

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Faculté des langues étrangères

Département de français



# THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de

## DOCTORAT

Filière : français

Spécialité : didactique

Par

**FATIMA ZAHRA TARFAOUI**

Thème :

---

**Les ateliers d'écriture : apports & enjeux pour le développement de la compétence scripturale en FLE : cas des étudiants de la 1ère année licence français à l'université de Chlef.**

---

Soutenue le 25/ 05 /2023 devant le jury composé de :

Mohand Amokrane AIT DJIDA	Professeur	Université de Chlef	Président
Djamel-Eddine NOUREDDINE	MCA	Université de Tiaret	Examineur
Amir MEHDI	MCA	Université de Tiaret	Examineur
Bachir HOCINI	MCA	Université de Chlef	Examineur
Fatima Zohra BOUTHIBA	MCA	Université de Chlef	Rapporteur

# Remerciements

---

Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à :

- ✚ Ma directrice de thèse Dre. ***Fatima Zahra Bouthiba***, pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse, pour ses conseils, son soutien et ses encouragements.
- ✚ Mes remerciements vont aussi à Messieurs ***les membres du Jury*** d'avoir pris la peine de lire et d'évaluer mon travail.
- ✚ Ma gratitude va également à ***mes collègues de travail*** et à ***mes étudiants*** au département de Français à l'université de Chlef.
- ✚ Je remercie enfin, ***toutes les personnes qui m'ont aidé*** dans la réalisation de ce travail.

# *Dédicace*

---

Je dédie ce modeste travail à :

✚ À mon cher mari, qui m'a soutenu tout au long de mon parcours de recherche scientifique.

✚ À Ines, Anis et Kenzy pour leur amour et encouragements.

✚ À tous ceux qui m'aiment.

## RÉSUMÉ

Dans cette recherche mixte, quantitative et qualitative, nous nous intéressons à une nouvelle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte universitaire. Nous y étudions les apports des ateliers d'écriture dans le développement de la compétence scripturale en FLE chez des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année Licence français à l'université de Chlef.

Afin de vérifier les effets des ateliers que nous avons menés au cours de notre expérimentation, nous avons adopté une méthodologie à trois entrées. En premier lieu, une enquête par questionnaire écrit, menée auprès des enseignants des trois niveaux Licence du module compréhension et expression écrites. L'objectif est de cerner les stratégies que les enseignants adoptent pour activer et développer la compétence de production écrite chez leurs apprenants et de vérifier la question de la réécriture. Ensuite, et en complément au questionnaire adressé aux enseignants, un deuxième questionnaire destiné cette fois-ci aux étudiants, permettant de mieux comprendre les rapports qu'entretiennent les apprenants à l'écrit et leurs représentations de l'écriture. Enfin, nous avons expérimenté notre dispositif d'atelier d'écriture afin de savoir dans quelle mesure sa pratique en FLE peut aider à l'amélioration de la compétence scripturale, et par la suite, faciliter l'introduction des apprenants dans le monde de l'écrit en français langue étrangère.

**Mots-clés:** *atelier d'écriture, contexte universitaire, compétence scripturale, écrits, FLE.*



## الملخص

في هذا البحث المختلط كما ونوعا، نهتم بموضوع يصب في ميدان تعليم وتعلم الكتابة في الطور الجامعي. هذا الموضوع يختص بدراسة مساهمات ورشات الكتابة في تطوير الكفاءة الكتابية لطلاب السنة الأولى فرنسية في جامعة الشلف.

من أجل التحقق من آثار ورش العمل التي أجريناها خلال تجربتنا، اعتمدنا منهجية ذات ثلاثة مداخل. أولاً ، استبيان كتابي ، استهدف اساتذة وحدة الفهم والانتاج الكتابي للمستويات الثلاث لطور الليسانس. الهدف هو تحديد الاستراتيجيات التي يتبناها الاساتذة لتفعيل وتطوير كفاءة الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين والتحقق من مسألة إعادة الكتابة. بعد ذلك ، بالإضافة إلى الاستبيان الموجه إلى المعلمين ، تم تخصيص استبيان ثان للطلاب هذه المرة ، مما يسمح بفهم أفضل للعلاقات التي تربط المتعلمين بالكتابة وتمثيلاتهم الكتابية. أخيراً ، قمنا بإنجاز تجربة الورشان الكتابية لدى نفس الطلبة من أجل معرفة إلى أي مدى يمكن ممارستها باللغة الفرنسية كلغة أجنبية ومدى مساعدتها في تحسين الكفاءة الكتابية ، وبالتالي تسهيل إدخال المتعلمين في عالم الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

**الكلمات المفتاحية:** ورشات الكتابة ، المستوى الجامعي ، الكفاءة الكتابية ، الكتابة ، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

## **ABSTRACT**

In this mixed, quantitative and qualitative research, we are interested in a new didactics of the teaching-learning of writing in a university context. We study the contributions of writing workshops in the development of scriptural competence in french as a foreign language among students of the 1st year French license at the University of Chlef.

In order to verify the effects of the workshops we conducted during our experiment, we adopted a three-input methodology. First, a survey by written questionnaire, conducted among teachers of the three License levels of the written comprehension and expression module. The objective is to identify the strategies that teachers adopt to activate and develop the competence of written production in their learners and to verify the question of rewriting. Then, and in addition to the questionnaire addressed to teachers, a second questionnaire intended this time for students, allowing a better understanding of the relationships that learners have with writing and their representations of writing. Finally, we experimented with our writing workshop device in order to find out to what extent its practice in French as a foreign language can help to improve scriptural competence, and subsequently, facilitate the introduction of learners into the world of writing in french as a foreign language.

**Keywords:** *writing workshop; university context; scriptural competence; writing; french as a foreign language.*

# Sommaire

Remerciements

Dédicace

Résumé

Abstract

Sommaire

Introduction générale..... 1

**PREMIERE PARTIE : Cadre théorique de la recherche..... 9**

**Chapitre 1 : Perspectives sur la didactique de l'écriture..... 10**

**1.1. Évolution des approches en didactique de l'écriture..... 11**

**1.2. Réflexion sur quelques notions autour de la didactique de l'écriture..... 29**

**1.3. Motivation à écrire en contexte scolaire..... 42**

**Conclusion..... 47**

**Chapitre 2 : Les Ateliers d'écriture : genèses & modalités..... 49**

**2.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? ..... 50**

**2.2. Origines & fondements des ateliers d'écriture..... 58**

**2.3. Structure d'un atelier d'écriture..... 77**

**Conclusion..... 82**

**DEUXIEME PARTIE : Cadre pratique de la recherche..... 83**

**Chapitre 3 : L'enquête sur le terrain..... 84**

<b>Introduction.....</b>	<b>85</b>
<b>3.1. Le questionnaire adressé aux enseignants.....</b>	<b>85</b>
<b>3.2. Le questionnaire adressé aux apprenants.....</b>	<b>117</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>136</b>
<b>Chapitre 4 : Mise en place du dispositif de l’atelier d’écriture.....</b>	<b>138</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>139</b>
<b>4.1. Cadre méthodologique de l’expérience.....</b>	<b>139</b>
<b>4.2. Mise en place du dispositif de l’atelier d’écriture.....</b>	<b>140</b>
<b>4.3. Analyse des résultats des trois évaluations.....</b>	<b>159</b>
<b>4.4. Bilan de l’expérimentation.....</b>	<b>175</b>
<b>4.5. Préconisations didactiques.....</b>	<b>183</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>187</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>188</b>
<b>Indications bibliographiques.....</b>	<b>195</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>206</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>304</b>

# Introduction Générale

En recherche scientifique, un sujet n'est jamais choisi au hasard. Le travail présenté ici est l'aboutissement qui trouve ses fondements dans la confrontation entre nos deux professions exercées à l'intérieur et à l'extérieur de l'université : rédactrice freelance, amenée à rédiger quotidiennement des textes variés en français, et enseignante vacataire, passionnée de didactique de l'écriture. En effet, nos deux parcours professionnels, s'entremêlent autour d'une même thématique qui est le développement de la compétence scripturale en Fle. C'est justement ce positionnement qui nous a poussé à se questionner et mener une réflexion sur l'écriture et sur notre propre rapport à l'écrit.

Étant enseignante chargée du module compréhension et production écrite, durant trois années consécutives, nous nous sommes interrogée sur les différents moyens didactiques susceptibles d'améliorer les compétences scripturales de nos étudiants. En effet, l'équipe pédagogique au sein du département de français à l'université de Chlef avec laquelle nous travaillions, composée des enseignants chargés du module de l'écrit des trois niveaux Licence ainsi que le Chef du département, nous ont encouragé et aidé à mener à bien notre travail de recherche. Le fait d'intégrer ce groupe pédagogique du département de français fut pour nous une opportunité pour s'enquêter de plus près sur les moyens susceptibles d'améliorer les productions écrites de nos apprenants.

En effet, dans ce milieu universitaire, nous avons eu la chance de rencontrer des enseignants du FLE qui se questionnent de la même manière au sujet de la maîtrise de la production de l'écrit et sur les différentes stratégies servant à promouvoir l'enseignement ainsi que l'apprentissage du FLE en ce milieu universitaire. Pour toutes ces raisons, le département du français de l'université Hassiba BenBouali de Chlef nous semble le meilleur terrain pour mener notre travail de recherche et approfondir notre réflexion dans le domaine de la didactique de l'écrit.

### ***Pourquoi les ateliers d'écriture ?***

Au début des années 60, plusieurs recherches ont vu le jour et ont contribué à la didactisation de l'écriture, notamment avec les travaux de Reuter en 1996 qui définit

les fondements d'une véritable didactique de l'écriture. De son côté, l'écriture en FLE, telle qu'elle est annoncée par S. Moirand (1979) ne se concrétise véritablement que suite à la publication de certains travaux, tels que ceux de Vigner (1982), Péry-Woodley (1993), Raymond & Cornaire (1999), Albert & Souchon (2000). Sans oublier les travaux de Schneuwly (1988), Bronckart (1997) touchant la psycholinguistique et ceux de Deschênes (1994), BarréDe Miniac (1996) et Fayol (1998) dans le domaine de sciences cognitives. Grace à ces travaux, entre autres, l'enseignement de la production écrite a pu se faire une place importante dans l'enseignement du FLE.

Toutefois, une didactique de la production écrite engage en conséquence une connaissance sur les critères d'évaluation des textes. Les travaux de Préry-Woodley (1993) expliquent bien comment les critères de réalisation d'un texte ont changé à travers le temps. Ce dernier décrit comment, après la maîtrise de la syntaxe, les critères ont évolué vers ceux de la maîtrise de la rhétorique. D'où l'exigence d'un effort supplémentaire qui mène à son tour à une évolution des compétences cognitives.

L'évolution de la didactique de l'écrit a remis en question l'enseignement traditionnel de l'écriture tout en incitant à renouveler les pratiques enseignantes (Halté, 1981). Ce qui donne naissance aux critères de cohésion et de cohérence textuelle suite aux recherches dans le domaine de la linguistique textuelle. En effet, on est passé du critère de la maturité syntaxique à celui de la maturité rhétorique qui suppose que certaines tâches d'écriture exigent un plus fort degré d'abstraction que d'autres, par conséquent ; un développement cognitif plus exigeant. Puis, sous l'influence de la linguistique textuelle, ce sont la cohésion et la cohérence qui sont devenues les critères de qualité d'un texte écrit.

Tous ces travaux, et bien d'autres, ont contribué en quelque sorte dans l'encouragement des didacticiens de l'écriture en FLE ainsi que les enseignants de l'écrit, à mettre en valeur la dimension psychoaffective de l'apprentissage de l'écriture dans leur pratique. En plus, cette nouvelle situation a le privilège de contribuer au développement des modèles d'écriture en prenant en considération les

différentes situations de communication authentiques qui ont contribué à leur tour à la formalisation des rapports lecture-écriture, relecture- réécriture.

Ainsi, le parcours du perfectionnement des compétences scripturales en français langue étrangère est marqué par la mise en œuvre d'une nouvelle didactique de l'enseignement de l'écriture. Effectivement plusieurs méthodes de FLE ainsi que leurs outils complémentaires ont intégré l'activité d'écriture créative, mais son statut reste loin d'être tout à fait clarifié (Hassan, 2016). En effet, les activités d'écriture en FLE proposées actuellement reposent sur l'apprentissage linguistique et culturel de la langue cible sans pour autant viser la création littéraire chez l'apprenant.

En parallèle, depuis les années 80, en France, comme au Canada et aux Etats Unis, des ateliers d'écriture sont exercés tels des loisirs, parfois même dans des contextes plus formels et scolaires (Lecame et al. 1999 ; Barré De Miniac et Poslaniec, 1999). Au sein de ces ateliers on y testé des techniques de rédaction originales notamment avec l'Oulipo, l'expérience d'Elisabeth Bing et bien d'autres ateliers. En effet, les enseignants ont pu faciliter à leurs apprenants d'apporter une réflexion et un sens d'analyse au même temps de la rédaction des écrits. Cette nouvelle approche de didactique de l'écrit a également le privilège de valoriser l'écriture et créer un nouvel apport à l'écriture, fondé sur la motivation et le travail au sein du groupe.

Cette nouvelle façon d'approcher l'écriture à travers la lecture- écriture et la relecture- réécriture, a donné naissance à des productions surprenantes d'originalité, et une nouvelle synergie entre écrire et échanger pour s'exprimer et apprendre (Lecame et al., 1999; Barré-De Miniac et Poslaniec, 1999). En effet, au sein de l'atelier, l'écriture se conçoit comme « un moyen de rencontre, d'expression et de valorisation des personnes, d'échanges... voire, de thérapie », pour reprendre les mots de Pimet et Boniface (1999).

Pour l'ensemble de ces recherches, et bien d'autres, nous avons choisi de travailler sur les ateliers d'écriture, car ils nous permettent d'entrevoir un potentiel pédagogique efficace sur le développement de la compétence scripturale en plus



d'être un excellent outil pour enseigner l'écriture et motiver les apprenants à écrire. Autrement dit, les ateliers d'écriture présentent les atouts d'une démarche pédagogique bénéfique pour l'amélioration des productions écrites, la motivation à écrire en groupe et l'efficacité dans le rapport qu'entretiennent les apprenants avec l'écriture.

À travers notre travail de recherche, nous estimons que l'atelier d'écriture doit être appréhendé comme un dispositif capable d'amener le sujet écrivant, non seulement à oser écrire, mais aussi à mieux écrire. Ainsi, l'apprenant-scripteur peut modifier le regard qu'il a de l'écriture et améliorer par la suite la qualité de ses écrits en groupe. C'est-à-dire, introduire ces ateliers d'écriture en FLE peut contribuer au dépassement du blocage face à la langue étrangère et l'adoption d'une démarche d'écriture efficace grâce à l'interaction avec les membres du groupe.

## **1. Question de recherche**

La nouvelle didactique de l'écriture que nous venons d'exposer obéit à un certain nombre de techniques et de procédures d'écriture où chaque étape et chaque activité garantissent un plus chez les apprenants/ écrivains participants à cette aventure de l'écriture en groupe. À la lumière des travaux présentés et des constats précédemment énoncés, nous pouvons formuler la question de recherche suivante :

***Dans quelle mesure l'intégration du dispositif des ateliers d'écriture dans le milieu universitaire peut-elle contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale des étudiants de 1ère année Licence français ?***

Pour traiter cette problématique, nous avons décomposé la question directrice en deux questions de recherches qui nous permettront d'appréhender le travail globalement et dans le détail :

1. En quoi l'intégration des ateliers d'écriture aiderait-il les apprenants à surmonter leurs difficultés en écriture ?

2. Quels types d'activités pourrait-on mener dans un atelier d'écriture afin d'aider les apprenants à dépasser leurs obstacles scripturaux ?

Notre recherche s'intéresse donc à vérifier les retombées de l'intégration des ateliers d'écriture sur la capacité de surmonter les difficultés d'écriture chez les étudiants de la 1<sup>ère</sup> année au département de Français à l'université de Chlef. Elle vise entre autres, l'étude des différentes activités qui pourraient être proposées aux participants de ces ateliers afin d'améliorer leur compétence scripturale.

## **2. Hypothèses de recherche :**

Les questionnements précédents nous conduisent à formuler les hypothèses de travail que nous tenterons de vérifier au fur et à mesure de l'avancement de la recherche. Toutefois, en fonction des premiers éléments informatifs recueillis sur place comme étant enseignante chargée du module compréhension et production de l'écrit nous pouvons émettre, dans un premier temps, les hypothèses suivantes :

1. L'atelier d'écriture favoriserait le développement de la compétence lexicale, syntaxique et orthographique chez les étudiants en permettant de travailler coopérativement en groupe.
2. Proposé comme dispositif, l'atelier d'écriture pourrait être conçu comme une situation authentique de communication. De ce fait, l'apprenant tirerait avantage de son atelier et s'investirait encore plus en exposant le produit au groupe.

Nous supposons donc que le travail en groupe pourrait aider nos étudiants participant à notre expérimentation à surmonter leurs difficultés rédactionnelles, à savoir, difficultés lexicales, syntaxiques, et orthographiques. En plus, nous supposons que le rendement efficace de cet outil pédagogique pourrait se réaliser grâce au travail personnel d'un côté, et la valorisation cognitive et émotionnelle, à travers le travail collectif, d'un autre côté.

Les résultats de la partie expérimentale de notre travail nous permettrons de confirmer ou d'infirmer les hypothèses émises.

### **3. Organisation du travail :**

La structure de notre thèse obéit à une démarche progressive couvrant tous les champs autour desquels s'articule notre réflexion. Concrètement, pour répondre aux questions que nous venons de soulever ci-dessus, nous avons organisé ce travail en deux parties, dont chacune compte deux chapitres.

La première partie (chapitres 1 & 2) porte sur le cadre théorique de notre travail de recherche. Il entend situer notre thèse dans le domaine de la didactique de l'écriture.

Le premier chapitre situe notre recherche dans le domaine de la didactique de l'écriture dans laquelle nous verrons l'évolution des différentes approches en didactique de l'écriture, mettant en exergue, les principales limites relevées par différents chercheurs en didactique du Fle.

Notre deuxième chapitre, étudie les grandes lignes de l'histoire des ateliers d'écriture, leurs fondements et origines, ainsi que les modalités de l'organisation des ateliers d'écriture. Il s'agit également de définir les procédés de la mise en pratique de ces ateliers afin de garantir leurs réussites.

La deuxième partie de la thèse (chapitres 3 & 4) est consacrée à la réalisation de l'expérimentation des ateliers d'écriture en classe de Fle ainsi que, l'analyse des résultats des questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants.

Ainsi, le troisième chapitre présente la description du terrain de recherche, la population de l'étude et le protocole d'expérimentation. Il sera question aussi d'analyser les résultats obtenus suite à la passation de deux questionnaires. L'un, destiné aux enseignants pour vérifier leurs stratégies et méthodes adoptées afin de développer la compétence de production écrite chez leurs apprenants. L'autre, destiné aux étudiants pour vérifier leurs représentations sur l'écriture.

Le quatrième chapitre de notre travail sera enfin consacré, en grande partie, à l'expérimentation de notre dispositif d'atelier d'écriture afin de savoir dans quelle mesure sa pratique en FLE pourrait contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale. Il sera question également d'analyser les résultats obtenus relatifs à l'expérimentation et en rendant compte des effets vécus et ressentis par les apprenants participant à nos ateliers d'écriture.

Finalement les quatre chapitres sont suivis d'une conclusion générale qui, en plus de faire l'inventaire des enjeux de l'instauration des ateliers d'écriture avec notre public, s'achève par une brève ouverture sur les préconisations et perspectives possibles.

# **PREMIERE PARTIE**

## **Cadre théorique de la recherche**

# **Chapitre 1**

## **Perspectives sur la didactique de l'écriture**

Ce premier chapitre, qui entend situer notre travail dans le domaine de la didactique de l'écriture, s'articule autour de trois grands axes. Premièrement, nous abordons un axe emprunté à la didactique de l'écriture dans lequel, nous verrons l'évolution des différentes approches en didactique de l'écrit tout en mettant en exergue les principales limites relevées par plusieurs chercheurs. Deuxièmement, nous traitons un axe relatif à l'enseignement renouvelé de l'écrit en contexte scolaire et quelques théories sur l'écriture, qui ont aidé à nourrir la réflexion sur l'apprentissage de l'écriture et la construction de soi. Nous y abordons les principaux points de vue qui concernent le sujet écrivant et la créativité à l'écrit. Nous consacrons la troisième section à la définition des notions théoriques qui nous paraissent fondamentales pour cette thèse afin de faire le lien entre le concept de la motivation à écrire et la tâche scripturale avant de revenir brièvement, en dernier lieu, sur les raisons qui nous ont poussés à choisir l'atelier d'écriture parmi d'autres dispositifs didactiques.

### **1.1. Évolution des approches en didactique de l'écriture**

Il importe de signaler avant de commencer notre travail de recherche, qu'en didactique et plus précisément, en didactique de l'écrit, la théorie issue de la recherche et les pratiques issues du terrain, se nourrissent l'une de l'autre, mais pas équivoquement. En effet, il arrive des fois que la recherche prend de l'avance sur les pratiques du terrain, qui ne la corroborent que quelques années plus tard. Mais parfois, ce sont les acteurs de l'apprentissage sur le terrain, c'est-à-dire les enseignants, qui prennent de l'avance sur la recherche et formalisent des attitudes d'enseignement-apprentissage qui ne seront validées bien plus tard que par la recherche dans le domaine de la didactique. Autrement dit, toutes les étapes peuvent permettre de faire améliorer, voire corriger les savoirs théoriques et les pratiques précédentes autour d'un même but qui est l'apprentissage.

Au sein du champ de la didactique de l'écrit, trois grandes phases ont marqué cette spécialité. Une première phase qui s'étend jusqu'à 1968, qui a connu

l'institutionnalisation des pratiques scolaires sans pour autant être forcément basées sur des théories bien précises. Une deuxième phase qui débute de la fin des années 60 jusqu'aux années 90, qui est manifestée par les recherches en didactique de l'écrit, sur la créativité et sur les ateliers d'écriture (Lecame et al, 1999). Finalement, une troisième phase, résultat de la collaboration des recherches en psychopédagogie et en psychologie cognitive au sein du contexte scolaire (Shell, Colvin et Bruning, 1995 ; Viau, 2000) en plus des recherches autour des processus d'écriture (Boscolo et Ascorti, 2004; Graham, 2006 a; Graham et Perin, 2007b). Et, d'autre part, par les théories issues des champs social et cognitif (Alvermann, 2002; Bautier, 1997 ; Bourdieu, 2003 ; Meirieu, 2009).

Les principales activités qui ont marqué la première période se résumaient en des typologies de textes et sur des typologies de discours. Par ailleurs, les difficultés scripturales des apprenants sont mises à l'écart. De plus, la notion du sujet-scripteur avait du mal à se faire une place dans l'attitude des enseignants pour la simple raison de l'absence de la collaboration des recherches des théories nouvelles en didactique, les recherches en linguistique, de la génétique textuelle et de la psychologie éducative d'un côté, et les institutions scolaires d'un autre côté (Lecame et al., 1999).

Une seconde ère pour l'enseignement de l'écriture, voit le jour en mai 1968, grâce aux pratiques pédagogiques renouvelées issues de la nouvelle pédagogie de Freinet (1964), en plus des travaux de praticiens et chercheurs, comme Bing (1982, 1983) et Beaudot (1969,1973), qui marquent la fin des pratiques traditionnelles de la didactique de l'écriture dans le domaine scolaire avec ce qu'on appelle « la rédaction » , basées d'un côté sur les recherches en ateliers d'écriture Roche (1994), Rossignol (1996) et, d'un autre côté, des recherches sur la génétique des textes et sur les théories du texte (Lafont-Terranova, 2009; Lecame et al., 1999). Au cours de cette deuxième période, les recherches focalisées sur l'apprentissage ont abouti à la conclusion suivante: l'échec des méthodes transmissives par imprégnation où l'on s'appuyait sur « la rédaction » (comme exercice de transition entre l'expression écrite du primaire et la dissertation du cycle universitaire).



Cet apprentissage se faisait par ce que (Reuter, 1996) nomme « guidance tâtonnante », une attitude dogmatique qui ne repose pas sur une théorie réelle. Cette réalité provoquait de l'ambiguïté et du flou dans la pratique de l'enseignement de l'écriture (on enseignait l'écriture sans théorie du texte ou de l'écriture). De plus, les activités de réécriture (fondamentales au renforcement de la production de l'écrit) n'avaient que la forme d'un passage sans importance qui se résume du passage du brouillon au propre (Bucheton et al. 2014).

En effet, l'autoévaluation de l'apprenant est entièrement mise à l'écart. La production écrite du sujet prévalant sur la manière d'écrire, les retours des enseignants sur les textes produits se résumaient en prime à bord sur la correction de la surface ainsi que la microstructure du résultat produit, autrement dit, l'orthographe et la syntaxe. Les aspects relatifs aux contenus, l'organisation et le style étaient mis de côté. En conséquence, l'évaluation des productions écrites des apprenants se résumait sur la base de la maîtrise des règles de la langue; conjugaison, orthographe et grammaire interphrastique. Le nombre des fautes et le respect des normes de la langue étaient une condition sine qua non pour réussir sa production écrite, et sa scolarisation par la suite.

De son côté, le manuel scolaire était peu utilisé et les supports textuels limités, voire très peu actualisés au goût de l'apprenant et des situations d'écriture « artificielles », complexes et ambiguës (absence de visée ou de destinataire précis, etc.) (Heron-Hruby et Alvermann, 2009). Il en découlait chez l'apprenant une baisse de créativité en écriture et d'affirmation de soi à travers leurs écrits, ceux d'un faible niveau scolaire se trouvaient dans une situation plus grave.

La troisième ère qui a marqué l'évolution de la didactique de l'écriture remonte aux années 2000, résultat de plusieurs recherches de collaboration entre la sociologie et la psychopédagogie. Cette nouvelle vision de la didactique de l'écrit prend en considération tous les aspects qui marquent l'enseignement-apprentissage de l'écriture, du contexte aux genres textuels abordés, passant par les dispositifs entourant les activités d'écriture en classe ainsi qu'aux tâches d'écriture proposées

(Bucheton et al., 2014). En effet, la question des compétences, y compris la compétence scripturale n'est pas vraiment facile à installer chez les apprenants, surtout chez ceux en difficulté. De ce fait, le triangle didactique comprenant l'élève, l'enseignant et les savoirs enseignés prend de plus en plus d'ampleur en raison de son ouverture à l'influence des recherches dans diverses disciplines comme la psychopédagogie, la didactique et la sociologie (Barré-De Miniac, 1996; Dabène, 1995, 1998). Tout ceci a eu des effets sur l'enseignement de la langue et sur la compétence langagière, dont l'une des composantes est la compétence scripturale.

Le statut de l'enseignant est actualisé, les aspects métacognitifs de l'apprentissage de l'écriture et la question de l'évaluation des productions écrites des apprenants est renouvelée, d'où la question du rapport entre le sujet scripteur et son écrit. Cette nouvelle façon de concevoir l'écriture a encouragé l'affirmation de soi de l'apprenant à travers ses écrits et a déclenché sa motivation, son plaisir en écrivant.

### **1.1.1. Divers apports des sciences humaines**

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique, comme celui de la didactique de l'écriture, tel que Halté (1988), Bucheton (1995) ou Reuter (2002), ont démontré que le modèle d'enseignement traditionnel n'est pas soutenu par aucune théorie de l'écriture, bien au contraire; ce modèle se construit sur des « évidences jamais démontrées » (Bucheton 1995 : 39). De son côté Reuter (2002 :39) souligne que c'est seulement, au cours de « ces vingt dernières années » que, l'on a vu émerger « des recherches sur l'écriture » qui vont heureusement révolutionner l'écriture dans le monde de l'enseignement.

Nous exposons brièvement, dans ce qui suit, différents apports des sciences humaines qui ont contribué à cette révolution historique de la didactique de l'écriture. Ainsi, nous essayons de présenter les principales recherches menées dans le domaine de la théorie des textes, l'ethnologie de l'écriture et la sociologie, en passant par les recherches en psycholinguistique et les approches psychocognitives.

### **1.1.1.1. Les théories des textes**

L'enseignement-apprentissage de l'écriture a été amplement influencé par les théories du texte. Grace aux travaux de Propp, des Formalistes russes et de ceux des sémioticiens français tels (Greimas, Barthes et Genette) la narratologie a été introduite dans les écoles dans les années (1970 Reuter, 2002 : 28). En effet, suite à la distinction entre narré et narration que la linguistique du récit et les analyses littéraires ont actualisé les recherches sur la structure des récits en établissant le modèle actantiel et le schéma narratif.

De plus, les théories des textes se sont focalisées sur la narratologie et son rapport avec l'étude des récits. En effet, plusieurs concepts ont vu le jour grâce aux travaux d'Adam (1992) tels que les « types » et les « prototypes » des textes. Ces recherches ont abouti à l'élaboration de ce qu'on appelle « l'architecture fondamentale d'autres types [de textes] tels le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le poétique, le conversationnel, l'injonctif, etc. » (Reuter 2002 : 30). Là-dessus, les théories du texte ont encouragé l'école à s'ouvrir sur différents types de textes. « Conséquemment, cela a encore ouvert l'éventail des textes de référence – presse, écrits sociaux divers... – et a élargi la gamme des exercices pratiqués avec notamment le tri de textes ou la recherche du texte intrus » (Reuter 2002 : 31).

Cependant, les théories du texte se limitent dans le manque de la modélisation des processus d'écriture puisqu'elles se rapportent seulement au produit fini. Ainsi, aucune tentative d'interprétation ou de construction du texte n'est présente dans la façon de la lecture ou de l'écriture des textes qui permettent l'exploitation des structures textuelles. Autrement dit, maîtriser les usages didactiques de l'écriture devient non une finalité en soi, mais un moyen de s'en servir pour mieux les reconnaître et les désigner.

### **1.1.1.2. La psycholinguistique et les approches psychocognitives**

L'approche psychocognitive de la rédaction apporte quelques éléments de réponse à la limite liée au fait que les théories du texte, évoquées ci-dessus, ne permettent pas de travailler sur les processus de rédaction (Charolles, 1986). Pour

défendre sa position, ce dernier confirme, à la suite de Fayol (1984), que cette nouvelle approche « se donne pour objet le sujet écrivain ». Dans ce sens, elle prend « en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production » (Fayol 1984 : 68).

La problématique évoquée ici renvoie, entre autres, au phénomène de *surcharge cognitive*<sup>1</sup>. En effet, au moment de la production du texte, le scripteur s'occupe de plusieurs tâches en même temps. Les approches psychocognitives à leur tour viennent définir les processus qui entrent en jeu pour accomplir ces tâches « le scripteur doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive » (Garcia-Dabanc, 1986 : 29).

En effet, trois phases sont distinguées pour qu'une activité rédactionnelle soit réellement établie :

- a. La première phase : c'est la phase de la planification. Elle correspond à un schéma préalable à la mise en texte. Au cours de cette phase, on choisit et on agence les idées et on règle les questions relatives à l'auditoire.
- b. La deuxième phase : c'est la phase de la textualisation. Elle consiste à verbaliser le schéma. Cette deuxième étape englobe, entre autres, les « opérations » qui « font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques : choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, contrôle pas à pas des

---

<sup>1</sup> La surcharge cognitive se présente lorsqu'on attend de la mémoire de travail la mobilisation de ressources qui dépassent sa capacité de rétention. Baddeley (1993), et Roulin et Monnier (1996) distinguent deux types de mémoire : la mémoire à long terme et la mémoire à court terme, dite aussi de travail. Alors que la première englobe « les connaissances que nous avons fixées de manière permanente » (Lucchini 2002 : 60), la deuxième dispose d'un pouvoir de stockage limitée, qui s'élève à « sept éléments en moyenne chez l'adulte », avec, tout de même, la possibilité de contenir « plus d'informations grâce à des regroupements », dont chacun compte pour une seule unité (Lucchini 2002 : 61). « Moyennant quelques opérations de structuration », les données transitent par la mémoire à court terme avant d'être stockées dans la mémoire à long terme. Le passage entre les deux mémoires ne se fait pas à sens unique, puisque, pendant l'accomplissement d'une tâche déterminée, « des éléments de la mémoire à long terme sont sélectionnés et ne sont pas gardés dans la mémoire à court terme que le temps nécessaire pour effectuer ce que nous devons faire » (Lucchini 2002 : 62).

suites anaphoriques et de toutes les marques de cohésion » (Charolles, 1986 : 11).

- c. La troisième phase : c'est la phase de révision. Elle concerne les retouches du schéma une fois qu'il a été mis en mots. Tout en admettant que ces révisions peuvent se rapporter à la structure profonde du texte – « le plan guidant les opérations de mise en texte » –, Charolles (1986 : 11) affirme que, de manière générale, ces retouches « affectent la forme superficielle du texte ».

