuscules
organisé	oui	*Le 2ème paragraphe commence par une minuscule.  * le texte est bien ponctué.
Le point de vue sémantique		
Nombre de connecteurs	L'apport de nouveaux mots et expressions	
Cinq	Magnifique, sévère, considérons comme une mère, temps en temps	
Le point de vue morphosyntaxique		
Nombre de mots	Nombre de mots	
55	55	

**Commentaire du tableau n°:4**

Ce tableau concerne l'analyse du travail coopératif dans un atelier d'écriture de six précédents élèves :

- ✓ L'organisation de la copie est très bonne (un titre, un texte reparti en paragraphe).

- ✓ Le découpage en paragraphes est bien fait : trois paragraphes.
- ✓ Globalement, le texte est bien ponctué. ces apprenants ont oublié la majuscule de la 1<sup>ère</sup> phrase du 2<sup>ème</sup> paragraphe.
- ✓ Le texte rédigé en commun nous a paru compréhensible et cohérent, il ne présente ni des contradictions ni des ambiguïtés.
- ✓ Les élèves de cet atelier d'écriture ont bien employé les connecteurs logiques : et, mais, comme, à la fin, temps en temps.
- ✓ Dès la première lecture nous pouvons noter que ces apprenants n'ont pas des difficultés à construire des phrases correctes et correspondent aux mots donnés dans la boîte à outil. Aussi, ils ont utilisé un vocabulaire riche et adapté au type de texte descriptif (magnifique, sévère, nous la considérons comme une mère.
- ✓ Ils ont bien respecté le genre et le nombre des noms en accordant avec les adjectifs qui les qualifient.
- ✓ Ils ont bien maîtrisé l'emploi des verbes et leur temps de la conjugaison, ils ont employé le présent de l'indicatif pour présenter leur enseignante.
- ✓ Ce qui concerne les erreurs, notre première remarque est faite porte sur la taille du texte rédigé : il n'est ni long, ni court ; le nombre des mots est acceptable. quant aux erreurs, elles sont rares.

#### **4- La comparaison entre le travail individuel et le travail dans un atelier d'écriture :**

En comparant les productions écrites réalisés individuellement à celle qui a été fait collectivement par les mêmes apprenants, nous avons abouti aux résultats suivants :

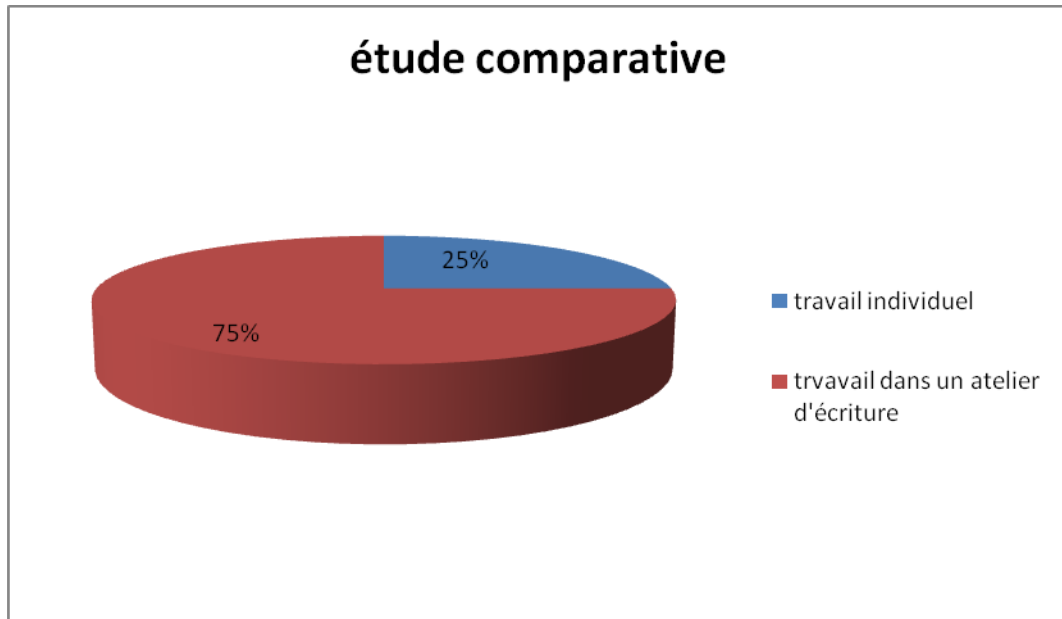
- Les élèves ont mieux travaillé en commun qu'individuellement, leur texte témoigne de peu d'erreurs et de difficultés, ils ont rédigé un

texte cohérent et bien construit. malgré le manque de connecteurs. Il est aussi bien ponctué et bien réparti en paragraphes.

