

**REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
FILIERE DE FRANCAIS**



**MEMOIRE PRESENTE POUR L'OBTENTION
DU DIPLOME DE MASTER**

OPTION : DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

**L'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de
la compétence rédactionnelle en FLE.**

**Cas des apprenants de la 4^e année moyenne au CEM. M^{ed}
Boudounet à Ain Zâatout, la wilaya de Biskra.**

**Directeur de recherche :
CHALLOUAI Kamel**

**Présenté et soutenu par :
BEN SAID Rima**

**Année universitaire
2014 / 2015**

Remerciement

Premièrement, je remercie ALLAH qui m'a aidé à réaliser ce travail.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche : monsieur CHALLOUAI Kamel, pour ses précieux conseils et ses encouragements, ainsi que pour sa disponibilité.

Mes profonds remerciements vont également à monsieur SRITI pour son aide et ses orientations durant l'élaboration de mon travail de recherche.

J'exprime également mon vif remerciement à monsieur KHIRADINE Yacine, le directeur du CEM. Med Boudounet à Ain Zâatout la wilaya de Biskra pour son encouragement et ses conseils.

A mes parents qui m'ont donné le tout pour terminer mes études, à toute la famille et à mes amis.

A toute personne qui m'a encouragée et aidées à la réalisation de mon travail de recherche.

Rima

Table des matières

Introduction générale	07
------------------------------------	----

Partie théorique

Premier chapitre: Autour des ateliers d'écriture

Introduction

1- L'atelier d'écriture: Aperçu historique.....	12
2- L'atelier d'écriture: Eléments de définition.....	16
3- Les objectifs d'un atelier d'écriture.....	18
4- Le fonctionnement de l'atelier.....	21
5- L'organisation du travail de l'écriture dans un atelier d'écriture.....	24
5-1- L'organisation de la classe.....	24
5-1-1- L'espace.....	25
5-1-2- Le temps.....	25
6- L'interaction dans l'atelier.....	26
6-1- Le rapport enseignant/enseigné.....	26
6-2- Le rapport enseigné/enseigné.....	27
6-3- Le rapport enseigné/savoir.....	27
7- Les ateliers d'écriture à l'école.....	27
8- L'évaluation du travail de l'atelier.....	28

Conclusion

Deuxième chapitre: La compétence rédactionnelle: des théories aux modèles d'enseignement

Introduction

1- Vers une définition de la production écrite.....	31
1-1- Qu'est ce que l'écrit?.....	32
1-2- La production écrite: Processus de résolution problème.....	33
1-3- La production écrite: Les composantes.....	33
1-4- La production écrite: Processus et stratégies.....	35

Planification.....	35
Textualisation.....	36
Révision.....	36
2- La charge cognitive.....	36
3- Les stratégies rédactionnelles: scripteur novice et scripteur expert.....	37
4- L'enseignement de la production écrite: modèle didactique (Sophie Moirand).....	38
5- Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite.....	39
6- Le rapport lecture/écriture.....	40
7- La pédagogie de projet.....	41
8- L'évaluation du travail de l'atelier.....	44
Conclusion	

Partie pratique

Troisième chapitre: L'expérience de l'écrit en atelier

Introduction

1- Les ateliers d'écriture selon les directives officielles.....	48
2- La présentation de l'expérimentation.....	49
2-1- Sa nature.....	49
2-2- Ses objectifs.....	50
2-3- Le terrain.....	51
2-4- Le public visé.....	51
2-5- Le corpus.....	53
3- Les outils de collecte et analyse des données.....	54
3-1- La grille d'observation de classe.....	54
3-2- La grille de l'évaluation de l'atelier.....	56
3-3- La grille d'analyse des textes.....	57
4- Le déroulement de l'expérimentation.....	59

4-1- Le déroulement de la tâche avec le groupe témoin.....	59
4-2- Le déroulement de l'expérimentation avec le groupe expérimental.....	61
4-2-1- La phase de discussion.....	61
4-2-2- La mise en place de l'atelier.....	61
5- L'analyse et l'interprétation des données.....	69
6- Bilan synthétique.....	79

Conclusion

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION GENERALE

Dans une classe de langue, l'activité de la production écrite constitue l'une des pratiques fondamentales dans l'enseignement/apprentissage du FLE. La maîtrise de cette compétence est un élément indispensable à la réussite scolaire malgré sa complexité. Son enseignement/apprentissage constitue une situation problème, difficile à identifier et à gérer par les enseignants, qui se trouvent face à un certain nombre de problèmes liés à la production écrite de ses apprenants.

En effet, après avoir assisté à plusieurs séances de production écrite avec les classes de la 4^e année moyenne au CEM Mohamed Boudounet à Ain Zâatout dans la wilaya de Biskra, nous avons constaté que la majorité des apprenants sont en difficultés, et affirment leurs handicaps face à la rédaction. Cela nous a incités à s'interroger sur les modalités d'accompagnement des apprenants lors des tâches de production écrites.

Pour ce faire, nous proposons une forme d'activité qui peut aider les apprenants à s'engager dans le monde de l'écrit et faire progresser leurs compétences rédactionnelles: c'est celle de l'atelier d'écriture abordé dans notre travail de recherche qui s'intitule "L'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FE".

Dans le cadre d'enseignement/apprentissage, l'atelier fonctionne comme un lieu d'élaboration et de construction du savoir, il permet aux apprenants de s'engager dans l'univers de l'écrit avec plaisir, et contrairement au fonctionnement d'origine des ateliers fondé sur l'aspect littéraire, nous nous intéressons à toutes les activités d'écriture que peut rencontrer l'apprenant durant son apprentissage de la production écrite en FLE. C'est une activité faite par les apprenants avec des apprenants et dirigée par un animateur qui est l'enseignant ; il va les mettre côte à côte

pour la réalisation d'un produit collaboratif en favorisant un climat d'échange et d'interaction au sein du groupe.

De cela découle les interrogations suivantes:

- Comment accompagner les apprenants dans l'apprentissage de la compétence rédactionnelle?
- Quel serait l'apport des ateliers d'écritures dans l'enseignement /apprentissage de cette compétence?

Pour répondre provisoirement aux questions que pose la problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- Les ateliers d'écriture favoriseraient un climat d'échange et d'interaction au sein de l'univers classe entre les apprenants, ces derniers agissent et réagissent à la fois, en extériorisant leurs réflexions et leurs remarques mutuelles partagées au niveau métacognitif. Cela permettrait le développement de l'autonomie chez les apprenants.
- Le travail collectif dans les ateliers d'écriture permettrait aux apprenants d'améliorer leurs compétences rédactionnelles. Ils écrivent et se corrigent ensemble. C'est dans cette ambiance créée dans les ateliers que les apprenants peuvent connaître leurs compétences et leurs lacunes, les remédier et s'auto-évaluer.

L'objectif de notre travail de recherche est de proposer des pistes pour améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants et les amener à rédiger correctement en les engageant dans le monde de l'écrit.

Pour apprécier l'apport des ateliers d'écriture dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite, nous avons opté pour une démarche praxéologique. Nous tenterons d'effectuer une expérimentation sur le terrain auprès des apprenants de la 4^e année moyenne, dont l'objectif est de déterminer l'apport des ateliers d'écriture sur le développement de la compétence rédactionnelle en se basant sur une observation des séances de l'atelier et une analyse des copies rédigées par les participants. A la fin nous effectuerons une comparaison entre le travail individuel et le travail collectif.

Ce mémoire se divise en deux parties.

La première est le cadrage théorique. Cette partie est composée de deux chapitres, le premier "autour des ateliers d'écriture" où nous exposerons un aperçu historique sur l'apparition des ateliers, puis une définition de l'atelier d'écriture, ses objectifs et son fonctionnement. Nous évoquerons par la suite, l'organisation du travail d'écriture dans un atelier, l'interaction dans l'atelier, l'atelier d'écriture à l'école et enfin l'évaluation du travail de l'atelier.

Dans le deuxième chapitre, "la compétence rédactionnelle : des théories aux modèles d'enseignement ", nous présenterons d'abord la définition de la production écrite, la charge cognitive, les stratégies rédactionnelles ; les notions de scripteur novice et scripteur expert, l'enseignement de la production écrite selon le modèle didactique de Sophie Moirand ; nous aborderons les difficultés de l'apprentissage de la production écrite, le rapport lecture/écriture, la pédagogie de projet et nous conclurons par l'évaluation de la production écrite.

La deuxième partie est pratique : nous y présenterons en premier lieu des caractéristiques de l'expérimentation (le corpus, l'échantillon, le

Introduction générale

terrain...etc.), le déroulement de l'expérimentation, suivie d'une étude comparative et analytique. Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui tiennent compte des résultats obtenus lors de l'analyse.

PREMIER CHAPITRE
AUTOUR DES ATELIER
D'ECRITURE

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de faire un tour d'horizon de tout ce qui se rapporte au travail en atelier d'écriture au sein d'une classe de langue, et de ce qui permet aux apprenants d'aborder la langue française avec l'esprit de travail en commun et du partage face aux contraintes culturelles et personnelles.

Nous déterminerons l'impact de l'atelier d'écriture dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, en montrant sa contribution à l'instauration d'une interaction entre les participants. Nous commencerons d'abord par un aperçu historique, qui donnera des éclaircissements sur cette technique dès sa première apparition jusqu'à l'utilisation d'internet. Nous passerons par la suite aux éléments de définition concernant l'atelier, ses objectifs et son fonctionnement. Nous entamerons aussi les interactions du travail collectif, soit entre les apprenants (les participants) ou entre ces derniers et l'enseignant (animateur) qui encouragent la créativité chez les apprenants et qui les motivent à écrire. Nous terminerons ce premier chapitre par l'utilisation des ateliers d'écriture dans les écoles, en montrant leur importance pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

1- l'atelier d'écriture : Aperçu historique

La technique des ateliers d'écriture est ancienne, elle émerge pour la première fois aux Etats Unis. Ils se sont développés notamment avec l'intervention des écrivains. Du côté de la France, et dès 1935, Célestin Freinet mit en œuvre une technique de pédagogie active dite « pédagogie Freinet ». Elle est fondée sur la mobilisation des apprenants à écrire, à lire leurs écrits et à les publier en guise de récompense et d'encouragement. Il a pratiqué une pédagogie qui refuse l'autoritarisme en développant les

méthodes actives : imprimerie à l'école, journaux scolaires, textes libre, etc.

Pour lui, l'écriture est un moment d'expérimentation en groupe qui clôturé par la lecture des textes produits. Donc, Il présente une pratique de communication plus qu'un moyen d'apprentissage.

En 1960, l'OULIPOU (Ouvroir de Littérature Potentielle) a été créé pour la première fois par Raymond Queneau et son ami Le Lionnai sous le nom de Séminaire de Littérature Expérimentale(SLE).

Queneau avait écrit cinq ou six sonnets, il était un peu découragé, mais quand il a rencontré son ami, il lui a proposé de former un groupe de recherche de littérature expérimentale.¹ Cette proposition l'a encouragé à continuer l'écriture de ses sonnets et par cela l'OULIPOU a fait ses premiers pas.

Il a défini l'OULIPOU comme suit : « *la recherche de formes, de structures nouvelles et qui peuvent être utilisées par les écrivains de la façon qui leur plaira* »².

Ce mouvement littéraire est fondé sur le principe de contraintes imposées. Les membres de l'OULIPOU : « *Se sont donc proposés, dès le départ, en s'inspirant de modèles anciens (les troubadours, les grands rhétoriciens) ou récents (Raymond Roussel) de frayer la voie à de nouveaux modes d'écriture* »³.

L'OULIPOU compte parmi ses membres Jean Queval, Jean Lescure, Jacques Duchateau, Claude Berge, Jacques Bens, etc.

¹BONIFACE Claire avec la collaboration de PIMET Odile, *Les ateliers d'écriture*, Ed. RETZ, Paris, 1992, P.25.

²BONIFACE Claire, *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et Actes Aix-en-Provence Février 1993*, Ed. RETZ, Paris, 1994, P.15.

³ROCHE Anne, GUIGUET Andrée et VOLTZ Nicole, *L'atelier d'écriture. Elément pour la rédaction du texte littéraire*, Ed. ARMAND COLIN, 3^e édition, Paris, 2009, P.26.

En 1969, Elisabeth Bing, qui est l'animatrice de l'un des ateliers les plus célèbres, a fait vivre aux enfants l'aventure qu'elle aurait aimé vivre elle-même. En effet, à cause de sa mère qui avait ignoré son désir et sa passion d'écriture, Elisabeth Bing a vécu une blessure durant son enfance. Pour s'en guérir, elle fera naître et développer ce désir chez les autres enfants.⁴

A partir de 1972, Elisabeth Bing s'engage avec des adultes passionnés par l'écriture et tente une expérimentation semblable avec les étudiants d'une école d'éducateur qui avait des difficultés à écrire leurs mémoires. En plus, c'est elle qui a conçu l'atelier comme étant un lieu de création purement littéraire.