En effet, avec l'organisation du processus rédactionnel en ces trois phases, surtout avec celui qui est relatif à la planification, « ce modèle fonctionne comme si "tout" était là au moment d'écrire, ce qui limite énormément les modalités de construction des contenus ou des savoirs à intégrer dans l'écrit (les recherches documentaires par exemple) » (Charolles, 1986). Bien que cet auteur défende l'idée que les approches psycholinguistiques ne sont pas « antinomiques » par rapport aux conceptions qui s'opposent au « quelque chose à dire » précédant la concrétisation de l'idée par le mot, il reconnaît, en même temps, que la planification s'applique surtout à des textes non-littéraires.

Néanmoins, il faut admettre que ces trois phases ne sont pas distinctes comme il paraît. Le système présenté comporte des éléments interdépendants et tous les schémas ne doivent pas être lus linéairement sous une forme d'enchaînement d'opérations successives. La gestion des ressources cognitives disponibles chez les individus peut être décrite comme la mise en œuvre d'une activité complexe serait contrainte par la capacité limitée de ressources dont dispose l'individu. Cette capacité serait différente d'un individu à l'autre.

Étant donné cette limite, les individus ne peuvent conduire en parallèle qu'un nombre limité d'opérations car, le coût de ces traitements ne peut dépasser les ressources attentionnelles disponibles. Pour rester dans le cadre imposé par la capacité et éviter toute « surcharge », il est efficace, via l'apprentissage, d'automatiser certains des traitements. Un *traitement automatique* est réalisé de façon involontaire, rapide et irrépressible, sans interférer avec d'autres traitements. Il

n'implique pas le recours d'un contrôle conscient et donc, une attention soutenue. Un traitement automatique ne mobilise pas, ou peu, l'administrateur central de la mémoire de travail et laisse, « de la place » à d'autres traitements. En revanche, un *traitement délibéré*, plus lent à réaliser, est sous la dépendance fonctionnelle de l'administrateur central.

L'activité de planification semble être touchée dans bon nombre d'activités cognitives complexes comme une réflexion qui précède l'action. En plus de la définition émise par Flower et Hayes (1980), d'autres propositions de formalisations sont émises qui se marquent par des traits internes et plus recherchés. Ces deux traits touchent d'abord les rédacteurs adultes dans le processus du fonctionnement proposé par Flower, Schriver, Carey, Haas et Hayes (1989). Ces derniers différencient les différentes stratégies possibles de planification touchant les plans : le contenu et le traitement. Dans ce cas, les scripteurs qui sont en principe experts, ont la possibilité d'intégrer les deux plans au sein d'une structure unique, stratégique et de plus haut niveau en plus d'élaborer les plans pragmatiques, le savoir et du contenus savoir-faire. La réussite de ce processus n'est en réalité qu'est suite à l'application de la stratégie de la planification dite « constructive » (constructive planning).

En effet, l'élaboration du plan contextuel et sur-ordonné de la stratégie garantit la réussite de la stratégie lors de la situation de production écrite. Les différentes étapes du déroulement du processus rédactionnel, sont contrôlées par le plan afin de permettre l'organisation de toutes les étapes de la tâche d'écriture. Ainsi, il est recommandé d'établir des « networks of workin goals », ou des réseaux de buts de travail qui permettent en réalité é de planifier les différentes composantes de la tâche d'écriture : ce qui doit être dit, comment le dire, à qui le dire, de quelle manière, etc.

Le cheminement dans le mode de travail qui est la « planification constructive » exige une implication sérieuse dans la rédaction et dans son aspect cognitif. De la sorte, les chercheurs cités plus haut estiment que la rédaction des textes est possible grâce à l'adoption de ce qu'ils appellent les modes économiques de rédaction sur un niveau local.

D'un autre côté, le modèle rédactionnel issu des approches psychocognitives présente au moins deux intérêts. D'abord, il assure la compréhension du fonctionnement dans la réalisation d'une tâche. Deuxièmement, grâce à ce modèle, l'apprenant peut découvrir les opérations qu'il met en place lorsqu'il exécute une activité qui lui est confiée.

D'après Garcia-Debanc (1986 : 24) « divers travaux ont montré que l'élève augmente sa maîtrise s'il peut analyser lui-même les opérations requises pour une tâche donnée ».

En effet, suite aux travaux de ce dernier auteur, on définit le développement de la connaissance en deux phases : premièrement, une acquisition intuitive et deuxièmement une montée progressive d'un contrôle conscient sur cette connaissance. La métacognition est le moyen privilégié de renforcer la connaissance et de permettre l'autonomie dans des situations nouvelles. Troisièmement, de nouvelles initiatives pédagogiques peuvent être organisées en tenant compte des phases qui rythment une activité d'écriture. « Le modèle, après avoir été utilisé comme outil d'analyse, servira également à déterminer de nouveaux lieux d'intervention pédagogique » (Garcia-Debanc 1986 : 25). Quatrièmement, en séparant les actes qui composent une activité d'écriture et en les approchant isolément, une à une, on peut simplifier la surcharge cognitive et les gênes qui y sont liées.

Du côté de la psycholinguistique, nous ne retenons ici qu'une seule donnée qui nous semble attachante pour la didactique de l'écriture. Plusieurs recherches réalisées dans cette discipline installent une corrélation entre le savoir-faire de certaines catégories de la langue – l'usage des connecteurs par exemple – et l'âge du scripteur ou sa familiarité avec l'écriture (Chanquoy et Favart 2004 ; Chanquoy et Fayol 1995).

Enfin, la psycholinguistique peut aider les enseignants à comprendre et à dédramatiser certaines difficultés des apprenants, et à les situer dans leurs vrais contextes, ce qui ouvre la voie à la mise en œuvre des interventions didactiques

adaptées. En effet, dans une situation d'enseignement-apprentissage, s'intéresser aux « conditions de possibilité », pour utiliser les mots est tout aussi important que travailler sur des contenus et des méthodes.

### **1.1.1.3. L'ethnologie de l'écriture et la sociologie**

Trois ouvrages collectifs publiés aux Etats-Unis (Foster et Russell, 2002; Neuman et Dickinson, 2001; Wagner, Venezky et Street, 1999) permettent de repérer deux grandes directions parmi les recherches menées sur l'ethnologie de l'écriture. D'un côté l'étude sur la durée des processus d'appropriation des diverses formes d'usage de l'écrit, et d'un autre côté l'approche pluridisciplinaire de la question de l'écrit. Ces deux tendances sont nettement affichées et sont riches de perspectives pour la didactique de l'écrit. Vérifier les processus en jeu avant même l'entrée dans l'écrit, et bien au-delà, dans le cadre des études supérieures, constitue une tendance repérable dans ces deux ouvrages. Ces travaux portant sur des enfants de trois à onze ans dont la phase préscolaire est donc largement prise en compte.

À l'autre bout de la chaîne, l'ouvrage de D. Foster et R. Rusell intitulé «Writing learning in cross-national perspective. Transitions from secondary to higher education» s'intéresse aux difficultés rencontrées en matière rédactionnelle par les étudiants de différents pays du monde. Ce n'est donc plus seulement la question de l'entrée dans l'écrit, ou celle de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui sont étudiées ; mais celle de la diversité et de la complexité croissante des tâches et des pratiques liées à la lecture et à l'écriture, et à la description des divers processus cognitifs associés à ces tâches et à ces pratiques.

La deuxième aptitude nettement perceptible est la diversité des domaines disciplinaires souhaités dans ces ouvrages collectifs sur la littéracie. Le socle traditionnel qu'assemblent la psychologie cognitive et la psycholinguistique est fortement élargi grâce à l'apport de la psychologie cognitive culturelle, mais aussi de la sociologie, l'anthropologie et l'ethnologie, de l'histoire, de la démographie et de la socioéconomie...etc. La recherche sur la littéracie fait donc retourner les habitudes et



les cloisonnements des recherches. Une raison peut-être de la résistance des chercheurs à s'en prendre.

Ce n'est pas la première fois dans l'histoire de la recherche, notamment en sciences humaines, que des notions jouent ce rôle. Les courants et les perspectives de recherche dans l'introduction de leur ouvrage, S.B. Neuman et D.K. Dickinson (2001) expriment explicitement leur volonté de promouvoir des croisements fertiles des théories et des pratiques en matière de littéracie, et organisent leur ouvrage en fonction de ce but. Se trouve ainsi déclinée toute la gamme des approches théoriques. Les approches socioculturelles dominent, mais également celles relevant de la cognition en contexte. Les études biologiques ne sont pas exclues de l'inventaire des recherches disponibles, dans un chapitre qui défend la thèse du caractère inné de la capacité à lire.

Le débat entre les facteurs exogènes et les facteurs endogènes susceptibles de rendre compte du développement de la littéracie, constitue la toile de fond des études sur l'influence de l'environnement. Celles-ci s'attachent à mettre en évidence l'impact des programmes ou des modes d'intervention sur le développement des capacités en matière de littéracie. On peut résumer ce qui en ressort d'une manière dominante de l'ensemble des expérimentations présentées autour des deux propositions suivantes :

- D'une part, un accord sur un modèle multicausal, avec l'idée que ce qui est probablement déterminant dans le développement de la littéracie, ce sont les interactions entre les types et les modes d'intervention des différentes instances intervenant dans le développement de l'enfant.
- D'autre part, une polémique persistante sur les effets à long terme des programmes d'intervention. Dans cette polémique, sont mises en avant les analyses critiques des méthodologies, et notamment des types d'épreuves utilisées. L'enjeu de cette polémique renvoie au débat théorique, car la mise en évidence d'effets à long terme fournit des arguments en faveur des modèles socioculturels.

A contrario, l'extinction des effets des programmes d'intervention fournit des arguments aux tenants des théories développementales. D'où l'acharnement des chercheurs à tenter de repérer des effets à long terme des programmes d'intervention. Il en ressort que l'avancée de la recherche et la connaissance de la littéracie tient plus au développement des études qualitatives qui concerne les pratiques de transmission et d'enseignement, qu'à celles des enquêtes quantitatives extensives.

### **1.1.2 Vers une didactique renouvelée de l'écriture**

Le développement des théories sur l'écriture dans plusieurs disciplines a mené à une nouvelle vision de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et l'émergence de diverses initiatives pédagogiques. Ci-dessous, nous revenons sur quelques principes de base de la didactique de l'écriture qui ont pu découler de ces différentes théories et qui sous-tendent notre propre démarche. On remarquera, à la lecture du développement suivant, que nous nous soucrivons à une didactique de l'écriture qui est centrée sur le sujet écrivain, qui ne néglige pas les enjeux pragmatiques de l'écriture et qui pose celle-ci comme un accommodement à la construction de soi.

#### **1.1.2.1. De l'apprenant au sujet écrivain**

La sociologie et l'ethnologie de l'écriture ont beaucoup contribué à mieux comprendre la nécessité de prendre en considération le sujet-écrivain. En partant des travaux réalisés dans ces disciplines, il a été clair que le « rapport à l'écriture » du sujet-écrivain peut varier en fonction de différents facteurs externes, tel que les origines socioculturelles. Or, comme nous le soulignerons plus loin, l'apprentissage de l'écriture, voire de tout autre savoir, est fortement lié aux représentations que le sujet a de l'écriture ou de cet autre savoir.

Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup (2000 : 2) notent que, dans la didactique du français et dans la didactique en général, « le pôle du savoir est davantage travaillé

que celui du sujet apprenant<sup>2</sup>». Dans leur essai centré sur « le passage à l'écriture », les quatre chercheurs font le choix de l'apprenant. D'après ces auteurs, « une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue, dans l'apprentissage, le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup 2000 : 4). Suivant ce raisonnement, tenir compte du sujet-écrivain, représente non seulement s'intéresser au texte en tant que produit, mais aussi à son auteur dans son rapport avec l'écriture et avec l'Autre.

En effet, il est indispensable de mettre le sujet-écrivain au centre tout apprentissage, y compris l'apprentissage de l'écriture. Le souci de tenir compte du sujet-écrivain dans notre travail de recherche nous amènera à nous intéresser, entre autres, aux pratiques et aux habitudes scripturales du public auquel nous aurons affaire en cherchant à déterminer s'ils écrivent, ce qu'ils écrivent, quand ils écrivent. Nous serons aussi attentive à la place que nos apprenants accordent à l'écriture dans la société en dehors du milieu universitaire (chapitre 3).

### **1.1.2.2 Des enjeux pragmatiques à la construction de soi**

Avec le modèle traditionnel, l'écriture paraît être comme une résultante de l'inspiration et du don, et que cela constituait une condition à l'apprentissage, voire à la réussite scolaire. Ainsi, ce modèle accordait plus d'importance au produit final. Or, les recherches réalisées en psychologie cognitive et, surtout, en génétique textuelle ont confirmé que l'écriture était du côté du savoir-faire, du labeur et du travail. De façon certainement dissemblable, ces deux disciplines ont donné naissance aux processus qui précèdent la production du texte fini en dévoilant que, dans sa forme résolue, le texte se présente en allure trompeuse qui dissimule le travail dans son accomplissement.

---

<sup>2</sup> Le troisième pôle est celui du maître (enseignant/formateur). Les auteurs font ici référence à la notion du triangle didactique qu'elles considèrent par ailleurs comme devant être « dépassée parce qu'elle n'envisage pas l'ensemble des paramètres de la situation de l'enseignement-apprentissage » (Delamotte, Gippet, Jorro et Penloup 2000 : 2).

En effet, la production du texte peut mettre en évidence la question identitaire : comment devenir écrivain ? , Ou comment être reconnu comme tel? La question identitaire est désignée chez Paul Ricoeur(1983) par le nom d'ipséité, le fameux « qui-suis-je » ? Pour l'auteur, répondre à cette question, c'est raconter son histoire. L'écriture est un rendez-vous avec soi-même, avec sa propre raison. Par l'écriture, les sujets écrivains, en utilisant des mots, peuvent définir un rapport à la réalité pour rêver la vie ou vivre leur vie en parfaite harmonie avec leur monde. Ils peuvent parfois découvrir la possibilité d'une mise en mots de leur vécu.

C'est souvent à travers le récit que se constitue, ce que Ricoeur appelle l' « identité narrative » (Ricoeur 1983). Pour ce dernier, la construction de soi donne du sens à l'écriture : la « mise en intrigue » engendre une « dialectique de la mêmeté et de l'ipséité » (Ricoeur 1990 : 168). Kaufmann, dans la même orientation, déclare que : « Tout se passe comme si l'individu moderne rêvait plus fort sa vie pour la construire à son idée, tout en étant extraordinairement attentif à ce que son rêve ne soit pas que du vent, à ce qu'il perçoit réellement de ce qu'il est en train de vivre». (2004: 153).

En effet, s'il est certain que le décalage entre les pratiques personnelles inscrites dans les pratiques du groupe social et culturel auquel appartient l'apprenant et les pratiques scolaires puisse constituer un obstacle à l'apprentissage de l'écrit scolaire pour certains apprenants, il semble aussi, que de nombreux élèves issus de groupes sociaux et culturels réputés en espacement avec les pratiques langagières scolaires parviennent à maîtriser les formes scolaires de l'écrit (Delamotte R et al., 2000, Chartrand (dir.), 2008). On peut donc faire l'hypothèse que des facteurs d'un autre ordre sont à prendre en compte. Le rapport à l'écrit nous semble doté d'un fort pouvoir heuristique (Delamotte R et al., 2000, Chartrand (dir.), 2008). Cette notion de rapport à l'écrit permet d'explorer les fondements psycho-cognitifs de l'investissement d'un individu dans l'activité scripturale.

Autrement dit, lire et écrire ne se réduisent pas à des techniques mais s'inscrivent dans une dynamique personnelle et intime dans laquelle c'est l'individu tout entier qui est concerné.

### **1.1.2.3. De l'écriture au processus de l'écriture**

Après un court retour sur les principaux penchants des années 70 à 85, seront résumées, et analysés en référence aux recherches présentées dans les deux premières parties, les avancées liées aux travaux actuellement menés en matière de didactique de l'écriture. Dans ces recherches comme dans les recherches pédagogiques en général, le mot « écriture » apparaît rarement seul. « Production écrite » et « expression écrite », voire « production de texte » sont les termes habituellement utilisés pour parler des activités d'écriture en classe de français. Car c'est dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français que se situent, encore actuellement, la grande masse des recherches relatives à la didactique de l'écriture.

En étudiant les tendances générales concernant les thématiques de ces recherches de 1970 à 1984, F. Ropé (1991) dévoile que la production écrite apparaît beaucoup moins constamment que la production orale et la lecture, que les formes pragmatiques qui sont peu étudiées : « Le plus étonnant paraît être le faible nombre d'occurrences concernant la créativité écrite... Et le goût d'écrire » (1991, p. 62).

Au sujet exactement du bilan des recherches en « production écrite », M. Noël-Gaudreault (1991) enregistre que le processus de l'écriture comme objet de recherche didactique est une manifestation récente. En témoigne le contenu des articles centrés sur l'écrit, publiés dans la décennie quatre-vingt. G. Gagné et R. Lazure (1984) finissent au même constat concernant la recherche américaine en pédagogie de la langue maternelle.

Cependant, dès les années quatre-vingt s'amorce une évolution en didactique

dans le sens d'une formalisation des conditions de l'enseignement / apprentissage, avec un début de centration sur les processus de production et le rôle de la situation. Concernant plus exactement les activités d'écriture proposées aux élèves, les synthèses établies par Y. Reuter pour le collège (1989) et J.P. Goldenstein pour l'ensemble des niveaux scolaires (1988, version remaniée et complétée en 1995) décrivent les pratiques innovantes qui se développent progressivement, s'ajoutant aux rédactions, études de textes et dissertations, modèles traditionnels encore largement dominants.

J.P. Goldenstein regroupe ces innovations selon leur durée : jeux poétiques, écriture « au cours moyen » et écriture au long cours. Activités ludiques ponctuelles, tâches de durée moyenne comme une pièce de théâtre, ou projet d'écriture qui ordonne toutes les activités de français pendant une partie de l'année, voire l'année entière. Dans l'ordre des pratiques nouvelles, Y. Reuter rappelle le rôle novateur du texte libre (Clanché, 1988) et des ateliers d'écriture, dans la lignée des travaux d'E. Bing (1976) ou de Ricardou (1978) et C. Oriol-Boyer (1992, *Texte En Main*, 1984a, 1984b).

L'important, comme le souligne Y. Reuter, est qu'avec les ateliers ou les projets d'écriture plus ou moins longue, est introduite la notion de re-travail, de réécriture, c'est-à-dire d'écriture proprement dite. La problématique de l'accès à l'écrit se déplace ainsi nettement du produit au producteur, du texte au scripteur. On s'éloigne clairement de la reproduction de modèles. Ce sont ces orientations qui, à partir des années quatre-vingt-cinq, et en relation sans doute avec l'apparition de l'atelier d'écriture, présenté dans le prochain chapitre, sont développées et approfondies sur le plan didactique. Les différents chantiers, tels que nous les classerons, déclinent à leur manière cette nouvelle thématique de l'écriture comme processus, nécessitant l'implication du scripteur, et associée à différents usages, sociaux et intellectuels.

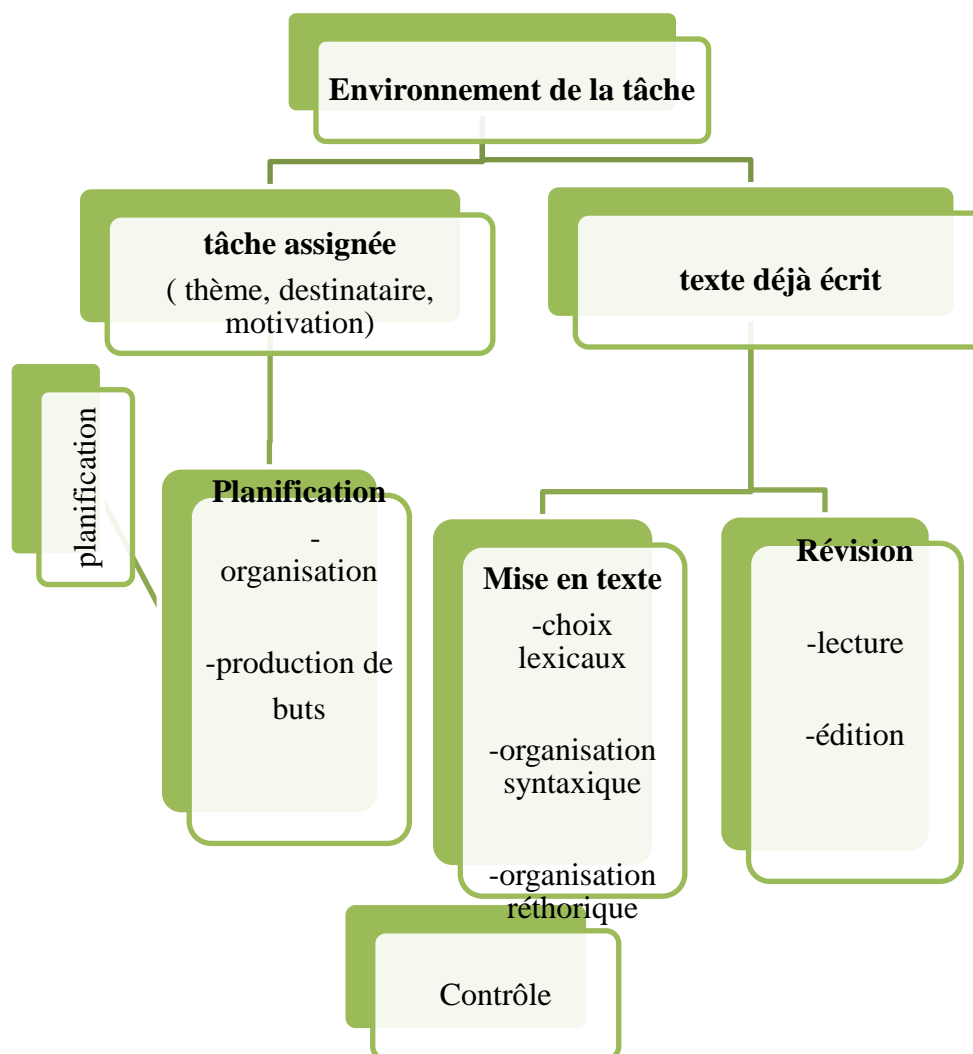
En effet, les recherches effectuées en psychologie cognitive et, particulièrement, en génétique textuelle ont prouvé que l'écriture était du côté du faire, du labeur et du travail. De façon certainement distincte, ces deux disciplines ont

mis au jour les processus qui précèdent la production du texte fini en montrant que, dans sa forme finale, le texte se présente en apparence trompeuse qui dissimule le travail que son accomplissement a nécessité.

La didactique qui tient compte des processus de la production de l'écrit pose l'écriture comme un faire, restitue le brouillon et place la réécriture au centre de son action. Cette nouvelle vision soutient la lutte contre l'idéologie du don et de l'inspiration. Pour notre cas, comme nous ne savons pas déterminer a priori ce que nos sujets d'expérience sont capables de produire comme écrits.

Hayes et Flower (1980) ont contribué à la théorisation des processus d'écriture à partir de leur étude d'un scripteur expert en trois opérations de haut niveau cognitif : la planification, la mise en texte et la révision. La Figure n 1 présentée ci-dessous explique le modèle de processus rédactionnel (Hayes & Flower, 1980). En contrepartie, ces mêmes auteurs ont pointé la récursivité d'une étape nommée « monitoring », qui concerne la révision et l'écriture. ». En plus, un autre processus a été intégré et qui est celui de l'étude du contexte de la tâche, les pré-acquis des apprenants sur la tâche, leurs compétences comme scripteurs (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Piolat, 2004 ; Prince, 2011 ; Tardif, 1997 ; Troia et Graham, 2002).

S'ajoutant à ces éléments le contexte écologique de la tâche qui facilite la compréhension du travail de ces processus d'une façon indépendante des éléments précédents. Le changement des procédés et des relations des apports concernant le champ de la sociologie de l'éducation, des travaux sur la psychologie de l'éducation ainsi que les des perspectives sociocognitives (Bandura, 1986 ; Dweck, 1986) ont facilité l'appréhension de la tâche scripturale (Charlot, 1997).



**Figure n 01 : Modèle du processus rédactionnel (Hayes & Flower, 1980)**

Le renforcement du champ d'observation de la tâche d'écriture ainsi que les difficultés enregistrées dans le contexte scolaire a contribué à nourrir la réflexion dans le champ de la didactique de l'écriture (Garcia-Debanco et Fayol, 2002). S'ajoutant à cela, l'élargissement des travaux réalisés dans le domaine de la motivation et de l'engagement des apprenants en situation de difficulté en contexte scolaire.



## **1.2. Réflexion sur quelques notions de base autour de la didactique de l'écriture**

Après avoir exposé l'évolution des différentes approches en didactique de l'écriture tout en exposant les principales limites relevées par différents chercheurs, il nous semble dès lors évident de mettre le point sur quelques concepts-clés qui nous paraissent fondamentales pour cette thèse. Il ne s'agit pas seulement de présenter des définitions de ces notions basiques, mais de déterminer également le contexte et les finalités qui justifient le choix de notre démarche scientifique dans la partie pratique de notre travail.

L'ensemble des notions dont il est question à exposer est : l'acte d'écrire, la compétence scripturale, le rapport à l'écrit, le rapport à l'écriture, les représentations, la production du texte en langue étrangère, la révision et la réécriture.

### **1.2.1. Écrire**

D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, écrire est défini, en premier lieu « *par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* » (Cuq J.P et al, 2003). Autrement dit, écrire est un moyen qui permet de transcrire le discours oral sur des supports pour le matérialiser à travers des traces graphiques. Cette tâche complexe est composée de plusieurs pratiques appartenant au niveau culturel et social du scripteur.

En effet, l'acte d'écrire est une activité qui était aperçue depuis longtemps par les chercheurs comme une résultante logique de la représentation du code oral. À l'heure actuelle, l'autonomie de l'acte d'écrire est mise en avant comme un prétexte à l'absence de correspondance qui est parfois reprochée à l'égard de l'écriture, du phonème aux traces graphiques. Les propos avancés par G. Vigner affirment que : « *Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui,*

*fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission »* (VIGNER, 1982).

Le résultat de cette activité langagière de l'écriture d'un scripteur est si complexe, car ce n'est pas toujours le cas qu'un son soit transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne soit pas toujours transcrite en un seul son.

De son côté, le dictionnaire le Robert offre une multitude de définitions du verbe écrire. On y note :

- ✓ « Tracer (des signes d'écriture, un ensemble organisé de ces signes). *Écrire quelques mots.* sans complément : *Apprendre à écrire. Il ne sait ni lire ni écrire. Écrire mal. Écrire en majuscules.*
- ✓ Orthographier. *Je ne sais pas écrire son nom.* pronominal : « Appeler » *s'écrit avec deux p.*
- ✓ Consigner, noter par écrit. → Inscrire, marquer. *Écrire une adresse sur un carnet.*
- ✓ Rédiger (un message destiné à être envoyé à qqn). *Écrire une lettre à qqn.* sans complément : *Faire de la correspondance. Il n'aime pas écrire.*
- ✓ Annoncer par lettre. *Je lui ai écrit que j'étais malade.*
- ✓ Remplir de signes d'écriture. *Écrire plusieurs pages.*
- ✓ Composer (un ouvrage scientifique, littéraire). *Écrire un roman.* → Publier. Spécialement : *Faire métier d'écrivain.*
- ✓ Exprimer par l'écriture (littéraire). sans complément *Il écrit bien, mal. Écrire sur qqch., un sujet.*
- ✓ *Écrire que*, exposer dans un texte, un ouvrage. → Dire.
- ✓ Composer (une œuvre musicale). *Écrire une sonate.* (passif et participe passé) *C'est, c'était écrit*, voulu par la Providence ou le destin, fixé et arrêté d'avance. → Fatal. »<sup>3</sup>

---

3

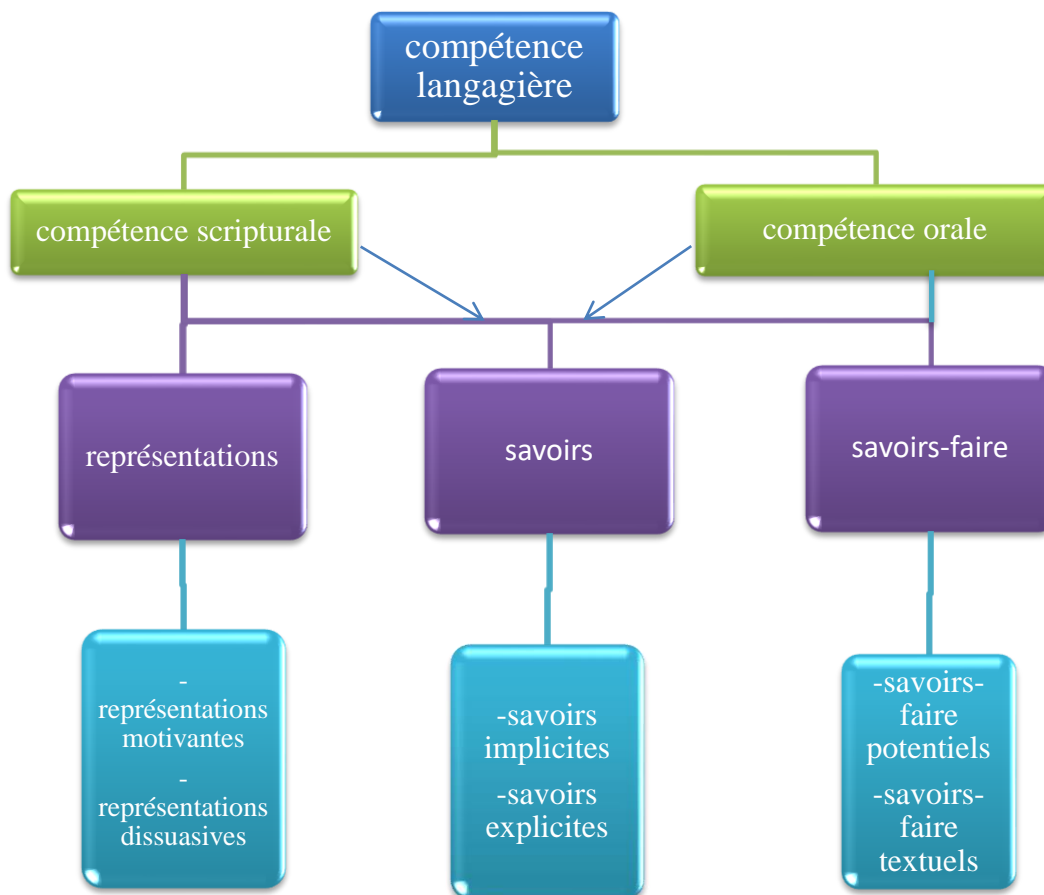
<https://dictionnaire.lerobert.com/definition/ecrire#:~:text=Consigner%2C%20noter%20par%20%C3%A9crit.,%E2%9E%99%20inscrire%2C%20marquer.>

Toutes ces définitions nous laissent dire que « écrire » est finalement tracer, orthographier, consigner, rédiger, annoncer, dire, composer, exprimer.

En plus de toutes ces significations de l'acte d'écrire, dans notre cas pour un apprenant, représente une tâche réalisée sur différents supports selon l'exigence du contexte de l'apprentissage. En effet, le passage du niveau oral à celui de l'écriture requiert un respect des normes graphiques qui sont composées de règles syntaxiques organisant le système linguistique de la langue : phonème, graphème et le lexème. Ceci dit, que le produit écrit de la langue n'est pas seulement la reproduction du langage oral expliquant ainsi pourquoi la maîtrise de l'orthographe constitue une condition dans la réussite scolaire. Ecrire connaît ainsi une évolution qui contribue à l'évolution du niveau d'apprentissage scolaire de l'apprenant. On débute par les lettres, les mots, les phrases, les textes reproduits pour arriver à des textes originaux. C'est ce qu'on appelle une compétence de l'écrit.

### **1.2.2. La compétence scripturale**

Dabène (1987) considère, la « compétence scripturale » et la « compétence orale » comme les deux entités constitutives de la « compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux" ». À l'image de la compétence orale, la compétence scripturale est celle des représentations, de savoirs et de savoir-faire. « S'agissant du lire et de l'écrire, écrit Dabène (1987), ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives ».