- Pour ce qu'est de la ponctuation et du respect des majuscules, globalement, le texte est bien ponctué. ce groupe a mis correctement les majuscules au début de chaque phrase.
- Le lexique utilisé est varié et adapté au type du texte produit (texte descriptif).
- Concernant les textes qui ont été écrit individuellement, ils nous fournissent la preuve de beaucoup de difficultés et de défauts soit d'un point de vue matériel, sémantique ou morphosyntaxique, les élèves recourent souvent à la construction des phrases simples, elles sont parfois mal construites.
- Le découpage en paragraphes est souvent mal fait ou n'est pas du tout fait. aussi, la ponctuation est mal utilisée ou presque inexistante. Les élèves ne maîtrisent pas bien l'emploi des majuscules au début des phrases.
- L'articulation entre les phrases est généralement assurée par l'emploi de la conjonction de coordination (et).
- L'emploi des adjectifs possessifs et du pronom relatif « qui » est rare.
- L'apport de nouveaux mots et expression est assez nombreux, souvent les élèves dans leur production écrite basent sur les mots de la boîte à outil.

En conclusion, notre analyse de ces différents tableaux peut affirmer que la construction collective du savoir quel que soit le niveau des élèves contribue toujours au développement de nouvelles compétences. Grâce à cette technique de travail, la timidité disparaît, les apprenants peuvent intervenir et confronter leurs avis en toute

sécurité linguistique, en utilisant d'autres moyens pour s'exprimer (l'interlangue, l'alternance codique, analogie...etc.)



**Figure 04**

# **CONCLUSION GENERALE**

Toute au long de notre recherche composée de deux parties, nous avons essayé de mettre la lumière sur l'apport et l'efficacité des ateliers d'écriture en production écrite en français langue étrangère chez les apprenants de la première année moyenne.

Suite au développement de cette étude et d'après les résultats obtenus de notre corpus, nous pouvons dégager des réponses pour notre problématique déterminée au début de ce travail. Nos hypothèses se confirment : nous avons constaté que le travail collectif dans un atelier d'écriture est une formule pédagogique très efficace et plus avantageuse pour la rédaction que le travail individuel. L'atelier d'écriture joue un rôle primordial dans l'acquisition de nouvelles connaissances et attitudes, en représentant une situation favorable à la réussite des apprenants dans leurs écrits. Du fait qu'écrire dans un atelier fait engager les apprenants à se coopérer, à s'interagir, à se communiquer, puis à se corriger et s'améliorer.

Nous avons consacré un chapitre pour affirmer et déterminer l'efficacité de cette technique et nous avons parvenu aux résultats subséquents :

Les échanges entre les élèves montrent que l'apprentissage en commun aide beaucoup les apprenants à s'exprimer oralement sans aucune crainte, ni hésitation ou timidité. Ils permettent de rendre les apprenants plus responsables et autonomes dans la réalisation de leur tâche, aussi, à apprendre les uns des autres.

Nous avons également remarqué que les apprenants ne sont plus des récepteurs du savoir, mais plutôt des membres actifs dans l'apprentissage. L'enseignant n'intervient que pour organiser les échanges, résoudre les problèmes rencontrés lors de la rédaction.



Enfin, nous pouvons dire que cette stratégie d'enseignement est efficace et importante dans l'élaboration d'un écrit au cycle moyen et dans l'émergence de nouvelles compétences.

Nous terminons comme des étudiantes chercheuses d'ouvrir la voie à des nouvelles recherches plus enrichissante ; en espérant que nous avons montré le rôle et l'efficacité des ateliers d'écriture en production écrite chez les apprenants de cycle moyen.

# BIBLIOGRAPHIE

## 1-Ouvrage :

- 1-ABRAMI, PHILIPPE, C et al, *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*, Montréal, Chenelière, 1996.
- 2-ADAM Jean-Michel, *Les textes: types et prototypes*, Coll. Fac. Linguistique, Ed, Nathan, Paris, 1997.
- 3-Adam Jean-Michel, *La linguistique textuelle : Des genres du discours aux textes*, Paris : Nathan. 1999
- 4-BARLOW, Michel, *Le travail en groupe des élèves, Collection formation des enseignants*, Paris, Armand Colin, 1993.
- 5-BARRE DE-MINIAC, Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Edition Presses Universitaires de Septentrion.2000.
- 6-BARRINGTON, Kaye et IVRLING, Rogers, *Pédagogie de projet pour l'enseignement secondaire et formation des enseignants*, Paris, Bordas.1975.
- 7-BONNIFACE, Claire, *Les ateliers d'écriture*, Retz, 1992.
- 8-COHEN, Elizabeth G, *Le travail du groupe à l'école, stratégie d'enseignement pour la classe hétérogène*, Montréal, Chenelière, 1994.
- 9-CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, *La production écrite*, Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris.1999
- 10-CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. FLE, Ed. Presse universitaires de Grenoble, 2002.
- 11-DEVANE, B, *Lire et écrire des apprentissages*, Paris, Armand colin, Bordas, 1993.