Cependant, ce fondement littéraire n'était pas toujours pris en compte, c'est le cas de CICLOP créé en 1975 par Roland Gohlke et Pierre Frenkiel. Le CICLOP est une association apparue pour la première fois sous le nom de Centre d'Expression Totale, et ce n'est qu'en 1979 qu'elle devenait Centre Interculturel de Communication Langue et Orientation Pédagogique. Elle a commencé par un seul atelier d'écriture hebdomadaire régulier ouvert au grand public à Paris depuis 1978, et aujourd'hui elle en propose jusqu'à quatre, auxquels s'ajoutent des journées de pratique et de réflexion thématique et une formation d'animation.

L'objectif de l'écriture dans ces ateliers n'est pas littéraire, il vise la contribution au développement des personnes et des institutions où le but des groupes formés dans ces ateliers est le changement positif de la relation à l'écriture. En plus, dans ce type d'atelier, l'écrit est considéré comme un moyen d'expression et de connaissance de soi, un moyen aussi de rencontre hors social, par l'intermédiaire des textes produits.

⁴ BONIFACE Claire avec la collaboration de PIMET Odile, Op.cit., P.41.

En ce qui concerne la tâche principale des animateurs du CICLOP, ils ont pris en compte les participants en relation pour créer un certain changement entre eux en se basant sur le principe de désir :

« Pour les animateurs du CICLOP, il s'agit d'abord et avant tout, d'établir, dans le même espace-temps que celui où l'on produit du texte, un changement dans « le système relationnel » des participants. Ce changement se fait en premier lieu au moment de la détermination et de la mise en place de jeux d'écriture »⁵.

Différents par leur passé, leur formation et leurs pratiques, mais ils se rejoignent dans les domaines institutionnels où ils exercent. Si Pierre Frenkiel anime des ateliers d'écriture aussi bien dans son association, Elisabeth Beng, anime toujours au nom de l'association Elisabeth Bing puisque l'animation est son métier. Claudette Oriol-Boyer quant à elle, anime des ateliers dans le cadre de ses fonctions universitaires en tant qu'enseignante de la théorie, la pratique et la didactique de l'écrit.

Depuis la première publication du livre d'Anne Roche, Andrée Guiguet, Nicole Voltz qui s'intitule : *« L'atelier d'écriture. Élément pour la rédaction du texte littéraire »*, les ateliers d'écriture se sont multipliés et des pratiques très variées ont été remarquées, de nouveaux textes ont été publiés, des rencontres et des échanges ont été réalisés afin de confronter ou d'affronter les différences. De ce fait, nous pouvons 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 »⁶.*

⁵BONIFACE Claire, Op.cit., P.33.

⁶ROCHE Anne, GUIGUET Andrée, VOLTZ Nicole, Op.cit., P.9.

L'écriture dans le cadre des ateliers d'écriture se manifeste par le désir autobiographique, de différentes formes d'expression et d'écriture en donnant l'occasion à des gens ordinaires d'écrire, eux à qui on n'avait jamais demandé de raconter leurs vies. En s'appuyant sur le fondement des ateliers, tout le monde peut écrire.

Au niveau de formation et d'éducation, les ateliers d'écriture en France ont été mis en place lorsque les épreuves de Baccalauréat proposent un sujet d'invention pour l'écriture : « *Depuis que les épreuves de français au Baccalauréat comportent un « sujet d'invention », les manuels font appel aux techniques des ateliers* »⁷.

Aujourd'hui, avec Internet et l'utilisation de technologie, des ateliers d'écriture sont proposés et mis en place plus facilement. En un simple clic de souris, le groupe se formerait pour procéder à l'acte d'écrire et même à la lecture.

A partir de tout cela, nous pouvons classer les ateliers d'écriture en deux catégories : les ateliers de loisir et de plaisir, et ceux qui prennent place dans la formation, précisément dans l'enseignement/apprentissage de langue.

2- L'atelier d'écriture : Eléments de définition

Pousser l'apprenant à écrire et le mettre en situation de production est une action très difficile à réaliser en classe : ce n'est pas le fait de demander à l'apprenant d'écrire qui pose problème, mais l'action de le mettre en situation de production. Pour ce faire, l'atelier d'écriture donne l'opportunité de réaliser cela en permettant aux apprenants de s'intégrer dans une collectivité.

⁷Ibid. P.10.

Atelier vient de aselle, attelle, signifiant petit morceau de bois puis tas de bois. Le mot a ensuite servi à désigner l'endroit où l'on réalise de la menuiserie. La métonymie a ensuite pris le dessus sur l'usage originel du mot pour désigner le groupe de personnes qui l'occupait sous la direction d'un maître.

Le Robert définit l'atelier d'écriture comme « *Un lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun. L'atelier d'un menuisier* »⁸.

L'ensemble des définitions montre qu'un atelier est un lieu où travaillent, en général plusieurs personnes ensemble afin de réaliser une tâche qui aboutit à une création : « *Atelier est à la fois un lieu de travail et de création* »⁹.

C'est d'ailleurs le cas d'un atelier pédagogique, qui est en lui même une action qui vise à développer l'acquisition des compétences de la compréhension, la production écrite et la production orale.

L'atelier remet en cause la relation traditionnelle entre l'enseignant et son enseigné, c'est un lieu de liberté et d'échange. Il permet l'affirmation et le développement des savoir être lors d'un travail collectif.

C. Freinet fut le premier à introduire l'atelier dans une classe en 1930, bien avant l'approche communicative. Cette nouvelle notion a remis en cause la relation « enseignant-enseigné », car l'atelier est un lieu libre, d'échange et d'interaction qui permet l'affirmation et le développement du savoir-être.

Cuq Jean Pierre a défini l'atelier comme suit :

⁸ LE ROBERT Micro, *Dictionnaire de la langue française*, Ed. Enrichi, Paris, 2006, P.82.

⁹ CUQ Jean-Pierre, *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Jean Pencreac'h, Paris, 2003, P.27.

« L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur »¹⁰.

Pour BONIFACE Claire l'atelier d'écriture :

« Est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individu, sous la conduite d'un « expert », produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres »¹¹.

Elle le définit aussi dans son ouvrage *« Atelier d'écriture, mode d'emploi »* comme *« Un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, avec un certain plaisir »¹²*

3- Les objectifs d'un atelier d'écriture

A partir de ce que nous avons vu dans l'aperçu historique et la classification des ateliers d'écriture, nous pouvons dire que les objectifs sont différents.

En effet, Barthes pensait qu'un atelier d'écriture pourrait être un pur lieu de jouissance et de plaisir *« Un atelier d'écriture, ça pourrait être un pur lieu*

¹⁰ CUQ Jean-Pierre, Op.cit., P.27.

¹¹ BONIFACE Claire avec la collaboration de PIMET Odile, Op.cit., P.12.

¹² Elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf, 24/04/2015, à 10 :00.

de jouissance. C'est Barthes qui pensait à ça, comme une sorte de phalanstère joyeux où l'on produirait du texte sans idée mercantile, sans idée d'édition »¹³

Aussi Elisabeth Bing anime des ateliers de loisir en gardant l'aspect littéraire. Elle est la première qui a conçu l'atelier comme étant un lieu de création purement littéraire.

Concernant l'association CICLOP, le but d'un atelier est le suivant : *« A partir des désirs des participants et du plaisir d'être ensemble, explorer diverses manières d'écrire, augmenter ses capacités créatrices, changer ses rapports aux autres »¹⁴*. Ainsi, le CICLOP ne vise pas l'écriture elle-même, mais le développement personnel et celui de relation avec les autres.

Au niveau de la formation, précisément dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère, cette méthode du travail offre aux apprenants un moment de partage en écriture car dans cette atmosphère, ils peuvent dépasser leurs hésitations, leurs doutes et leurs peurs de parler devant les camarades ; donc, l'atelier instaure un climat d'échange, d'écoute, d'écriture et de réécriture entre les participants de cette expérience de l'écrit, bien sûr par l'intermédiaire d'un animateur qui est l'enseignant.

Ce lieu d'écriture/lecture et de réécriture/relecture vise l'acceptation de l'autre en respectant les écrits lus et proposés par les écrivains. Donc, l'atelier d'écriture permet de :

« Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir d'expérience. Toutes ces manifestations de l'écriture sont des manières efficaces

¹³ Ibid. P.12.

¹⁴ Ibid. P.13.

de mieux se connaître entre être humains et de surseoir ainsi aux pulsions de violence et de rejet de l'autre »¹⁵.

Ecrire est à la portée de tous, cette activité n'est pas un don inné, c'est un entraînement régulier en invitant tous les niveaux, tous les âges et tous ceux qui ont le désir d'écrire : « *L'écriture n'est pas réservée à une élite, elle appartient à tous. Les ateliers d'écriture ne sont pas une mode, mais un espace nouveau, différent pour l'écriture »¹⁶.*

L'atelier d'écriture a pour objectif d'aborder la langue et de pratiquer l'écrit, il propose d'accéder à la langue et précisément l'écriture en favorisant un climat d'échange et d'interaction vérificatrice entre les participants. Donc, il nous semble clair que l'atelier d'écriture initie les participants à cet échange. Il leur apprend que c'est en écrivant et en réécrivant qu'on accède à l'acte d'écrire : « *Je pense que l'on apprend à écrire en écrivant »¹⁷.*

En d'autres termes, l'atelier d'écriture vise à installer le partage de l'acte d'écrire dans un esprit d'entraide et de coopération entre les participants à cette expérience.

En tant que dispositif, l'atelier d'écriture crée une situation authentique de communication où les apprenants écrivent en atelier et lisent leurs écrits aux autres ateliers à fin de faire jouer les échanges interpersonnels. C'est dans cette atmosphère que les apprenants s'écoutent et se comprennent, s'acceptent et acceptent l'autre.

Par ailleurs, ce qui garantit la progression de cette activité c'est l'existence d'un lien entre l'écrit et l'oral et entre la lecture et la relecture

¹⁵Odette et Michel NEUMAYER, cité par KAIM Nora, *L'apport des ateliers d'écriture dans les interactions en classe de français langue étrangère : cas des apprenants de 2^e A.S Bir-Haddada. W. Sétif, Université El Hadj Lakhdar-Batna, 2008-2009, P.24.*

¹⁶ KAVIAN Eva, *Ecrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*, Ed. Dculot, Paris, 2007, P.20

¹⁷ Ibid., P.3.

qui vient après la réécriture. Une fois les textes produits, ils sont lus à haut voix et discutés, ce qui peut aussi être l'occasion pour les apprenants d'exprimer ce qui leur a posé problème, ce qu'ils ont apprécié dans l'exercice. Ce temps de retour sur les textes n'a pas pour but de critiquer mais d'opérer des améliorations et des perfections, et de dire ce qui leur donne l'envie de lire.

4- Le fonctionnement d'un atelier d'écriture

Nous avons vu que les objectifs des ateliers d'écriture sont différents, donc, nous concluons qu'au niveau du fonctionnement il ya des invariants communs à tous les ateliers :¹⁸

- Une situation d'écriture (appelée suivant les ateliers : consigne, motivation, proposition, inducteur, ouverture, point d'envol...). Elle est l'amorce qui déclenche la motivation chez les apprenants. Son choix est très important et sa formulation doit être claire, précise et adaptée au niveau de ces apprenants.
- Un temps de d'écriture des textes (écrits, productions), c'est le temps de la production.
- La lecture des textes (publication, communication, socialisation) ; c'est le moment de communication où chaque participant (du groupe) lit sa production aux autres qui doivent être attentifs, prêts à réagir en fonction de la situation d'écriture.
- Les réactions aux textes (retour commentaire, correction, feed-back). Le groupe réagit à la lecture des auteurs, ce qui peut entrainer des modifications du texte. Donc, c'est le moment où l'ensemble des participants commente, met en œuvre une réflexion, des remarques pour que les autres puissent améliorer leurs écrits.

¹⁸ BONIFACE Claire avec la collaboration de PIMET Odile, Op.cit, P.13-14.

A ces quatre invariants correspondent quatre étapes :

- ✓ Motivation
- ✓ Production
- ✓ Communication (les autres lisent à l'ensemble du groupe ce qu'ils ont produit).
- ✓ Rédaction.

Et dans certains ateliers, s'ajoutent les étapes suivantes, mais rarement : une nouvelle consigne qui permet de modifier l'état initial des textes et qui pourrait tester la compétence rédactionnelle chez les apprenants, ou encore, une réécriture des textes après la rédaction, la lecture et la discussion autour de leurs produits.

Dans un atelier pédagogique, l'enseignant, qui est l'animateur, joue un rôle très important. Il installe un atelier en suivant deux phases : la première commence par la proposition des activités qui visent le réinvestissement de ce que l'apprenant a appris durant toute la séquence. Quant à la deuxième, elle concerne la rédaction et la production des textes, où l'enseignant proposera la consigne d'écriture et les apprenants s'engagent dans cette activité.