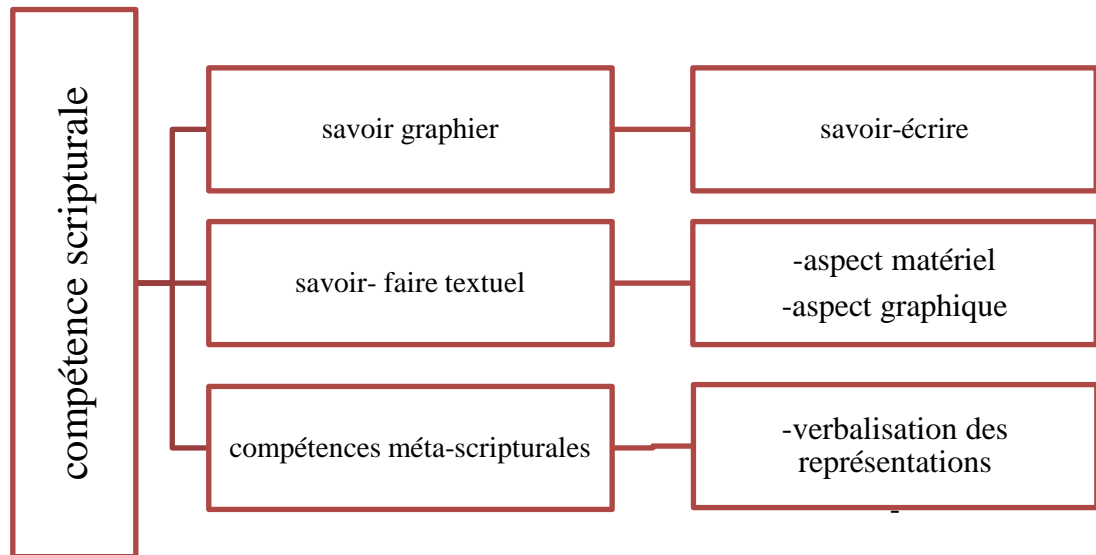


**Figure n 2 : Composantes de la compétence langagière selon Dabène (1987).**

À son tour, Lafont-Terranova (2008) a établi un classement de deux classes de savoirs : un savoir-graphier et un savoir-textuel. Le savoir-graphier est ce que Dabène (1987) nomme également « savoir écrire » et qui désigne « *l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support* ». Il est impérativement basé sur les moyens graphiques et matériels que doit maîtriser l'apprenant dans une situation donnée en un espace précis grâce aux supports et aux gestes contribuant à l'acte d'écrire.

Le savoir-textuel est le volet composé de deux composantes : la composante linguistique et la composante pragmatique. La première composante concerne tous les éléments relatifs au lexique de la langue écrite en plus de sa morphologie, sa

syntaxe phrastique et son analyse textuelle. Quant à la composante pragmatique, elle est désignée par la capacité de communiquer à travers son texte grâce à la maîtrise de certaines compétences comme la lisibilité et l'élocution. Il s'agit également dans la composante pragmatique d'approcher les finalités littéraires et les dimensions poétiques des textes produits en plus du ton et des genres.



**Figure n 3 : Composantes de la compétence scripturale selon LaFont- Terranova (2008).**

En plus de la compétence scripturale, J. Lafont-Terranova (1999), ajoute qu'une autre compétence fait surface dans le domaine de la didactique de l'écriture qui est « la compétence méta-scripturale » qui fait partie intégrante de la compétence scripturale : « En effet, le recul réflexif par rapport à l'écriture consiste notamment pour le sujet à verbaliser ses représentations, à s'en dégager et/ou à les ratifier, pour pouvoir s'engager dans une démarche progressive d'appropriation de savoirs et de savoir-faire ». Ainsi, en dépit de la ressemblance des aspects d'ordre matériel (comme la typographie ou le tracé des lettres) ou graphique (comme la ponctuation), la classification des différentes composantes de la compétence scripturale reste un point divergeant dans la distinction du savoir-graphier et celui du savoir-faire textuel.

### 1.2.3. Le rapport à l'écriture

Selon Barré-De Miniac (200), la notion du « rapport à » est à l'origine utilisée pour la toute première fois par des chercheurs en éducation. Elle permet de faire naître le lien entre l'apprenant et l'objet de son apprentissage à travers de la situation d'apprentissage. Ce rattachement entre le sujet et l'apprentissage est basé sur l'aptitude à donner du sens à son apprentissage. Quant au rapport à l'apprentissage, il relève premièrement de l'appartenance axiologique qui est relative aux croyances morales de l'apprenant, est définie par Barré-De-Miniac (1997) comme : « La réflexivité, la prise de distance par rapport à ce savoir, tout autant que la prise de conscience des opérations nécessaires à son appropriation ». Deuxièmement, au côté épistémique de l'apprentissage. Autrement dit, le rapport à l'apprentissage renvoie aux réponses relatives à l'objectif de l'apprentissage et la manière d'approcher cet apprentissage.

Néanmoins, le même auteur souligne que l'interaction entre le sujet apprenant et son apprentissage se base sur l'altérité. Ce qui nous permet de dire que ce rapport ne relève pas d'un simple « effet sur » mais plutôt d'un « effet entre ».

Quant à la notion du « rapport à l'écriture », elle désigne « *des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages* » De Miniac. En effet, il est constitué de quatre composantes essentielles qui sont : l'investissement de l'écriture, les opinions et les attitudes, les conceptions de l'écriture et son apprentissage en plus du mode d'investissement. Cet ensemble d'aptitudes représente les degrés d'implication du scripteur dans son écriture et l'énergie qu'il fournit pour y arriver. C'est ce que le même auteur nomme la force et le type d'investissement désignent à la fois les valeurs et les sentiments qu'accorde le scripteur à son écriture et à son usage. Une prise de conscience de son pouvoir d'écrire en dépit des jugements, des avis des autres parfois même des attentes à son égard pour la réussite qu'elle soit scolaire ou sociale.

### 1.2.4. Les représentations

Étymologiquement parlant, le terme « représentation » est issu du latin « repraesentatio » signifiant rendre présente une chose absente de notre champ perceptif<sup>4</sup> et qui a donné naissance, par la suite plusieurs sens. Pour Emmanuel Kant, la représentation est un objet de notre connaissance. Pour Weber et Durkheim, c'est une notion utilisée dans le but d'analyser plusieurs phénomènes sociaux. Ce dernier philosophe parle de deux types de représentation : des représentations individuelles, qui appartiennent exclusivement à l'individu et des représentations collectives qui appartiennent à l'ensemble de la société.

La distinction entre les représentations sociales et les représentations individuelles conduit directement vers la différenciation entre le savoir scientifique et le savoir commun. En effet, le savoir scientifique est un ensemble de connaissances acquises suite à la réalisation de recherches et d'expériences, en se référant à des résultats. Il se base sur des résultats empiriques. Tandis que, le savoir commun est un ensemble de connaissances naïves (en opposition aux connaissances scientifiques).

Penloup (2009) définit les représentations comme « des liens que le sujet établit avec le monde et qui l'aident à l'appivoiser, à le rendre intelligible ». Ces liens constitués sont construits à leur tour à partir d'un « ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » (Abric, 1994). Ainsi, les représentations désignent un ensemble équilibré constitué d'opinions, d'attitudes, et d'informations se rapportant à un objet ou une situation grâce au contact entre l'individu et son environnement. Ce qui explique que toute représentation est dépendante de l'individu et son histoire personnelle d'un côté, et de l'environnement autant qu'influence extérieur d'un autre côté.

*« Les représentations sont des constructions qui se nourrissent des événements de la vie des enquêtés. Ces représentations sont des processus dans le sens où elles se transforment, se modèlent en fonction de la réalité sociale. Elles se construisent à*

---

<sup>4</sup> [Http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/repr%C3%A9sentation/87634](http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/repr%C3%A9sentation/87634).

*partir d'informations fournies par l'environnement et nos sens. Elles sont à la fois individuelles et sociales, elles font apparaître la façon dont on interprète le monde. »*

(Abid, 2016).

En d'autres termes, chaque membre de la société possède des idées sur un tel sujet quel que soient ses expériences à propos du sujet.

Les représentations en didactique sont une notion très importante à prendre en considération puisque « *cela permet de ne pas perdre de vue que les apprenants ne se présentent pas sans connaissances préalables devant une situation d'apprentissage* » (Barré-De Miniac, 2000). Elles peuvent être des appuis pour l'apprentissage si elles sont identifiées et prises en considération.

La question des représentations intéresse davantage les didacticiens de l'écriture dans la mesure où des auteurs comme Dabène (1987) les reprennent parmi les composantes de la compétence scripturale. En effet, tous les systèmes d'adaptation et de réadaptation exigent la présence des représentations. La raison pour cela est dûe au fait qu'elles donnent du sens à tout apprentissage en modifiant les représentations antérieures pour en construire de nouvelles qui seront à leur tour modifiées par la suite et ainsi de suite. Ces composantes essentielles du processus d'apprentissage peuvent toutefois, ralentir le processus si elles ne sont pas prises en considération.

M.-C. Penloup, va plus loin dans ses propos quand il considère qu'un enseignement qui ne prend pas en considération les représentations de ses apprenants est voué à l'échec :

*« On n'a aucune chance de faire intégrer un savoir si on ne se préoccupe pas de faire émerger les représentations de l'apprenant de façon à ce qu'elles "travaillent", au contact du savoir nouveau qui vient les déstabiliser ».*<sup>5</sup>Ceci laisse déduire que les représentations jouent un rôle primordial dans le processus d'apprentissage. Elles peuvent freiner le processus en cas de leur négligence, comme elles peuvent présenter une assistance facilitant l'apprentissage si elles sont prises en compte. Ainsi, plusieurs noms phares des chercheurs en didactique tels que Dabène (1987) à les

---

<sup>5</sup> Propos recueillis de Y. REUTER dans « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996.



adapter dans la didactique de l'écriture en l'adoptant comme une composante de la compétence scripturale. (Voir figure n 3, page : 33)

### **1.2.5. L'écrit en FLE**

L'écriture en FLE repose essentiellement sur la maîtrise des stratégies prenant en compte les données communicatives de la langue. À titre d'exemple, la lecture, peut être introduite dans l'apprentissage en début de la formation en dépit de la possibilité d'ignorer les principales règles de la langue étrangères. Contrairement à l'oral, Capelle (1991), affirme que « l'écrit est plus stable et plus rassurant pour l'apprenant, les points d'appui plus nombreux, le processus d'écriture récursif. L'apprenant a tout le temps de réfléchir à la meilleure utilisation possible de ses connaissances en langue pour transmettre son message ». Cette dimension de la pratique de l'écrit en langue étrangère permet à l'apprenant de développer les compétences écrites ainsi que la modification, parfois totale, des représentations. En effet, le texte réalisé en langue étrangère résulte d'un processus d'écriture qui place la production des écrits parmi les premiers classements des préoccupations des enseignements.

L'enseignement de l'écrit en FLE est égal à un réel défi aux enseignants avant de l'être pour les apprentis-scripteurs. À l'origine, enseigner l'écrit présente une situation d'écriture aux apprenants dans laquelle on écrit pour être évalué par son enseignant en dépit de l'ignorance de ces apprenants de ce qu'ils devraient faire. Pourtant, le rôle essentiel de l'enseignant consiste, en principe, à dédramatiser l'écriture en intervenant efficacement aux bons moments et en expliquant à ses apprenants que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice.

H. Rück (1991), met l'accent sur l'importance de définir ce qu'il appelle la « base sémantique » qui précède l'étape du lancement dans n'importe quelle activité rédactionnelle en FLE. Il s'agit de proposer des activités où il est question d'une tâche préparatoire de lecture de textes en relation avec le sujet de la rédaction. Il peut être aussi question d'étudier des textes appartenant au même sujet mais portant des points

de vue distincts qui permettent de saisir des activités enrichissantes sémantiquement parlant.

À vrai dire, toutes les langues sont marquées par leur propre réalité où s'est organisé un environnement précis naturel et culturel en dépit de la divergence dans ce domaine. En effet, le contact entre les langues, elles participent à l'interaction entre elles donnant naissance à des suites extralinguistiques historiques, sociales, religieuses...etc. Ce contact entre les langues mène à des interactions et échanges sur tous les niveaux linguistiques.

Dans le cas d'un bilingue par exemple, fait recours dans l'oral comme dans l'écrit aux différentes formes et structures de sa langue maternelle ce qui se manifeste comme une résultante des interférences et plusieurs transferts linguistiques. Par contre, sur le plan scolaire, ces résultantes ne sont pas prises en charge à cause de leur manque d'intérêt et leur considération comme étant un peu « honteux ». Donc, la réussite de la communication éventuelle du passage entre la langue maternelle et la langue étrangère dépend, entre autre, de l'emploi de la langue source afin de garantir le prolongement de l'apprentissage de la langue étrangère.

Ainsi, le recours à la langue maternelle facilite la focalisation de l'apprenant à travers son attention sur ses éventuelles faiblesses linguistiques. La garantie de la bonne réception des énoncés émis en langue étrangère et le maintien de l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant peuvent être dès lors remarquables. De la sorte, alterner les langues est un moyen à l'apprenant facilitant le recours aux différentes ressources linguistique de la langue étrangères pour d'arriver au sens et d'évoluer dans l'apprentissage de la langue. Si enfin la production écrite peut répondre à cette combinaison logique informationnelle et cohérence elle est dorénavant vouée à la réussite.

### 1.2.6. La réécriture

La réécriture est une opération qui tend à « *réécrire un texte pour en améliorer la forme ou pour l'adapter à d'autres textes, à certains lecteurs* »<sup>6</sup>. À son tour, Oriol-Boyer propose la définition suivante : « *réécrire c'est copier pour améliorer* ». De la sorte, si « écrire » est « copier » de nouveau le même texte, il y a bien duplication d'un même (qui devient autre), donc ré-écriture.

Alain André quant à lui conserve le terme "classique" de récrire, car, pour l'Association Aleph (voir le chapitre suivant), l'acte de réécriture ne consiste pas à refaire le même, mais à refaire pour un autre. Récrire équivaut en ce cas à écrire une nouvelle fois, sans cet effet de double renvoi sur le texte. Que signifie cette distinction du même et de l'autre dans le domaine de la ré(é)écriture tel qu'il est abordé ici ? Il semblerait que la différence repose sur le rôle du destinataire autrement dit du lecteur. C. Oriol-Boyer associe la réécriture au concept d'imitation. Signalons-en le double aspect en utilisant un exemple de Gérard Genette qui souligne la différence imitation/transformation:

*Soit un texte littéraire minimal, tel que le proverbe: Le temps est un grand maître". Pour le transformer, il suffit que je modifie, n'importe comment, l'un quelconque de ses composants,. (...) si, substituant une lettre, j'écris, comme Balzac par la bouche de Mistigri ; Le temps est un grand maigre, cette substitution de lettre opère une substitution de mot, et produit un nouveau sens; et ainsi de suite. L'imiter est une toute autre affaire: elle suppose que j'identifie dans cet énoncé une certaine manière (celle du proverbe) caractérisée, par exemple et pour aller vite, par la brièveté, l'affirmation péremptoire et la métaphoricité, puis que j'exprime de cette manière, (dans le style) une autre opinion, courante ou non: par exemple qu'il faut du temps pour tout, d'où ce nouveau proverbe: ((Pari n'a pas été bâti en un jour." (Gérard, 1982).*

L'imitation consiste donc à repérer ce qui, chez un auteur, est itératif et fonctionne comme un procédé. Ce travail d'imitation nécessite un travail lectoral qui cherche à mettre en évidence une classe d'énoncés, puis à établir un modèle, une

---

<sup>6</sup> Le Petit Robert.

formule, à partir du rapprochement de ces occurrences. Pour illustrer ce procédé, Gérard Genette donne un exemple qui ressemble en tout point au travail de Claudette Oriol-Boyer sur le conte. Il part en effet du stéréotype balzacien, "Lady Stanhope, ce bas-bleu du désert", puis il tire la formule "x, cet y de z" qu'il soumet au lexique. Le résultat est un pastiche de Proust: "M. de Talleyrand, ce Roger Bacon de la nature sociale". Et l'on peut ainsi reproduire à l'infini des formules balzaciennes. Imiter est bien généraliser. On le voit, ce qui sous-tend le principe d'imitation relève d'un travail de décodage. Il conduit à produire un même type de texte, c'est-à-dire qu'il pennet la reproduction d'un autre avec du même.

Alain André explique quant à lui qu'il n'y a réécriture que s'il y a objectif. Seule la visée d'un but à atteindre, que ce soit l'autre qui attend le texte, ou l'autre séance qui apportera la suite du récit commencé, pennet d'envisager le retravail d'un texte. Est-ce à dire que sans cette dimension, la réécriture resterait lettre morte ? Il semblerait que oui. Est-ce à dire que la réécriture du Journal par exemple est impossible? Barthes expliquait bien à Gérard Genette sa "crainte" du Journal intime, car il se demandait si un "texte" dont le thème n'était que lui-même pouvait être publiable. Il ne voyait dans le Journal qu'un "livre sur rien", qu'il n'était par conséquent pas nécessaire de travailler.

Est-ce ce type de réflexion qui hante les écrivants confrontés à des textes de premier jet parfois décevants? Certes, comme Gérard Genette le disait: on écrit souvent - simplement - pour savoir si l'on peut, si l'on doit écrire. Le Journal a souvent cette fonction, les textes de premier jet aussi. Et ils échouent souvent tous les deux... Il semble donc qu'il faille donner à une production, une destination qui lui permette d'échapper au "rien". Pour Aleph, le lecteur et le genre occupent cette place.

Poser d'emblée ces impératifs confère à l'atelier un statut particulier. Il devient un lieu où s'élabore progressivement un ensemble cohérent. Si la réécriture installe une relation entre celui, même débutant, qui écrit, et les textes de l'héritage littéraire", la référence au Genre inscrit dans une continuité, une lignée. Il y a en quelque sorte adoption, participation à une grande œuvre commune.

La réécriture repose ainsi sur l'intention d'un écrivain par rapport à un objet, intention littéraire assurément, mais aussi, intention personnelle. On le sait, l'intérêt de la réécriture n'est pas une évidence en soi. Permettre de mener jusqu'au bout un texte, qu'il s'agisse d'une nouvelle, d'une chanson ou d'un scénario, aide en quelque sorte à *habiter* cet objet. À l'habiter pour pouvoir y revenir et le modifier, car la réécriture est un « réajustage ».

Ainsi, cumulant la continuité (dans les séances) à la visée effective d'un objectif (l'adéquation d'un genre), l'atelier devient le lieu d'une mise en scène où l'écrivain "joue" à l'écrivain en ce qu'il est confronté aux mêmes outils (l'héritage littéraire), aux mêmes exigences du texte (la prise en compte du lecteur) et surtout, à la continuité face à un projet.

Les termes de réécriture et réécriture mettent donc en scène une différenciation qui va bien au-delà d'une appréciation sémantique. La réécriture est posée comme un point de départ tandis que la réécriture vise davantage une finalité. Le concept de ré(é)criture se pose d'emblée comme un élément indissociable de l'écriture. La réécriture, même si elle n'est pas en rupture avec la réécriture, tient une place différente dans l'acte d'écrire. Cohabitant avec d'autres concepts que sont à Aleph la médiation et la socialisation, elle est plutôt un réajustage du texte.

Toutefois, quel que soit le terme ou la démarche choisie, l'acte de ré(é)crire se situe dans les deux cas en cours d'atelier. En ce sens, les pratiques qui s'inscrivent dans la ré(é)criture ne peuvent en aucun cas s'inscrire dans une écriture-expression. Si ré(é)crire ne constitue plus un acte à part, il ne peut plus être perçu comme une corvée à entreprendre après l'écriture: il est inclus, intégré dans un processus. Il faut donc conclure de ce parallèle "l'autre et le même" que l'écriture est constamment du même qui devient de l'autre, parce qu'au fil de l'écriture, l'écrivain devient un autre. Il opère le dédoublement nécessaire au dialogue intime de soi avec soi-même, dualité obligatoire pour qui veut se lire car, comme le dit Jean Ricardou : « *Écrire, c'est moins afficher du soi, que, tout au contraire, réussir de l'autre* ». Après cette étape,

de quelque façon qu'elle se soit déroulée, les participants possèdent un texte qu'ils vont donner à voir ou à entendre. C'est le temps de l'oralisation et des retours.

### **1.3. Motivation à écrire en contexte scolaire**

Le monde de la recherche en didactique a réservé beaucoup d'intérêt pour des approches pédagogiques émergentes, dites innovantes, qui s'appuient sur les recherches en pédagogie, psychopédagogie et psychologie cognitive. Ces approches se centrent sur l'apprenant tout en rattachant les progrès en écriture de ce dernier à des formes particulières liées à l'intérêt et à l'engagement des apprenants dans leurs tâches d'écriture et à des formes d'ordre contextuelles.

Ces formes peuvent être liées au contexte de la tâche, au dispositif mis en œuvre lors des activités d'écriture, aux genres textuels abordés et l'évaluation des produits de ces tâches scripturales (Barré-De Miniac, 2015 ; Boscolo et Hidi, 2007; Bucheton *et al.*, 2014). Ainsi, ces chercheurs entrevoient d'approcher le problème de l'écriture en contexte scolaire sous l'angle du sujet-scripteur et de sa motivation à apprendre et à écrire. S'ajoutant à cela, ses impressions et ses conceptions sur ses propres compétences et performances à l'écrit et à l'idée qu'il se fait de lui-même, en tant que scripteur : à la perception qu'il a de sa propre compétence à l'écrit.

Les chercheurs sus-cités insistent sur le développement des moyens de consolidation, d'outils stratégiques et de stratégies cognitives et métacognitives pour aider davantage les sujets-scripteurs, rencontrant des difficultés en écriture, et dans le but de maintenir l'autorégulation et l'autonomisation durant les tâches d'écriture (Troia, Harbaugh, Shankland et Wolbers, 2013). Ils mettent à l'avant l'impact des perceptions des scripteurs à propos de l'écriture, et installent une relation entre les gênes en écriture rencontrées par certains apprenants et leur rapport à l'écriture. Enfin, ils jugent important de développer un rapport positif à l'écrit et à l'écriture dans le but d'améliorer sa compétence scripturale (Bucheton et al., 2014 ; Chartrand et Blaser, 2008 ; Lafont-Terranova, 2008).

Dans ce qui suit, nous verrons une première partie sur l'évolution des différentes recherches sur la motivation à l'écrit en mettant en avant des modèles et des approches innovantes de l'écrit. Nous aborderons dans une deuxième partie les rapports des recherches récentes et leurs recommandations sur l'enseignement de l'écriture dans un contexte scolaire.

### **1.3.1. Evolution des recherches sur la motivation**

En didactique de l'écriture, la motivation personnelle d'un apprenant constitue une composante affective importante qui prédit son degré de réussite scolaire. De ce fait, une motivation accrue ainsi qu'un potentiel accordé à l'école et aux matières scolaires de la part de l'apprenant sont des aptitudes à l'engagement scolaire et à la réussite. En conséquence, beaucoup de recherches ont montré que la motivation des apprenants fait partie des éléments les plus déterminants pour réussir à l'école (Archambault, Eccles et Vida, 2010; Bégin, 2008; Spi Nath et autres, 2006 cités dans Guay et Talbot, 2010; MÉLS 2007; Plante, 2009).

La motivation n'est pas une constituante innée chez l'apprenant; elle s'acquiert plutôt au fil des pratiques d'apprentissage et elle se forme comme une construction mentale produite selon les situations vécues par l'élève (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2005). L'apprenant, par sa capacité à se renvoyer au passé et à prévoir le futur, se forme une représentation de ses compétences et de son rendement à aboutir à un objectif précis. La motivation se différencie par son caractère flexible, puisqu'elle change selon les situations et le temps (Viau, 1994; Guay et Talbot, 2010). Les défenseurs de l'approche sociocognitive avancent dans ce sens :

« La motivation scolaire prend ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement » (Bégin, 2008).

En effet, puisque l'apprentissage de l'écriture exige des efforts et un contrat cognitif élevé, la motivation des apprenants ainsi que les perceptions qu'ils se font de leur habileté envers ces tâches influencent les efforts qu'ils fournissent en écriture.

Les psychologues et les praticiens de l'éducation relèvent des positions épistémologiques distinctes autour du concept de motivation scolaire. Les premiers soutiennent l'idée que c'est une cause et un effet du succès scolaire (Tardif, 1997); les seconds la considèrent comme un préalable à toute activité scolaire (Archambault et Chouinard, 2009). Malgré cela, didacticiens et chercheurs s'entendent pour dire que c'est la condition première d'un apprentissage scolaire réussi.

Selon les théories de l'apprentissage (Bandura, 2007 ; Pajares et Valiante, 1997, 1999 ; Reuter, 2007), la motivation est un facteur à la fois dynamique et dynamisant qui trouverait sa source dans les conceptions qu'a un apprenant à de lui-même. Ces dernières, l'apprenant les puise de ses conceptions de l'apprentissage ainsi de son contexte scolaire dans lequel il évolue. On retrouve aussi le concept de perception de soi sous d'autres appellations : concept de soi, perception de la compétence, sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ou sentiment d'auto-efficacité (Rondier, 2004). La motivation est ainsi essentielle à la prise d'information, dans le sens où elle accentue les processus attentifs et productifs chez l'apprenant. Elle a un rôle de facilitation de l'apprentissage, et de guide dans les stratégies de mémorisation.

### **1.3.2. La motivation en didactique de l'écriture**

Bon nombre de recherches en psychopédagogie s'inscrivant dans une vision positiviste (Tardif, 1997, Pintrich 2003, Rondier, 2004), ont relevé que la motivation joue un rôle essentiel pour améliorer les compétences disciplinaires des apprenants, particulièrement en didactique de l'écriture. Afin d'améliorer la motivation et la réussite des apprenants en écriture, une approche psychopédagogique axée sur le développement des pratiques enseignantes permet de stimuler l'engagement et la persévérance des élèves dans les tâches d'écriture, tout en prenant en compte l'apprentissage des stratégies d'écriture.

Cette aptitude a pour objectif d'augmenter le rendement des apprenants envers l'écriture par l'entremise de différentes pratiques pédagogiques. Plus exactement, elle



vise, chez les enseignants, l'appropriation des pratiques exemplaires comme : la collaboration entre les élèves, l'utilisation d'activités significatives ou authentiques, le soutien à l'autonomie des élèves, leur implication, la structuration de l'enseignement (Tardif, 1997). De surcroît, les apprenants dont les enseignants qui suivent une démarche motivante obtiennent de meilleurs résultats avec leurs apprenants au cours de l'année scolaire grâce à l'enrichissement de leurs pratiques pédagogiques.

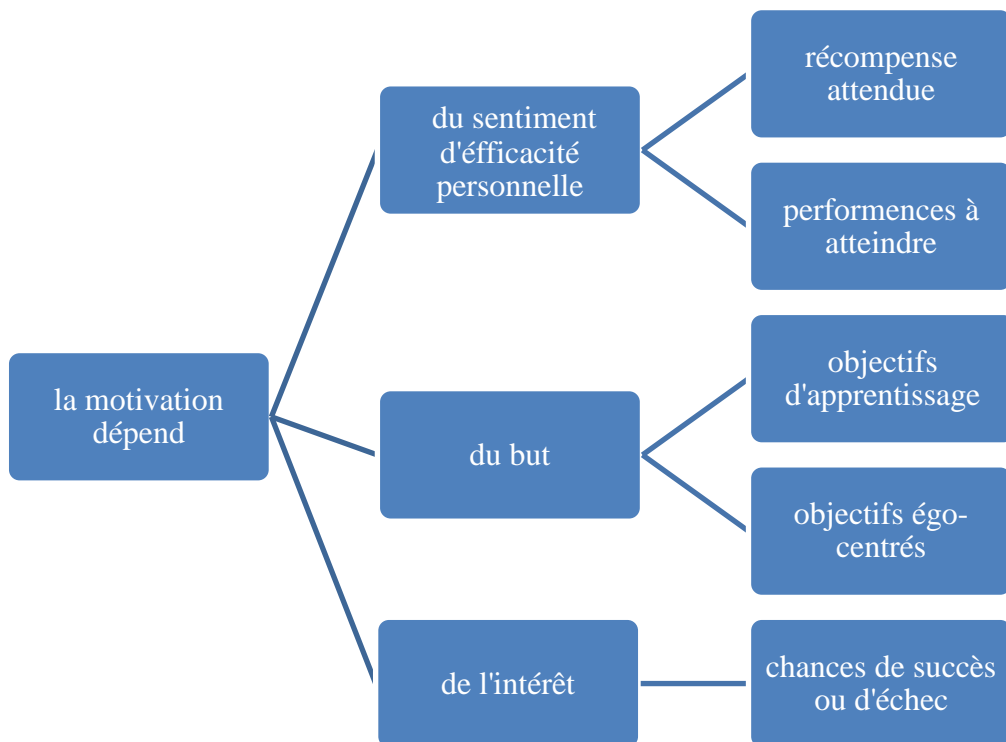
En effet, la motivation veut que l'apprenant s'engage dans une activité d'apprentissage par plaisir ou encore par la valorisation (Ryan, Deci 2009). Dans ce cas, l'activité pédagogique n'est pas un objectif en soi, mais représente un moyen d'atteindre des buts importants pour le bien-être de cet apprenant. La motivation contrôlée réfère aussi à des comportements qui sont émis dans le seul but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Elle renvoie également à des comportements qui sont posés afin de se dérober à des sentiments de honte ou de culpabilité. Ainsi, l'apprenant qui tente d'orthographier convenablement ses mots uniquement pour avoir une bonne note à la dictée du vendredi ou parce que son enseignant lui a promis une récompense pour chaque mot orthographié correctement est animée par une forte motivation contrôlée (Ryan, Deci 2009). Il en est de même lorsque l'apprenant relit attentivement la version finale de ses textes pour ne pas décevoir ses parents ou son enseignant.

Or, plusieurs études (Ryan 1999, Deci, 2009, Koestner, 2010) ont démontré que, si une personne motivée de façon autodéterminée envers une tâche reçoit subséquemment une récompense pour effectuer la même tâche, elle verra son niveau de motivation autodéterminée diminuer. Ainsi, un apprenant qui lit les livres de collection présentés en classe par plaisir sentira son plaisir de lire diminuer s'il est récompensé par l'enseignant pour le nombre de livres lus. Les récompenses tangibles sont donc souvent associées à une diminution de la motivation autodéterminée<sup>7</sup>. Cependant, il importe de signaler que ce ne sont pas toutes les formes de récompenses qui ont des effets nuisibles sur la motivation autodéterminée.

---

<sup>7</sup> Un enseignant qui structure l'apprentissage des élèves pour nourrir leur sentiment de compétence propose des buts clairs, des situations adaptées au niveau des élèves (ni trop faciles ni trop difficiles) et un guidage approprié et constructif pour les réaliser (Jang, Reeve, et Deci, 2010).

Les récompenses dites verbales (Exemple : complimenter un apprenant sur le progrès de son exploit dans une dictée) ont des effets positifs sur la motivation autodéterminée. Par contre, les récompenses tangibles ont un effet nuisible sur la motivation autodéterminée si, et seulement si, elles sont attendues par l'apprenant. Par exemple, la motivation autodéterminée envers l'écriture d'un apprenant diminuera s'il se trouve dans un contexte dans lequel on lui promet une récompense à chaque fois qu'il écrit une production. Par contre, donner une récompense en cadeau pour féliciter l'apprenant pour son écrit alors qu'il ne s'attendait pas à recevoir une telle récompense n'aura aucun effet négatif sur sa motivation autodéterminée. La Figure n 02 qui suit illustre le réseau conceptuel des construits de la motivation à écrire selon Troia et al. (2012).



**Figure 4 : Réseau conceptuel des construits de la motivation d'après Troia *et al.* (2012).**

La motivation à l'écrit serait donc un des mécanismes du désir d'engagement de l'apprenant. Les recherches de Troia et al. (2013) et de MacCallum et Pressick-Kilbom (2011), menées la motivation scripturale faites avec des élèves du secondaire, ont démontré que plus il y avait identification entre la tâche et l'apprenant, plus la motivation scripturale de ce dernier est en surcroît. Cette motivation à écrire se manifestait par un engagement remarquable chez l'apprenant, qui se matérialisait à travers une attention plus grande accordée à l'écriture, durant les étapes qui correspondent aux processus d'élaboration, de révision et d'édition. C'est un processus qui l'absorbe totalement et qui le plonge dans le bain de la tâche scripturale durant certaines minutes, de façon incessante, ce qui conduit à la production d'écrits plus longs et plus riches, et un emploi plus récurrent de structures de phrases complexes et de figures de style.

## **Conclusion**

À travers notre premier chapitre, nous avons essayé d'inscrire notre travail de recherche dans le domaine de la didactique de l'écriture.

Nous avons exposé, au niveau du premier axe, l'évolution des différentes approches en didactique de l'écrit tout en mettant l'accent sur les principales limites relevées par différents chercheurs. Nous avons rappelé que la forme traditionnelle de la didactique de l'écriture est centrée sur le produit fini, déléguant au second plan les systèmes de production.

Au niveau du deuxième axe, nous avons parcouru un ensemble de théories sur l'écriture et quelques notions relatives à l'enseignement renouvelé de l'écrit en contexte scolaire et quelques théories sur l'écriture. Notre intérêt à cet axe est dû à l'importance d'étudier les principales recherches qui ont contribué efficacement à nourrir la réflexion sur l'apprentissage de l'écriture et la construction de soi.

Enfin, au niveau du dernier axe, nous avons tenté de définir la motivation et son importance dans le domaine de l'écriture scolaire. Nous avons vu que c'est un

construit sensible au centre de plusieurs variables étroitement liées à la psychologie de l'apprenant, à la personnalité de l'enseignant et aux rapports entre eux.