- 12-ECOUCEN et JOLIBERT, Josette, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette Education, 1997.
- 13-GADEAU Josette, FINET Colette, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Coll. Didactiques 1er degré, Ed. Hachette, Paris, 1991
- 14- GREVISSE Maurice, *Le bon usage*, Ed. J. DUCULOT, Belgique, 1969
- 15- Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire : des fiches pour faire la classe, Cycle II et III*, Paris : Hachette.1991.
- 16- KUIDRI Fatiha, TOUNSI Mina, *Formation des professeurs de l'enseignement fondamental*, Alger 1999.
- 17-JOELLE Garde-Tamine, DELLIZZA Marie-Antoinette, *La construction de texte*, Coll. CURSUS, Ed. Dépôt légal, Paris, 1998.
- 18- KERBAT, Cathrine-Orechion, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, 1998.
- 19- NEUMAYER, Odette et NEUMAYER, Michel, *Animer un atelier d'écriture*, Edition ESF ISSY-les Moulinex, 2008.
- 20- PENDAX, Michel, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette, Paris, 1996.
- 21- PEYROUTET Claude, *La pratique de l'expression écrite*, Coll. Repères pratiques Nathan, Ed. Nathan, Paris, 1991.
- 22- PLANE Sylvie, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*, Coll. Repères, Ed. Dépôt Légal, la France, 2004.
- 23- REUTER Yves, *Enseigner et apprendre à écrire*, Coll. Didactique du français, Ed. ESF, Paris, 2002.
- 24- ROSIER Jean Maurice, *La didactique du français*, Coll. Que sais-je? Ed. Dépôt Légal, Paris, 2002.
- 25- SHIRLEY Carter-Thomas, *La cohérence textuelle*, Coll. Langue et parole, Ed. L'Harmattan, Paris, 1999.

- 26- TAGLIANTE Christine, *La classe de langue*, Coll. CLE International, Ed. Dépôt Légal, Paris, 2000
- 27- VOLTZ, N, *L'atelier d'écriture et le haïku*, publication de l'université de Provence, 2001.

## **2- Articles :**

- Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, *apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris 2001.
- GARCIA-DEBANC, *de l'usage des ateliers d'écriture en formation d'enseignement de français*, Pratique N : 69.29.62.2004.

## **3-Dictionnaires :**

- \*CUQ Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Coll. Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003.
- \*Dictionnaire HACHETE, Ed, algérienne, Alger, 1993.
- \*ROBERT, Jean-Pierre, *Dictionnaire de la pratique de la didactique du FLE*, Ophrys, Paris, 2008.

## **4-Sitographie :**

- Dubois Laurent et Dagau Pierre-Charles, « *L'apprentissage coopératif* », [en ligne], [11 avril 2013], Site de Laurent Dubois :  
<http://tecfa.unige.ch/~laurent/didact/cooperation.htm>
- GODOING Jean Pierre, *règle de la vie et coopération revue : vie pédagogique*, disponible sur :  
<http://viepedagogique.gouve.qc.ca/numeros/119/vp119-28>.
- [http:// www.tundp/articlemotivation.htm](http://www.tundp/articlemotivation.htm)

# ANNEXE

Production écrite  
 Présent or vo tre enseignante

Présent Fatima Ben chekh  
 front court Oeil Marron Pied long  
 Poitrine Bon Nez court Cheveu  
 long Poils court Large Colar  
 Figure bal Doigt Pied  
 Oreille long tête grand  
 Bouche petit P ropre calme  
 Marie

TE 2

Cette année, j'ai changé mon école.  
Alors je suis à l'école d'Slimani Sliman  
où je rencontre très gentils camarades  
et très belle enseignante.

Madame Fatima est une belle enseignante  
enseignante, elle a des yeux marron et un  
petit nez et une petite bouche et un grand

TE 3

- Nos enseignante si gentille, et  
tout classe l'aimait, et elle beaucoup  
et une blouse et une terre rouge est  
elle, et exsilante et je la souhaite  
longue vie.

Noms: Achouk  
prénoms: Abdlatif



TE 4

SA Leah

A l'écrit enseignante de français  
C'est ~~une~~ très et gentille  
~~elle~~ et longue la taille

---

Enseignante de français  
C'est ~~une~~ gentille longue et  
magre et ~~les~~ y a des yeux  
noir et la bouche arcuée  
coins. Les vétements propres

TE5

Madame de Français, Yelina Ben  
diaz chère tante elle est blonde  
et pa teint à la peau, elle est comme  
me fleur

Merce f loco

Merci beaucoup

TEG

Production écrite  
Présentation de l'enseignant

Tête - Oeil - Nez - Oreille  
- Cou long - Langue - Figure - al  
Doigt - Pied - long - bain  
Dos - Épaule - petite  
cœur - Bouche - petit  
- calmé - ~~jambes~~  
Mortif  
Dent 30 - sourcil - petit

## Travail collectif ①

### Production écrite:

Notre enseignante, madame  
Koussiari <sup>est</sup> très gentille et magnifique  
professeure, ses yeux marron et moyen long  
et taille moyen et petit nez et petit  
nez et long cheveux de couleur  
noir.

temps en temps elle est sévère  
mais elle a un blanc cœur.

À la fin nous aimons madame et  
nous la considérons comme une mère.

# Liste d'abréviation

T E1 : travail élève 01

T E2 : travail élève 02

T E3 : travail élève 03

T E4 : travail élève 04

T E5 : travail élève 05

T E6 : travail élève 06