Quand ils terminent, ils lisent ce qu'ils ont écrit à haut voix en favorisant un certain échange et en donnant des commentaires, que ce soit de la part de l'animateur ou de la part des participants. L'opération est aisée s'il s'agit de produire du texte, plus complexe si l'atelier est élaboré avec des progressions, des propositions d'écriture variées, des commentaires sur les textes et un retravail des textes.

La présence d'un animateur

L'animateur des ateliers d'écriture accueille les apprenants participants à cet espace d'écriture et d'échange. Il les met en confiance et il leur donne cette occasion d'affronter la phobie de la page blanche. Il leur fournit les conditions pour faire face à la crainte de l'écrit, de la note et des observations. Il accompagne, donc, des apprenants lors de cette expérience en atelier d'écriture, ainsi, il se met à leur disposition. L'enseignant-animateur doit clarifier aux membres de ces ateliers l'objet de l'écrit mis en œuvre. Aussi, il entraîne Les apprenants, participants à l'écriture en commun, il leur apprend à se mettre en valeur et à respecter les autres : les participants proposent leurs idées et ils écoutent les idées présentées par les autres participants.

« Animer, c'est accompagner, guider (montrer des exemples, nom des modèles), créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre écriture, être à l'écoute (disponibilité, présence), montrer à chacun qu'il est unique, valoriser le groupe...l'animateur a un rôle de passeur, d'accoucheur »¹⁹.

KAVIAN Eva dans son ouvrage « *Ecrire et faire écrire* », montre que l'animateur, doit maîtriser deux choses : la proposition (les choix des consignes) et les commentaires sur les textes écrits. Ainsi, l'animateur d'un atelier dispose selon KAVIAN : « *De deux outils spécifiques (.....) : la proposition d'écriture et les commentaires sur les textes, la créativité de l'animateur, la maîtrise de ces deux outils et son attitude sont les garants de la qualité de son travail* »²⁰.

¹⁹ KAVIAN Eva, Op.cit. P. 21.

²⁰ Idem.

5- L'organisation du travail de l'écriture dans un atelier d'écriture

Lors d'un travail dans un atelier d'écriture, les apprenants se trouvent face à un certain nombre de conditions spatio-temporelles qui leur facilitent l'apprentissage de l'écrit. Il est important de créer une atmosphère qui favorise l'apprentissage individuel ou/et groupal, afin d'atteindre les objectifs visés, en ajoutant un volume horaire suffisant pour accomplir les tâches demandées. Toutes ces conditions peuvent conduire à la réussite scolaire.

5-1- L'organisation de la classe

Plusieurs définitions ont été proposées au concept de classe, en se référant à un certain nombre des critères, à savoir : l'âge des apprenants, le degré de compétence supposé atteint par les apprenants, etc. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle l'ont défini comme « *Un ensemble d'apprenants du même âge réunis pour suivre un même cursus* »²¹.

GALISSION Robert et COSTE Daniel en proposent la définition suivante : « *La classe est un groupe de travail associant maître et apprenants dans la réalisation d'une tâche commune* »²², à un lieu : « *Classe est le lieu où se déroule un enseignement* »²³.

Donc, la classe est le lieu le plus favorable pour l'enseignement /apprentissage. Elle doit faciliter l'apprentissage tout en le rendant plus efficace et plus motivant.

²¹ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Presse Universitaires de Grenoble, Paris, 2005, P.120-121.

²² Cité par CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, op.cit., P.120-121.

²³Ibid. P.121.

5-1-1- L'espace

CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle affirment que la classe est avant tout : « *Un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration* »²⁴.

L'espace classe peut offrir aux apprenants l'occasion de travailler individuellement ou collectivement. Ils se réunissent pour réaliser leurs activités de la production écrite en suivant ces étapes : une préparation à l'écrit sous forme d'activités collectives, un moment de la production écrite individuelle ou collectif et un moment de compte rendu élaboré par un groupe. Donc, l'organisation de cet espace pédagogique est très importante et la relation entre les partenaires se manifeste par l'échange et l'interaction.

5-1-2- Le temps

L'organisation temporelle dans le processus enseignement /apprentissage des langues prend une place primordiale. Elle est proposée par le système éducatif en se basant sur des séances qui se déroulent en quelque minutes jusqu'à une heure. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle précisent 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* »²⁵.

Dans les classes du FLE en Algérie, une activité de production écrite se déroule en trois séances : la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu. Le volume horaire diffère d'élève selon les besoins et les attentes des apprenants, puisque les capacités d'apprentissage ne sont pas les mêmes et leurs niveaux aussi. Des fois, un apprenant peut se satisfaire

²⁴Ibid.

²⁵ CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, op.cit., P.122-123.

du temps proposé pour la leçon, quant un autre aura besoin d'ajouter d'autres séances pour la même leçon en multipliant les activités proposées pour assimiler la leçon.

6- L'interaction dans l'atelier

Dans un travail de groupe, l'interaction se traduit en un ensemble de réactions coopératives ou conflictuelles. Dans les deux cas, l'échange et garanti et l'interaction est réelle.

En effet, le conflit et la coopération au sein d'un atelier sont nécessaires à l'existence de l'interaction et à sa survie dans le groupe. Ces deux réactions animent l'échange et créent des interactions entre les membres participants à l'échange et à la production. Donc, les ateliers d'écriture favorisent un climat d'échange et d'interaction entre les participants, que ce soit entre les apprenants ou avec l'enseignant.

6-1- Le rapport enseignant/enseigné

La langue française est considérée comme une langue une matière enseignée, et la tâche de l'enseignant dans la classe est d'amener les apprenants à changer leurs points de vue et de les conduire progressivement à se décider à apprendre.

Dans un atelier d'écriture, l'enseignant essaye de transformer la classe en un lieu événementiel, un lieu où se passe quelque chose. Par cet outil didactique, il y'a une relation affective entre les deux partenaires. L'enseignant crée un espace convenable pour communiquer, expliquer, et partager les idées pour conduire l'enseigné à rédiger correctement et à perfectionner ses écrits. Donc, l'apprenant aussi se nourrit de tout ce qui émane de son enseignant par l'écriture et la rédaction.

6-2- Le rapport enseigné/enseigné

L'atelier d'écriture est une occasion qui permet aux apprenants de participer, de s'exprimer en s'engageant dans le monde de l'écrit et en favorisant un climat d'échange et d'interaction entre eux : « *Les interactions permettent de tirer le maximum, de profiter de la participation de chacun et des communications entre les élèves* »²⁶. Les apprenants peuvent réagir et agir à la fois en extériorisant leurs réflexions et leurs remarques mutuelles partagées au niveau métacognitif.

6-3- Le rapport enseigné /savoir

Les interactions dans les ateliers d'écriture permettent une meilleure construction des savoirs et des connaissances. L'atelier tend à créer un contexte favorable pour construire une production écrite qui répond à la consigne proposée, bien sûr à l'aide d'une coopération des participants à l'égard de leur groupe.

7- L'atelier d'écriture à l'école

La production écrite réalisée par un apprenant lors de son apprentissage, est une tâche extrêmement complexe, mobilisant des compétences multiples telles que la recherche des idées et leur mise en ordre, leur hiérarchisation, la planification, la maîtrise de la syntaxe, de l'orthographe, de la ponctuation, etc.

A côté de l'apprentissage de tous ces savoirs indispensables, l'atelier d'écriture donne à l'écriture sa fonction de communication, d'expression, d'affirmation de soi et de socialisation. L'apprenant, lors de son apprentissage, éprouve le bonheur de jouer, de créer, de partager dans

²⁶COHEN, Elisabeth G, cité par LEHOUICHI Zineb, *l'atelier d'écriture un autre moyen didactique pour mieux rédiger. Cas des apprenants de la première année moyenne de l'école Slimani Slimane*, université Mohamed kheider, Biskra, Juin 2013, P.25.

l'activité de l'atelier. Dans ce cas, la langue est considérée comme objet de plaisir avant d'être un objet d'exercice scolaire.

En effet, l'atelier d'écriture est un moyen didactique pour l'appropriation de la langue, et l'apprenant est mis dans une authentique situation de communication. Il écrit pour s'exprimer et partager quelque chose avec les autres en prenant en compte son état expressif et affectif dans ce milieu pédagogique.

Enfin, l'atelier permet un détour efficace vers la lecture. L'apprenant mis en situation d'auteur peut ainsi mieux comprendre qu'est-ce qu'un texte, les contraintes de l'écriture et les mécanismes de la création. L'apprenant-auteur aura un autre regard sur l'écrit. Les allers et retours entre lecture et écriture créent une dynamique enrichissante pour ces deux activités complémentaires.

8- L'évaluation du travail de l'atelier

Lors d'un travail dans le cadre d'un atelier d'écriture, l'évaluation peut se faire de différentes manières et selon plusieurs critères.

L'enseignant peut évaluer le groupe d'apprenant lors du travail en observant le travail de chaque apprenant. Ceci suscite des difficultés ; l'enseignant ne peut pas en permanence contrôler, en écoutant et observant le travail de chaque groupe.

Aussi, le groupe peut s'auto-évaluer en critiquant les travaux réalisés. Les participants peuvent, également, évaluer le fonctionnement de leur groupe et l'effort fourni par chacun dans cette activité.

Les groupes s'évaluent mutuellement ; ainsi, lors de leur travail, ils peuvent suivre la progression des autres groupes.

Conclusion

Au terme de ce premier chapitre où il était question de mettre l'accent sur un outil pédagogique facilitant l'apprentissage de l'écrit en l'occurrence « *l'atelier d'écriture* », disons que les ateliers d'écriture dans une classe de langue peuvent constituer un outil didactique très efficace qui permet aux apprenants d'aborder et de travailler la langue en pratiquant l'écrit sous la tutelle de l'enseignant qui devient un animateur. Ce dernier accompagne les apprenants durant cette activité pour leur faciliter la tâche.

DEUXIEME CHAPITRE
LA COMPETENCE
REDACTIONNELLE : DES
THEORIES AUX MODELES
D'ENSEIGNEMENT

Introduction

Dans ce deuxième chapitre, nous allons découvrir l'acte d'écrire, puisque l'objectif principal de tout enseignement/apprentissage des langues est de faire apprendre aux apprenants des compétences en communication que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Ce dernier occupe une place primordiale dans les établissements scolaires et dans les systèmes éducatifs.

1- Vers une définition de la production écrite

La production écrite ne se réduit pas à une simple transcription d'une suite de mots ou d'idées. Elle ne consiste pas non plus à proposer des phrases ou des propositions grammaticalement acceptables et bien formées. L'écriture est un acte complexe et composite, qui paraît aisée à certains mais est loin d'être facile et abordable. Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire.

« Ecrire, c'est à la fois quelque chose de très simple, que tout le monde a appris à l'école (on écrit la lettre A, on écrit une dictée, on écrit une lettre) et quelque chose de très savant, de très compliqué : écrire, sans complément d'objet, c'est avoir une activité d'écrivain, c'est être un écrivain »¹.

Cette activité fait appel à de nombreuses compétences d'une importance fondamentale : les compétences linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitive.

En didactique des langues étrangères, et avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction du sens. Son enseignement vise à

¹ROCHE Anne, GUIGUET Andrée et VOLTZ Nicole, *Op.cit.* P.11.

développer chez les apprenants la capacité à produire des textes aussi bien dans leur forme que dans leur visée communicative.

1-1- Qu'est ce que l'écrit ?

L'acte d'écrire vise la concrétisation des pensées et des idées du scripteur. Il est un acte qui consiste à former des lettres et des caractères convenables pour produire un texte ayant un sens.

CUQ Jean Pierre le définit comme suit : « Une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »¹. Cela veut dire que l'écrit est un moyen de transformer un message sonore en un message graphique, afin de transmettre les idées circonscrites qui vont être communiquées.

Pour BARRE-DE MINIAC Christine écrire c'est :

« Produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi même ou aux 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 »².

En ajoutant que : « L'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et construction de connaissances, sur elle-même et sur le monde »³.

CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle considèrent l'écrit comme une tâche difficile à accomplir ; « Ecrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer »⁴.

¹ CUQ Jean-Pierre, Op.cit. P.78.79.

²BARRE-DE MINIAC Christine, *Le rapport à l'écriture. Aspect théoriques et didactiques*, Ed. Presse Universitaire Du Septentrion, Paris, 2000, P.33.

³Ibid.

⁴CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Presse universitaires de Grenoble, Paris, 2005, P.178.

L'apprenant est donc invité à exprimer ses sentiments, à transmettre ses idées pour communiquer avec autrui et mettre à jour une compétence de communication écrite, qui se définit comme étant : « Une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations **particulières diversifiées** »¹.

1-2- La production écrite : Un Processus de résolution de problème

Dans le cadre des approches cognitives de la production écrite, S. Plane considère la production écrite comme étant :

« Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle, le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc, en permanence »².

La résolution d'un problème est une opération intellectuelle qui se réalise à travers l'application d'une séquence d'actions pour atteindre l'objectif visé. Lors de l'activité de production écrite, ce processus peut se manifester sous formes différentes : enchaînement des mots pour former une phrase, enchaînement des propositions pour former une séquence, établissement d'une stratégie de planification, etc.