# **Chapitre 2**

## **Les Ateliers d'écriture : genèses & modalités**

Ce deuxième chapitre, sera consacré aux grandes lignes de l'histoire des ateliers d'écriture, leurs fondements et origines, ainsi que les modalités de l'organisation des ateliers d'écriture. Comme le choix de l'atelier d'écriture a été motivé par son efficacité supposée dans le développement de la compétence scripturale, nous consacrons ce second chapitre, en premier lieu, à la définition d'un atelier d'écriture. Ensuite, nous nous intéressons aux origines et aux fondements de ces ateliers en s'appuyant sur les expériences les plus marquantes qu'a connues cette pratique à travers l'histoire de la didactique de l'écriture. Nous consacrons la dernière section de ce chapitre aux principales modalités de la mise en pratique de ces ateliers afin de garantir leurs réussites.

## 2.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ?

Le mot Atelier tire son origine de celui d'*astelle*<sup>8</sup>. Le terme *astelle* désigne une activité qui penche vers l'artisanal plus que l'artistique même si les deux termes partagent la même racine. Il importe de signaler que les astelles ne sont pas à prendre au sens de déchets assemblés par des copeaux de bois, mais de matériaux (mots, effets, perceptions, histoires pensées impressions, etc.) que l'écrivain va accumuler dans son chantier intime pour créer des écrits qui viendront à leur tour l'enrichir de discussion en discussion (Abid, 2016). Au treizième siècle, Astelle avait comme signification en premier abord « tas de bois », pour passer à celle de « chantier où travaillent des charpentiers, des maçons ». Les différentes définitions ont peu changé avec le temps, mais elles se sont mises d'accord pour signifier : lieu où les artisans travaillent en commun selon le dictionnaire Le Robert.

En suivant ce raisonnement, nous pouvons dire que le mot atelier désigne la construction, la fabrication et la création. Autrement dit, l'atelier est un espace de partage des expériences dans le but de l'apprentissage et de la création au sein du

---

<sup>8</sup> Selon le *Dictionnaire étymologique de la langue française*, « atelier » est un mot qui apparaît en 1332, dérivé de l'ancien français *astelle* « éclat de bois », puis « chantier où travaillent des charpentiers, des maçons » ; voir *attelle*.

même endroit. À la différence de la rédaction scolaire traditionnelle, cet espace accorde une grande priorité au désir de création comme un jeu, accommodant de la sorte un certain nombre d'outils, d'attitudes et mettant en place de nouvelles façons de « faire entrer » dans l'écriture littéraire personnelle.

En atelier d'écriture, on fait feu de tout bois ! (Beauvoir, 1992). Le phénomène « atelier d'écriture » regroupe les différents champs, scolaires et sociaux : la démythification<sup>9</sup> du métier d'écrivain a le privilège dans la multiplication des ateliers d'écriture, car, en ce sens, elle a changé certaines croyances sur le caractère secret de cette activité.

### **2.1.1. Un lieu de construction des savoirs**

Le travail en groupe ne réassure pas seulement. Il peut aussi contribuer à la construction des savoirs. Selon Guibert (2003), au sein de l'atelier, « les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté » et « pour que les différentes habiletés soient mutualisées ». Ceci donne à chacun des participants la possibilité de circonscrire, non seulement ses compétences, mais aussi ses limites.

L'intervention de l'enseignant peut engendrer un travail métacognitif, surtout dans les situations où l'apprentissage est pensé comme un moyen de consolidation ou d'amélioration de l'acquisition de la langue-culture dans un environnement institutionnel. Les savoirs spécifiques à l'informel sont originaires de l'action, de la collaboration des acteurs d'apprentissage à des activités qui possèdent un degré assez élevé de potentialité informative.

L'espace, la programmation, la temporalité, le déploiement des activités et leurs évaluations forment les principes contraignants à différents degrés spécifiques de l'apprentissage formel en extrascolaire. Toutefois, ces éléments ne cohabitent plus de

---

<sup>9</sup> La démythification de l'acte d'écrire consiste en effet à faire travailler formellement le principe de l'écriture. On y trouve l'inversion, l'antonymie, etc.

la même façon. L'apprentissage informatif est couronné par l'apprentissage "en dehors de l'école", qui survient dans différents lieux : familial, professionnel, ou entre amis. Si l'apprentissage pédagogique et scolaire est bien structuré dans des unités définies de temps (les heures passées à l'école) et d'espace (la salle de classe, l'école, le couloir), en dehors de l'école, ces détails sont entièrement différents.

En groupe, nous explique Ricardou (1992), « l'aide que chacun peut offrir, de façon différée, est du registre d'une éducation : le plus expert contribue patiemment à l'essor de l'autre ». Il peut lui servir, « au moins de modèle, au mieux de moniteur ». On peut aller plus loin dans l'analyse du rôle du groupe, tant dans le processus de réconfort que dans celui de la construction des savoirs, en insistant sur le fait que l'homme se retrouve par rapport à l'Autre. Dans soi-même comme un autre où il analyse, entre autres, les éléments caractéristiques du soi, Ricoeur (1990) démontre que l'ipséité, l'un des deux pôles de la construction du soi, et l'altérité sont intimement liées : « Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien » (Ricoeur 1990).

La philosophie de cet auteur renvoie à une autre vérité littéraire qui a reçu ses lettres de noblesse depuis Bakhtine : l'importance de la place de l'autre dans le processus de l'écriture. « L'homme qui écrit n'est jamais seul : toujours, en lui, un autre travaille » Ricardou (1992). Cet auteur s'inscrit ici dans « l'une des thèses mises en avant » par Bakhtine et par les sociologues et les ethnologues de l'écriture selon laquelle « l'auteur n'est pas le seul responsable du contenu du discours qu'il produit ; le destinataire y participe également, tel du moins que l'imagine l'auteur : on n'écrit pas de la même façon selon qu'on s'adresse à tel ou tel public » (Todorov 1981).

À ce stade, le rôle de l'atelier est d'apporter de nouveau, ce que, dans nombre de cas, l'autre sort de l'imagination. Cet « autre », n'est autre que celui de l'atelier : « Dans le premier cas, il s'agit, en quelque manière, d'un *autre* interne, c'est un autre



issu de soi. Dans le second cas, il s'agit, en quelques façons, d'un *autre externe*, c'est un autre venu d'ailleurs » (Ricardou 1992).

### **2.1.2. Un lieu de modification des représentations**

Les représentations « renvoient aux conceptions préalables et aux modèles implicites ou explicites auxquels chacun se réfère pour comprendre une situation, un évènement et orienter son action » (Bucheton, 2010). Autrement dit, les représentations des apprenants mènent à leurs manières d'être face aux apprentissages : selon ce qu'ils savent ou croient savoir à propos d'un sujet, ils réagissent différemment à l'enseignement qui leur est prodigué : « [...] Le sens que les élèves attribuent aux tâches d'écriture en contexte scolaire détermine leur engagement dans ces mêmes tâches » (Bucheton, 2010). Concernant l'écriture, le même auteur identifie trois représentations de l'écriture majeures chez les apprenants : scolaire, utilitaire, et réflexive.

La représentation scolaire de l'écriture est celle des élèves qui écrivent pour satisfaire aux attentes de l'enseignant et de l'école ; ce sont des apprenants qui veulent respecter les normes scolaires et qui jugent l'écriture en termes moraux : « C'est bien de... Il faut... ». La représentation utilitaire de l'écriture est celle des apprenants qui considèrent l'écriture comme instrument de communication ou investissement sur l'avenir ; ce sont des élèves qui écrivent dans le but d'envoyer des cartes postales, de trouver un métier, d'apprendre la conjugaison ou d'exprimer leurs émotions. La représentation réflexive de l'acte d'écrire, enfin, est celle des apprenants qui ont déjà compris le pouvoir que leur donnait le langage pour créer ; ce sont des apprenants qui aiment inventer une histoire et des personnages, qui ont du plaisir à utiliser les possibilités des mots, qui mettent leur activité d'écriture au centre de leur réflexion, qui éprouvent le désir profond d'être un « être d'écriture ».

Cela revient à dire que, modifiant ces représentations, l'atelier d'écriture modifie, quoique partiellement, le rapport à l'écriture des sujets concernés.

En mettant l'accent sur le faire et sur le travail que nécessite la production d'un texte, les ateliers d'écriture accompagnent les scripteurs dans la modification des représentations reprises ci-dessus. Les sujets écrivant se rendent compte que le texte fini résulte d'un long chemin et que « toute production écrite est le résultat d'un apprentissage, et le fruit d'un travail acharné d'écriture, l'aboutissement enfin d'un patient processus d'élaboration, de mise au point et de fabrication » (Guibert et Verdelhan, 2003).

Comme le rappelle Guibert, certaines pistes d'écriture exploitées par les ateliers d'écriture participent dans la lutte contre la confusion du texte et du réel. Souvent, les scripteurs sont surpris de se rendre compte qu'ils ont « été capables d'écrire un texte qu'ils ont inventé tout à trac » (Guibert 2003). Autrement dit, cet objectif est atteint grâce à avec la mise en exergue du travail sur le texte et les mythes de l'inspiration et du don sont laissés à l'écart. Dans leur suppression, ils emportent le texte-reflet qui suppose l'existence d'une pensée antérieure à l'écriture et une correspondance entre les mots et les choses. Le fait d'écrire, de relire et de réécrire partiellement ou totalement, mouvement inhérent à tout acte d'écriture, nous montre que, même quand il y a quelque chose à dire avant d'écrire, celui-ci reste sujet au changement et c'amélioration.

La question de la possibilité de modifier les représentations requiert que l'on s'intéresse aussi à leur structuration du processus d'écriture. Barré-De Miniac (2000), distingue le noyau central, qu'il nommera la représentation autonome, et qui se rapporte au social, à l'historique et au sociologique. Les éléments périphériques seront dits représentations non-autonomes, relevant de l'individuel et du contextuel. Les éléments périphériques, eux, jouent, sous la direction du noyau central, un rôle d'interface entre la représentation et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Barré-De Miniac 2000 : 62)

Les représentations sont inlassablement engagées dans un processus de reconstruction de savoir. Cette flexibilité au changement attribue du sens à l'apprentissage, car celui-ci s'attache à « modifier des représentations antérieures

pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite  
» (Penloup 2000).

D'après cet auteur, tout enseignement qui ne tiendrait pas compte des représentations des apprenants serait voué à l'échec : « On a aucune chance de faire intégrer un savoir si on ne se préoccupe pas de faire émerger les représentations de l'apprenant de façon à ce qu'elles "travaillent", au contact du savoir nouveau qui vient les déstabiliser » (Penloup, 2000 ). Qu'elles semblent probables ou non, les représentations restent toujours « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible » (Penloup 2000).

La question de la possibilité de modifier les représentations requiert que l'on s'intéresse aussi à leur structure, Barré-De Miniac (2000), distingue le noyau central, qu'il nommera la représentation autonome, et qui se rapporte au social, à l'historique et au sociologique. Et les éléments périphériques qui seront dits représentations non autonomes, relevant de l'individuel et du contextuel. Les éléments périphériques, eux, jouent, sous la direction du noyau central, un rôle d'interface entre la représentation et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Barré-De Miniac 2000 : 62).

### **2.1.3. Un lieu d'apprentissage linguistique & culturel**

Le lancement du CECR et le développement de son utilisation ont entraîné un bouleversement marquant sur la place de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. L'ouvrage explique ouvertement l'interculturel comme une question incontournable dans la réussite des politiques linguistiques. En effet, le plurilinguisme doit s'accompagner d'une compétence interculturelle dont l'ultime but est de «favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (CECR, 2001, op.cit. p. 9). Cela

explique pourquoi le fait d'avoir une compétence interculturelle facilite la communication et la compréhension mutuelle de la langue.

L'apprentissage de la langue de l'Autre mène à la découverte à ce dernier et à celle de soi-même. Cette découverte est accompagnée d'un dépassement des stéréotypes que chacun peut avoir à propos de la culture étrangère et d'une formation des apprenants à la découverte objectivée de la langue de l'Autre. En effet, l'échange en classe entre l'apprenant et la culture-cible se réalise dans la mesure où l'apprentissage d'une langue se fonde sur une connaissance linguistique qui n'a que peu de sens si elle se coupe de toute mise en pratique.

L'apprenant est rapproché d'un système de valeurs distinct du sien qu'il peut accepter ou refuser à travers la méthode d'enseignement, les supports abordés, les explications de l'enseignant ou par la confrontation directe lors d'une rencontre avec un locuteur natif de la langue cible. Les médiations de la méthode et surtout de l'enseignant aideront à accomplir un rôle important, car elles consentiront à expliciter ce ressenti et d'entamer une démarche qui a pour but l'acquisition d'une compétence interculturelle.

Plusieurs recherches (Penloup 2000, et al) ont mis l'accent sur l'atelier d'écriture comme étant un lieu privilégié pour modifier, construire, parfois reconstruire, le rapport du sujet écrivant à la langue, sa/ses langues, les langues du monde. Parce que, si l'écriture consiste pour l'apprenant à travailler la langue, elle suppose également un travail sur la langue – qui va se traduire par une évolution du rapport de l'apprenant à la langue cible, à sa biographie langagière, au langage en général ou à la communication humaine.

En effet, la transformation du regard porte habituellement sur la langue-cible d'abord, la création d'un rapport intime avec elle par exemple, mais peut également avoir pour but la, ou les langues premières de l'apprenant. Autrement dit, les représentations nées du travail d'écriture en atelier vont avoir comme conséquence, une relecture des relations de l'apprenant avec les autres langues de son répertoire

verbal. Ces changements peuvent quelquefois mener vers de grandes mutations, qui ne doivent pas provoquer l'intérêt de l'enseignant, car tout changement produit chez l'apprenant explique une hypothétique acquisition de savoirs et de valeurs relatives à la coexistence des langues. Ainsi, l'atelier d'écriture doit être conçu comme un lieu où on s'intéresse aux langues de l'Autre. Dans le cadre d'échanges métalinguistiques, va se rythmer le travail d'écriture à travers des entrées possibles d'écrit au sein des ateliers d'écriture.

En tant que connaissance évaluable, ce savoir peut parfois susciter certains stéréotypes, ce qui invite à ne pas le dissocier de la formation d'une compétence interculturelle. Dans son article intitulé « De la naissance d'un stéréotype à son internalisation », Georges Schadron (2006) insiste sur la nécessité de distinguer les deux composantes des stéréotypes – contenu, d'une part, théorie sur l'entitativité du groupe, d'autre part (p. 16). D'après l'auteur, un stéréotype n'est pas seulement un contenu évaluatif attribué à un groupe de personnes, mais comprend aussi l'explication du fait que ces personnes constituent un groupe et l'explication de leurs ressemblances stéréotypées. Cette distinction induit l'idée que « [...] un stéréotype ne peut se développer que si le groupe concerné apparaît constituer une entité. Si tel n'est pas le cas, le contenu du stéréotype ne peut être appliqué aux personnes qui le constituent : le lien entre celles-ci et le stéréotype est en quelque sorte rompu » (ibid.).

En effet, puisque l'atelier d'écriture contribuerait en ce sens à une éducation au plurilinguisme qu'il soit disposé en milieu scolaire, universitaire, ou ailleurs, l'atelier d'écriture aide habituellement à modifier les représentations des sujets écrivant sur la langue. Le dispositif particulier de l'atelier d'écriture et la spécificité du travail de la langue qui y est réalisé sont certainement la cause de ce travail sur la langue qui est comme une importante constituante de la compétence scripturale.

## **2.2. Origines & fondements des ateliers d'écriture**

Pour Lafont-Terranova (2009), il existe sept courants majeurs des ateliers d'écriture : les ateliers d'écriture américains, la contestation de Mai 1968, la pédagogie de Freinet et sa conception du texte libre, le Nouveau Roman et le structuralisme, la théorie de l'intertextualité et enfin le Haïku japonais. Découverts à la fin des années 1960, les ateliers d'écriture sont le fruit d'un labeur, ardu et complexe. Dans ce qui suit, nous reviendrons tout d'abord sur leurs origines avant de nous intéresser aux expériences fondatrices des années 1970 jusqu'à 1980 qui ont contribué à façonner le visage de cette pratique que nous connaissons aujourd'hui. Enfin, nous proposerons une description des ateliers d'écriture contemporains.

### **2.2.1. Les ateliers d'écriture américains**

Les ateliers d'écriture américains ont vu le jour dans l'état de l'Iowa vers la fin du XIXe siècle. En réalité, ces ateliers étaient des clubs de conteurs ou de lecteurs, parfois même des réunions publiques d'échange de textes déjà lus. L'objectif était l'étude des textes littéraires par une nouvelle approche plus moderne. Ces ateliers d'origines américaines avaient pour mission la réforme des anciens cours de littérature (Ici, les anciens cours sont ceux où on étudie le texte et ses caractéristiques.).

La particularité de ces ateliers résidait dans l'importance accordée à l'oral où les participants de cet espace commun approchent une littérature à grande production ou à production restreinte. En effet, les participants passaient du statut de consommateur à celui de producteur. Les séances étaient des occasions de rencontres entre participants où ces derniers venaient pour lire leurs propres écrits, parfois même, les écrits des autres devant un public d'étudiants. L'ensemble est dirigé par un professeur dit d'écriture, un écrivain le plus souvent.

Dans la plupart du temps, les séances débutent par ce qu'on appelait "cours d'écriture". La lecture des textes concerne les productions réalisées en dehors de l'atelier. Elles peuvent être des œuvres de grands écrivains, des écrits d'enseignants et parfois même des essais de la part des étudiants. Les participants écoutent attentivement avant de passer à la critique loin du sentimentalisme. Cette étape de critique est une sorte de débat sur l'écrit en question et son auteur n'intervient jamais dans les débats qui concernent son texte, car la monnaie courante est : « Un livre se défend tout seul ».

L'esprit américain dans ces ateliers exige à ses participants d'être pragmatiques afin de léguer une pratique, une technique, un savoir-faire. Dans la plupart du temps, les critiques des textes au sein des ateliers d'écriture américains portent sur la maîtrise de la production d'un bon paragraphe et le respect de la structure des intrigues. En effet, la particularité de la rencontre réside dans le fait que « le cours est une réunion, un lieu de discussion autour des textes et non pas un lieu où l'on dicte ce qu'il faut faire »<sup>10</sup>. Selon Richard Ford (1996), dans l'atelier américain, il n'y a aucune pédagogie ni règles, mais il y a un apprentissage.

Toutefois, on reproche aux enseignants d'ateliers américains d'adopter une attitude passive : ils corrigent, soulignent ce qui ne va pas, mais n'enseignent rien, ce qui fait d'eux des éditeurs au lieu d'enseignants d'écriture. En effet, lorsqu'ils sont interrogés, les professeurs d'écriture expliquent qu'ils n'apprennent pas à écrire et qu'ils ne forment pas des écrivains. Ils se comparent plutôt à des managers qui aident à mettre en valeur des compétences, par des conseils, par des anecdotes personnelles, et par les questions qu'ils posent sur les textes lus. Anne Garetta critique ces ateliers en avançant les propos suivants :

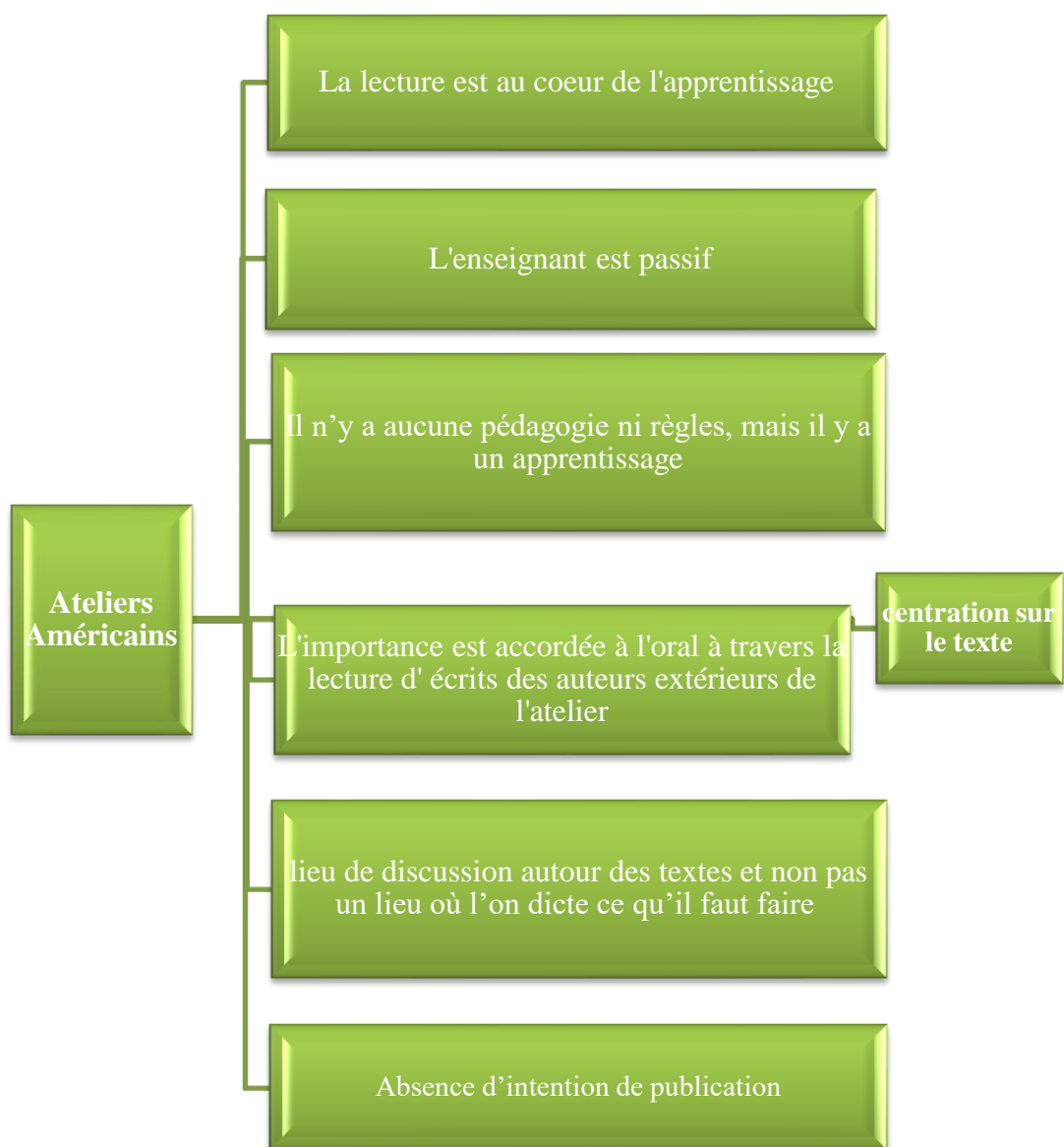
*« Posons la question en américain puisqu'il semble qu'en dollars tout ait un prix. Point de honte à l'affaire : à raison de 1000 à 2000 dollars par semestre, nombre d'universitaires américaines offrent des cours d'écriture créative ou créatrice (...) dont le projet n'est autre*

---

<sup>10</sup> Propos recueillis au Salon du livre 1996. Rencontre autour des ateliers d'écriture américains. Invités: Richard Ford, Ernest Gaines et Nancy Huston.

*que de faire de ceux qui s'y inscrivent et en acquittent le prix, des poètes, des romanciers, des auteurs de théâtre, de nouvelles ou de scénarios. » (Garetta, 1987)*

En dépit des reproches adressés à l'égard des « writing workshops » américains, on ne peut nier l'importance de la lecture dans ces ateliers. Les participants de ces ateliers doivent leur savoir-faire en premier lieu à la lecture des auteurs qui les précèdent et à l'intertextualité qui est au cœur de l'apprentissage.



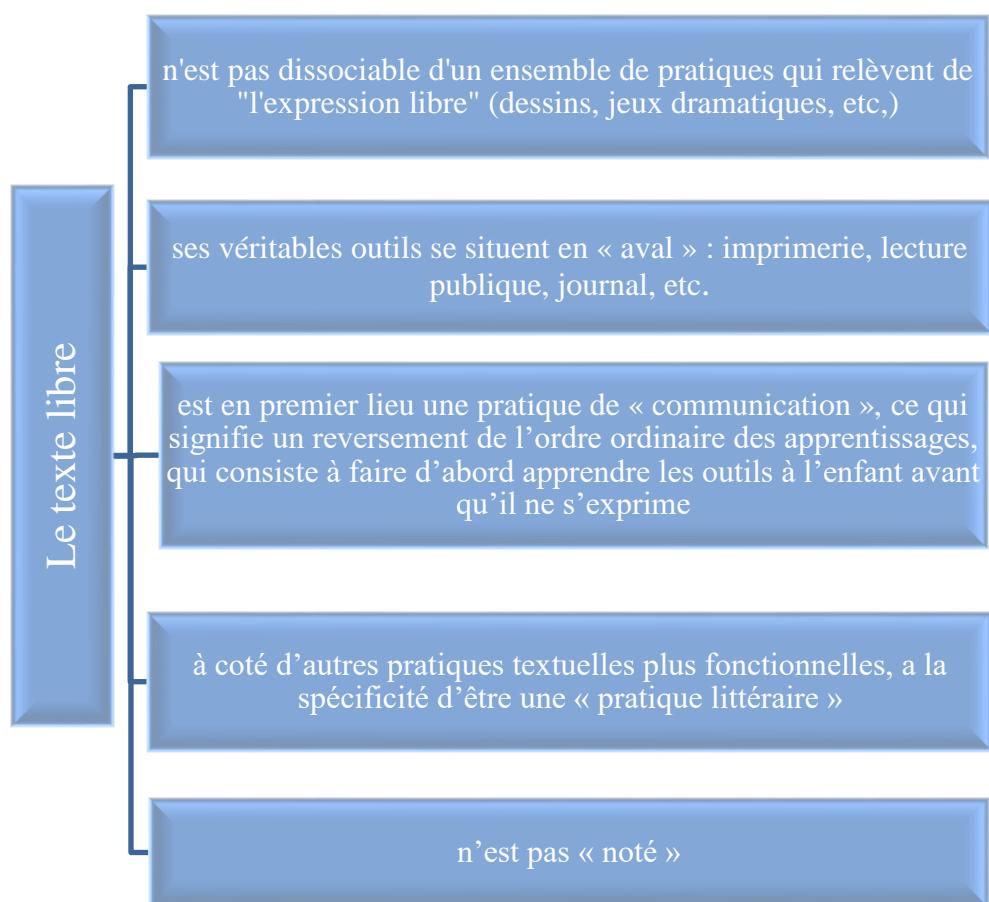
**Figure n 5 : Points déterminants des ateliers américains**



Toutefois, la qualité des textes produits représente le point faible de ces ateliers, car ses formateurs sont jugés de faire écrire seulement des textes de grande production et ceci a créé la polémique autour de l'efficacité de ces ateliers. En effet, nul ne peut nier l'importance des ateliers d'écriture américains en dépit des critiques à leur égard. Ces ateliers sont en réalité à l'origine de certains schémas de séance d'écriture, et spécifiquement aux résultats issus des travaux de Jean Ricardou et surtout d'Anne Roche (Groupe d'Aix). En plus, les ateliers américains posent la question principale sur la finalité de l'atelier et leur utilité puisque ces créative writing workshops sont apparus d'abord en réaction contre les cours magistraux de littérature.

### **2.2.2. Le mouvement Freinet**

Après la Première Guerre mondiale, Célestin Freinet a commencé à travailler sur une restructuration de l'enseignement classique qu'il estimait trop directif. Pour éviter que le maître endoctrine l'élève, et plus largement que l'adulte endoctrine l'enfant (Freinet, 1927), cet instituteur se mit en guerre contre les traditions, renversant les concepts pédagogiques et les règles classiques de la classe. En effet, le point crucial déclencheur de pédagogie était la vision du monde. Freinet pensait que les enfants ont à s'exprimer et à s'enrichir par leur propre vision du monde, mais il faut par la suite dénicher les moyens de les y aider.



**Figure n 6 : Les invariants du texte libre de Freinet<sup>11</sup>**

Les découvertes de ce chercheur sont le fruit de différentes recherches issues de véritables laboratoires de vie où, chacun apporte de l'extérieur les éléments qui composaient son univers, constituant les bases d'une leçon générale. Ce qui nous donne ce que Freinet appelait « texte libre »<sup>12</sup>, un produit qui a pris forme grâce à l'imprimerie et au concept de la correspondance scolaire.

<sup>11</sup> A. VERGNIUOX, « Le texte libre », in « Cinq études sur Célestin Freinet », Presses universitaires de Caen, Sciences de l'éducation coll., 2017, p. 89-109

<sup>12</sup> Le texte libre selon la pédagogie Freinet renvoie à trois grands types de registre : celui de l'expression libre, où il voisine en particulier avec l'expression artistique, celui de l'apprentissage de la lecture/écriture et par ce biais il renvoie à la question de la méthode naturelle, celui enfin de la « dédicace », de l'adresse à autrui qui seule donne sens au travail de la classe

La notion de l'accompagnement des élèves domine dans le mouvement Freinet. En effet, selon ces instituteurs, l'enfant doit être accompagné dans la production de « *textes susceptibles de témoigner en faveur d'une personnalité* » (Freinet, 1967). La nouvelle approche exige aux enseignants de suivre une ligne centrée sur la socialisation et la suppression des devoirs. Les textes libres produits sont inspirés des expériences personnelles des enfants où ces derniers racontent spontanément leurs vécus. La correction par l'instituteur est inutile, mais son devoir est de chercher, avec ses élèves, à donner une meilleure version du texte produit et en gardant les mêmes paroles de son élève :

*« L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance. Désormais, l'enfant n'écrit plus seulement ce qui l'intéresse lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite »* (Freinet, 1967).

Chaque jour, quand il le désirerait, les élèves écrivaient volontiers et sans consignes d'écriture. Les textes produits sont lus publiquement pour finalement en choisir un afin de le retravailler collectivement ; illustrer, composer en gros caractère et enfin imprimer. Cependant, la socialisation de l'écriture et le mode de travail « écriture- lecture orale- travail collectif » du texte a des avantages sociologiques, pédagogiques et psychologiques<sup>13</sup>. Ce dernier point se résume dans l'aide que présente la pédagogie Freinet à l'enfant ou l'adolescent dans son épanouissement et son autonomie.

En effet, plus l'élève se sent reconnu par son instituteur plus il grandit et affirme sa place dans la classe et se sent par la suite valorisé entre ses camarades. Au sein de l'atelier d'écriture de Freinet, l'enfant apprend à son propre rythme sans être angoissé par l'idée de l'échec : ce qui est demandé de lui n'est pas de réussir, mais d'explorer. Cette pédagogie, basée sur la pratique et l'expérimentation, sera également reprise par un grand nombre d'ateliers d'écriture que nous verrons plus tard.

---

<sup>13</sup> C. Freinet note surtout les avantages suivants: travail d'équipe. Familiarisation avec le journal. Initiation à la vie civique. Echanges Interscholaires. Archives vivantes de la classe.

Enfin, pour résumer la pédagogie Freinet, on peut dire que cette école a marqué les ateliers d'écriture sur quatre plans : le maître, l'écriture, le sujet et le texte. En effet, l'instituteur ne corrige pas, il aide l'élève à modifier son texte tout en respectant sa parole. L'écriture n'est pas littéraire, elle est pédagogique et centrée sur l'expression du sujet. Ce dernier, qui est le centre de l'atelier, s'exprime spontanément et sans consignes d'écriture. Le texte est libre, c'est le fruit du travail collectif au sein de l'atelier d'écriture.

### **2.2.3 Le Nouveau Roman**

Le Nouveau Roman est un mouvement littéraire qui s'est développé entre les années 1950 et 1970 et qui a comme principaux représentants Samuel Beckett, Michel Butor, Claude Ollier, Robert Pinget, Jean Ricardou, Alain Robbe-Grillet, Nathalie Sarraute et Claude Simon. Ces auteurs ont le point commun de publier aux éditions Minuit et qui déclarent n'appartenir à aucun courant littéraire.

Le nouveau roman se présente aux lecteurs tels qu'il se produit au milieu de la réalité et il donne à l'écrivain un nouvel objectif qui est devenir un artisan qui a sa propre vision du monde. En effet, l'écrivain et ses personnages deviennent des observateurs du monde, et leur regard représente la scène du roman :

« *(Le roman) enseigne à regarder le monde non plus avec les yeux du confesseur, du médecin ou de Dieu, toutes hypostases significatives du romancier classique, mais avec ceux d'un homme qui marche dans la ville dans d'autre* » (Barthes, 1981)

Justement, c'est cette nouvelle perception de l'écrivain et son mode d'écrire qui ont interpellé les ateliers d'écriture. Le nouveau concept de l'écriture pour tous qui se rattache au nouveau roman a fait naître la notion sociale et le travail de l'écrivain.

Le nouveau roman a la particularité de se placer au centre des préoccupations contemporaines, où on désigne au sein des ateliers d'écriture, l'écrivain et son travail.

Ce nouveau regard littéraire est marqué par la vision du monde de l'écrivain où les personnages n'ont plus de consistance physique et psychologique, ils ne sont plus marqués dans un temps et dans un espace donnés. En effet, les ateliers d'écriture

appartenant à ce courant ont l'indispensable objectif la création d'une compétence de lecteur où, pour y parvenir, l'écrivain utilise des codes que son destinataire comprendra par la suite. Au même, temps l'écrivain doit être en mesure de comprendre ceux du lecteur, ce qui fait des activités de lecture et d'écriture une relation de concomitance : le lecteur et l'écrivain ne représentent qu'une seule et même personne, car écrire consiste à (se) lire.

C'est en effet cette activité de découpage (de décomposition/recomposition) que l'animateur d'atelier d'écriture effectue et présente dans ses séances. Partant de ce constat, nous pouvons admettre la manière dont les ateliers d'écriture ont pu développer une didactique de l'écriture propre à elle. En effet, si la mise en œuvre des textes est possible, l'enseignement de cette mise en œuvre est également possible.

Enfin, à travers le nouveau roman, l'écrivain est d'un côté, un bricoleur dans la mesure où il est capable de créer à partir d'une connaissance postérieure et le cheminement de l'œuvre est identifiable parce que sa fabrication est possible. D'un autre côté, le dialogue est la pièce maîtresse dans l'acte de l'écriture et dans l'acte de la création car l'animateur est un écrivain/lecteur au même temps.

#### **2.2.4. L'Oulipo (L'Ouvroir de la Littérature Potentiel)**

L'Oulipo est un courant lancé vers les années 1960 par Raymond Quenau, François Le Lionnais, une dizaine d'écrivains, mathématiciens et peintres. Ce mouvement littéraire basé sur l'écriture par contraintes, a pour objectif d'extraire de la langue et de la littérature toutes les capacités intrinsèques. En effet, les Oulipiens bannissent la notion de l'inspiration de l'écrivain et minimalise l'inconscient dans le processus d'écriture :

*« Le li ne changeait pas. (...) Séminaire nous gênait par une sorte de rappel des haras et de l'insémination artificielle: ouvroir, au contraire, flattait ce goût modeste que nous avions pour la belle ouvrage et les bonnes œuvres (...). Nous consentîmes à lier à la li l'ou. Restait la po ou le po de cet ouli. L'illumination fut générale. Le mot expérimental*

*nous ayant paru fonder toute l'opération sur des actes et des expériences encore mal discernables, nous jugeâmes prudent de nous asseoir sur une notion objective, sur un fait réel de l'être littéraire: sa potentialité » (Lescur, 1973).*

À partir d'un ensemble de règles rigoureuses et de techniques précises, les oulipiens veulent expérimenter et proposer toutes les sortes de formes fixes qu'ils fabriquent, comme il a été dit, avec des matériaux mathématiques. Les écrivains de l'Oulipo s'ancrent à la création d'un art qui a tout à voir avec la tradition de la Rhétorique classique. Ils entendent par conséquent chasser de leur chemin la "littérature borborygme", celle qui vient des "tripes" et qui n'obéit qu'au hasard. L'écriture doit désormais être abordée comme "une science exacte". L'Oulipo est donc un courant qui donne une primordiale importance à la matérialité du texte à travers la réécriture et la mise à distance de l'autre.

Le courant oulipien met en avant le jeu de construction dans l'écriture. En effet, le travail de la contrainte<sup>14</sup> a un effet qui est unanime: il inscrit l'écriture dans le ludique. Comme quoi, il est possible d'écrire en prenant du plaisir, sans peur d'échec et sans obligations quiconque. Cette démarche a pour objectif de démythifier l'acte d'écrire en marquant l'histoire des ateliers d'écriture en ouvrant aux participants à cette écriture la voie de la réussite. De ce fait, à l'image des nouveaux romanciers, les oulipiens rejettent la représentation de l'écrivain inspiré : L'Oulipo, selon Paul Fournel, affirme "une résistance à une certaine image hugolienne de l'écrivain, une certaine image qui a été véhiculée par l'école, jusqu'à très récemment" » (Fournel 1981 : 54, cité par Boniface 1992 : 29).

En conséquence, l'écriture dans les ateliers de l'ouliipo se fait en une sorte de collaboration entre écrivain et lecteur cassant les clichés classiques et bouleversant ainsi le code du langage en alertant constamment le destinataire dans sa quête de

---

<sup>14</sup> D'après Boniface (1992 : 27), les contraintes peuvent être d'ordre alphabétique, phonétique, syntaxique, numérique ou sémantique. A titre d'exemple : se servir d'un dictionnaire pour remplacer tout substantif du texte par celui qui le suit à une nième position ; produire un texte dont chaque mot compte une lettre de plus par rapport à celui qui le précède ; insérer à volonté une phrase entre deux phrases existantes en gardant la cohérence textuelle ; produire un texte en faisant apparaître des éléments dans l'ordre exigé ou écrire un texte en s'interdisant d'utiliser une ou plusieurs lettres.

compréhension. L'auteur donc se déguise (Queneau, 1973), et pour être dévoilé, il exige la collaboration du lecteur. Sans cette condition le livre insignifiant. Ce rapport dialogique, basé sur l'anti-hasard, se base sur les attentes du lecteur afin de mieux les détourner soit pour mieux y répondre.

Toutefois, la notion de la contrainte dans l'écriture oulipienne représente un inconvénient dans l'acte d'écrire. Cette prise de position dans l'écriture a poussé les détracteurs de l'Oulipo de critiquer l'acte d'écrire oulipien fondé sur l'intertextualité, la marginalisation du sens et l'imitation des modèles. En effet, cette façon de dire sans dire dérange certains écrivains, car à celui qui s'exprime sans en avoir le sentiment, la contrainte apporte une frustration. Elle lui donne l'impression d'être absent, alors qu'il veut être présent. Par conséquent, la contrainte ne lui permet pas de jouir du plaisir de sa présence qui, parce qu'elle n'est pas directement là, est vécue comme n'étant plus. D'un autre côté, elle fait sentir le lecteur une peur. S'il est possible de dire sans en avoir le sentiment, il est possible de dire au-delà de ce que l'on souhaite. Ainsi, le contrôle de l'expression pourrait être pénible.

### **2.2.5. L'expérience d'Anne Roche (Le groupe d'Aix)**

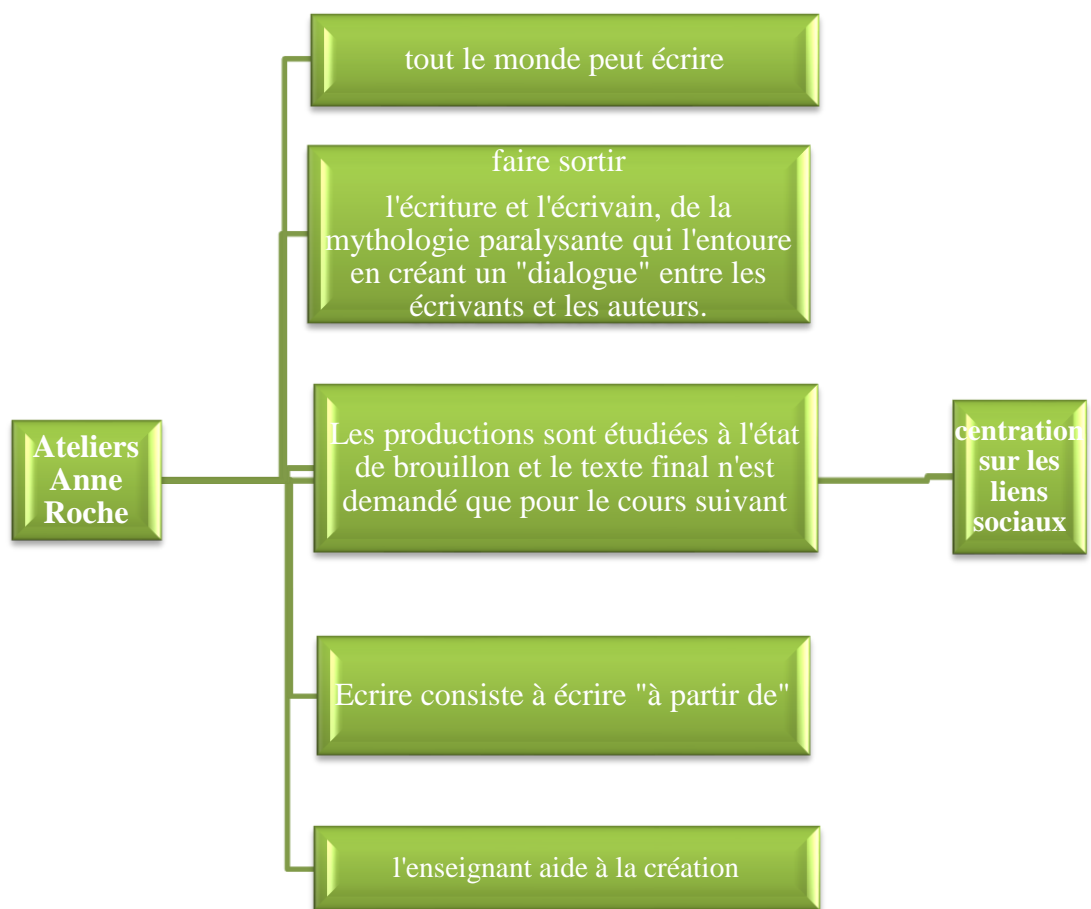
En 1968 Anne Roche a proposé à l'université d'Aix-en-Provence un futur projet d'atelier d'écriture s'inspirant des ateliers américains. Elle a proposé d'abord un "séminaire expérimental d'écriture" sous le nom de "Cours de création poétique". Au sein de ce séminaire, elle s'est interrogée sur l'enseignement lui-même, elle a proposé un questionnaire aux étudiants, les encourageant à parler de leurs choix de lectures, et de leurs propres créations, ensuite elle a décidé d'agencer les tables en rond. Cette nouvelle façon de concevoir le cours était accompagnée de questionnement autour de l'atelier d'écriture : l'analyse de sa forme, de son contenu, de la posture de l'animateur, du public et de ses réactions.

Certainement, après cette première expérience des cours où les étudiants sont invités à venir écrire, seront désormais inscrits dans le cursus de Lettres Modernes de l'université d'Aix-en-Provence. Anne Roche et les enseignantes qui composent son

groupe se sont entendues sur plusieurs principes : tout le monde peut écrire et qu'une pratique de l'écriture apporte une compréhension interne des fonctionnements textuels. Pour elle, il est nécessaire de faire sortir l'écriture, et surtout l'écrivain, de la mythologie paralysante qui l'entoure en créant un "dialogue" entre les écrivains et les auteurs.

À noter que l'animateur d'atelier est dans l'obligation avant tout de maîtriser le travail sur sa propre lecture. Il doit être capable de se décentrer de ses critères pour ne pas prendre le risque de trouver mauvais tout texte qui ne ressemblera pas à ses références. C'est en ce sens que le Groupe d'Aix a privilégié la lecture "dirigée". En conséquence, à l'université, les étudiants travaillent à partir de contraintes dont la progression seule est analysée. Comme dans l'Oulipo, on vérifie comment la contrainte a été utilisée et on en analyse le fonctionnement. Dans l'échange oral entre étudiants et enseignants, l'évaluation se travaille donc autour de ce processus ; s'opèrent alors des confrontations de décodage où les auteurs expliquent le projet de leur texte avant d'entamer une réelle discussion avec leurs "lecteurs", discussion toujours dirigée vu que, motivée par la contrainte.





**Figure n 7: points déterminants dans les ateliers d'Anne Roche**

Le courant du groupe d'Aix peut se résumer en l'idée que chaque personne a envie d'écrire, seulement que plusieurs sont ceux qui sont empêchés par les « vrais écrivains » (Roche, 1994). L'atelier d'écriture doit donc permettre à chacun de sortir de sa passivité : à l'étudiant qui note et redit les propos d'un enseignant, et à l'enseignant qui ne prend pas la peine de mettre en pratique ce qu'il enseigne.

### **2.2.6. L'expérience d'Elisabeth Bing**

Les débuts de l'expérience Bing remontent à l'année 1968 où elle travaillait à l'Institut Médico-pédagogique de Dieulefit. Les élèves d'Elisabeth Bing étaient des exclus du système scolaire et en grande difficulté scripturale ce qui fait de ses

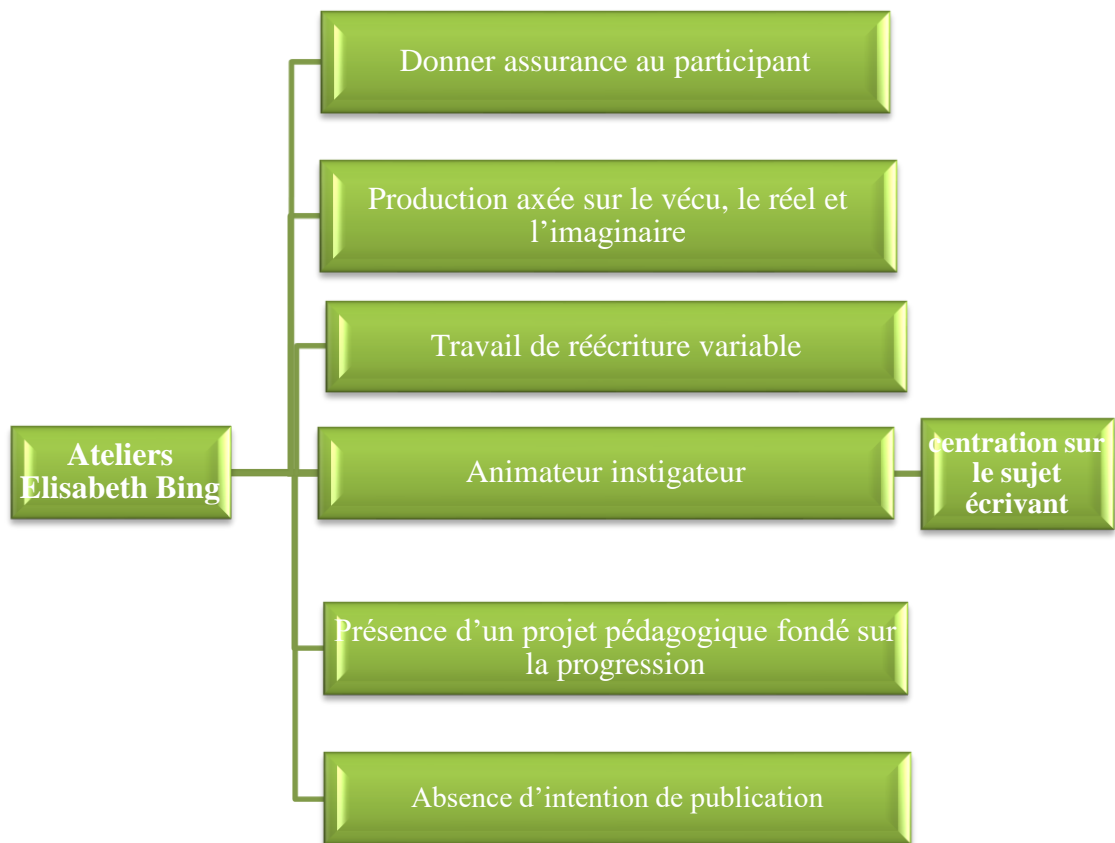
objectifs des perspectives bien différentes de celles du Groupe d'Aix. Elle raconte dans son fameux ouvrage « *Et je nageai jusqu'à la page* » (Bing, 1976) que les principes de son expérience étaient : « *Sa propre passion douloureuse de l'acte d'écrire et son amour de la littérature* ». Elle explique que son expérience d'écriture était le résultat de l'écriture qui suit ce qu'on voulait écrire et non pas ce qu'elle voulait elle écrire en donnant envie à ses élèves envie d'écrire.

Dans les ateliers qu'elle débuta en 1969 et qui sont les premiers en France à porter spécifiquement le terme "Ateliers d'écriture", Elisabeth Bing a donc tenté de modifier les pratiques communes du cours de français. En effet, Bing a exploité tous les moyens nécessaires pour arriver à ses finalités et ceci l'a fait sentir l'émerveillement envers ses élèves. Cette nouvelle conception des cours de l'écriture l'a poussé également à se demander si ce qui compte le plus pour l'élève est d'apprendre la langue en lisant pour de grands écrivains, ou en affrontant ces élèves à la tâche d'écriture. Cependant, pour y arriver, elle utilise plusieurs stratégies comme la valorisation et l'encouragement à travers la lecture à haute voix, la lecture par son camarade...Etc.

Pour arriver à ses fins Bing se concentre sur le sujet, en essayant de le toucher à travers ses propres récits et en le faisant s'impliquer émotionnellement dans l'acte d'écrire. De la sorte, l'atelier commence par l'écoute attentive de l'écrivain. On lui raconte ou on lui lit un mythe puis, à un moment où l'histoire laisse un vide narratif, il est appelé à cette phase précise à écrire. L'écriture se déroule environ en une heure.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Dans le dernier temps de l'atelier, il faudra ainsi "un temps de sevrage". Le travail sur la réparation induit un travail final sur la séparation. C'est à cause de ces concepts que les ateliers d'Elisabeth Bing sont souvent soupçonnés de dérives thérapeutiques.



**Figure n 8 : Points déterminants des ateliers d'Elisabeth King**

Le contexte d'origine de l'expérience de Bing auprès d'un public défavorisé sur le plan culturel marquera de façon permanente sa conception d'un atelier d'écriture et influencera les différentes expériences qui s'inspireront d'elle. Toutefois, même si on ressent cette écriture comme une activité intime ou subjective, Bing n'a pas une réflexion objective du texte, mais plutôt elle refuse de prendre en compte ces aspects textuels, pour la simple raison qu'ils ne sont pas prioritaires dans le contexte d'écriture de la réparation qu'elle s'est donné.

### **2.2.7. Le haïku japonais**

Le haïku, haïkaï ou hokku, est un court poème japonais composé de dix-sept pieds. Ces derniers sont regroupés sur trois vers de cinq, sept et cinq syllabes

(Boniface, 1992). Ce genre d'écriture poétique a pour finalité de partager les ressentis, les sentiments, les sensations et les expériences personnelles de son écrivain. Bashô (1644-1694), l'un des grands poéticiens du haïku japonais au XVII<sup>e</sup> siècle, prenait le soin de demander à ses élèves de rédiger leurs poèmes en s'impliquant émotionnellement afin de produire des textes susceptibles de toucher la sensibilité du lecteur : « Votre zèle pour les haïkaï m'est une bonne nouvelle. Mais le cœur est plus important que l'érudition. Il y a beaucoup de gens qui savent tourner trois vers, il y en a peu qui observent les règles du cœur » (Bacho).

Cependant, à l'image de toutes les poésies, le haïku vise à exposer ses sentiments, ses émotions, ses sensations et/ou ses impressions. Comme il est composé de quelques lignes seulement, il est obligé d'être écrit avec des mots précis et peu. Le langage du haïku employé est habituellement courant et imagé, mais marqué par la précision.

Cette écriture collective a permis d'exploiter le modèle du haïku dans les ateliers d'écriture grâce au caractère collectif de cette écriture et le partage du texte produit : « Dans nombre d'ateliers d'écriture connus et moins connus, on écrit, à certains moments, des haïkus » (Lafont-Terranova 2009 : 34-35). À savoir que les ateliers d'écriture français se sont inspirés de ces poèmes il y a plus d'un siècle grâce à l'opportunité de transmettre les ressentis de l'écrivain dans ces poèmes japonais. Roche, Guiguet et Voltz (2006 : 110) classent le haïkus parmi les meilleures activités permettant au sujet écrivant d'exprimer sa relation avec soi et avec l'autre à travers l'expression « sur le monde, sur la société, les rapports humains, les civilisations, les sentiments » (Roche, Guiguet et Voltz 2006 : 110). De son côté, Lafont-Terranova (2009) évoque la question de l'influence de la mise en pratique des haïkus sur les ateliers d'écriture en suivant les traces de Barthes. Ce dernier a montré un grand intérêt aux haïkus japonais au point de le présenter élogieusement.

### 2.2.8. Les travaux de Jean Ricardou & Claudette Oriol-Boyer

Même si Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer travaillent indépendamment, une théorie commune unie leurs noms : la textique,<sup>16</sup> une théorie du texte conçue par Jean Ricardou. Oriol-Boyer s'en est directement inspirée pour débiter ses ateliers d'écriture. À l'origine, et à partir de ses recherches approfondies sur le Nouveau Roman et de sa pratique sur le terrain d'écriture, Ricardou a créé sa propre pratique d'écrivain. L'hypothèse qu'il propose est comme suit : si écrire correspond à être le lecteur de son propre texte, ceci nécessite d'apprendre à lire son texte avec les yeux d'un "autre" ; cet autre, ce sera le participant de l'atelier. À cette hypothèse, une seconde, est jointe : afin d'être le lecteur de son texte, ou de celui des autres, il faut apprendre les mécanismes de l'écriture. Donc présumer que l'écriture est un faire qui s'apprend, ou tout au moins qui s'enseigne.

L'idéologie de Ricardou se repose à l'origine sur le "défaut" de lecture qui empêche l'écriture, car elle conteste l'aspect matériel de l'acte scriptural. Et c'est justement pour cette raison que Jean Ricardou s'attache à présenter l'acte d'écrire comme une production qui accommode maintes opérations relevant, certes du sens, mais aussi et surtout du signifiant. L'écrivain ne peut plus en ce cas, porter le nom d'auteur. Il se transforme en un scripteur, c'est-à-dire un opérateur d'énoncés.

Ajoutant à cela, Ricardou fait reposer le principe d'écriture du texte sur le principe d'altérité. Partant déjà de son principe qui dit que le texte est un réécrit pourvu de structures plus accomplies. Ces structures ayant pour fonction de créer un effet de représentation - les scriptures -et de métareprésentation - les textures.<sup>17</sup> L'hypothèse du "pluriel de l'écriture" est liée à cette théorisation qui place l'acte d'écrire non seulement du côté du "faire" mais surtout dû "à faire" : l'écrivain est cet homme qui "trouve en écrivant ce qui finit par être dit". C'est en transformant ce qui est écrit qu'il y a écriture. Autrement dit, "le texte vient de ce qu'il sera" (Ricardou). L'écrivain ou scripteur, n'a donc plus besoin d'un espace clos et solitaire

---

<sup>16</sup> Une nouvelle discipline visant à établir une théorie unifiée des structures de l'écrit, classique et moderne, dans ses diverses modalités (schémique, grammique, iconique, symbolique).

<sup>17</sup> Scriptures et textures remplacent signifié et signifiant.

où il pourrait exprimer son quelque chose à dire, mais d'un lieu où il pourra exécuter sa tâche plurielle de programmeurs de manœuvres. Bref, l'écrivain a besoin d'un atelier.

De son côté Oriol-Boyer, qui se voit comme l'inventive de l'atelier d'écriture le plus exemplaire (Rossignol, 1996), a créé toute une nouvelle didactique de l'écriture : « *Je pense que j'ai mis en place la théorie de ce qu'est un atelier d'écriture. (...) Selon moi, l'atelier restait entièrement à concevoir et à théoriser pour qu'il mérite son nom d'atelier d'écriture* ». <sup>18</sup>

En effet, Boyer veut en finir avec le schéma scolaire qui exige d'appliquer des exercices sans expliquer aux apprenants leur place dans un projet. D'autre part, elle estime qu'en exposant clairement, dès le départ, les objectifs et les enjeux de son travail, elle pourra par la suite justifier toutes ses remarques.

C'est justement en 1977 que Claudette Oriol-Boyer trouva dans les travaux de Jean Ricardou des réponses à ses propres interrogations. Ce dernier, dénonçait alors en ces termes les pratiques traditionnelles du cours de français : (Ricardou)  
« (...) *à l'université, l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature (...) mais bien à faire un discours sur la littérature, qu'on appelle commentaire, dissertation ou ainsi qu'il vous plaira* » (Ricardou, 1977).

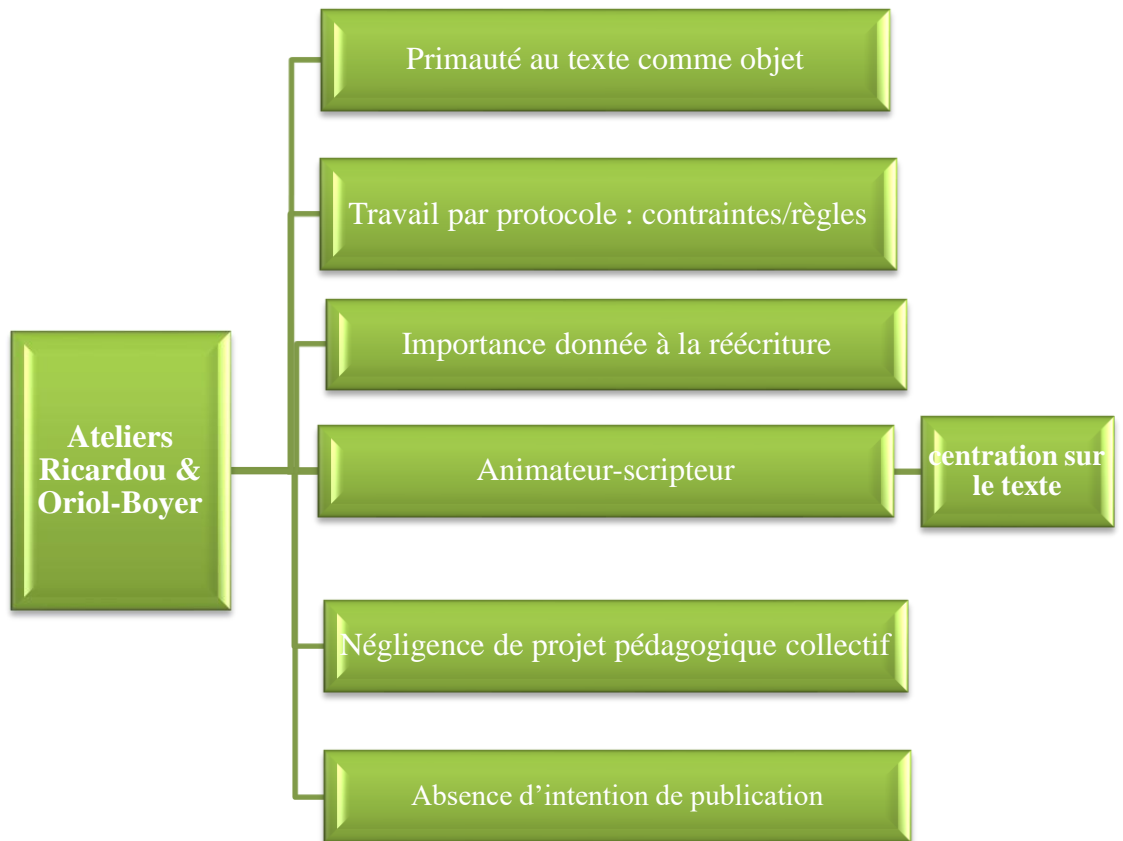
Oriol-Boyer s'attache ainsi à étudier le texte en relation avec la langue et de l'envisager sous un angle pleinement artistique. Afin de déclencher l'acte d'écrire, c'est au fonctionnement du langage artistique en tant qu'outil de communication que Claudette Oriol-Boyer se réfère. Son objectif est de mettre en évidence les mécanismes d'un art : l'écriture dans son aspect artistique. Cette mise en évidence est primordiale, car si les mécanismes ne sont pas connus, ils laissent les individus en proie à la manipulation de ceux qui les connaissent.

---

<sup>18</sup> Entretien avec C. Oriol-Boyer dans : *l'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clés*. Isabelle Rossignol, édition Harmattan, 1996.

Par ailleurs, si l'œuvre d'art est un message, elle est une activité de communication dont il faut connaître les codes. Donc, c'est à l'écrivain-scripteur d'avoir la position d'un décodeur. De ce décodage dépend l'œuvre puisqu'une "sous-lecture" implique une "sous-littérature". Cette relation des pratiques d'écriture et de lecture qui donnent accès à « l'élaboration de ce qui permet le passage à l'écriture », Claudette Oriol-Boyer l'appelle le scripturalisme.

Cette nouvelle perspective de concevoir un atelier d'écriture, exige de conduire le scripteur vers la meilleure lecture de son texte. Pour ce faire, l'élaboration du texte coïncide avec la théorie de Ricardou. Toutefois, là où ce dernier parlait de scriptures et de textures, Claudette Oriol-Boyer parle de vraisemblance et de ressemblance. Comment le texte est-il lu ? Claudette Oriol-Boyer explique qu'il existe deux types de "mauvaises" lectures. Le premier type est décrit comme une aliénation. Le second type est la lecture rapide, car celle-ci ne fait percevoir qu'une cohérence interprétative du texte. Le lecteur lit par repérages d'éléments connus qui lui permettent de constituer un bloc de cohérence, sans adhérer au code du texte. Ainsi, qu'elles soient projectives ou rapides, ces deux lectures ont en commun d'empêcher la lecture du signifiant.



**Figure n 9 : points déterminants des ateliers Ricardou & Oriol-Boyer.**

Or, le lecteur cryptanalyse, c'est-à-dire le bon lecteur, doit continuellement prendre le défi face au texte à lire comme s'il était face à une nouvelle langue dont il devrait découvrir les codes. Le soustraire du texte en faisant et refaisant des hypothèses, en soupçonnant des réseaux de ressemblances, et en lisant non pas un sens, mais mille, car la cohérence découverte n'est souvent qu'une cohérence en train de se faire, ce que Claudette Oriol- Boyer appelle « cohérescence ». Ces réflexions autour de la bonne ou de la mauvaise lecture font immédiatement écho à celles du bon ou du mauvais texte, puisque, si le bon lecteur est celui qui sait découvrir le code d'un texte, il est clair que le bon texte correspond à celui qui crée ce code.



## **2.3. Structure d'un atelier d'écriture**

Les ateliers d'écriture s'organisent généralement de la même manière, quelles que soient leurs idéologies ou objectifs. Boniface (1992), repartit la constitution des ateliers d'écriture en quatre temps qu'elle qualifie d'invariants communs caractérisant l'organisation de n'importe quels ateliers d'écriture. Il s'agit d'abord d'un premier temps réservé au début de la séance où on motive le participant suivi d'un temps d'entrée en écriture où il est question d'écrire. Ensuite, l'atelier comporte une séquence réservée à un temps consacré à la lecture où il est question de communiquer entre participants. Finalement, l'atelier est marqué par un temps dédié à la réécriture afin que le scripteur puisse perfectionner son écrit.

### **2.3.1. Le débuts des séances**

Quel que soit le niveau du public, les séances d'atelier d'écriture commencent généralement par un travail théorique qui permet de présenter les caractéristiques du texte étudié. Cette phase est essentielle du point de vue de la posture de l'enseignant afin de mettre les apprenants dans une situation de confort et pour les permettre de dépasser leurs craintes liées à l'acte d'écrire. Après ce premier temps, un texte, directement en rapport avec le point théorique étudié, est présenté. La première consigne consiste à lire et à analyser attentivement ce texte, de façon à repérer la mise en scène de ces structures formelles : c'est là l'émergence d'un projet d'écriture. Lorsque ces structures sont clairement définies, elles fournissent ce qui constituera le programme d'écriture. Dans la séance retenue, le procédé est tout à fait clair.

L'enjeu, nous le rappelons, est de faire prendre conscience aux apprenants que les débuts et les fins des séquences correspondent à des structures précises. Pour ce faire, la première étape du travail consiste en une lecture orale de plusieurs débuts de récits. La consigne est que chaque scripteur repère l'indice qui marque la fin de la séquence de début. Tout le travail qui suit, classeur d'écriture, relevé de toutes les premières phrases des récits, regroupement par structures, font manipuler ces indices

et aident à leur repérage systématique. Ils fournissent du matériau linguistique utile à la lecture d'autres débuts et permettent l'émergence du projet d'écriture. Cette étape permet d'insister sur le principe que toute consigne doit être issue du pôle matériel.

Comme dans les ateliers de Jean Ricardou, l'entrée en écriture est donc suscitée par un long travail théorique et analytique. Par exemple, la singularité de Claudette Oriol-Boyer est de mener ce travail à partir de la lecture (Rossignol, 1996). Une courbe qui porte le nom de "Spirale de l'écriture » permet d'illustrer le mouvement du travail (voir figure n 3).