1-3- La production écrite : Les composantes

La compétence de communication écrite comporte cinq types de composantes qui participent à la production d'un texte à des degrés divers.

¹BOUCHARD Robert, cité par CHELLOUAI Nahlan, *Difficultés et obstacles dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite. Cas des apprenants de 3^e AS*, Université Mohamed Kheider-Biskra, 2012-2013, P.9.

² PLANE Sylvie, cité par CHALLOUAI Nahla, *opcit.* P.11.

Cette activité fait appel à de nombreuses compétences qui sont d'une importance capitale, à savoir les compétences : linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle et cognitif.

- **La composante linguistique** : qui consiste à maîtriser les divers systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, phonétiques, sémantiques que textuelles qui aident les apprenants à la production des différents textes.
- **La composante discursive (ou pragmatique)** : cela veut dire la connaissance des différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent et que peut rencontrer l'apprenant lors de la rédaction.
- **La composante référentielle** : qui englobe d'une manière générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- **La composante socioculturelle** : elle consiste à connaître l'histoire culturelle et l'appropriation des règles sociales et des normes qui caractérisent l'interaction entre les individus et les institutions.
- **La composante cognitive** : qui permet la mise en œuvre des procédures de construction du savoir et des processus d'acquisition / apprentissage de la langue.

Toutes ces composantes assurent la réalisation de la tâche par l'apprenti-scripteur qui doit respecter les règles grammaticales et écrire d'une manière propice, claire et compréhensible. L'apprenant doit être armé par un ensemble de savoir que ce soit grammatical, lexical, orthographique, syntaxique, etc., tout en effectuant un ensemble d'opérations intellectuelles et cognitives.

1-4- La production écrite : Processus et stratégies

Plusieurs modèles ont été proposés pour décrire l'univers du rédacteur, c'est-à-dire les différents aspects qui interviennent dans la production d'un texte et leur mode de fonctionnement.

Nous nous appuierons, essentiellement, sur le modèle de deux didacticiens Hayes et Flower (1980), qui ont distingué trois processus cognitifs très importants lors d'une séance de production : « *Le rapport à l'écriture est envisagé, dans ce modèle, sous l'angle de la gestion des opérations mentales, simplement comme un mode particulier du traitement de l'information, qui intervient au cours du processus d'écriture* »¹. Après avoir étudié les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower constatent l'existence de trois composantes dans cette activité : l'environnement, la mémoire à long terme et les processus. Ces derniers sont en nombre de trois :

✓ La planification

Le processus de planification s'appelle aussi la « *pré-écriture* ». La planification est l'étape de la construction d'un écrit selon un plan. L'apprenti-scripteur cherche dans sa mémoire à long terme les idées et les informations requises pour les réorganiser et les regrouper sous forme d'un plan : « *Le processus du planning sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre* »².

La planification se compose de trois sous processus. Le sous processus de conception permet à l'apprenant scripteur de retrouver des idées dans la mémoire et les transcrire sur son brouillon afin de produire un texte. Le sous processus d'organisation permet quant à lui la structuration

¹BARRE-DE MINIA Christine, Op.cit, P.36.

² CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, Op.cit., P.185.

des informations recueillies en un plan chronologique suivant des marques d'organisation (des flèches par exemple) ou d'indexation (des numéros par exemple). Enfin le processus de rédaction permet une évaluation de la pertinence des deux processus précédents.

✓ **La mise en texte (ou textualisation)**

Ce processus permet aux apprenants de sélectionner les structures syntaxiques et rhétoriques afin de mettre en mots, en phrases ou en paragraphes, les idées récupérées. C'est l'étape de la production d'une suite d'énoncés syntaxiquement et orthographiquement acceptables.

✓ **La révision (ou l'édition)**

Au cours de cette étape, les apprenants lisent leurs produits afin de leur apporter des améliorations que ce soit au niveau des formes linguistiques, au niveau des idées utilisées, en les changeant ou en ajoutant d'autres pour finaliser la rédaction. CUQ et GRUCA ajoutent dans leurs ouvrages : « *Ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* »³.

2- La charge cognitive

Le concept de « la charge cognitive » a été avancé par les spécialistes en psychologie cognitive pour justifier l'échec et/ou la réussite du scripteur dans son activité scripturale : l'échec, en termes d'un « trop à faire », et la réussite en terme « d'organisation et de contrôle ». En effet, La rédaction d'un texte est une activité difficile à effectuer, car elle fait appel à de nombreuses opérations cognitives dont la gestion demande de grandes capacités mentales.

³ Ibid. P.185.

Donc, face à cette rédaction, l'apprenti-scripteur travaille toujours avec une charge mentale excessive car il lui faut activer des contenus sémantiques, les unir entre eux, leur soumettre une organisation séquentielle, et enfin, diriger des suites d'énoncés en prenant en considération simultanément des contraintes locales ou globales, comme le souligne M. Fayole.

A l'origine de la surcharge cognitive, nous trouvons divers types de facteurs : un nombre d'actes et de comportements, qui dépassent les capacités cognitives du scripteur, le niveau de l'expertise, la nature du travail scriptural, l'âge et le degré de la maturité cognitive du scripteur, etc.

3- Les stratégies rédactionnelles : Scripteur novice vs scripteur expert

En s'inspirant du modèle de Hayes et Flower, les deux psychologues canadiens Breiter et Scardamalia (1987) ont fait une analyse des comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture ; ils ont proposé deux descriptions.

Pour la première, « stratégie de connaissance rapportées », décrit un mode rédactionnel adopté par les novices, âgés de neuf à seize ans pour réussir à produire un texte en formulant les idées au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire à long terme. Donc, il se base uniquement sur ses propres connaissances et sur son bagage linguistique acquis antérieurement. Pour ce genre de scripteur, le lecteur n'est pas pris en considération, ils écrivent simplement et font une transcription directe des idées en mots (penser-écrire).

Quant à la seconde dite « la stratégie des connaissances transformées », elle est plus élaborée et se rencontre plus fréquemment chez les adolescents et les adultes. Il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à puiser les connaissances dans sa mémoire à long terme pour faire une

rédaction, mais aller au delà vers une recherche documentée qui l'aide à atteindre l'objectif fixé. Cette stratégie permettrait au rédacteur (expert) de se focaliser aussi bien sur le contenu conceptuel que sur la forme linguistique du texte.

4- L'enseignement de la production écrite : modèle didactique de Sophie Moirand

Le modèle de Moirand est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux mis en œuvre durant l'activité d'écriture. Il propose un modèle à visé didactique. Selon Moirand, une situation de production écrite en classe de langue qui comporte les composantes suivantes :

- Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- Les relations scripteur /lecteur(s).
- Les relations scripteur/lecteur(s)/document.
- Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.

Ce modèle met en relation la situation de production écrite avec la lecture, et le scripteur occupe une place dans la société que ce soit un employé, une mère, un père...il décrit en fonction du moment et du lieu où il se trouve, de son destinataire des représentations qu'il a de lui et les relations qu'il entretient avec lui, ce qui explique que l'on trouve dans le texte qu'il rédige des indices qui reflètent sa culture d'appartenance sociale et culturelle dont il ne pourra pas échapper.

Donc, ce modèle intègre les dimensions sociales et socioculturelles de scripteur en mettant en interaction le triple : scripteur, document et lecteur, ce qui est susceptible de rendre la communication efficace.

5- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite

Face à un système d'une langue étrangère, le non natif se sent démuni et sa tâche est, généralement, plus difficile. L'apprenti scripteur en langue étrangère se trouve face à des difficultés supplémentaires.

Dans une perspective cognitive, Tardif classe ces difficultés en deux catégories, à savoir :

➤ Difficultés liées aux connaissances déclaratives

Elles correspondent à des connaissances théoriques, à des savoirs tels que la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes et qui permettent la mise en application des connaissances procédurales. Dans cette catégorie nous pouvons inclure les difficultés linguistiques et les difficultés socioculturelles :

Difficultés linguistiques : ont des relations avec les divers systèmes de règles qui régissent le fonctionnement de la langue (les règles syntaxiques, morphosyntaxique, et textuelles) qui aident à la production des différents textes.

Difficultés socioculturelles : l'apprenti scripteur se heurte également à ce type de difficultés. Elles ont des relations avec la maîtrise de la compétence des savoirs et des savoir faire d'ordre socioculturel qui permettent l'adaptation du texte à la situation de communication.

➤ Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les connaissances procédurales correspondent aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation de cette action. Cette catégorie concerne les difficultés relatives au processus et les stratégies rédactionnelles en LE (la planification, la mise en texte et la révision).

Les difficultés rencontrées par les apprenants sont signalées par les chercheurs concernant la révision en cours de production et la réécriture.

Sylvie Plane affirme que :

« La production d'écrits dans le cadre scolaire ; est une situation d'apprentissage au cours de laquelle les élèves sont appelés à travailler leurs textes. Les attentes sont donc de deux ordres :

-Que l'élève soit capable d'utiliser toutes sortes de ressources, de stratégies, en cours de production pour faire en sorte que son texte satisfasse les exigences posées en prémisses ;

-Que l'élève soit capable d'améliorer par la réécriture un premier jet pour le rendre conforme à ces exigences, si tel n'était pas le cas. »⁴

6- Le rapport lecture/écriture

Dans son livre « Technique de communication écrite », MONTECOT Christiane précise 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 »⁵.

La relation lecture/écriture qui est au centre du travail dans la production écrite en classe de langue est très importante dans le processus d'apprentissage. Ecrire c'est produire une communication à l'aide d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite.

Ces deux activités sont complémentaires où la mise en place et le développement des compétences scripturales de l'apprenti-scripteur peuvent être facilités par l'articulation lecture/écriture.

⁴SYLVIE Plane, cité par DJEBAILI Fatiha, *Effet de la mobilisation des processus cognitifs sur la production écrite. Vers une didactique de la production écrite*, université El-Hadj Lakhdar- Batna, 2005-2006, P.14-15.

⁵ MONTECOT Christiane, *Technique de communication écrite*, Ed. CHIHAB EYROLLES, 1996, Alger, P.13.

« 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 »⁶.

Ecrire nécessite d'être le lecteur de ses propres productions afin de réviser et de construire le texte. Le code alphabétique utilisé pendant la rédaction ou pendant la lecture est identique, puisque lire et écrire concernent tous les deux la langue écrite. Donc, dans ce cas, l'enseignant joue un rôle très important pour aider ses apprenants à se mettre en position de lecture afin de préparer leurs passages à l'écriture.

Pour FIJALKOW Jacques, l'écriture est une aide à la lecture puisque cherchant à retranscrire l'oral, l'apprenant travaille les correspondances grapho-phonétiques. En plus, en lisant, cet apprenant scripteur apprendra l'orthographe, la ponctuation, le vocabulaire, la construction des paragraphes, des expressions idiomatiques et donc culturelles.

7- La pédagogie de projet

7-1- La définition

Le projet pédagogique est considéré comme étant l'organisation d'un travail commun avec la participation de tous les partenaires (famille, apprenant, professeur, environnement, établissement...). Il propose une nouvelle manière de gérer le temps, l'espace et les apprentissages pour l'objectif ultime d'élaborer un produit oral ou écrit.

Il consiste à construire des savoirs, à développer des compétences en suivant une stratégie d'apprentissage basée sur une méthode adéquate par

⁶ KAVIAN Eva, *Ecrire et faire écrire Manuel pratique d'écriture*, Ed. Duculot, Paris, 2007, P.23.

laquelle l'apprenant est placé au centre de ce processus d'enseignement. Il s'agit de partir des préoccupations de l'apprenant pour aller vers des objectifs d'enseignement : « *Le projet pédagogique porte sur les actes que l'équipe pédagogique se propose d'accomplir pour susciter la formation de l'élève conformément à des finalités et des objectifs définis* »⁷.

Dans le projet pédagogique, les apprenants s'impliquent et prennent en charge les activités et sont capables de fournir des efforts soutenus afin de les mener à terme en réponse à une situation problème posée, puisque à l'origine d'un projet, il y a l'expérience d'un manque, d'un problème, d'un besoin. Ainsi, Par une simple opération arithmétique, nous pouvons dire que : « *Le terme de projet est la somme logique de termes susmentionnés, problèmes, objectif, stratégie et action* »⁸

Projet= problèmes+ objectif+ stratégie+ action.

Travailler en projet, c'est s'impliquer et impliquer les apprenants tout en définissant un objectif commun à atteindre par l'apprentissage. Le projet se réalise dans le terrain tout en jouant sur la motivation des apprenants et en leur faisant saisir l'importance de comprendre, de s'entraîner, de s'informer, de produire et d'évaluer :

« Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif. Ce faisant, il est un facteur de socialisation et développe des savoir-faire importants : savoir faire une

⁷ BRU Marc et NOT Louis, cité par Mme DJOUMAA Bedja, *Question d'écriture en FLE chez les apprenants de la 2^e année moyenne. Etude de travaux réalisés dans le cadre de « Saad Merazga route de Tazoult »*, Université El Hadj Lakhdar Batna, 2008, 2009, P.48.