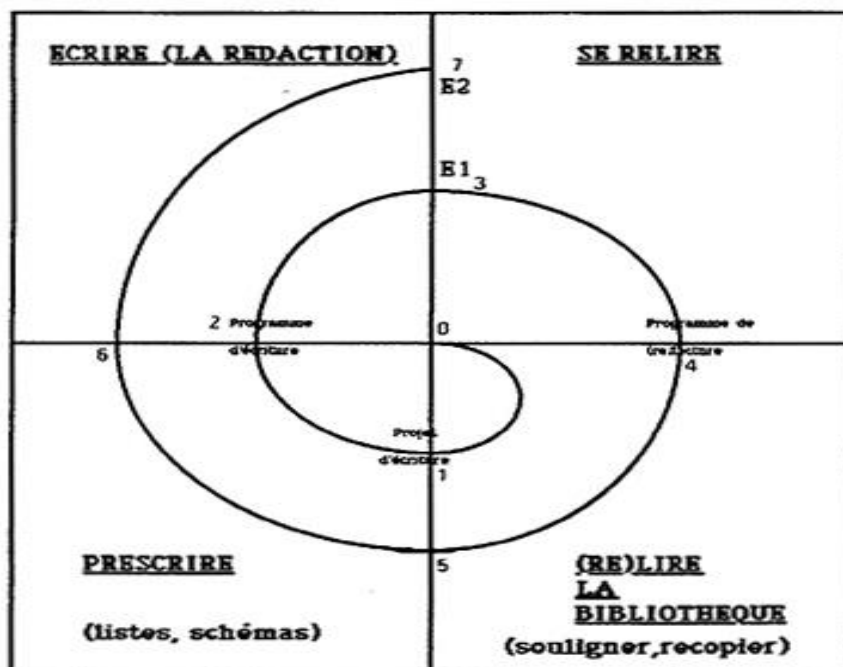


Figure n 10 : la spirale de l'écriture d'Oriol-Boyer

Ainsi, selon la spirale de l'écriture, l'analyse est toujours double. Il y a d'abord le projet d'écriture puis le programme d'écriture. Le projet correspond à la lecture et au repérage des structures du texte étudié. Le programme est la mise en place d'un écrit, à partir de l'imitation des structures observées.

### 2.3.2 L'entrée en écriture

Les propriétés des entrées en écriture en ateliers d'écriture nous montrent que le processus de ce type d'écriture se fait par deux voies pour déclencher l'écriture : le lectoral d'une part et l'implication du sujet d'autre part. Le lectoral, inclut les approches formelles, techniques, thématiques et ludiques,<sup>19</sup> repose essentiellement sur le principe de l'imitation et/ou de la transformation (ludiques ou non), mais aussi sur la suggestion liée à un thème. L'implication du sujet, quant à elle, repose sur la sollicitation du sujet ou sur le jeu. Impliquer le sujet revient à solliciter son imaginaire personnel, et ceci peut passer par le ludique.

En ce qui concerne la première voie, il faut noter que le lectoral ne correspond pas systématiquement au texte de support. Si tous les ateliers font reposer leurs entrées en écriture sur un hypotexte,<sup>20</sup> tous ne le présentent pas comme support la consigne. Seule Claudette Oriol-Boyer l'utilise toujours comme tel. Le Groupe d'Aix peut également y avoir recours, mais de façon plus rare. Dans le cas où la lecture servirait à suggérer un thème (comme pour les ateliers Elisabeth Bing, Aleph), le texte n'est pas utilisé en même temps que la consigne. Il est simplement lu à haute voix par l'animateur. À l'exception des ateliers du CICLOP, on peut donc conclure que les entrées en écriture sont essentiellement suscitées par la lecture.

Toutefois, cette lecture n'est jamais la même : tantôt, il s'agit de la lecture strictement fonctionnelle, tantôt de la lecture dite "projective". Il est vrai en effet que la lecture, tout comme la réécriture, engage récrivant à deux niveaux, et qu'il n'est pas toujours facile de les réunir. D'un côté, la lecture est un objet construit à reconstruire, et dans ce cas, elle fait partie du texte, elle y est inscrite. D'un autre côté, elle est une expérience qui met en scène un désir et une mythologie personnelle.

---

<sup>19</sup> Il est normal que le ludique se trouve dans les deux types d'entrées en écriture. On y retrouve en effet les oppositions "jeu ouvert", "jeu réglé" des années 70-80. Les premiers servent à libérer et débloquent l'expression, les seconds se rapprochent des jeux de l'OuLiPo.

<sup>20</sup> Conformément à la terminologie de Gérard Genette, l' hypotexte, tout texte A sur lequel s'est greffé, d'une manière qui n'est pas celle du commentaire, un texte B.

Le premier type de lecture est celle que Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer veulent exclusivement promouvoir (Rossignol, 1996). Si l'écrivain ou l'écrivain doit intégrer dans son texte les critères du lecteur, il doit apprendre à repérer les mécanismes métatextuels qu'il met en place pour le faire. Finalement, tout producteur de textes doit être linguiste. Les autres ateliers, excepté ceux du CICLOP, adhèrent à cette théorie. Toutefois, ils ne confèrent pas la même importance aux mécanismes uniquement formels.

La lecture peut donc être posée en modèle textuel ou en "interrogation textuelle". Dans le premier cas, elle sert à donner des compétences linguistiques : dans le second, à faire travailler le rapport du fond à la forme. Dans les deux cas, toutefois, elle engendre un processus qui met l'accent sur l'analytique et par conséquent, sur le retravail. Un processus, est, en effet enclenché: le texte engendre du texte qui engendre du texte qui engendre du texte. Le second type de lecture est celui qui s'obtient en laissant le lecteur remplir les blancs qui séparent les mots. Une lecture reconstruction donc, mais dans laquelle le lecteur ne cherche pas la vérité du texte ou le réel du livre : il cherche sa propre vérité. Cependant, pour que les portes s'ouvrent à chaque fois, il faut que l'écrivain tout entier soit présent : son implication doit être totale.

### **2.3.3 Le temps d'écriture**

Selon les ateliers, dans une séance de généralement une heure non-interrompue, le temps qui est consacré à la réécriture peut varier de quelques secondes à vingt minutes par exercice (Boniface, 1992). Pour certains ateliers, ce temps est en outre relativement simple. Il consiste en un nombre de minutes imposées, durant lesquelles l'écrivain se met à la besogne. Pour d'autres au contraire, ce temps permet de poursuivre le travail de l'entrée en écriture" et se décompose en étapes.

L'écriture est donc décomposée en cinq temps. Une approche partielle de l'enjeu de l'atelier d'abord (en groupe), un premier travail d'écriture (à deux) suivi d'une énonciation des difficultés en cours d'écriture (en groupe). Ensuite, un traitement

total de l'enjeu de l'atelier (individuel) et un élargissement de celui-ci au point de vue littéraire ou politique (en groupe). Ainsi, il est réalisé un véritable travail de pas-à-pas vers l'écriture. L'aller-retour entre le groupe, le sous-groupe et l'individuel fait partie intrinsèque du travail d'écriture.

En transcrivant ce parcours en processus d'écriture, on peut y retrouver le schéma du dehors et du dedans (recentration vers le sujet) qui a été mis en avant avec l'inducteur. Dans le choix de ces phases, il y a l'idée que la création est une "dimension verticale" qui nécessite une plongée et l'abandon de codes conscientisés. Le dispositif pédagogique est à ce titre essentiel. L'on y retrouve, d'une part, le principe du pillage (écriture sur la fresque) qui penne innocemment de faire aborder tout l'enjeu de l'atelier. D'autre part le schéma d'auto-socio-construction qui apparaît comme une chaîne à avant-textes. Trois textes, sont, en effet, produits dans l'atelier. Le premier (phase auto) correspond à un avant-texte "expressif", le deuxième (phase socio) à un avant-texte plus travaillé où la consigne est plus recherchée, et le dernier (phase de construction) au texte, c'est-à-dire à la synthèse des précédents.

#### **2.3.4. La lecture des textes**

La phase de lecture des textes peut en effet s'opérer de différentes façons. La plus courante est certainement la lecture à haute voix, mais d'autres modes existent : photocopies, enregistrement, affiches, rétroprojecteur. L'utilisation de ces outils ou de la simple voix de l'écrivain induit des différences. Déclamer un texte plutôt que le donner à voir, écouter un texte plutôt que le lire, sont autant de variations qui mettent en jeu des réalités variées.

L'utilisation du rétroprojecteur paraît vraiment efficace. Avant que le travail ne commence, on peut faire les apprenants à haute voix l'ensemble des textes. Par ailleurs, chaque production projetée sur le mur doit être lue à voix haute par l'apprenant lui-même. Claudette Oriol-Boyer en a expliqué les raisons à un groupe d'enseignants en formation :

*« La lecture à haute voix est une manière de signer son texte qui permet une appropriation plus forte et peut déclencher une réaction. L'écriture anonyme n'est pas la même que l'écriture signée : on écrit ce que l'on veut bien donner à lire aux autres. ».* (Boyer)

Ainsi, la lecture à voix haute est présentée comme un passage obligatoire de l'atelier. Cette étape est nécessaire dans le but de combiner lecture visuelle et lecture orale, ou, dans le cas de l'enregistrement, lecture orale rapide et lecture orale précise. Ceci est réalisé afin de mieux revenir aux textes et pour mieux les retravailler.

## **Conclusion**

Dans notre deuxième chapitre, nous nous sommes intéressée à expliquer la notion des ateliers d'écriture, en abordant leurs fondements et origines grâce à l'étude des différentes recherches effectuées en relation avec cette pratique. Ce travail nous a permis de mettre le point sur les fondements des sept courants majeurs dans l'histoire des ateliers d'écriture en se référant aux expériences les plus marquantes à travers l'histoire de la didactique de l'écriture. Enfin, ce chapitre a compté une section consacrée aux différentes modalités de la mise en pratique de ces ateliers afin de garantir la réussite de cette pratique.

De ce fait, cet exposé théorique nous a poussé à nous rendre sur le terrain et à réfléchir sur l'intégration de la pratique de l'atelier d'écriture dans le contexte universitaire algérien afin de vérifier leur efficacité sur le développement de la compétence scripturale. Point que nous aborderons dans les chapitres qui suivent.

# **DEUXIEME PARTIE**

## **Cadre pratique de la recherche**

# **Chapitre 3**

## **L'enquête sur le terrain**



## **Introduction**

L'enjeu de notre travail de recherche est de savoir dans quelle mesure l'atelier d'écriture est un dispositif qui permettrait une mise en œuvre de la compétence scripturale dans l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du département du français à l'université de Chlef.

Afin d'étudier les effets de l'atelier d'écriture que nous avons mené au cours de notre expérimentation, nous avons décidé d'adopter une méthodologie à deux entrées. En premier lieu, une pré-enquête par questionnaire écrit, menée auprès des enseignants du module compréhension et expression écrites, des trois niveaux Licence, au sein du département de français à l'université de Chlef. L'objectif est de cerner les stratégies que les enseignants adoptent pour activer et développer la compétence de production écrite chez leurs apprenants et de vérifier la question de la réécriture.

Ensuite, et en complément au questionnaire adressé aux enseignants, un deuxième questionnaire adressé cette fois-ci aux étudiants de la première année licence, permettant de mieux comprendre les rapports qu'entretiennent les apprenants à l'écriture et leurs représentations de l'écrit. Cette étape de notre expérimentation permettra aussi bien aux apprenants qu'à l'enseignant/animateur d'avoir un état des lieux de l'écriture en FLE chez les participants à cette expérience sur le plan cognitif et relationnel.

### **3.1. Le questionnaire adressé aux enseignants**

Dans le but de recueillir des informations sur les pratiques adoptées par les enseignants du module compréhension et production écrites lors du déroulement de l'activité de production écrite en classe de Fle, nous avons mené une enquête par questionnaire écrit auto-administré. Notre objectif est de cerner les différentes stratégies que les enseignants adoptent pour activer et développer la compétence scripturale chez leurs apprenants et de vérifier la question de la réécriture.

En réalité, dès le lancement de l'enquête, nous avons été confrontée à une seule difficulté. Nous avons été surprise par le nombre réduit des enseignants chargés du module compréhension et expression écrites qui se limitait à 2 seulement au niveau de la première année licence français. Nous avons alors décidé d'adresser notre questionnaire au reste des enseignants qui assurent le même module des trois niveaux licence. Notre questionnaire a été donc adressé au total à 12 enseignants chargés du module compréhension & production écrites des trois niveaux 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année licence au département du français à l'université de Chlef.

### **3.1.1. Contextualisation & état des lieux**

Notre pré-enquête présente les résultats d'un questionnaire qui a été mené auprès des enseignants du module compréhension et expression écrite des trois niveaux licence français à l'université de Chlef. L'objectif est de connaître leurs représentations sur l'enseignement de la production écrite dans un sens favorable à un meilleur enseignement de la langue. Ces représentations nous intéressent en réalité dans la mesure où elles peuvent influencer sans doute sur l'exécution de notre expérience, que nous détaillerons un peu plus tard. Nous montrerons que les réponses des enseignants semblent remettre en cause la question de la préparation à l'écrit et celle de la réécriture.

En étant enseignante vacataire chargée du module compréhension et expression écrites pour les trois niveaux, durant trois années de recherche doctorale, ceci nous a permis d'être au plus près du terrain et des autres enseignants chargés du module en question. Ce dernier, est l'une des unités fondamentales des enseignements du socle commun licence de lettres et langues étrangères (Voir annexe n 1, p : 207). Nous limitons notre expérimentation au niveau de la première année licence où l'apprenant est censé, à l'issue de cette formation, être capable d'identifier les différents éléments de la communication, distinguer les différents types de textes et rédiger un court paragraphe.

<b>semestre</b>	<b>Coefficient</b>	<b>Volume Hebdomadaire</b>	<b>VHS (15 semaines)</b>	<b>Mode d'évaluation</b>
<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4h 30</b>	<b>67h30</b>	<b>50% contrôle continu 50% examen</b>
<b>2</b>	<b>4</b>	<b>4h 30</b>	<b>67h30</b>	<b>50% contrôle continu 50% examen</b>
<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4h 30</b>	<b>67h30</b>	<b>50% contrôle continu 50% examen</b>
<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4h 30</b>	<b>67h30</b>	<b>50% contrôle continu 50% examen</b>
<b>5</b>	<b>2</b>	<b>1h 30</b>	<b>21h 30</b>	<b>100% contrôle continu</b>
<b>6</b>	<b>2</b>	<b>1h30</b>	<b>21h 30</b>	<b>100% contrôle continu</b>

**Tableau n 1 : mode d'évaluation et volume horaire du module compréhension & production écrite en Licence.**

Comme l'explique bien le tableau ci-dessus, le module de la compréhension & production écrites représente une unité fondamentale très importante dans le cursus

universitaire des étudiants suivant un système LMD. Ce module bénéficie de 4 heures et demi de cours, dispensés hebdomadairement durant les deux années de la formation licence en langue française ainsi d'une heure et demie de cours durant la troisième année. En effet, les objectifs du module peuvent être résumés dans les points suivants :

➤ 1ère année

À l'issue de cette formation, l'étudiant sera capable de :

- Identifier les différents éléments de la communication
- Distinguer les différents types de textes
- Maîtriser les différentes typologies textuelles
- Rédiger un paragraphe (court)

➤ 2ème année

À l'issue de cette formation, l'étudiant sera capable de :

- Interpréter le sens d'un texte (dénotation/connotation- Implicite/explicite)
- Comprendre des textes plus au moins complexes
- S'initier à la rédaction des dissertations
- Rédiger des textes avec une complexité moyenne

➤ 3ème année

À l'issue de cette formation, l'étudiant sera capable de :

- Appréhender un texte dans sa dimension socioculturelle
- Comprendre des textes complexes
- Argumenter dans une dissertation
- Rédiger une dissertation (plusieurs sujets).

### **3.1.2. Description du questionnaire adressé aux enseignants**

Notre questionnaire adressé aux enseignants a été élaboré en veillant à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Ces qualités indispensables facilitent beaucoup la mise en pratique du questionnaire. Au total, notre test est composé de 11 éléments portant sur les

différents aspects que nous voulons circonscrire où nous avons opté pour différents types de questions : ouvertes, fermées et à choix multiples (Voir annexe n 2, p : 214).

Le mode de diffusion du questionnaire est un choix dépendant du type de l'enquête et de ses objectifs. Ainsi, la diffusion ne dépend pas donc des moyens à la disposition de l'enquêteur, mais du contexte de l'enquête. Pour faciliter la passation du questionnaire et l'envoi des réponses, nous avons opté pour ce canal de diffusion. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'application Google Forms pour la conception des questions, et même pour la diffusion du questionnaire. L'indisponibilité des enquêtés en raison de la charge de travail nous a poussée, entre autres, à choisir cette voie afin de toucher un grand nombre d'enquêtés.

Nous avons adressé le questionnaire dans sa version électronique à 12 enseignants, qui se sont tous montrés collaboratifs en répondant à toutes les questions. Ceci nous a assuré et que le questionnaire était assez fiable puisque les sujets n'ont signalé aucune difficulté concernant la compréhension des questions et la cohésion entre elles. Les réponses obtenues nous ont permis d'avoir une idée assez significative en ce qui concerne la conception de la séance d'expression écrite, sa présentation, l'évaluation et la question de la réécriture.

Ainsi, notre questionnaire se présente comme suit :

1. **Question n 1** : en comptant cette année universitaire, combien d'années d'expérience en enseignement universitaire possédez-vous au total ?
2. **Question n 2** : quel est le nombre moyen d'étudiants présents dans vos classes pour le module de l'écrit ?
3. **Question n 3** : le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu :
  - en classe
  - à la maison.
4. **Question n 4** : parmi les points suivants, quels-en sont ceux pour lesquels vos apprenants éprouvent des difficultés ?
  - Grammaire

- Vocabulaire
  - Orthographe
  - Construction de phrases
  - Aspect sémantique
  - Cohérence textuelle
  - Autres
5. **Question n 5 :** lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?
6. **Question n 6 :** commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ? Si oui, en quoi consiste-t-elle ?
- oui
  - non
  - autre
7. **Question n 7 :** en classe, recommandez-vous à vos apprenants de faire des brouillons avant de rédiger leur texte au propre ?
- Oui
  - Non
8. **Question n 8 :** d'après vous, environ quelle proportion de vos apprenants font des brouillons pour leurs écrits ?
9. **Question n 9 :** adoptez-vous la même démarche/technique à chaque fois que vous assurez le module d'expression écrite ?
10. **Question n 10 :** lors de la correction des copies, que corrigez-vous au juste ?
- Grammaire
  - Vocabulaire
  - Orthographe
  - Construction de phrases
  - Aspect sémantique
  - Cohérence textuelle

- Autres

11. **Question n 11** : prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation ou de réécriture ?

### **3.1.3. Objectifs du questionnaire adressé aux enseignants**

Quoi que les objectifs des questionnaires se ressemblent dans le même objectif qui est la création et la mise en place d'un cours d'écrit, les objectifs opérationnels de chaque questionnaire sont dissemblables. Ainsi, le questionnaire que nous avons conçu pour les enseignants du module compréhension et production écrites a pour objectifs opérationnels de :

- Estimer les différentes difficultés rencontrées chez les apprenants
- Vérifier la question de la préparation de l'écrit
- Cerner le taux d'utilisation du brouillon en classe
- Vérifier la question de l'évaluation
- Vérifier la question de la réécriture

### **3.1.4. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants**

Nous présentons dans ce qui suit les résultats obtenus suite au dépouillement du questionnaire adressé aux enseignants de la première année licence français, chargés du module compréhension et production écrites. Les résultats obtenus sont dévoilés, organisés, et présentés sous forme de représentations graphiques et statistiques. D'un autre côté, le dépouillement des données se fait dans des grilles et les données quantitatives sont exprimées en effectif et en pourcentage. Par contre, les données qualitatives sont détaillées dans des grilles. Chaque résultat obtenu est suivi d'un commentaire statistique et didactique.

À noter que, le taux de retours des questionnaires administré aux enseignants était de 100%, soit, les 12 enseignants questionnés ont répondu aux questionnaires

(Voir annexe n 3, p : 218). Ce taux complet donne de la crédibilité aux résultats obtenus ce qui donne une réassurance dans l'analyse et l'interprétation des réponses obtenues. Les informations recueillies rendent compte d'un aspect commun partagé par l'ensemble des enseignants participants.

***Informations d'ordre général***

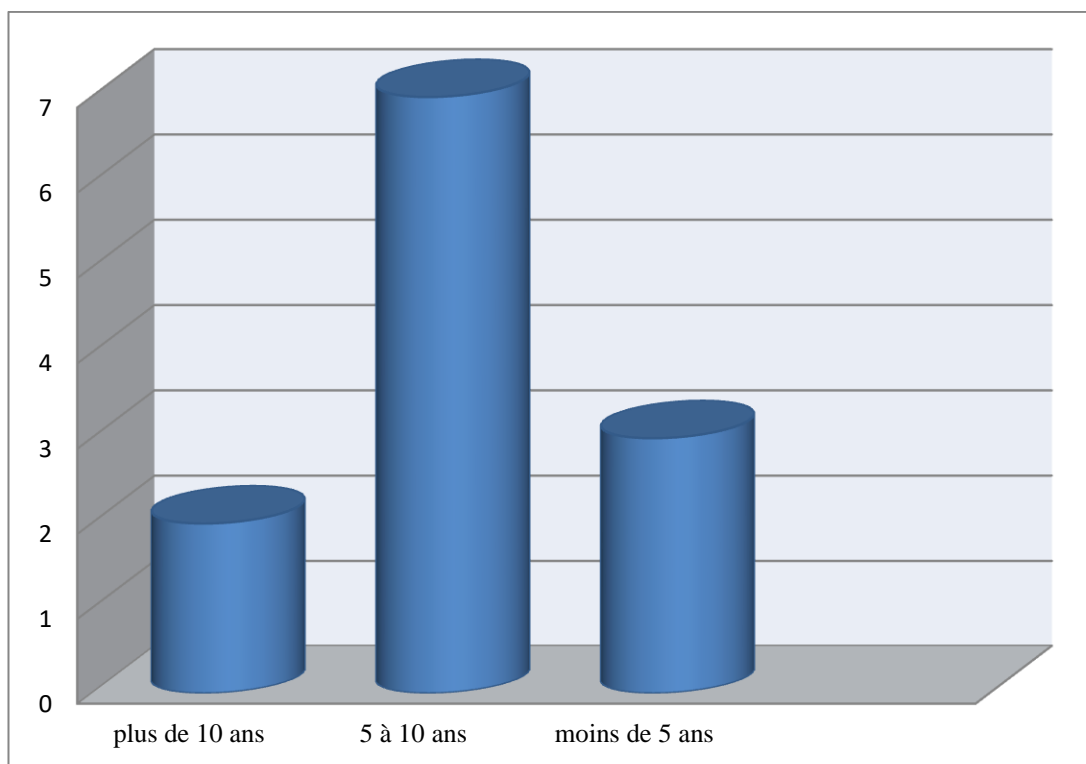
**a. Année d'expérience des enseignants**

Question n 1 : en comptant cette année universitaire, combien d'années d'expérience en enseignement universitaire possédez-vous au total ?

<b>Année d'expérience</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>Plus de 10 ans</b>	2	16,66%
<b>5 à 10 ans</b>	7	58,33%
<b>Moins de 5 ans</b>	3	25%
<b>Total</b>	12	100%

**Tableau n 2 : Fiche signalétique sur les années d'expérience des enseignants.**





**Graphique 1 : Nombre d'enseignants selon leurs anciennetés.**

Le graphique ci-dessus montre que dans l'ensemble des 12 enseignants interrogés, 2 d'entre eux, soit 16,66 % de la population qui forme notre échantillon, ont une ancienneté qui dépasse les 10 ans. Le graphique montre également que 7 enseignants, soit 58,33 % de la population, forment un pourcentage élevé que d'autres catégories citées avec une ancienneté de 5 à 10 ans. Enfin, 3 enseignants ont une ancienneté de moins de 5 ans, soit un pourcentage de 25 % de la population interrogée.

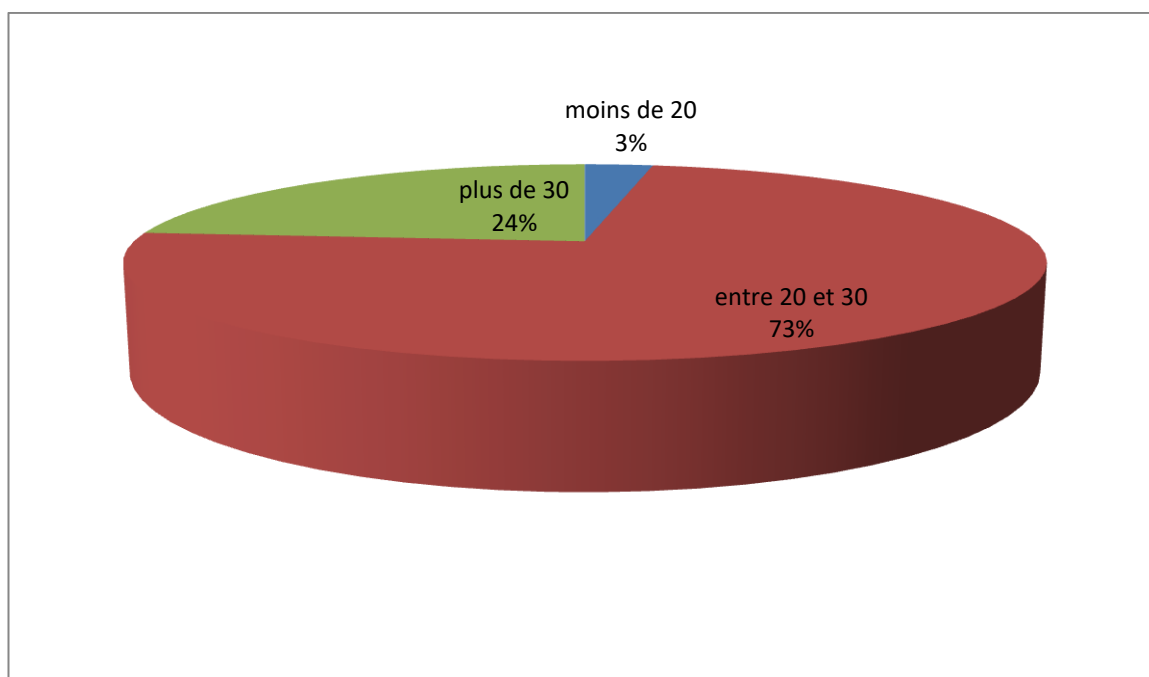
Les résultats nous montrent que la plupart des enseignants ont plusieurs années d'expérience en tant qu'enseignants universitaire, ce qui ne laisse pas de doutes sur leurs compétences et savoir-faire pédagogique.

#### **b. Moyenne de présence par cours**

Question n 2 : quel est le nombre moyen d'étudiants présents dans vos classes pour le module de l'écrit?

Nombre d'étudiants présents	Effectif	Taux
Moins de 20	1	3%
Entre 20 & 30	8	73%
Plus de 30	3	24%
<b>Total</b>	12	100%

**Tableau n 3 : Fiche signalétique sur le taux de présence des étudiants.**



**Graphisme n 2 : taux de présence par cours.**

Le graphique ci-dessus nous précise que 3 enseignants interrogés affirment avoir plus de 30 étudiants présents en moyenne dans chaque séance, soit un taux de 24 % de la population qui forme notre échantillon. Le graphique stipule également que 8 enseignants, soient 73 % de la population interrogée déclarent avoir une présence de 20 à 30 étudiants en moyenne. Enfin, 1 seul enseignant, soit un pourcentage de 3 % de la population interrogée, estime une moyenne de présence de moins de 20 étudiants par séance.

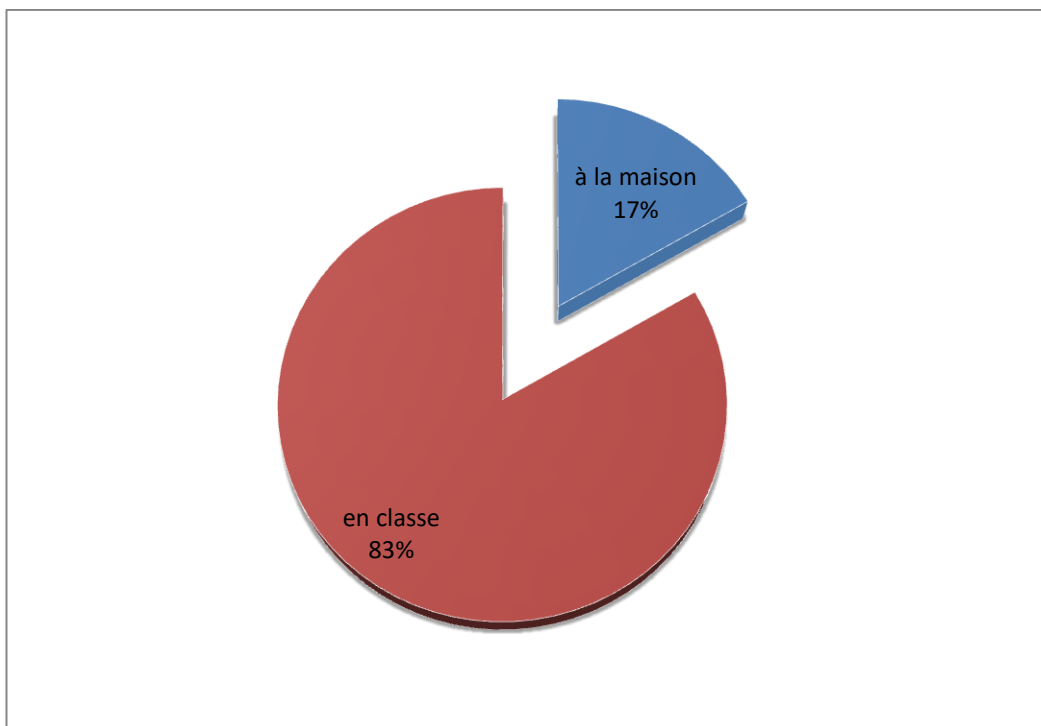
Les résultats obtenus nous montrent qu'il existe, entre autres, un réel intérêt de la part des apprenants à la tâche de l'écriture, d'où la forte présence des apprenants aux cours du module de la compréhension et production écrites.

### c. Lieu de rédaction des écrits

Question n 3 : le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu : à la maison, en classe ?

<b>Lieu de la rédaction des écrits</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>A la maison</b>	2	17%
<b>En classe</b>	10	83%
<b>Total</b>	12	100%

**Tableau n 4 : Fiche signalétique sur le lieu de la rédaction**



**Graphique n 3 : Lieux de la rédaction des écrits.**

Selon les résultats obtenus à partir du questionnaire adressé aux enseignants, la plupart d'entre eux, c'est-à-dire 83 % de la population interrogée, affirment que la production écrite des différents textes se fait en classe. Par contre, seulement 17 % d'entre eux préfèrent que les apprenants produisent les productions écrites chez eux, c'est-à-dire à la maison.

En effet, selon les propos des enseignants questionnés, le choix de demander aux étudiants de rédiger en classe ou à la maison est dû à plusieurs causes. Nous pouvons essentiellement citer la volonté d'initiation des apprenants au travail individuel et les contraintes liées au temps limité de la séance de l'écrit. Dans le cas contraire, la quasi-totalité des enseignants interrogés, préfère la rédaction en classe dans le but de favoriser le travail collectif et d'inciter les apprenants à apprendre à mieux gérer le temps accordé aux tâches rédactionnelles.

### *Informations d'ordre opérationnel*

a. Principales difficultés rédactionnelles chez les apprenants

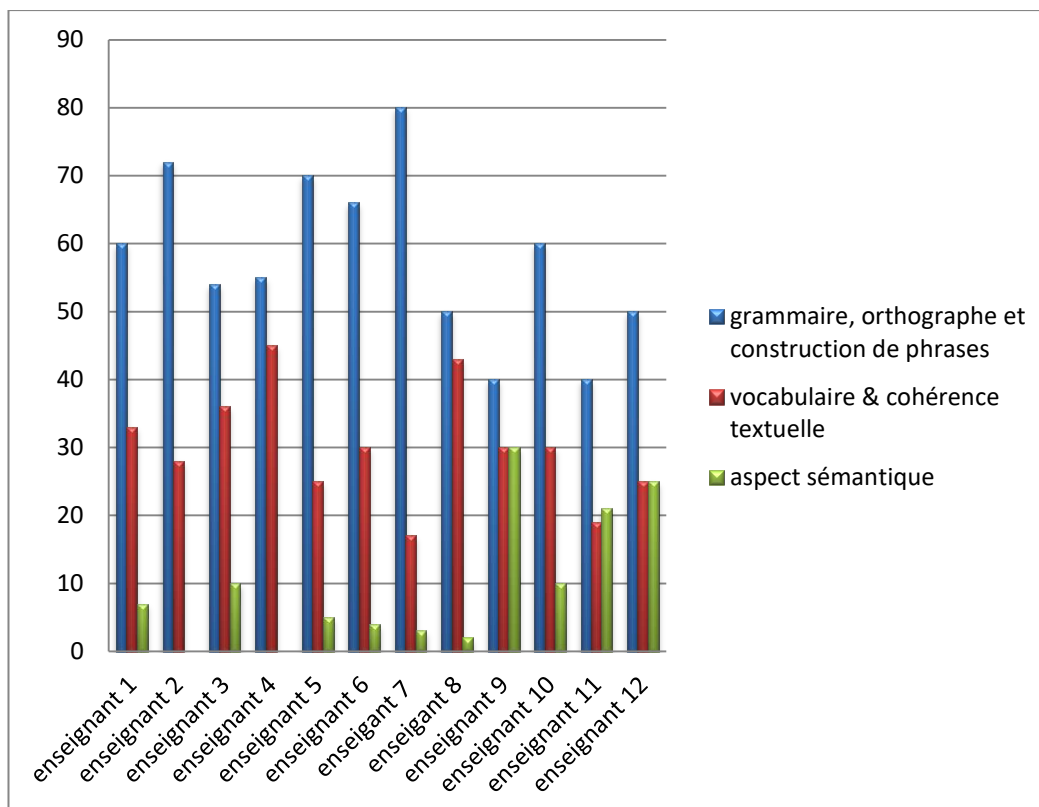
Question n 4 : Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels vos apprenants éprouvent des difficultés ?

- Grammaire
- Vocabulaire
- Orthographe
- Construction de phrases
- Aspect sémantique
- Autres.

Effectif	Aspect sémantique	grammaire	Vocabulaire
Enseignant 1	7%	33%	60%
Enseignant2	0%	28%	72%
Enseignant3	10%	36%	54%
Enseignant4	0%	45%	55%
Enseignant5	5%	25%	70%
Enseignant6	4%	30%	66%
Enseignant7	3%	17%	80%
Enseignant8	2%	43%	50%
Enseignant9	30%	30%	40%
Enseignant10	10%	30%	60%
Enseignant11	21%	19%	40%

Enseignant12	25%	25%	50%
--------------	-----	-----	-----

**Tableau n 5 : Fiche signalétique sur les difficultés rencontrées par les apprenants.**



**Graphique n 4 : Les différentes difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction des textes.**

Concernant la question qui porte sur les différentes difficultés rencontrées par les étudiants lors de la rédaction de leurs textes, les informations recueillies rendent compte d'un aspect commun partagé par l'ensemble des enseignants participants. Ainsi, la grammaire, l'orthographe et la construction de phrases, forment les difficultés majeures rencontrées par les apprenants selon les dires des enseignants. Le vocabulaire et la cohérence textuelle représentent les deux difficultés moyennement déclarées par les mêmes sujets interrogés. Enfin, l'aspect sémantique est le choix le moins sélectionné par les enseignants.

## b. Interventions des enseignants face aux situations de blocage

Question n 5 : lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

Intervention face au blocage	Effectif	Taux
Oui	10	83,33%
Non	2	16,66%
Total	12	100%

Tableau n 6 : Fiche signalétique sur le taux d'intervention face au aux situations de blocage.

Enseignant	Interventions face aux situations blocages
Enseignant 1	Reformuler la consigne, repérer les mots clés et établir une grille d'évaluation
Enseignant 2	Faire précéder la séance de l'écrit par des essais oraux susceptibles de débloquent la situation.

Enseignant 3	Procéder à la conception d'un modèle intégrateur en mettant à contribution les étudiants les plus doués.
Enseignant 4	Je leur demande de retravailler et perfectionner le texte chez soi, comme ça ils auront plus de temps et ils seront dans une situation plus de confort.
Enseignant 5	Je reformule, je réexplique la tâche en donnant des exemples et des documents authentiques
Enseignant 6	Je reformule la consigne et la simplifie.
Enseignant 7	Je réexplique la consigne.
Enseignant 8	Je donne des exemples oralement.
Enseignant 9	Réexpliquer le sujet de l'expression écrite, en discuter avec les étudiants, aider ceux qui se trouvent bloqués.
Enseignant 10	Je donne des exemples.
Enseignants 11 & 12	Je n'interviens pas pendant la rédaction.

**Tableau n7 : interventions des enseignants face aux situations de blocages des étudiants.**

L'analyse des résultats de la question qui s'intéresse à l'intervention des enseignants face au blocage des apprenants nous stipule qu'il existe une grande similitude entre les réponses. Les résultats de l'enquête ont montré que seulement 2 enseignants sur 12, soit un pourcentage de 16,66 % de la population interrogée, ont déclaré qu'ils n'interviennent pas au moment des situations blocage. La totalité des enseignants (10 enseignants), c'est-à-dire 83,33 % de la population interrogée affirme avoir une position active face au blocage. L'intervention des enseignants, selon leurs



dières se résume dans l'ensemble, soit dans la reformulation et la ré-explication de la consigne, soit dans les essais oraux susceptibles de débloquent la situation.

En réalité, la question posée s'intéresse à l'une des implications les plus essentielles de la pratique pédagogique chez l'enseignant pendant la séance de la production écrite. Elle met en avant le degré d'efficacité des apports pédagogiques au moment de l'accomplissement de la tâche d'écriture.

### c. La préparation à l'écrit

Question n 6 : commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ? Si oui, en quoi consiste-t-elle ?

Réponses	Effectif
« Produire des courts commentaires, rédaction d'une introduction, formuler une problématique, résumé, reformulation »	1
« Concevoir un modèle intégrateur. »	1
« Je leur explique la méthode et les techniques de rédaction à suivre et à respecter. »	3
« Chaque année, nous travaillons sur un type de texte (après une coordination, les enseignants de l'écrit choisissent un type de texte	

pour le 1er semestre et un autre pour le 2e semestre). La 1ere séance, nous faisons une séance théorique où nous présentons tous les types de textes puis nous définissons le texte argumentatif (par exemple). Une séance de compréhension de l'écrit sera consacrée à la lecture et l'analyse d'un texte sur un thème précis et la dernière séance, les étudiants passent à la rédaction.. »	1
« oui, chaque séance je prépare un texte suivis de questions de compréhensions. par la suite je demande à mes étudiants de rédiger un texte du même type/ genre/ plan.... en suivant le modèle initial »	1
« Oui, elle consiste à présenter le sujet, trouver les mots clés par les étudiants, expliquer le sujet et présenter la grille d'évaluation correspondante au sujet et au type du texte à rédiger. »	1
« Non, je ne le fais pas »	4

**Tableau n 8 : Fiche signalétique sur les la préparation à l'écrit**

La préparation des apprenants à l'écrit est une importante piste d'intervention qui pourrait permettre aux enseignants de mieux accompagner leurs étudiants dans le développement de productions écrites.

Les résultats obtenus à partir de la question sur ce sujet nous montrent qu'il existe une divergence dans les avis et dans la façon de faire son cours. Un des enseignants a parlé de conception d'un modèle intégrateur sans s'étaler sur la question. Trois autres, ont évoqué la question de la ré-explication des méthodes et des techniques de rédaction à suivre et à respecter comme étant une étape de préparation à l'écrit. Bon nombre d'entre eux, 4 au total, ont déclaré qu'ils passent directement à

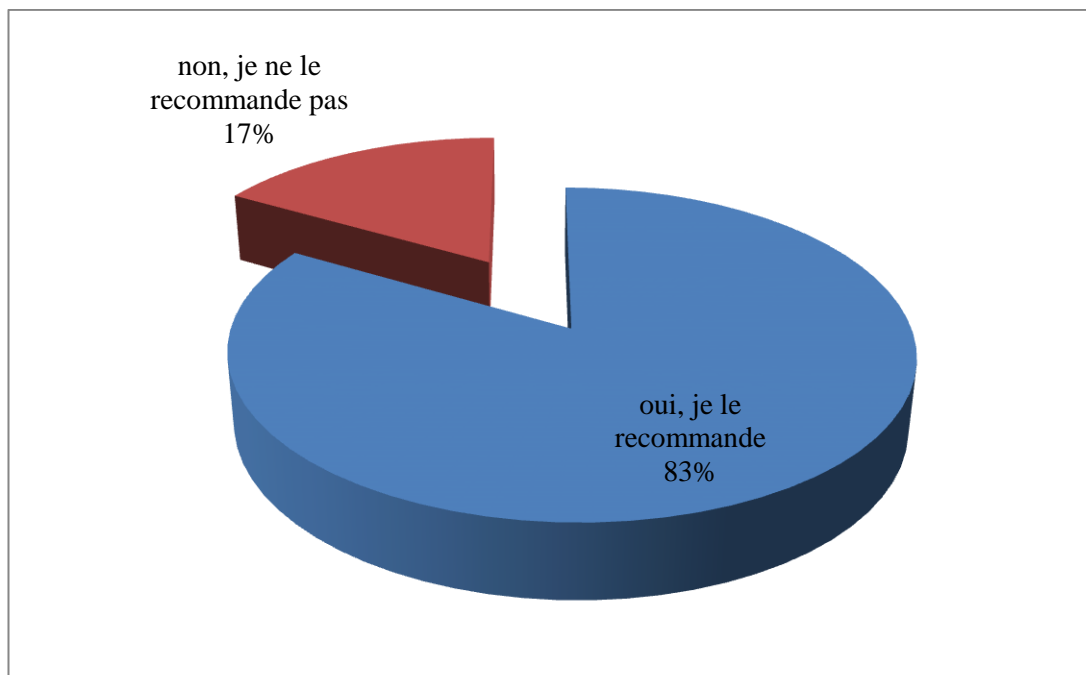
la rédaction sans la préparer. Enfin, la préparation à l'écrit représente pour certains, à exposer le sujet, cerner les mots-clés et présenter la grille d'évaluation.

**d. La recommandation d'utiliser le brouillon**

Question n 7 : En classe, recommandez-vous à vos apprenants de faire des brouillons avant de rédiger leur texte au propre ?

<b>Recommandation d'utiliser le brouillon</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>Oui</b>	10	83%
<b>Non</b>	2	17%
<b>Total</b>	12	100%

**Tableau n 9 : Fiche signalétique sur les le taux de recommandation du brouillon.**



**Graphique n 5 : fréquence de recommandation d'utilisation de brouillons.**

Le graphique ci-dessus stipule que 83 % des enseignants questionnés recommandent à leurs étudiants de faire recours au brouillon. Le reste, c'est-à-dire 17% de la population interrogée ne le fait pas.

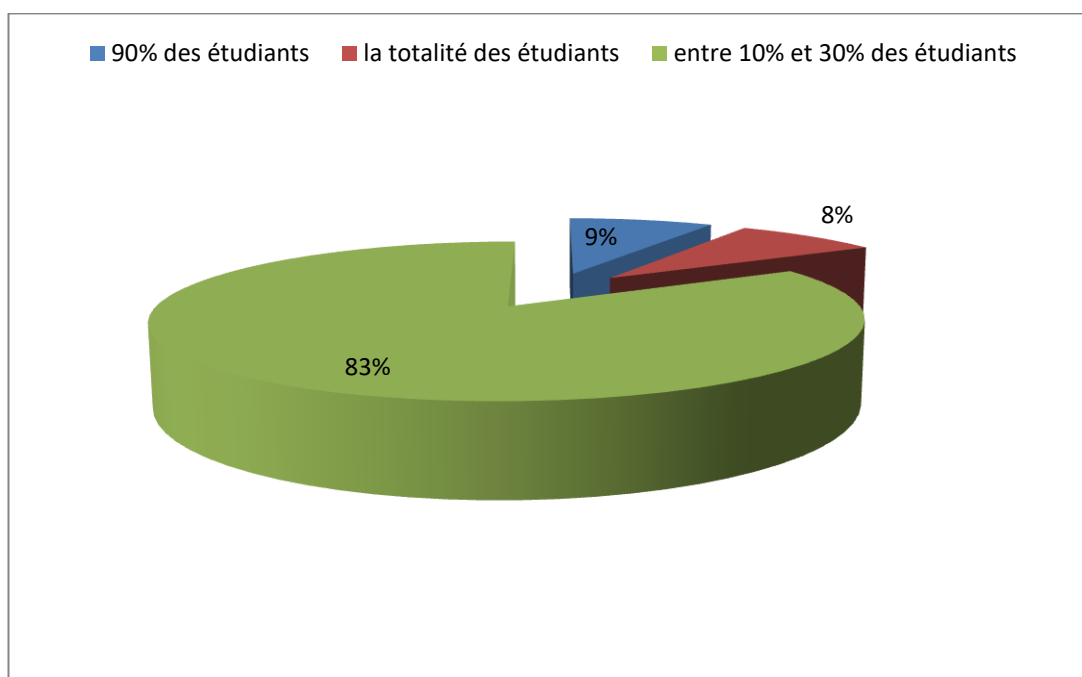
Les enseignants qui estiment qu'il est essentiel d'utiliser le brouillon lors de la rédaction des écrits, justifient leur choix par l'importance de cet outil. Cette dernière se résume selon eux dans « rédiger proprement le texte et y mettre toutes les informations ou recommandations de l'enseignant avant de passer au propre ». Les enseignants interrogés préférant ne pas demander l'utilisation du brouillon, justifient ce choix par « laisser la totale liberté à l'apprenant de choisir s'il voudra s'en servir ou pas » et ce, non pas par négligence de l'importance du brouillon mais pour permettre à l'apprenant d'être à l'aise dans ses choix et dans sa rédaction par la suite.

#### **e. L'utilisation du brouillon par les étudiants**

Question n 8 : d'après vous, environ quelle proportion de vos apprenants font des brouillons pour leurs écrits ?

Utilisation du brouillon	Effectif	Taux
« environs 90% »	1	8,33%
« La totalité de mes étudiants »	1	8,33%
« entre 10% et 30% »	10	83,33%

**Tableau n 10 : Estimation sur la fréquence du recours aux brouillons.**



**Graphique n 6 : estimation des enseignants sur le recours du brouillon de la part des étudiants.**

Les résultats obtenus suite à la question adressée aux enseignants sur leur estimation de la fréquence moyenne de l'utilisation du brouillon par les étudiants

stipulent que 83,33 % d'entre eux déclarent qu'environ 10 % à 30 % des étudiants utilisent les brouillons. En parallèle, 8,33 % des enseignants déclarent qu'environ 90% des étudiants l'utilisent et enfin, 8,33 % des enseignants déclarent que la totalité utilise le brouillon.

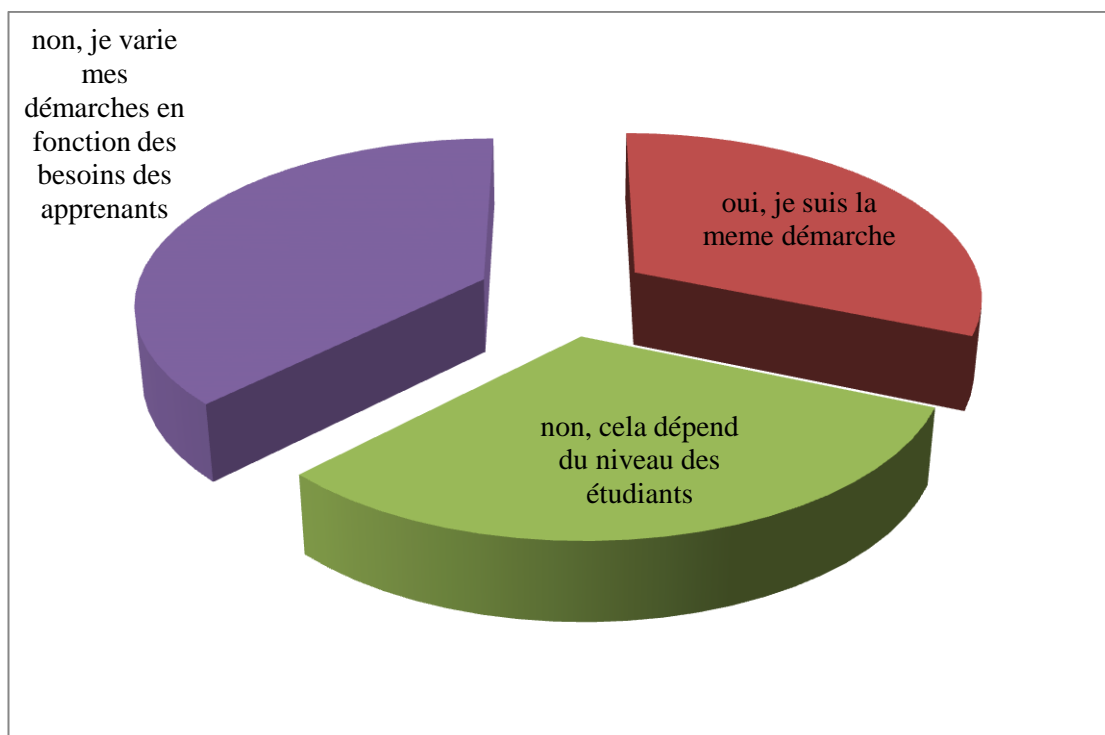
Le croisement des réponses obtenues à cette question et celle qui la précèdent peut s'expliquer par le fait que les apprenants ont des pratiques diverses, en fonction de leurs propres habitudes et de leurs besoins : « Mes apprenants ne font pas recours aux brouillons avant de rédiger, c'est pour cette raison qu'ils ne réussissent pas à rédiger un texte cohérent », déclare un des enseignants questionné.

**f. Variation des démarches/techniques d'enseignement du module de l'écrit**

Question n 9 : adoptez – vous la même démarche/technique à chaque fois que vous assurez le module de l'écrit ?

<b>Suivre la même démarche</b>	<b>Effectif</b>
<b>« oui »</b>	<b>10</b>
<b>« Non, cela dépend du niveau des étudiants »</b>	<b>1</b>
<b>« Non, je varie mes démarches en fonction des besoins des apprenants. »</b>	<b>1</b>

**Tableau n 11 : variétés des démarches/ techniques utilisées par les enseignants.**



**Graphique n 7 : variétés des démarches/ techniques utilisées par les enseignants.**

Les résultats obtenus suite à la question de la variété des démarches/techniques utilisées par les enseignants nous montrent que 10 enseignants, soient un pourcentage de 83,33 % de la population interrogée, donnent une réponse affirmative à la question. Ce qui veut dire qu'ils exécutent, à chaque séance, de façon semblable et en passant par les mêmes démarches. Deux enseignants, soient 16,66 % de la population interrogée, déclarent ne pas suivre la même démarche/techniques. Selon eux, il faut varier les démarches en fonction du niveau ou des besoins des apprenants : « à titre d'exemple, j'organise une séance de rédaction collective où je leur donne une série d'exercices élaborée afin de les orienter et les aider à rédiger ». Déclare un des enseignants.

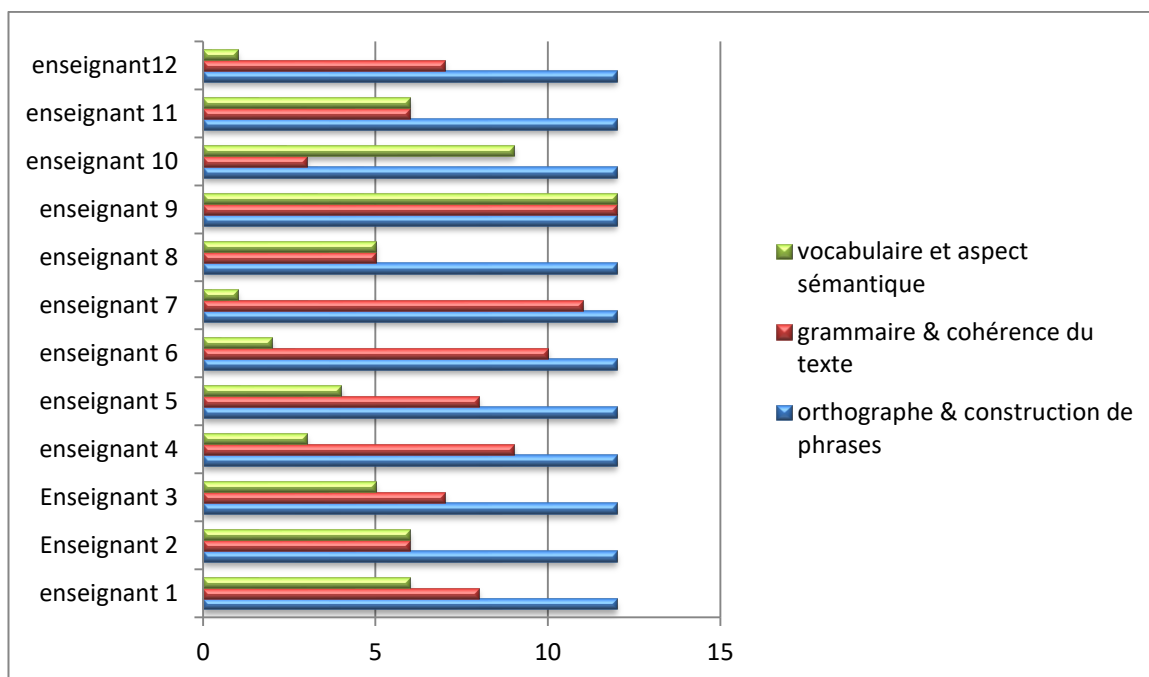
#### **g. Critères de réussite de la rédaction**

Question n 10 : Lors de la correction des copies, que corrigez-vous au juste ?

<b>Effectif</b>	<b>Aspect sémantique</b>	<b>Vocabulaire</b>	<b>Grammaire</b>
<b>Enseignant 1</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>6</b>
<b>Enseignant2</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Enseignant3</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>5</b>
<b>Enseignant4</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>3</b>
<b>Enseignant5</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>4</b>
<b>Enseignant6</b>	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>2</b>
<b>Enseignant7</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>1</b>
<b>Enseignant8</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>5</b>
<b>Enseignant9</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>12</b>
<b>Enseignant10</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>Enseignant11</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
<b>Enseignant12</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>1</b>

**Tableau n 13 : Fiche signalétique sur les critères d'évaluation des écrits.**





**Graphique n 9 : critères d'évaluation des écrits.**

Une lecture attentive des résultats nous montre que 100 % des enseignants interrogés placent une importance primordiale à l'orthographe et la construction des phrases dans l'évaluation des écrits de leurs apprenants. À la deuxième place, les enseignants accordent le critère de la réussite de la cohérence textuelle et de la maîtrise de la grammaire. Enfin, le choix du vocabulaire et de l'aspect sémantique suscite moins d'intérêt dans l'évaluation chez les enseignants selon les résultats obtenus.

En effet, les résultats obtenus justifient les critères d'une rédaction réussie selon les enseignants questionnés. L'évaluation porte autant sur le produit (dans toutes ses dimensions : sa cohérence et ses qualités linguistiques) que sur le processus (les comportements des apprenants lors de la planification, la révision et la textualisation). Ainsi, pour tous ces enseignants, la production écrite n'est pas avant tout enseignée pour elle-même, mais dans l'objectif aidant à l'apprentissage de la langue française.

## h. La question de l'autoévaluation & de la réécriture

Question n 11 : Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation ou de réécriture ?

Réponses	Effectif	Taux
Une séance de compte-rendu pendant laquelle je propose des exercices palliatifs.	1	8,33
Oui, mais quand le temps est suffisant.	9	75%
Après la production écrite, chaque étudiant lit son travail à haute voix, je me contente de le féliciter pour les efforts fournis	1	8,33%
Oui, l'étudiant est appelé à corriger ses erreurs suivant les observations qui lui sont annotées (séance d'auto-évaluation). Puis, j'organise une autre séance durant laquelle on revient sur les erreurs récurrentes chez la majorité des étudiants et qui sont de différentes catégories avant de passer à l'amélioration d'un passage rédigé par un étudiant ou à la rédaction collective d'un passage correspondant au sujet proposé.	1	8,33%

**Tableau n 14 : Fiche signalétique sur la question de la réécriture et l'auto-évaluation.**

Une analyse approfondie sur la question de l'auto-évaluation ou de la réécriture chez les enseignants interrogés nous montre qu'il existe une certaine divergence dans les propos et les procédures. Certains enseignants parlent de « relecture et de correction », d'autres parlent d'auto-correction, tandis que d'autres évoquent la réécriture. En effet, les réponses obtenues affirment, à première vue, que tous les enseignants interrogés prévoient toujours de faire des séances d'auto-évaluation ou de réécriture. Pourtant, une lecture attentive nous montre qu'en réalité la plupart d'entre eux ne le font pas puisqu'ils ne donnent pas assez de détails sur le comment et la manière de procéder. Le seul détail avancé est qu'ils précèdent à cette tâche que quand « le temps le permet ». Seulement un enseignant parmi les 12 interrogés donne plus de précisions sur son mode de travail concernant la question de l'auto-évaluation et la réécriture.

### **3.1.5. Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire adressé aux enseignants**

Le recensement des résultats obtenus suite à la passation du questionnaire adressé aux enseignants nous a d'abord permis de nous renseigner sur les informations d'ordre général, à savoir le nombre d'années d'expérience et le taux de présence des apprenants aux cours de la compréhension et production écrites. En effet, nous avons remarqué que la plupart des enseignants interrogés ont plusieurs années d'expérience en tant qu'enseignants universitaire, ce qui ne laisse pas de doutes sur leurs compétences et leurs savoir-faire pédagogiques. D'un autre côté, le taux de présence des étudiants aux cours du module de la compréhension et production écrites montre, entre autres, un réel intérêt à ce module en général et à la tâche d'écriture en particulier.

Le questionnaire nous a permis également de nous renseigner sur diverses questions liées au déroulement de la séance de l'écrit, à savoir : les démarches adoptées par les enseignants de l'écrit, les différentes difficultés rencontrées par les

apprenants, la préparation à l'écrit ainsi que le traitement du blocage chez les apprenants, l'utilisation du brouillon, l'évaluation et la réécriture.

Comme le module de l'écrit dont il est question comporte deux volets ; la compréhension et la production écrite, nous avons avancé l'hypothèse que le travail de production écrite se fait en classe, mais en un temps insuffisant, ce qui pousse les enseignants à demander à leurs apprenants de terminer les rédactions chez eux. Ceci fait que le manque de temps réservé à la tâche d'écriture pousse les enseignants à accorder peu de temps à l'activité de production écrite en classe. En effet, les résultats obtenus à partir de cette question nous ont montré que la plupart des enseignants (10 enseignants sur 12) affirment que leurs apprenants rédigent en classe et non chez eux ou en dehors de la classe.

Selon les dires des enseignants interrogés, le choix de demander aux apprenants de rédiger en classe ou à la maison est dû à plusieurs causes. Pour ceux qui préfèrent la rédaction en salle de classe, avance le prétexte pour favoriser le travail collectif ainsi que de vouloir apprendre aux apprenants à bien gérer le temps accordé aux tâches rédactionnelles.

Concernant les différentes difficultés rencontrées par les apprenants et la question relative à l'intervention des enseignants face aux blocages rencontrés par les apprenants nous avons obtenus presque les mêmes réponses chez chacun des enseignants. Notre hypothèse était que les enseignants interviennent, mais pas de façon adéquate pour relancer l'écriture chez les apprenants. En effet, la totalité des enseignants (10 enseignants), affirme avoir une position active face au blocage qui se résume dans l'ensemble, soit dans la reformulation et la ré-explication de la consigne, soit dans les essais oraux susceptibles de débloquent la situation.

La question de la façon de réagir face au blocage chez l'apprenant s'intéresse en réalité à l'une des implications les plus indispensables de la pratique pédagogique chez l'enseignant pendant la séance de la production écrite. Elle met en avant le

degré d'efficience des apports pédagogiques au moment de l'accomplissement de la tâche d'écriture.

D'un autre côté, la préparation des apprenants à l'écrit est un terrain primordial dans les interventions qui pourraient faciliter aux enseignants un meilleur accompagnement de leurs apprenants afin d'optimiser le développement de leurs compétences scripturales à travers les productions écrites. Nous avons supposé en lançant cette question que les enseignants n'envisagent pas une activité de préparation précédant l'étape de la rédaction des écrits par les apprenants. Les résultats obtenus à partir de cette question nous ont montré qu'il existe une divergence dans les avis et dans la façon de présenter les cours. Certains parlent de modèle intégrateur sans trop s'étaler sur la question. D'autres, ont évoqué la ré-explication des méthodes et des techniques de rédaction à suivre et à respecter comme étant une étape de préparation à l'écrit. Quelques-uns, 4 au total, ont témoigné qu'ils procèdent immédiatement à la rédaction sans la préparer. Enfin, la préparation à l'écrit représente pour certains, à exposer le sujet, cerner les mots-clés et présenter la grille d'évaluation.

En plus, concernant la question relative à la recommandation du brouillon de la part des enseignants, elle avait pour but de vérifier si le brouillon fait l'objet d'une pratique ordinaire et spontanée chez les apprenants ou au contraire s'il résultait d'une contrainte imposée par leurs enseignants. Les résultats ont montré que la quasi-totalité demande à ses apprenants de faire recours aux brouillons lors de la séance de rédaction. Les enseignants qui estiment qu'il est essentiel d'utiliser le brouillon lors de la rédaction des écrits, justifient leur choix par l'importance de cet outil. Cette dernière se résume selon eux à « rédiger proprement le texte et y mettre toutes les informations ou recommandations de l'enseignant avant de passer au propre ». Les enseignants interrogés préférant ne pas demander l'utilisation du brouillon, justifient ce choix par « laisser la totale liberté à l'apprenant de choisir s'il voudra s'en servir ou pas » et ce, non pas par négligence de l'importance du brouillon mais pour permettre à l'apprenant d'être à l'aise dans ses choix et dans sa rédaction par la suite.

Cette question visait à décrire la place accordée au brouillon dans les pratiques enseignantes à travers la démarche des enseignants dans le cours de l'écrit. Effectivement, dans la plupart des cas, la recommandation est présente dans la démarche de l'enseignant. Sauf qu'il nous a été indispensable de poser la question suivante (d'après vous, environ quelle proportion de vos apprenants font des brouillons pour leurs écrits ?) pour vérifier si le brouillon est concrètement utilisé par les apprenants, et qu'il ne s'agit pas seulement de recommandation de la part des enseignants.

Les résultats obtenus suite à cette question ont montré que, en dépit de la recommandation de cet outil, peu d'apprenants l'utilisent en réalité, ce qui laisse à confirmer que le brouillon est loin d'être didactisé dans le cours de l'écrit. Il est donc indispensable de promouvoir l'utilité du brouillon dans le processus d'écriture en cours de compréhension et production écrite en vue d'amener les apprenants à écrire plusieurs versions afin d'arriver à produire un texte définitif dans sa meilleure version.

La formulation de la question relative à la démarche adoptée par chaque enseignant de l'écrit est une suite à notre hypothèse que les enseignants présentent le cours de manière dissemblable à chaque fois. Nous avons supposé que ces enseignants varient les démarches et les techniques d'enseignement selon les situations d'apprentissage, le niveau des apprenants ainsi que les objectifs du cours.

Les résultats obtenus nous ont montré que la quasi-totalité, c'est-à-dire 10 enseignants sur 12, suit toujours la même démarche. Ce qui veut dire qu'ils précèdent, à chaque séance, de façon semblable et en passant par les mêmes démarches. Les réponses à cette question invalident notre hypothèse. À noter que dans son introduction à l'ouvrage " Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, C. Barré-De Miniac écrit que :

*« La didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture. »*<sup>21</sup>

Il est nécessaire que cette construction commence avec la lecture des textes en devenir qu'élaborent les élèves en train d'écrire : une lecture exigeante, au sens

---

<sup>21</sup> C. Barré- De Miniac, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », In *Revue Française de Pédagogie*, n° : 113, p.15

d'attention construite du devenir du texte, à ses améliorations potentielles et aux conditions de leur efficacité.

Nous avons également posé une question concernant les critères d'une production réussie à travers la question « lors de la correction des copies, que corrigez-vous au juste ? ». Les résultats de notre questionnaire ont montré que tous les enseignants interrogés placent une importance indiscutable à l'orthographe et la construction des phrases dans l'évaluation des écrits de leurs apprenants. En deuxième lieu, on accorde de l'importance à la cohérence textuelle et à la grammaire correcte et enfin on donne moins d'importance à l'aspect sémantique et le choix du vocabulaire, d'après les réponses fournies.

En analysant ces résultats, nous pouvons dire que les critères d'une rédaction réussie selon les enseignants questionnés se résument dans la cohérence textuelle (dans toutes ses dimensions : sa cohérence et ses qualités linguistiques) ainsi que la maîtrise du processus rédactionnel (les comportements des apprenants lors de la planification, la révision et la textualisation). Ceci nous pousse à dire que la production écrite, évaluée de la sorte, n'est pas enseignée pour elle-même, mais dans l'objectif aidant à l'apprentissage de la langue française.

Enfin, la question qui s'intéresse à l'autoévaluation et la réécriture nous a montré qu'il existe une certaine divergence dans les modes d'emploi et les procédures. Certains enseignants parlent de « relecture et de correction », d'autres parlent d'auto-correction, tandis que d'autre évoque la réécriture. À première vue, les réponses obtenues démontrent, que tous les enseignants interrogés prévoient toujours de faire des séances d'auto-évaluation ou de réécriture. Mais, une lecture approfondie nous montre qu'en réalité la plupart d'entre eux ne le fait pas puisqu'ils ne donnent pas assez de détails sur le comment et la manière de procéder. Le seul détail avancé est qu'ils précèdent à cette tâche que quand « le temps le permet ». Seulement un enseignant parmi les 12 interrogés donne plus de précision sur son mode de travail concernant la question de l'auto-évaluation et la réécriture en invitant ses apprenants à corriger leurs erreurs, suivant les observations qui leurs sont annotées (séance

d'auto-évaluation). Ensuite, une organisation d'une deuxième séance durant laquelle on revient sur les erreurs récurrentes chez la majorité des étudiants (qui sont de différentes catégories) avant de passer à l'amélioration d'un passage rédigé par un apprenant ou à la rédaction collective d'un passage correspondant au sujet proposé.