⁸ MEKHNECH Mohamed, *l'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique. Pour un développement des compétences de production cas de la 1^{ère} année moyenne*, Université El Hadj Lakhdar –Batna-, 2011, P.51.

recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations...etc. »⁹.

Donc la réussite (ou l'échec) d'un projet didactique repose essentiellement sur la motivation, les besoins et les attentes des apprenants ainsi que la résolution des problèmes posés lors du processus d'apprentissage.

7-2- Les buts du projet pédagogique

Les buts de la pédagogie du projet sont nombreux et variés. Elle rend les apprenants responsables. Ces derniers deviennent des acteurs qui participent à leurs apprentissages. Grâce aux recherches personnelles effectuées par l'apprenant, il peut « apprendre à apprendre », et les tâches proposées contribuent à l'élaboration de son apprentissage dans des situations concrètes bien identifiées. Donc, ces tâches permettront à chaque élément du groupe classe de préciser ce qu'il doit faire et ce qu'il aura à apprendre, et par cela l'apprenant construit des savoirs nouveaux, des compétences nouvelles et des attitudes nouvelles.

La négociation des situations problèmes valorise l'apprenant, l'implique et le forme progressivement à la démocratie. Les apprenants prennent en charge les activités, donnent des idées, imaginent les étapes et fournissent des efforts pour les mener à terme.

Aussi, le projet pédagogique nécessite des idées et des situations réelles qui tiennent compte de l'âge, du niveau des apprenants et du temps dont ils disposent, des compétences à développer.

Enfin, elle leur permet de s'auto-évaluer en abordant et en utilisant des listes de critères de réussites des compétences.

⁹ Ministère de l'éducation nationale, programme de 2^e année moyenne, p.33.

7-3- Le projet pédagogique dans les classes de FLE en Algérie

Dans les collèges algériens, pour donner du sens aux apprentissages, la langue française ne sera pas étudiée en tant que système mais en tant qu'outil au service des pratiques langagières et communicatives et de la documentation. De fait, il s'agit pour l'apprenant de : « *Partir de textes variés oraux ou écrits, de se forger des outils d'analyse méthodologique efficaces pour aborder ces textes ou en produire lui-même* »¹⁰. Aussi, « *le principe fondamental est de favoriser la construction réfléchie de la langue par l'élève* »¹¹.

La démarche s'appuie donc, sur l'observation, l'expérience, l'interaction et l'évaluation. Le parcours de l'apprentissage comprend un moment de découverte, un moment d'observation méthodique, un moment de formulation personnelle et/ou des moments d'évaluation.

Le projet dans les classes du moyen se donne pour objectif l'élaboration d'un produit écrit ou oral. La même construction du processus d'écrit auparavant est adoptée au niveau des classes du moyen.

8- L'évaluation de la production écrite

Tout apprentissage de l'écrit doit être évalué, pour mesurer la distance entre les intentions pratiques de l'apprenti-scripteur et les résultats obtenus par apport aux objectifs fixés. L'évaluation de la production écrite a pour but premier de fournir à l'enseignant des informations pertinentes qui lui permettront de prendre des décisions pédagogiques en vue d'assurer la progression de l'apprentissage de cet apprenant.

En production écrite, l'évaluation sera principalement d'ordre formatif, diagnostique et sommatif. Il faut se décider de ce qui doit être

¹⁰ Ministère de L'éducation national, programme de 1^{ère} année moyenne, P.19

¹¹ Ibid, P.19

évalué et pourquoi nous l'évaluons. Les résultats d'apprentissage sont les points de départ vers cette décision. Pour évaluer une production écrite, l'enseignant 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.

L'évaluation s'opère en fonction des critères de correction suivants :

-l'aspect morphosyntaxique : c'est à dire 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 écrit 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.

En outre, un 4^e aspect est pris en compte, à savoir le critère de perfectionnement. Ce dernier fait appel à la capacité à défendre un point de vue de l'apprenant, à illustrer les réflexions, à rencontrer ; à synthétiser et à décrire.

Donc, la production écrite nécessite que l'apprenant travaille son texte au niveau du style, du contenu, de l'organisation des idées et des règles de langue.

Conclusion

Au terme de ce chapitre, nous pourrions conclure que dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, l'enseignant se trouve souvent confronter à des attitudes négatives de la part des apprenants. Pour y remédier, l'atelier d'écriture présente un environnement opérationnelle apte à favoriser la découverte et l'entrée dans l'écrit.

TROISIEME CHAPITRE
L'EXPERIENCE DE L'ECRIT EN
ATELIER

Introduction

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen a pour objectif d'aider les apprenants à s'investir et de leur permettre de produire des textes corrects et compréhensibles.

Dans ce chapitre, nous rendrons compte du travail réalisé sur le terrain. Nous évoquerons les résultats obtenus après l'installation d'un atelier d'écriture dans la classe de la 4^e AM au CEM. M^{ed}. Boudounet de Ain Zâatout de la wilaya de Biskra.

Nous tenterons une expérience avec deux classes de la 4^e AM. La première sera considérée comme un groupe témoin, chaque apprenant réalisera une production personnelle. Alors que la deuxième sera le lieu de cette expérimentation dans laquelle nous allons créer un atelier d'écriture basé sur l'interaction et la coopération entre les participants. Après, nous procéderons à la collecte des productions écrites des apprenants afin d'analyser celles réalisées individuellement et celles du groupe et de les comparer par la suite. Nous découvrirons l'opportunité et l'importance des ateliers comme moyen didactique pour l'apprentissage du français langue étrangère.

L'objet de ce chapitre porte sur le travail collectif réalisé dans le cadre d'un atelier d'écriture et son effet sur le produit réalisé dans ce dernier. Y a-t-il réellement une progression dans l'écrit des apprenants de par l'échange et la coopération au sein de l'atelier d'écriture ?

1- Les ateliers d'écriture selon les directives officielles

L'activité de l'atelier d'écriture est proposée dans le manuel de la 4^e année moyenne, à la fin de chaque séquence où l'on trouve une rubrique qui

s'intitule «*Atelier d'écriture*» par laquelle l'apprenant réinvestira les compétences acquies tout au long de la séquence étudiée (la compréhension de l'orale, la production de l'oral, la compréhension de l'écrit, le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, l'orthographe).

Selon le guide du manuel de français de la 4^e année moyenne, l'activité de l'atelier d'écriture est présentée comme suit :

« La première partie de cette rubrique, intitulée « je me prépare à l'écrit », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe.

La deuxième partie, intitulée « j'écris », invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant :

- *D'une consigne d'écriture.*
- *De l'analyse du sujet.*
- *De la reformulation du sujet.*
- *De la **boîte à outils** proposée pour **produire le texte demandé**.*
- *D'une grille d'auto-évaluation et de co-évaluation qui lui permettra de s'évaluer et de se faire évaluer pour **améliorer puis réécrire son texte** »¹*

2- La présentation de l'expérimentation

2-1- Sa nature

Pour tester l'effet des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants, nous opterons pour une démarche méthodologique praxéologique.

Notre dispositif expérimental s'appuie sur deux axes : une expérimentation menée auprès des apprenants de deux classes de la 4^e année moyenne et une observation lors des séances. Pour la première

¹ Ministère de l'éducation nationale, *Guide du manuel de français de la 4^e année moyenne*, P.18.

classe, nous allons installer un atelier d'écriture en suivant le modèle proposé dans le manuel scolaire avec ses étapes, et pour la deuxième, ses apprenants feront une production individuelle en suivant la même consigne de l'atelier. A la fin nous ferons une comparaison entre les deux productions pour voir si le travail de l'atelier est plus efficace et plus avantageux que le travail individuel.

Donc, lors du travail en groupe, nous allons procéder à une observation directe des séances afin d'évaluer le déroulement de cet atelier.

2-2- Ses objectifs

L'objectif de notre expérimentation est de voir l'apport des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de la 4^e année moyenne. Pour ce faire, nous allons procéder à une comparaison entre le travail individuel réalisé par la 4^e AM₁ et le travail collectif des apprenants de la 4^e AM₂ lors d'un atelier d'écriture.

2-3- Le terrain

Notre travail de recherche à été effectué dans le CEM de M^{ed} Boudounet à Ain Zâatout la wilaya de Biskra.

Sa superficie : 2201m²

Son effectif est comme suit :

- 13 enseignants.
- 06 administratifs.
- 08 agents.

- 182 apprenants.

Niveaux	Nombre de groupes	Nombre d'apprenants
1 ^{ère} année moyenne	2	53
2 ^e AM	2	48
3 ^e AM	1	25
4 ^e AM	2	56

Tableau n°01 : Nombre d'apprenants par niveau (année scolaire : 2014/2015)

C'est une école ancienne avec un nombre réduit d'enseignants et d'apprenants, mais elle obtient de bons résultats aux épreuves du BEM. Ce qui nous a encouragé c'est la contribution de monsieur le directeur, un ex-enseignant de français, et qui à son tour, nous a servi tout au long de notre travail. Il nous a donné tous les moyens et les encouragements pour effectuer cette expérimentation.

En ce qui concerne l'enseignante, elle a été très à l'aise dans sa classe, très rigoureuse et méthodique dans son enseignement de la langue. Sa pratique enseignante est aussi très motivante puisque elle négocie la séquence avec ses apprenants et essaye toujours de leur simplifier la tâche. Nous avons discuté les objectifs de notre travail de recherche et elle a été très intéressée par l'expérience. Disposant d'un diplôme de master II, en langue française, spécialité didactique des langues/cultures plus un diplôme en informatique, elle exerce le métier d'enseignante depuis 04 ans.

2-4- Le public visé

Notre public cible est constitué d'apprenants de la 4^e AM qui poursuivent leurs études au CEM M^{ed} Boudounet à Ain Zâatout dont le niveau est hétérogène. Notre choix a été fait aléatoirement et la sélection de

notre public est faite après une discussion avec l'enseignante qui prend en charge les classes de 3^e et 4^e. Donc, elle nous a conseillé de travailler avec les classes de 4^eAM. Pour cela, nous avons observé des séances dans les deux classes pour voir le niveau des apprenants.

Nous signalons aussi que les deux classes qui serviront d'échantillon à notre expérimentation sont jugées excellentes dans toutes les matières et les premiers apprenants au niveau de l'établissement sont les apprenants de la 4^e AM (avec une moyenne de 18/20).

En effet, nous prenons les deux classes de la 4^e ; la première, qui est le groupe expérimental est composée de 27 apprenants, 11 garçons et 16 filles. La seconde, qui est un groupe témoin, contient 29 apprenants ; 11 garçons et 18 filles. Ce qui a attiré l'attention, c'est la prédominance des filles au niveau des deux classes et aussi au niveau de l'école. Parmi les 27 apprenants de la première classe et les 29 de la seconde qui se sont portés volontaires, 15 ont mené l'expérience jusqu'au bout, pour faciliter la tâche à l'enseignante.

Partant du nombre sélectionné, nous avons formé trois groupes homogènes :

Groupes d'ateliers	Prénoms	Niveaux
G1	1- M ^{ed} Islam	Excellent
	2- Oussama	Moyen
	3- Chérif	Moyen
	4- Abdellatif	Moyen
	5- Zinedine	Moyen

G2	1- Rokia	Excellent
	2- Rania	Excellent
	3- Kaouthar	Moyen
	4- Naima	Moyen
	5- Nadjet	Moyen
G3	1- Marawa	Excellent
	2- Radia	Moyen
	3- Marawa	Moyen
	4- Hadjer	Moyen
	5- Rima	moyen

Remarque: filles et garçons se sont spontanément séparés, sans aucune intervention de notre part.

2-5- Le corpus

Dans la mesure où notre étude s'intéresse à l'exploitation des ateliers d'écriture dans les classes de la 4^e année moyenne, notre corpus sera constitué de l'ensemble des productions rédigées par les participants après leur confrontation à une tâche rédactionnelle portant sur la séquence 2 du manuel scolaire: « *Argumenter pour inciter à la découverte* » du troisième projet intitulé : « *Tes camarades et toi allez réaliser un dépliant touristique mettant en valeur les aspects attractifs d'une région de votre choix pour inciter les gens à la visiter* ».

L'atelier proposé dans le manuel scolaire de la 4^e année moyenne débute par :

- « **Je me prépare à l'écrit** » : avec trois activités variées.
- « **J'écris** » : avec :
 - précision des consignes d'écriture
 - Analyse du sujet
 - Reformulation du sujet
 - Rédaction
- **Pour t'aider (Une boîte à outil).**
- « **Je m'évalue et je me fais évaluer pour améliorer ma production** ».
- **Je réécris mon texte pour l'améliorer.**

La consigne de la tâche proposée est la rédaction d'un texte incitatif descriptif d'une région ou d'une ville visitée dont l'objectif est d'inciter les jeunes à s'y rendre.

Le travail dans le groupe expérimental sera mené dans le cadre d'un atelier en suivant les activités et les étapes proposées, alors que le groupe témoin produira un travail individuel (un écrit personnel de l'apprenant) en donnant la consigne d'écriture seulement.

3- Les Outils de collecte et d'analyse des données

3-1- La Grille d'observation de classe

Lors d'un travail en atelier, l'enseignant joue un rôle très important, il observe ses apprenants, il circule entre les groupes, il s'apprête à regarder attentivement et avec beaucoup d'intérêt le déroulement de cette activité.

Cette observation se fait selon des critères mentionnés dans le tableau ci-joint, et qui facilite une évaluation par la suite ; que ce soit une évaluation du travail en atelier ou une évaluation des apprenants participés.

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	1- Les groupes ont-ils planifié leurs activités ?		
	2- Les groupes ont-ils géré le temps de réalisation de l'activité ?		
	3- Les groupes ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité ?		
	4- Tous les groupes ont-ils demandé l'aide à l'animatrice ?		
Interactions dans le groupe	1- Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ?		
	2- Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ?		
	3- Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?		
Résultats	1- Les groupes constitués correspondent-ils à l'attente		

	(objectif de l'activité) ?		
	2- Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?		

Tableau n°2 : Grille d'observation de l'atelier

3-2- La grille d'évaluation de l'atelier

Pour évaluer le déroulement de l'atelier d'écriture et son fonctionnement, les participants de cette expérience vont remplir la grille suivante :

Les critères d'évaluation	Non	oui	Un peu
Nous avons participé à donner une idée, un mot...			
Nous avons écouté la proposition de nos camarades.			
Nous avons corrigé avec nos camarades.			
Nous avons parlé en français.			
Nous avons aimé écrire en français avec nos partenaires.			
Nous aimons mieux écrire seul.			
Nous avons demandé l'aide aux autres membres des autres ateliers.			
Le travail en atelier nous a aidés à mieux comprendre et à mieux écrire en français.			
Tous les participants ont profité du travail en atelier.			

Le travail en atelier est efficace.			
-------------------------------------	--	--	--

Tableau n°03 : Grille d'évaluation de l'atelier

3-3-La grille d'analyse des textes

En faisant référence à ce que nous avons entamé dans le deuxième chapitre concernant les difficultés rencontrées lors de la rédaction (difficultés liées aux connaissances déclaratives qui englobent la linguistique et le socioculturel, et les difficultés liées aux connaissances procédurales relatives aux processus et aux stratégies rédactionnelle), nous allons analyser les productions écrites en se basant sur un certain nombre de critères mentionnés dans la grille suivante :

❖ **Le plan pragmatique**

- Le type de texte produit correspond il à la consigne, c'est-à-dire le respect de la consigne par l'apprenant ?

❖ **Le plan textuel : la cohérence**

- La structure du texte est elle respectée ?
- Les idées s'enchainent-elles ?
- Le développement est-il en rapport avec l'introduction et prépare t-il à la conclusion ?

❖ **Le plan morphosyntaxique**

- Les temps verbaux sont ils respectés ?
- L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est il correct?

❖ **Le plan orthographique**

- Le lexique
- La grammaire
- La phonétique

La grille ci-dessous présente les critères et les indicateurs retenus pour analyser et déterminer les erreurs commises par des apprenants dans leurs productions écrites.

Les critères	Les indicateurs
1- Le plan pragmatique	- l'apprenant a-t-il respecté la consigne d'écriture ?
2- Le plan textuel : la cohérence	<ul style="list-style-type: none"> - La structure du texte est elle respectée ? - Les idées s'enchaînent-elles ? - Le développement est il en rapport avec l'introduction et prépare t-il à la conclusion ?
3- Le plan morphosyntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - Les temps verbaux sont ils respectés ? - L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est il correct ?
4- Le plan orthographique	<ul style="list-style-type: none"> - Le lexique - La grammaire - La phonétique

Tableau n°04: Grille d'analyse des productions écrite des apprenants

Phonétique : plusieurs fautes d'orthographe ont pour origine la forme orale défectueuse : exemple : l'apprenant a l'habitude de dire « mison » et il transcrira « mison ».

4- Le déroulement de l'expérimentation

Notre travail de recherche se déroule dans deux classes de 4^e année moyenne, nous procédons à une expérimentation avec quinze (15) apprenants de la 4^e AM₁ et 15 de la 4^e AM₂ réalisée par leur enseignante M^{elle} Hssouni qui anime cette classe et accompagne leurs apprenants.

La première classe est considérée comme un groupe expérimental, et la deuxième un groupe témoin. A la fin de cette expérimentation nous comparons les produits finals pour évaluer l'apport des ateliers d'écriture en vue de l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants.

4-1- Le déroulement de la tâche d'écriture avec le groupe témoin

C'est la classe de 4^e AM₁, elle est composée de 29 apprenants, 18 filles et 11 garçons dont le niveau est hétérogène; pour ce groupe, nous avons procédé à l'expérimentation comme suit :

La Première étape

Nous avons proposé aux apprenants du groupe la même consigne de l'atelier, et chaque apprenant a réalisé une rédaction personnelle. Avant de commencer, l'enseignante a expliqué la consigne, et a rappelé les étapes: la planification, la textualisation et la révision.

En effet, les apprenants de cette classe réalisent un travail individuel. L'enseignante propose la consigne du manuel :

« Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu. Pour faire partager ton émerveillement et donner envie aux jeunes d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte et de le proposer à une revue

mensuelle pour adolescents à laquelle tu es abonné(e) »²

Elle l'explique, elle simplifie la tâche à l'apprenant, elle clarifie et facilite l'activité par la proposition de villes et de régions algériennes en mettant à la disposition de ses apprenants des informations sur les caractéristiques géographiques, touristiques, culturelles...etc.

La deuxième étape

C'est la séance de réalisation libre d'un texte. L'enseignante, bien que présente, n'intervient pas. Quand les apprenants terminent leurs rédactions ils font une réécriture (2^e jet) en mettant à leur disposition la grille d'auto-évaluation suivante :

Les critères	Oui	Non
Dans mon introduction		
J'ai nommé la région ou la ville.		
Je l'ai située géographiquement.		
J'ai donné l'impression générale qui se dégage de ce lieu.		
J'ai donné un titre attirant.		
Dans le développement		
J'ai donné les caractéristiques et les traits touristiques de la région.		
Conclusion		
J'ai rappelé en résumant les atouts de cette région ou de cette ville.		
J'ai écrit une phrase pour inciter au voyage et à la découverte.		
La langue		
J'ai employé le présent de l'impératif, le présent de l'indicatif ou le futur.		

² Manuel de la 4e année moyenne, P.159.

J'ai employé des phrases de types déclaratif, interrogatif et exclamatif.		
J'ai utilisé des qualificatifs valorisants pour décrire cette région ou cette ville.		
J'ai vérifié les accords : nom/adjectif et sujet/verbe.		
Présentation		
J'ai soigné la présentation et l'écriture.		

Tableau n°5 : Grille d'auto-évaluation pour les apprenants

4-2- Le déroulement de l'expérimentation avec le groupe expérimental

4-2-1- La phase de discussion

C'est une phase de mise en train au cours de laquelle des indications sur le contenu de l'exercice, ses objectifs et son déroulement sont fournies aux apprenants.

4-2-2- La mise en place de l'atelier

Elle se déroule avec la deuxième classe (4^e AM₂), qui se compose de 27 apprenants et à l'aide de leur enseignante; nous en avons choisi 15 pour conduire l'expérimentation jusqu'au bout.

Nous avons aménagé la classe de façon que les apprenants puissent se voir, communiquer, s'entendre et travailler à l'aise. Nous avons formé trois groupes de 5 apprenants de niveau homogène chacun qui ont réalisé une production collective dans le cadre d'un atelier selon le modèle présenté dans le manuel scolaire.

4-2-2-1- La première étape : Tester le travail du groupe par « l'expression cadeau »

Nous avons opté pour la prise en compte des étapes proposées par PIMET Odile en intégrant ce que Odette et Michel NEUMAYER appellent « *La phrase cadeau* » dans leur ouvrage « *Animer un atelier d'écriture* » qui se base sur le principe de proposer une expression ou une phrase pour motiver l'apprenant à écrire.

Nous pouvons considérer cette étape comme un échauffement au travail collectif, et pour savoir si les apprenants sont conscients de ce qu'ils vont faire plus tard lors du travail en groupe. Donc nous allons tester ces apprenants.

L'expression choisie pour commencer notre expérience est « *le travail du groupe* ». Nous avons demandé aux apprenants mis dans un atelier d'écrire ensemble les mots auxquels ils pensent en lisant cette expression cadeau. Une fois ces propositions faites, nous leur avons demandé d'utiliser ces mots dans des phrases bien structurées. (Voir l'annexe)

Dans ce cas, l'enseignante peut ajouter d'autres idées qui ont une relation avec le travail en groupe pour que les apprenants puissent les réinvestir.

La date	Activités et consignes	Observations et commentaires
	1- Quels sont les mots auxquels vous pensez en lisant l'expression « travail	1- Plusieurs propositions ont été données par l'ensemble des apprenants.

23/04/2015	<p>du groupe ?</p> <p>2- Formez des phrases en utilisant la liste trouvée ?</p>	<p>2- Tous les groupes ont participé et ont proposé des termes et des phrases.</p> <p>3- Répétition des idées pertinentes et cohérente.</p>
------------	---	---

Fiche de consultation n°01

Ce qui est remarquable, c'est lorsque l'enseignante a fixé les consignes et a demandé de travailler en groupe, certains participants se sont exclus du travail et du groupe, ils se sont désintéressés. Ceci dit, même s'il y a eu formation d'un groupe, il n'y a pas eu forcément une coopération de tous les participants.

Donc pour inciter ces membres à s'engager dans le monde de l'écrit et les intégrer dans le groupe, l'enseignante précise à ces apprenants que ce qui est évaluable dans le travail en atelier est le degré d'intégration et de participation à l'échange et à la coopération pour effectuer la tâche demandée.

Grace à cette astuce, le travail prend une autre voie et les prépositions du groupe s'améliorent.

4-2-2-2- La deuxième étape : L'application du modèle de l'atelier existant dans le manuel scolaire

Je me prépare à l'écrit

Une fois les groupes formés, réajustés et organisés, nous passons à la réalisation de l'atelier d'écriture proposé dans le manuel scolaire de la

4^eAM. Cette première partie se compose de trois activités variées, l'enseignante lit, explique la consigne et c'est aux apprenants de produire.

Date	Consignes et activités	Observations et remarques
23/04/2015	<p>1- Ces slogans de dépliants touristiques ont perdu leurs verbes. Complétez-les par ces verbes que vous mettez à la deuxième personne du pluriel du présent de l'impératif (flâner, aller, découvrir, déguster, admirer, apprécier, profiter).</p> <p>2- Ecrivez un petit texte pour vanter un pays, une région, une ville, un monument, une plage, un musée, une gastronomie, une activité touristique etc. de votre choix.</p> <p>3- Que peut-on apprendre, découvrir ou comprendre en voyageant en Algérie où à travers le monde ? Complétez les phrases pour</p>	<p>1- C'est une activité de conjugaison à l'impératif, elle est faite oralement. Nous avons remarqué une participation de tous les membres du groupe même les apprenants en difficulté. L'objectif de cette activité est de tester l'apprenant s'il est capable d'utiliser l'impératif dans la rédaction d'un texte qui appelle à visiter une région touristique.</p> <p>2- Des phrases qui manquent de cohérence, des propositions d'idées intéressantes mais mal exprimées</p> <p>3- Des propositions riches et compréhensibles. et une réalisation d'un corpus plus ou moins cohérent.</p>

	mettre en valeur les bienfaits des voyages ?	Les apprenants ont réinvesti les idées proposées pour écrire.
--	--	---

Fiche de consultation n°02

Pour la première activité, c'est un entraînement à la conjugaison à l'impératif, puisque les apprenants vont réaliser un dépliant touristique pour inciter les gens à visiter la région ou la ville désignée. Donc il est indissociable d'employer ce mode dans la production écrite. Et cette activité a été faite par l'ensemble des apprenants oralement puisque elle ne nécessite pas d'effort.

Pour la deuxième, c'est une production selon la consigne; par contre la troisième est une activité de reproduction où l'apprenant imite le modèle proposé qui permet aux apprenants de se préparer à l'écrit. (Voir l'annexe)

J'écris

Dans cette partie l'apprenant entre en contact avec le monde de l'écrit, l'enseignante lit et explique la consigne, elle analyse le sujet en repérant les mots-clés et le reformule d'une manière plus claire pour initier les apprenants au respect des consignes et des critères. Après, les apprenants commencent la rédaction pour faire le premier jet en mettant à leur disposition la même grille d'auto-évaluation.

Date	Consigne d'écriture	Observation et Commentaires
23/04/2015	Lors d'un parcours touristique, tu as visité une région ou une ville qui t'a particulièrement plu...pour	Proposition des idées très importantes et des informations nécessaires à un bon travail.

	faire partager ton émerveillement et donner envie aux jeunes d'aller visiter cette région ou cette ville, tu décides d'écrire un texte.	Quelque erreur aux niveaux des écrits réalisés (grammaire, orthographe, construction...)
--	---	--

Fiche de consultation n°03

4-2-2-3- La troisième étape : La lecture

Dans cette étape, chaque groupe de l'atelier doit lire le produit réalisé collectivement, et les autres membres des autres groupes notent les observations, les remarques, les appréciations et les questions relatives aux produits lus.

Cette étape de lecture donne plusieurs avantages aux groupes participants dans cet atelier, elle permet au même atelier de reconnaître d'abord les erreurs commises, ensuite, d'affronter un auditoire et enfin d'accepter les observations et les remarques données par les autres ateliers.

La date	Activités et consignes	Observation et commentaires
23/05/2015	1- chaque atelier d'écriture propose un volontaire pour lire le produit écrit. 2- les membres des autres ateliers doivent inscrire les remarques, les appréciations et les questions relatives au produit lu	Le fait de lire les écrits devant les autres participants suscite beaucoup d'enthousiasme chez les apprenants. Ils peuvent s'auto corriger et s'auto-évaluer à partir cette confrontation qui peut créer un espace d'émulation entre les participants.

Fiche de consultation n°04

Cette lecture offre une occasion aux apprenants des autres ateliers d'écriture de reconnaître leurs erreurs commises; ce qui leur permet d'éviter d'en faire dans leurs propres écrits. A la fin de cette confrontation par la lecture, l'enseignante propose à chaque groupe une grille d'auto-évaluation pour procéder à une réécriture et faire un 2^e jet.

4-2-2-4- La quatrième étape : Réécriture et relecture

Dans cette étape, les participants réécrivent leur production écrite en prenant en considération les remarques et les observations signalées lors de la lecture par d'autres participants des autres ateliers d'écriture.

La date	Activités et consignes	Observations et commentaires
26/05/2015	En vous basant sur les remarques faites, réécrivez votre texte en remédiant aux erreurs ?	Les apprenants font la réécriture de leurs textes, ils avaient un réel plaisir à réécrire.

Fiche de consultation n°05

Après ce moment de relecture, les participants relisent les textes produits.

A la fin de cet atelier, nous avons pris les travaux des groupes participants, chaque groupe avec deux jets ; une production première et une deuxième améliorée après la confrontation avec les autres participants des autres groupes. Nous les comparerons avec celles du groupe témoin qui a réalisé un travail individuel.

4-2-3- test d'évaluation individuel

Pour évaluer l'impact du travail en atelier, et tenant compte de tous les apports des discussions dans le groupe et entre les groupes, nous proposons à chaque apprenant de réaliser un écrit individuellement en suivant bien sûr la même consigne. La qualité de ce travail personnel renseignera sur les bénéfices du travail en atelier.

5-L' analyse et interprétation des données

5-1- l'Observation de classe

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	Les groupes ont-ils planifié leurs activités ?	×	
	Les groupes ont-ils géré le temps de réalisation de l'activité ?	×	
	Les groupes ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité ?	×	
	Tous les groupes ont-ils demandé l'aide à l'animatrice ?	×	
Interactions dans le groupe	Chaque apprenant a-t-il négocié son rôle dans le groupe ?	×	
	Chaque apprenant a-t-il coopéré et partagé des connaissances avec le groupe ?		×
	Chaque apprenant a-t-il accepté le principe de la co-évaluation ?	×	
Résultats	Les groupes constitués correspondent-ils à l'attente (objectif de l'activité) ?	×	

	Le groupe a-t-il fonctionné en synergie ?	×	
--	---	---	--

Tableau n°05 : Une grille remplie par l'observateur

Lors de l'expérimentation, après avoir expliqué la nature et les objectifs de la tâche, nous nous sommes attachée à observer le groupe au triple plan de son fonctionnement, des relations entre ses membres et des résultats obtenus, selon dix indicateurs (voir la grille).

D'emblée, nous avons relevé une forte implication de l'ensemble des apprenants dans cette entreprise, et un sens de la responsabilité et du respect des consignes. C'est comme si un contrat de confiance à été établi avec les apprenants.

Cependant, vu la nature innovante de l'exercice et compte tenu de la personnalité des uns et des autres, nous avons constaté l'effacement de certains face à la trop forte présence d'autres. Un semblant de chahut peut être constaté, et nous le considérons comme normal.

Dans l'ensemble très bonne ambiance, expérience intéressante.

5-2- L'évaluation de l'atelier

Critères d'évaluation	Non	oui	Un peu
Nous avons participé à donner une idée, un mot...		×	
Nous avons écouté la proposition de notre camarade.		×	
Nous avons corrigé avec notre camarade.		×	
Nous avons parlé en français.	×		

Nous avons aimé écrire en français avec nos partenaires.		×	
Nous aimons mieux écrire seul.	×		
Nous avons demandé l'aide aux autres membres des autres ateliers.		×	
Le travail en atelier nous a aidés à mieux comprendre et à mieux écrire en français.		×	
Tous les participants ont profité du travail en atelier.		×	
Le travail en atelier est efficace.		×	

Tableau n°06 : Grille cochée par le groupe -01-(voir l'annexe pour les autres groupes)

Sollicités pour évaluer individuellement leur participation au travail en atelier, les apprenants ont unanimement apprécié la qualité des échanges, l'apport de chacun au groupe ; ils ont aussi accepté d'être corrigés par leurs camarades, et ont signalé l'utilité du travail collectif. Peut-on, dans ce cas, parler de co-apprentissage ?

Cependant, et nous considérons que cela est naturel, les apprenants ont tendance à échanger entre eux en arabe et en Chaouia, mais toujours dans le cadre du travail demandé. Par ailleurs, la demande d'aide aux membres d'un autre groupe n'a pas été constatée.

Selon eux, ils ont tous profité du travail en groupe qu'ils jugent efficace. (Voir l'annexe pour les autres groupes)

5-3- Analyse des textes produits par les apprenants

Dans le cadre de notre expérimentation, et compte tenu de notre souci d'évaluer une production écrite, nous accordons plus d'importance aux problèmes de la textualité (cohérence, cohésion, logique textuelle...) : les insuffisances « mineures » liées à la correction de la langue (orthographe, accords, morphologie verbale...) feront l'objet d'un traitement à part.

5-4- Commentaire sur les productions réalisées dans l'atelier d'écriture

Groupe 01

Ce groupe a réalisé un produit avec une forme bien soignée, des idées pertinentes et bien enchaînées, un vocabulaire valorisant bien choisi. Il a commis quelques erreurs grammaticales (un produit sur terre, son appel exceptionnelle, Taghit la séduisant, n'oubliez pas de visiter Taghit la où passerez des vacances), mais dans l'ensemble, très bonne copie.(voir l'annexe P)

Groupe 02 :

Le texte produit est bon dans l'ensemble. Les apprenants de ce groupe ont des idées justes et des informations nécessaires à un bon travail, mais mal exploitées.

Les erreurs commises sont généralement liées à la correction de la langue : (cette ville séduisante à des différents pays (imp) fameux et célèbre (acc), sont des très célèbres moyen de transport, cette ville idéal (acc) mérite à visiter (inc), a des moyens de transport comme : métro, tramway, téléphérique...).

Groupe 03 :

Les erreurs commises sont de typologie linguistique (capitale arabe du culture, est une ville algérien (acc), Crta (orth), se caractérise (orth), Constantine (répé)...))

Le travail du groupe trois est acceptable. La principale remarque tient à la non utilisations des substituts lexicaux pour éviter la répétition du mot Constantine.

Dans l'ensemble, les productions écrites réalisées par les apprenants des trois groupes sont le résultat d'une coopération et d'une collaboration durant l'atelier. A partir de la grille d'auto-évaluation, ils ont tous respecté la consigne d'écriture et ils ont présenté leurs travaux sur une feuille bien organisée.

5-5- Analyse comparative

5-5-1- Plan pragmatique

Texte du groupe témoin	Indicateurs	Texte du groupe expérimental
Tous les apprenants ont respecté la consigne	Respect de la consigne	Les 10 apprenants ont respecté la consigne.
A1 : 69 A 2 : 44 A3 : 72 A 4 : 62	✓ Le nombre de mots	A1 : 97 A2 : 62 A3 : 123 A4 : 28

A5 : 58		A5 : 87
A6 : 58		A6 : 166
A 7: 73		A7 : 163
A8 : 80		A8 : 139
A9 : 66		A9 : 138
A10 : 30		A10 : 112
60 mots en moyenne		110 mots en moyenne

A: Apprenant

Les mots et les structures utilisés par les apprenants du groupe témoin reflètent un vocabulaire limité (une moyenne de 60 mots a été utilisée par chacun des apprenants), ce qui a entraîné une réduction dans les possibilités de développer leurs textes. Mais le discours reste compréhensible.

Alors que le groupe expérimental a utilisé une moyenne de 110 mots par production et des structures plus riches que le premier, ce qui signifie que chaque apprenant participant à l'atelier donne un mot, une idée ou plus pour enrichir leurs textes.

5-5-2- Plan textuel : la cohérence

Rappelons les critères de la cohérence. Il s'agissait d'apprécier le respect de la structure du texte, l'enchaînement des idées, et la cohérence de l'ensemble par rapport au projet discursif : décrire pour inciter à visiter.

L'analyse des travaux des deux groupes (témoin et expérimental) montre une réelle différence au niveau des produits réalisés. Les éléments du groupe expérimental semblent avoir travaillé avec plus de réflexion, de rigueur méthodologique et être soucieux de construire un texte et non une simple juxtaposition de phrases.

5-5-3- Plan morphosyntaxique

Encore une fois nous avons remarqué une meilleure utilisation des structures morphosyntaxiques pour la réalisation du travail de la part du groupe expérimental : respect des temps verbaux, emploi correct des outils grammaticaux de coordination et de subordination, recours justifié à la substitution grammaticale.

5-5-4- Plan orthographique

5-5-4-1- Groupe témoin

Parmi les 15 apprenants sélectionnés nous avons pris 10 copies :

Textes du groupe témoin	Erreurs	Nombre de fautes
A1 :	Cité antique romain (acc), elle est célèbre de (impr), ses romain touristique (inc), comme théâtre (gram), judiciaire (lex), rigion (phoné), belle rigion (lex) romain (acc), et (répé), splondid (lex).	10
A2 :	Biskra et un petit ville (gram), set la ville (gram), est une la portail (gram), Biskra et un « Arouss El Ziban » (gram), les norutur (lex+acc), de set ville (gram),	11

	les jene de set ville (gram), Les vilages (lex, acc+ maj),	
A3 :	Orane (lex), une ville à visiter et belle (gram), sité à la ouest (lex), la ville très connu (acc), le différente monuments (gram), c'est : université(gram), Oran est un le boulevard(inc).	09
A4 :	Annaba est un bel ville (gram), Annaba la Coquette cité de la Coquette(inc), est un ville(gram), à la dos à la mer(inc), Annaba il y a des universitéss(lex, gram), elle populaire (inc), losos cook (inc), gatoue (phon), annaba est un très calem (gram), est trancil(gram), sur la plage est très cnnues (inc).	13
A5 :	La ville de oran (lex), Oran citue donne algérie (lex),le west (lex), monyement (lex), parexemple (lex), oran citue (lex), tourists (lex), donne la ville (lex), nature verre (gram),le oran villle grand (gram)	12
A6 :	Situé au nord d'algéion (lex), le capital (gram), ces haute plateaux (acc), un ville(gram), elle très célèbre (gram), des grand forêts(acc), des ruines roman(lex), university (lex), elle très belle(lex), ce ville (gram).	10
A7 :	Alger la blanche ville(inc), algérien(lex), est un magnifique et grand ville(acc),ne	07

	son pas abent(lex), cette belle et grand ville(gram), des endroit (gram),	
A8 :		00
A9 :	Est un ville (gram), le capitale (gram), et qui vient a alger (imp), et (rép), il y a la casba (orth), algérien (rép), la grand Airpor (lex),	08
A10 :	Qui sitée (gram), monuments historique (gram), je vous invites(conj), sans aucun doute(gram)	04
		08 erreurs par moyenne

En se basant sur l'analyse de ce tableau, nous constatons que le nombre des erreurs orthographiques commises par les apprenants sont nombreux (une moyenne de 8 erreurs a été commise par chacun des apprenants). Pour l'apprenant A8, il n'a pas fait d'erreurs parcequ'il a recopié les paragraphes qui sont publiés dans le manuel scolaire. Ce recours à des textes du manuel déjà lus ou les textes du devoir constitue un problème majeur chez les apprenants lors de la production écrite.

5-5-4-2- Groupe expérimental

Textes du groupe expérimental	Erreurs	Nombre d'erreurs
A1 :	Il faut visitent (conj), elle se situé (gram), elle se caractérise tel que (gram), elle est très famaux (gram+lex)...avec la musique (gram), sont très accueillent (lex),	06

A2 :	Est une vaste touristique ville (gram), elle fameux (gram), des mosqué (acc), des university connu (lex+acc), les différents culture mondials (acc), sa culture arabic Islami (lex), aucun doute (gram), ce amirable ville (gram).	09
A3 :	La capitale arab (lex), ses complexes touristique (acc), ses aéroport (acc), sont très accuiant (lex+acc), essies (lex).	06
A4 :	Il faut que te visite (gram), pour découvrir (lex),	02
A5 :	La vie dans des ponds suspendus (imp), le capitale (gram), elle belle et magnéfique (gram), parce qu'elle ville cotière (gram), elle est riche par maints aspects est la technologie (gram), parce qu'elle agréable (gram).	06
A6 :	Vous voulez visiter le charmant et le beau est algérien (gram), n'oubliez pas (conj), gateaux (lex), ses habitants (lex).	04
A7 :	Elle caractérise (gram), taghite la séduisant (gram), les habitant (acc), hatute (lex).	04
A8 :	Une ville cotière (lex), elle est	02

	connu (acc)	
A9 :	Algérie etaite (gram), algerie (lex), alger la blanche située nord (gram)	03
A10 :	Une belle sité (lex), tribinal (lex), il faut tu visite (gram).	03
		4 erreurs par moyenne

A propos de ces deux tableaux, nous avons remarqué que les apprenants de deux groupes éprouvent beaucoup de difficultés.

Dans l'ensemble, les erreurs commises par le groupe témoin sont plus élevées par rapport au groupe expérimental ce qui reflète que les apprenants qui ont passé par l'atelier ont profité de cette activité, alors que le groupe témoin ont parfois mal à construire des phrases simples cela peut s'expliquer par une mauvaise connaissance de la grammaire française.

6- Bilan synthétique

En comparant les productions écrites réalisés individuellement à celle qui a été faite après l'installation des ateliers par deux classe de la 4^e année moyenne, nous avons abouti aux résultats suivants :

- En analysant les écrits des différents ateliers d'écriture, nous constatons une diminution des erreurs commises par les participants. Effectivement le premier jet réalisé par ces ateliers contenait un nombre considérable d'erreurs de construction de phrase, de grammaire et d'orthographe. Après la confrontation faite durant l'étape de lecture, la réécriture des produits collectifs montre une diminution relative des erreurs commises lors du premier jet. L'exemple suivant illustre cette progression :

Premier jet réalisé par le groupe 02 (travail du groupe)

Alger la blanche

Alger est une ville côtière qui se situe au bord de la (mer) Méditerranée. Elle est connue par le nom "Alger la blanche" ^{ou encore}

Cette ville séduisante a des différents lieux ^{très} célèbres et célèbres par exemple :

- 1. La Casbah, Makam & 'Chahid' (Sanctuaire de Metyre), La grande porte, Palais de Raï, place Emir Abdelkader, Jardin Beyrouth, Jardin public de Rouiba...
- 2. Aussi, El Mahroussa (la bien gardé) a des moyens de transport comme :

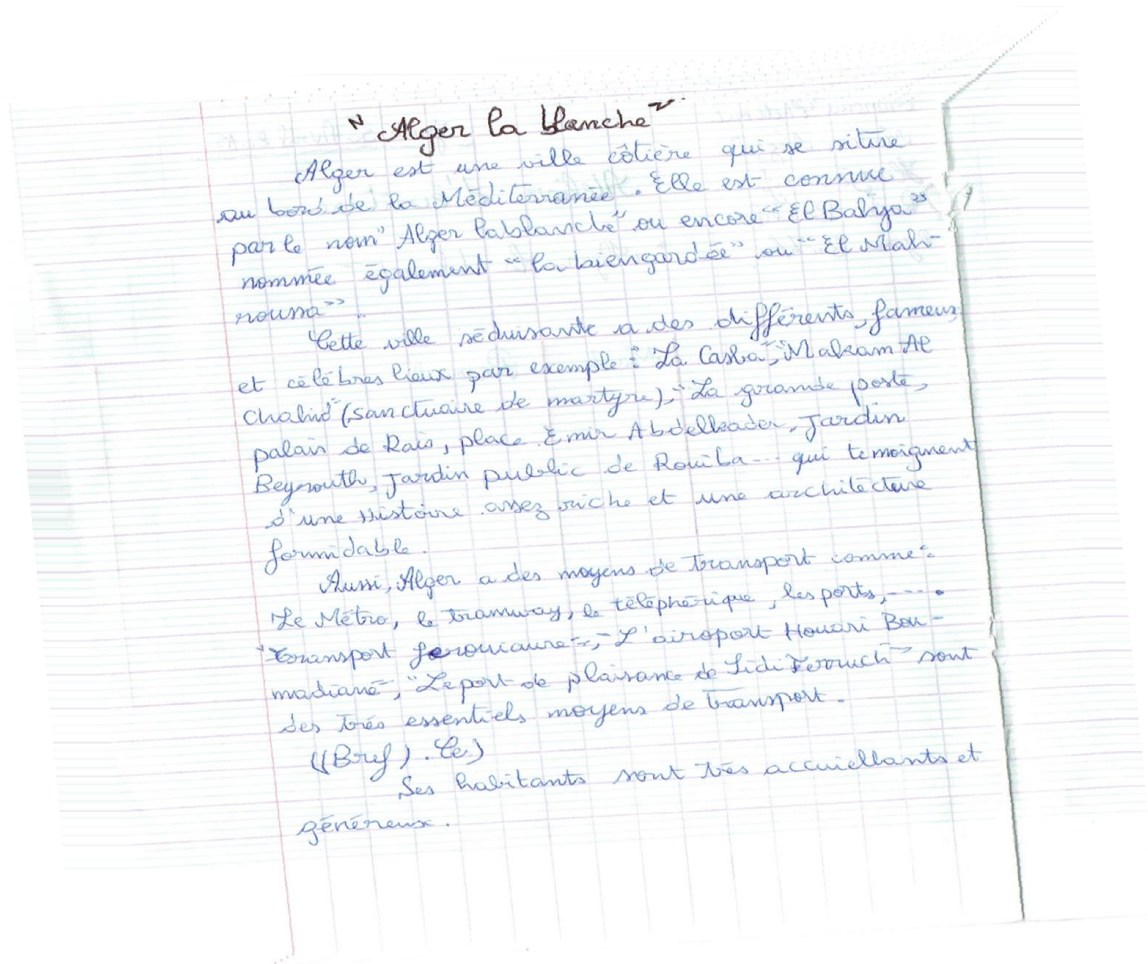
- 1. Le Métro ^{incof} le tramway, le téléphérique, les ports
- 2. Les Aéroports, le Transport ferroviaire,
- 3. Aéroport Houari Boumediène, le port de plaisance de Yick Ferruch sont des très ^{en} célèbres moyens de transport.

Bref, cette ville idéale mérite ^à visiter sans ^(de) hésitation.

d'être visiter

Nombre d'erreurs : 12

Deuxième jet du groupe 02



Produit réécrit par le groupe 02

- Les apprenants ont mieux travaillé en commun qu'individuellement, leurs textes témoignent de peu d'erreurs et de difficultés, ils ont rédigé un texte cohérent et bien construit.

- Concernant les textes, qui ont été écrit individuellement, nous montrent la preuve de beaucoup de difficultés que ce soit au niveau sémantique, textuel, morphosyntaxique ou orthographique. Ce qui pousse les apprenants à la construction des phrases simples, et un vocabulaire assez pauvre. Elles sont parfois mal construites.

- En analysant les copies réalisées par les apprenants que ce soit individuellement ou en groupe, nous affirmons que la construction collective du savoir quel que soit le niveau des apprenants contribue toujours au développement de nouvelles compétences. Grâce à cette technique de travail, la timidité disparaît, les apprenants peuvent intervenir et confronter leurs avis et réaliser des produits de qualité.

Pour conclure et suite à notre expérimentation, nous avons pu constater que les textes produits individuellement, malgré l'impression globale de compréhension de la consigne et l'intelligibilité des textes produits, ils sont pauvres en vocabulaire et comprenant parfois des phrases mal construites. Par contre les textes produits après les ateliers d'écriture où les participants ont réalisé des produits cohérents sont bien structurés et contiennent moins d'erreurs.

Conclusion

Dans cette partie pratique, nous avons entrepris l'analyse des textes produits par les apprenants de la 4^e année moyenne en nous basant sur une observation lors du déroulement des ateliers d'écriture puis, nous avons comparé le travail réalisé individuellement avec celui du travail en groupe, et nous avons constaté que les écrits réalisés en atelier sont plus élaborés et plus riches.

CONCLUSION GENERALE

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère soulève beaucoup de problématique. Effectivement, malgré des années de scolarisation, les apprenants éprouvent des difficultés face à l'utilisation de cette langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, avait pour objectif de déterminer l'apport et l'efficacité des ateliers d'écriture dans l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants. A travers cette étude, nous avons constaté que l'activité de la production écrite en FLE est difficile et complexe, car cette dernière fait appel à plusieurs connaissances.

Dans les deux premiers chapitres, Nous avons essayé de définir l'atelier d'écriture comme un moyen didactique facilitant l'apprentissage et l'amélioration de l'écrit. Nous avons déterminé son impact dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue étrangère en montrant sa contribution à l'instauration d'une interaction entre les participants.

Dans le versant pratique de notre travail, Nous avons installé des ateliers en classe de 4^e année moyenne au CEM Mohamad Boudounet à Ain Zaâtout la wilaya de Biskra en procédant à cette expérimentation avec deux groupes ; un groupe témoin et un autre expérimental. Nous avons mené des activités d'écriture allant de la simple proposition d'un mot pour arriver à la construction d'un paragraphe.

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

Conclusion générale

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

Après l'observation des ateliers d'écriture installés dans la classe de la 4^e année moyenne et l'analyse des copies réalisés individuellement et collectivement nous avons abouti aux résultats suivants :

La majorité des apprenants préfère le travail en groupe pour faire l'activité de la production écrite . Donc, l'apprentissage en commun caractérisé par les échanges et les interactions entre eux, les aide à s'exprimer que ce soit oralement ou par écrit sans peur et sans timidité. Les ateliers permettent de rendre les apprenants plus autonomes et plus responsables face à leurs produits.

Nous avons constaté également qu'à partir du travail de groupe au sein d'un atelier d'écriture, les apprenants deviennent des membres actifs contribuant à leur apprentissage. L'enseignant n'intervient plus que lorsque on lui demande de l'aide ou pour organiser les échanges et résoudre les problèmes rencontrés

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

REFERENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages :

- 1)- BOUNIFACE Claire avec la collaboration de PIMET Odile, *Les ateliers d'écriture*, Ed. RETZ, Paris, 1992.
- 2)- BOUNIFACE Claire, *Première rencontre nationales des ateliers d'écriture, Intervention et Actes*, Ed RETZ, Paris, 1994.
- 3)- ROCHE Anne, GUIGUET Andréé et VOLTZ Nicole, *L'atelier d'écriture. Elément pour la rédaction du texte littéraire*, Ed. ARMAND COLIN. 3^e édition, Paris, 2009.
- 4)- KAVIAN Eva, *Ecrire et faire écrire. Manuel pratique d'écriture*, Ed. Duculot, Paris, 2007.
- 5)- CIFAIL Mireille, ANDREV Alain, *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Ed. Presses universitaires de français , Paris, 2007.
- 6)- BARRE-DE MINIAC Christine, *L'apport à l'écriture. Aspect théoriques et didactiques*, Ed. Presse universitaire Du Septentrion, Paris, 2000.
- 7)- CUQ Jean pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Ed. Press universitaire de Grenoble, Paris, 2005.
- 8)- STACHAK Falay, *Ecrire. Un plaisir à la portée de tous*, Ed. Eyrolles, Paris, 2004.

Dictionnaires :

- 1)- MICRO Robert, *Dictionnaire de la langue française*, Ed. Enrichie, Paris, 2006.

2)- CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de la langue française et seconde*, Ed. Enrichi, Paris, 2006.

Mémoires

1)- LEHOUCHE Zineb, *L'atelier d'écriture un autre moyen didactique pour mieux rédiger. Cas des apprenants de la première année moyenne de l'école SLIMANI SLIMAN*, Université Mohamed khider Biskra, Juin 2013.

2)- CHELLOUAI Nahla, *Difficulté et obstacles dans l'enseignement /apprentissage de la production écrite. Cas des apprenants de 3^e AS*, Université Mohamed Khider Biskra, 2012-2013.

Directives

1)- Ministère de l'éducation national, *Progression de 1^{ère} année moyenne*, 2003.

2)- Ministère de l'éducation national, *Progression de 2^e année moyenne*, 2004.

Cites internet

1)-www.iem-mureaux.ac-versailles.fr/IMG/pdf/ATELIERS_D_ECRITURE_A_L_ECOLE.pdf.

2)- <http://www.ac-montpellier.fr/section/ia30/pilotage-ressources/maitrise-langue/ressources/documents/ateliers>.

3)- elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf.

ANNEXES