Pour qu'un enseignement soit possible, il faut que la venue des corrections, des améliorations ne relèvent pas de l'inadmissible. Or, une correction et une amélioration ne sont acceptables que si un certain nombre de règles communes sont reconnues au préalable » J. Ricardou. Ainsi, nous pouvons dire qu'à travers les réponses avancées suite à la question de la réécriture et l'autoévaluation que ces deux étapes ne sont pas tout à fait présentes dans la tâche d'écriture et pourtant « réviser et réécrire [...] nécessitent des apprentissages spécifiques qui ne peuvent consister ni en de simples injonctions ni en la présentation d'exemples » (Slane, 1994). Il faudrait donc, inciter ces étudiants à percevoir leurs erreurs rédactionnelles et leur faire admettre que ces erreurs ne sont pas évitables. Bien au contraire, elles forment une étape essentielle dans l'amélioration de leurs écrits.

**En guise de conclusion,** nous pouvons dire que le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants assurant le module compréhension & production écrites nous a permis de recueillir les informations essentielles sur les stratégies adoptées lors du déroulement de l'activité de production écrite en classe de Fle. Nous avons pu également vérifier plusieurs questions liées au déroulement de la séance de l'écrit comme : les démarches adoptées par les enseignants face au blocage des apprenants, la préparation à l'écrit, l'utilisation du brouillon, ainsi que la question de l'évaluation et de la réécriture qui ne sont pas pris en considération dans les pratiques d'enseignement alors qu'ils constituent un point indispensable dans la démarche de rédaction.



## **3.2. Le questionnaire adressé aux apprenants**

Notre deuxième questionnaire prévu pour l'enquête était adressé aux étudiants de la première année licence département de français, où nous assurons le module de l'écrit. Le questionnaire a été conçu en veillant à ce que les questions soient formulées le plus simplement possible. Il contient des questions qui concernent les habitudes langagières des apprenants et d'autres questions qui nous permettent de vérifier leurs représentations sur la question de l'écriture.

### **3.2.1 Description du questionnaire adressé aux apprenants**

Notre questionnaire adressé aux apprenants, a été réalisé en prenant le soin à ce que les questions soient clairement formulées et bien agencées les unes par rapport aux autres. Au total, notre questionnaire est composé de 9 questions portant sur les différents aspects que nous voulons circonscrire où nous avons opté pour différents types de questions : ouvertes, fermées et à choix multiples (Voir annexe n 4, p : 222)

Pour faciliter la diffusion du questionnaire ainsi que la réception des retours des étudiants, nous avons opté pour la voie en ligne comme canal de diffusion. Pour ce faire, nous avons eu recours à l'application Google Forms pour la conception des questions, la diffusion du questionnaire et la réception des résultats.

Nous avons adressé le questionnaire dans sa version électronique à l'ensemble des 4 groupes des étudiants de la première année licence que nous enseignons. Chaque groupe est composé d'environ 30 étudiants. Au total, nous avons reçu 69 retours où les étudiants se sont montrés collaboratifs en répondant à toutes les questions. Ceci nous a confirmé la conformité du questionnaire et sa fiabilité puisque les sujets n'ont signalé aucune difficulté concernant la compréhension des questions et la cohésion entre elles. Les réponses obtenues nous ont permis d'avoir une idée assez significative en ce qui concerne les habitudes langagières des apprenants et leurs représentations sur la question de l'écriture.

De la sorte, notre questionnaire se présente comme suit :

Chers étudiants, dans le cadre d'une recherche scientifique portant sur l'écrit à l'université, je vous prie de remplir ce questionnaire. De ce fait, nous sollicitons votre collaboration en répondant aux questions ci-dessous.

Remarque : veuillez cocher en mettant un X à chacune de vos réponses. Vous pouvez également, quand c'est nécessaire, cocher plus d'une réponse. Quant aux questions ouvertes, veuillez bien donner des réponses courtes.

**Question n 1** : vous êtes :

- Étudiante
- Étudiant

**Question n 2** : vous avez un bac :

- Scientifique
- Littéraire
- Autre :

**Question n 3**: vos parents parlent français :

- parfaitement
- moyennement
- pas du tout

**Question n 4** : en dehors de l'université, parlez-vous en français ?

- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais
- Autre :

**Question n 5** : en dehors de l'université, écrivez-vous en français ?

- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais
- Autre :

**Question n 6 :** en dehors de l’vous lisez en langue française :

- souvent
- parfois
- jamais

**Question n 7 :** selon vous, est-il nécessaire de maîtriser la production écrite si on veut maîtriser la langue française ?

- Oui
- Non, pas forcément

**Question n8 :** selon vous, on rédige mal parce que :

- On a peur de se tromper
- On maîtrise mal les règles de la langue française
- On ne possède pas un riche vocabulaire
- On ignore les techniques de la rédaction
- Autre :

**Question n 9 :** quand votre enseignant vous demande de rédiger, vous préférez le faire :

- En classe
- A la maison

Justifiez votre choix.

### **3.2.2 Objectifs du questionnaire adressé aux apprenants**

Notre questionnaire est réalisé dans le but de recueillir les informations nécessaires sur les pratiques d’apprentissage de la tâche d’écriture chez les apprenants de la première année licence, au sein du module compréhension et production écrite. Il contient des questions d’ordre général comme le sexe et le cursus de chaque apprenant et des questions d’ordre opérationnel qui nous permettent de mieux vérifier les habitudes langagières et les représentations des apprenants sur la tâche d’écriture afin de proposer des remédiations possibles.

De la sorte, le questionnaire que nous avons conçu pour les apprenants concernés par le module compréhension et production écrites a pour objectifs généraux de vérifier le sexe et le cursus des étudiants ainsi que des objectifs opérationnels de :

- Estimer les différentes difficultés rencontrées chez les apprenants.
- Vérifier les habitudes langagières chez les apprenants.
- Cerner le taux d'utilisation du brouillon en classe lors de la rédaction.
- Vérifier les représentations des étudiants par rapport à l'écriture.

### **3.2.3. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants**

Notre questionnaire a été adressé aux apprenants dans sa version électronique sur la plateforme Google Classe Room le mois de février 2022, au début du deuxième semestre. La plupart des apprenants se sont montrés collaboratifs en répondant à toutes les questions. Ceci nous a assuré que le questionnaire était assez fiable puisque les sujets interrogés n'ont signalé aucune difficulté concernant la compréhension des questions et la cohésion entre elles. Au total, nous avons collecté 69 retours qui nous ont permis d'avoir une vision assez large sur l'environnement linguistique de l'apprenant et l'intérêt à l'écriture de ce dernier (Voir annexe n 5, n : 227).

Nous présentons dans ce qui suit les résultats obtenus suite au dépouillement du questionnaire adressé aux étudiants de la première année licence français. Les résultats obtenus sont dévoilés, organisés, et présentés sous forme de représentations graphiques et statistiques. D'un autre côté, le dépouillement des données s'est fait dans des grilles, les données quantitatives sont exprimées en effectif et en pourcentage et les données qualitatives sont détaillées dans des grilles. Chaque résultat obtenu est suivi d'un commentaire statistique et didactique.

***Informations d'ordre général :***

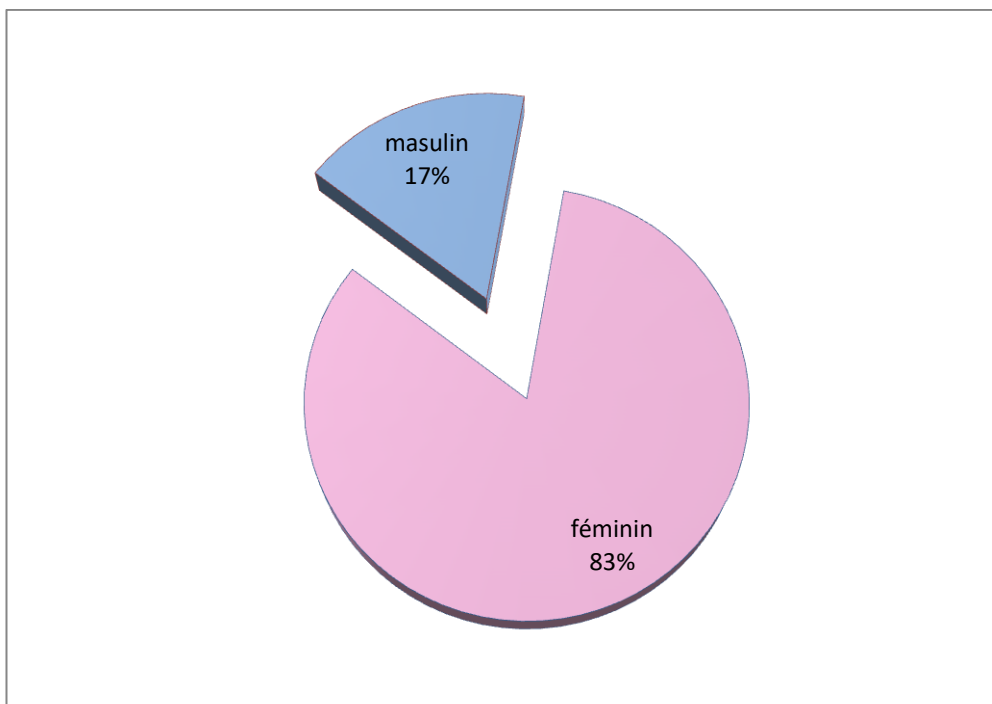
**a. Répartition selon le sexe**

Question n 1 : vous êtes :

- Étudiante
- Étudiant

<b>Sexe</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>Féminin</b>	<b>57</b>	<b>83%</b>
<b>Masculin</b>	<b>12</b>	<b>17%</b>
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**Tableau n 15 : Fiche signalétique sur le sexe des étudiants.**



**Graphique n 10 : Répartition des apprenants selon le sexe.**

L'analyse des résultats obtenus nous montre qu'il existe une large prédominance du sexe féminin qui représente 83 % de la population interrogée contre 17 % du sexe masculin. Cela peut être expliqué par le fait que les filles ont plus tendance à se spécialiser dans cette filière que les garçons. Ce constat est tiré de notre propre et modeste expérience en tant qu'enseignante au sein du département de Français.

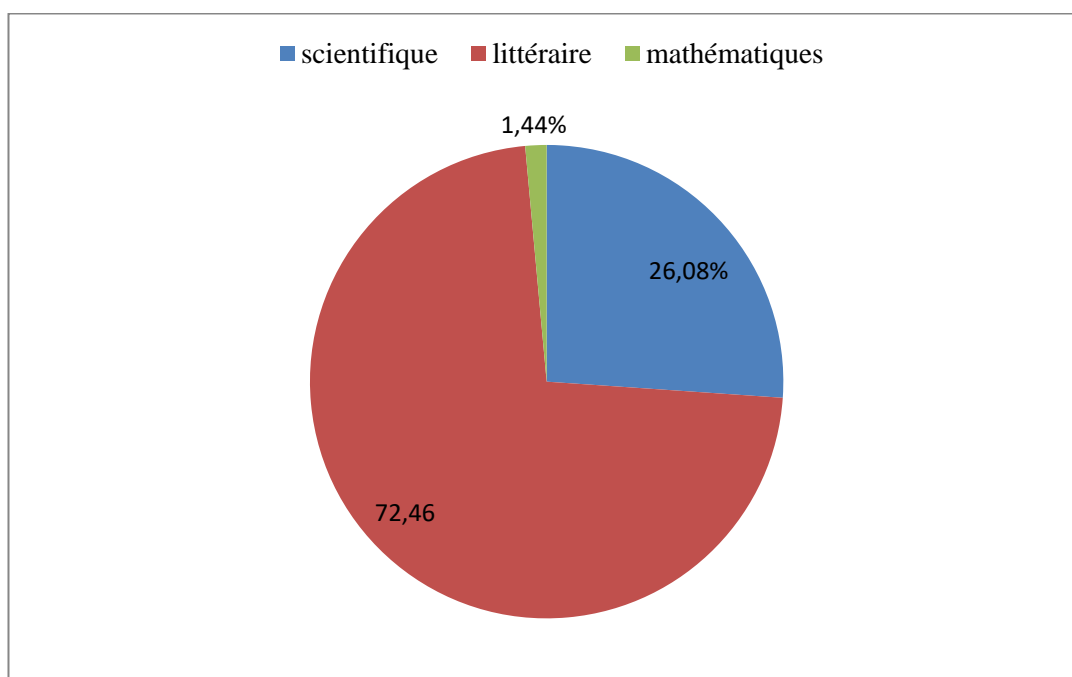
#### **b. Filière du baccalauréat**

Question n 2 : vous avez un bac :

- Scientifique
- Littéraire
- Autre :

<b>Cursus</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>Scientifique</b>	18	26,08 %,
<b>Littéraire</b>	50	72,46 %,
<b>Mathématiques</b>	01	1,44%
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**Tableau n 16 : Fiche signalétique sur la nature du cursus (bac) des étudiants.**



**Graphique n 11 : nature du cursus (bac) des apprenants.**

Les résultats obtenus à partir de la question sur la nature du cursus des apprenants qui forment notre population interrogée, nous révèlent que la totalité a un cursus littéraire avec un taux de 72,46c% et 26,08 % ont suivi un cursus scientifique. Seulement 1,44 % de la population interrogée déclare avoir suivi un cursus de mathématiques. La dominance du cursus littéraire peut expliquer le choix de la filière français à l'université et le souhait de terminer dans la même voie littéraire.

### c. Environnement sociolinguistique

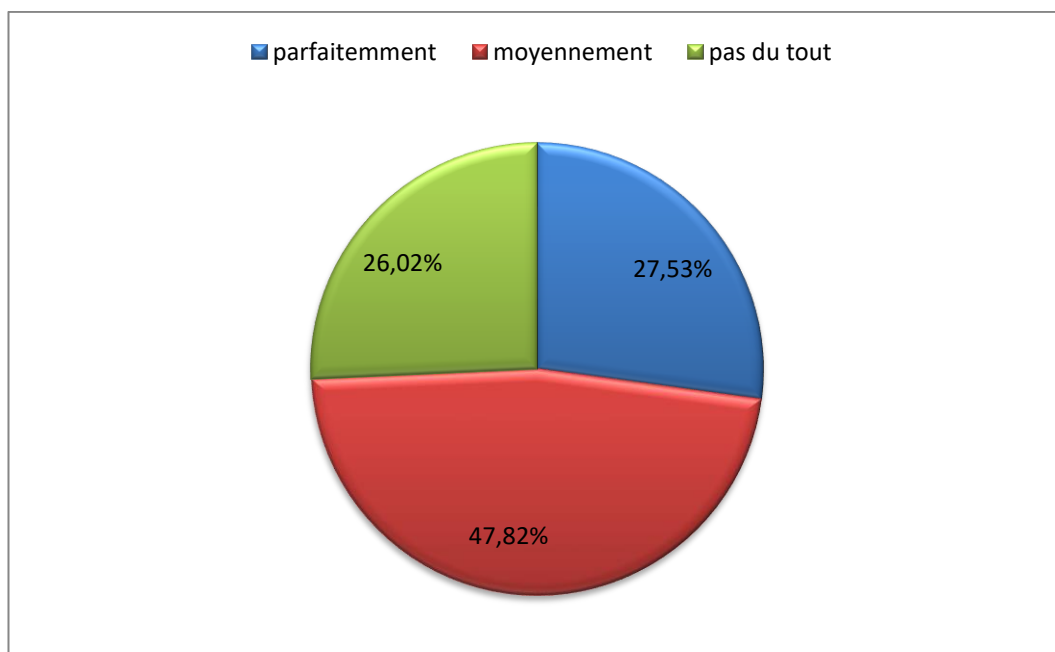
Question n 3 : Vos parents parlent français :

- parfaitement
- moyennement
- pas du tout

	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>Parfaitement</b>	19	27,53 %
<b>Moyennement</b>	33	47,82%
<b>Pas du tout</b>	18	26,08%
<b>Total</b>	69	100%

**Tableau n 17 : Fiche signalétique sur la maîtrise du français par les parents des apprenants.**





**Graphique n 12 : moyenne de la maîtrise de français par les parents des apprenants.**

Les résultats obtenus à partir de la question sur la moyenne de la maîtrise du français par les parents des apprenants interrogés nous montrent que 19 apprenants d'entre eux, soient un pourcentage de 27,53 %, déclarent avoir des parents maîtrisant parfaitement le français. 33 apprenants, soient 47,82 % de la population interrogées déclarent que leurs parents maîtrisent la langue française moyennement. Enfin, 18 apprenants, soient un pourcentage de 26,08 %, ont des parents qui ne maîtrisent pas du tout la langue française.

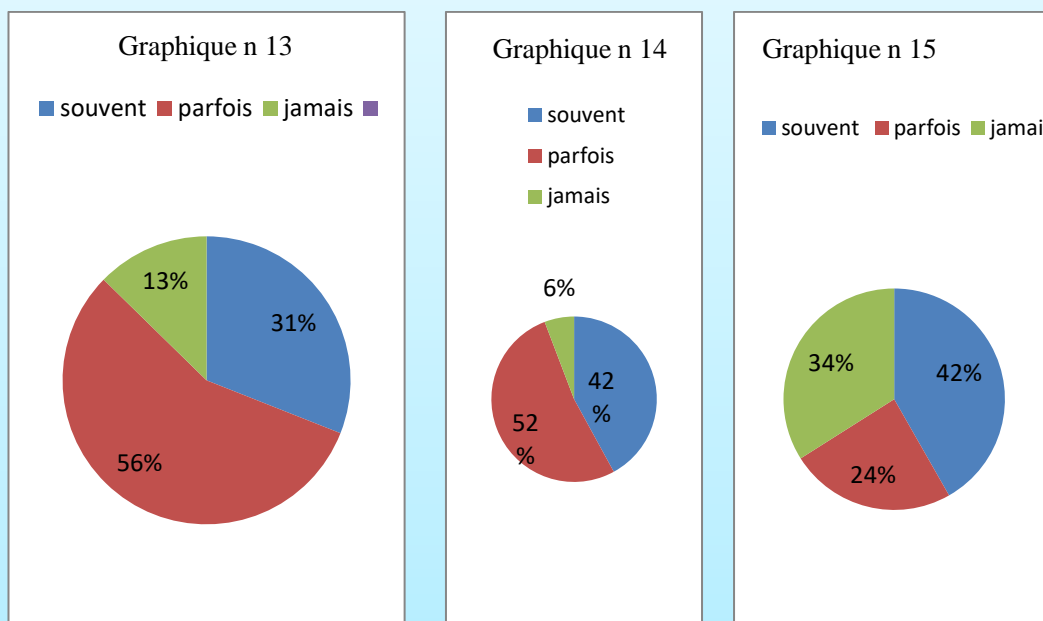
### ***Informations d'ordre opérationnel***

#### **a. Fréquence de l'usage du français en dehors de l'université**

Questions 4, 5 & 6: en dehors de l'université, parlez-vous/ écrivez-vous /lisez-vous en langue française ?

Habitudes linguistiques	Parler en français		Ecrire en français		Lire en français	
	Effectif	Taux	Effectif	Taux	Effectif	Taux
Souvent	22	13%	29	42%	29	42%
Parfois	40	56%	36	52%	24	24%
Jamais	9	13%	4	42%	16	34%
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

Tableau n 18 : Fiche signalétique relative à l'usage de la langue française en dehors de l'université.



- Graphique n 13 : fréquence de parler français en dehors de l'université
- Graphique n 14 : fréquence d'écrire en français en dehors de l'université
- Graphique n 15 : fréquence de lire en français en dehors de l'université

**Tableau n 19 : tableau regroupant les graphiques relatifs à l'usage de la langue française en dehors de l'université.**

Le tableau n 19 nous regroupe les graphiques relatifs aux usages de la langue française en dehors de l'université par les étudiants questionnés. Nous remarquons que la majorité des apprenants interrogés déclarent parler « parfois » le français en dehors de l'université, avec un taux de 56 %. Certains déclarent « souvent » parler en français en dehors de l'université avec un taux de 31 % de la population interrogée alors que 13 % déclare ne jamais faire un recours à la langue française en dehors de l'université.

Concernant l'écriture en français en dehors de l'université, les résultats nous montrent que 42 % des étudiants déclarent qu'ils écrivent souvent, 52 % déclarent que parfois et 6 % des étudiants interrogés déclarent qu'ils n'écrivent jamais dans ce contexte.

Enfin, le volet lecture en langue française a présenté des résultats comme suit : 42 % pour souvent, 24 % pour parfois et 34 % pour ne jamais lire en cette langue en dehors du contexte universitaire.

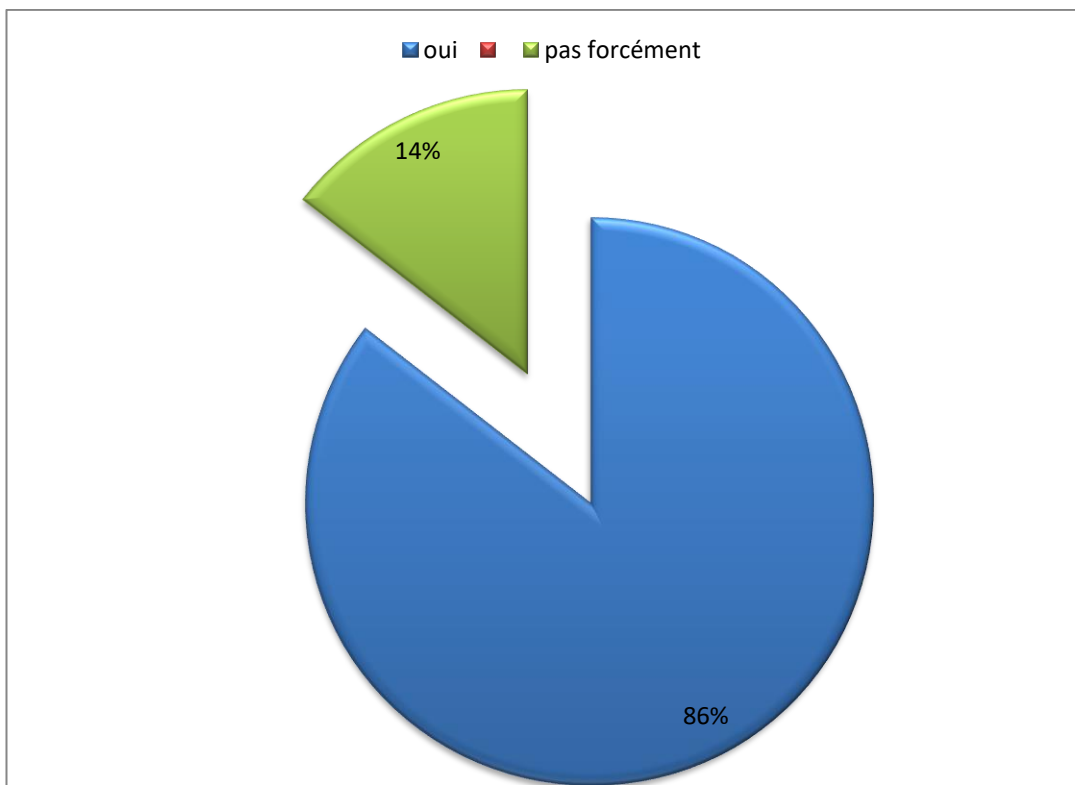
L'analyse des résultats obtenus suite aux questions 4, 5 & 6 nous dévoilent que les habitudes linguistiques des apprenants interrogés en dehors de l'université se varient entre écriture, lecture et parler, mais à des degrés distincts. À la lumière des résultats précédents concernant les deux volets lecture et pratique orale de la langue française, nous avons remarqué que la plupart des étudiants ne lisent pas en français et n'écrivent pas en dehors des activités proposées en classe ce qui explique aussi que leurs difficultés à l'écrit sembleraient être liées au fait qu'ils ne lisent pas et ne parlent pas suffisamment.

#### **b. Représentation des étudiants sur l'écriture**

Questions 7 : selon vous, est-il nécessaire de maîtriser la production écrite si on veut maîtriser la langue française ?

<b>Représentation</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>Oui</b>	<b>49</b>	<b>86%</b>
<b>Pas forcément</b>	<b>20</b>	<b>14%</b>
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**Tableau n 20 : représentation des étudiants sur l'importance de la production écrite dans la maîtrise de la langue française.**



**Graphique n 16 : représentations des étudiants sur l'importance de la production écrite dans la maîtrise de la langue française.**

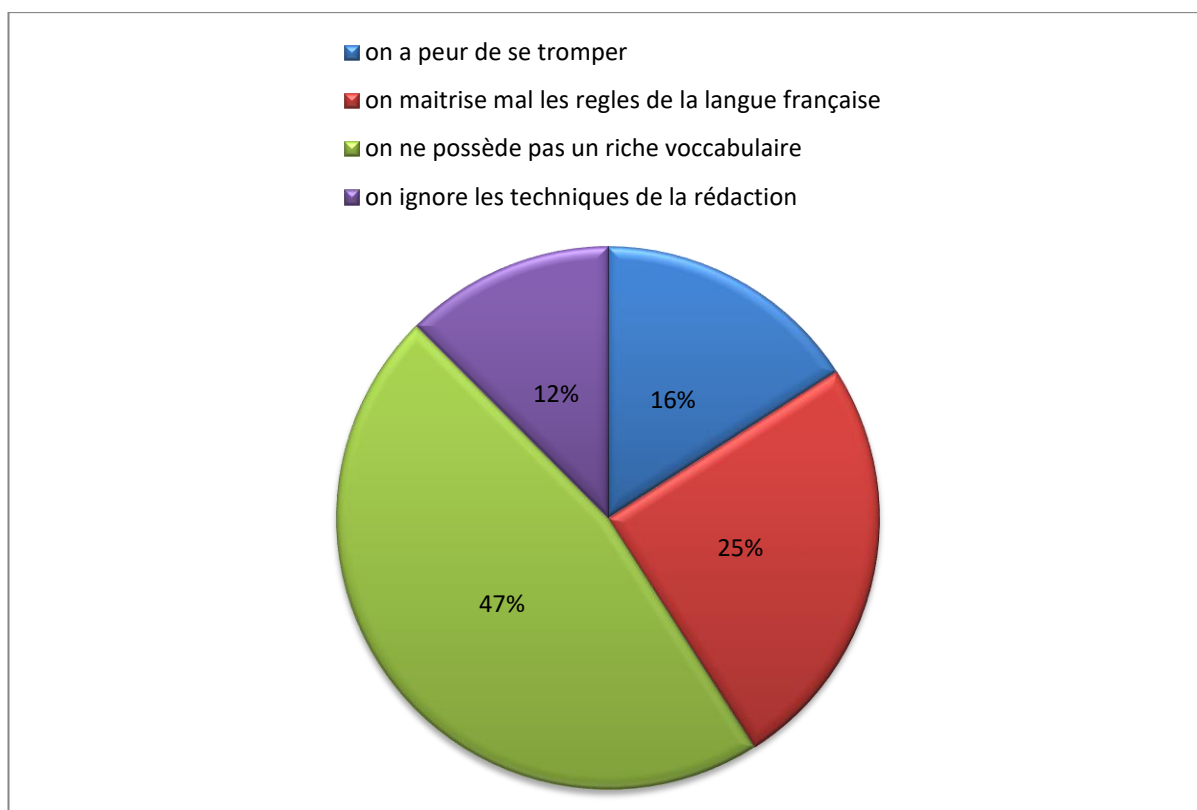
Selon les résultats obtenus suite à la question relative à l'importance de la maîtrise de la production écrite dans la maîtrise de la langue française, les résultats obtenus nous montrent que la totalité partage le même avis. En effet, 86 % des étudiants pensent qu'il est nécessaire de maîtriser l'écrit pour maîtriser la langue en général et 14 % de la population ne partage pas cet avis.

Question n 8 : selon vous, on rédige mal à cause de :

Causes	Effectif	Taux
La peur de se tromper	11	16%

<b>La non maîtrise des règles de la langue française</b>	17	25%
<b>La pauvreté du vocabulaire</b>	32	47%
<b>L'ignorance des techniques de rédaction</b>	9	12%
<b>Total</b>	69	100%

**Tableau n 21 : représentation des étudiants sur les causes de la non-maitrise de la rédaction.**



**Graphique n 17 : tableau relatif aux représentations des étudiants sur les causes de la non-maîtrise de la rédaction.**

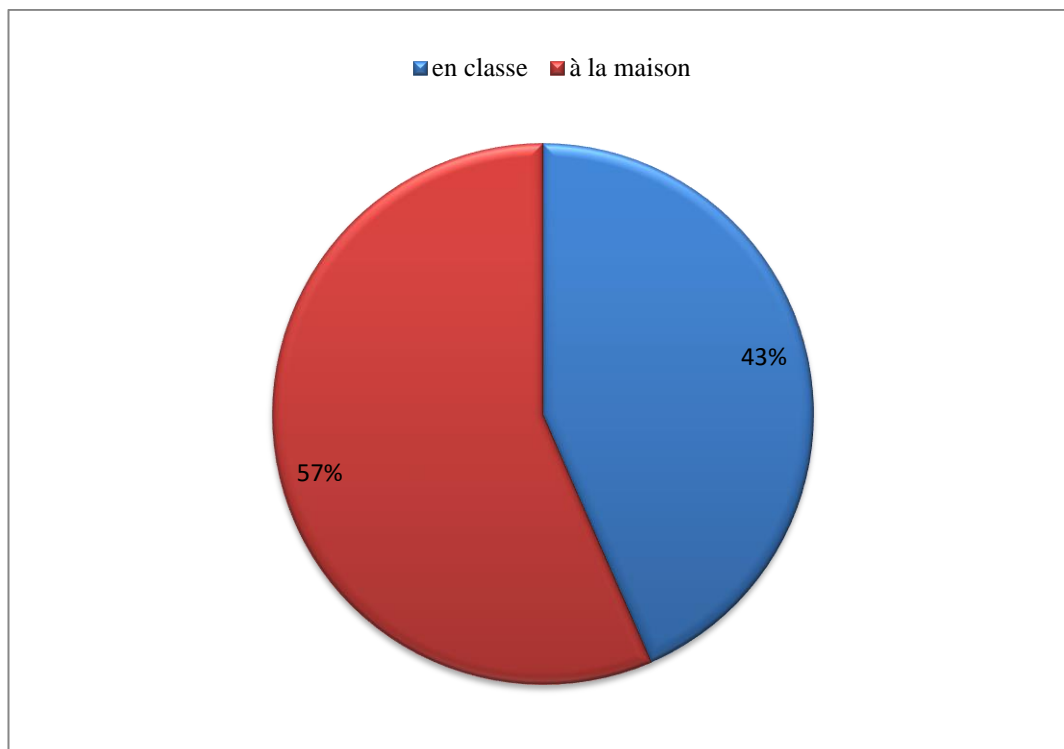
Pour la question qui concerne les principales causes des difficultés dans la rédaction chez les apprenants, le manque d'un vocabulaire riche a eu le plus de votes par les apprenants, avec un taux de 47 %. En deuxième position vient la maîtrise de la langue avec un vote de 25 % de la part des apprenants interrogés. En troisième position la peur de se tromper a décroché 16 % des votes des apprenants interrogés, et enfin 12 % de la population interrogées a choisi de voter sur l'ignorance des différentes techniques de la rédaction.

**Question n 9 :** quand votre enseignant vous demande de rédiger, vous préférez le faire :

- En classe
- A la maison

<b>Préférence</b>	<b>Effectif</b>	<b>Taux</b>
<b>en classe</b>	<b>30</b>	<b>43%</b>
<b>à la maison</b>	<b>39</b>	<b>57%</b>
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>

**Tableau n 22 : Préférence des apprenants concernant le lieu de rédaction.**



**Graphique n 18 : Graphique relatif à la préférence du lieu de rédaction chez les apprenants.**

Le graphique précise que 57 % des apprenants interrogés préfèrent rédiger à la maison. Par contre, 43 % des apprenants préfèrent le faire en classe. Les différentes justifications données par les apprenants pour défendre la rédaction à la maison évoquent surtout l'expression « pour être plus à l'aise » et pour bénéficier de l'aide des parents : « à la maison, j'ai le temps, je suis à l'aise et ma mère me donne des idées pour améliorer mon texte » justifie un(e) étudiant(e). En contrepartie, ceux qui préfèrent rédiger en classe justifient leur choix par l'avantage d'être guidé et corrigé par l'enseignant en classe.



### **3.2.4 Synthèse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants :**

L'inventaire des résultats obtenus suite à la passation du questionnaire adressé aux étudiants nous a d'abord permis de nous renseigner sur des informations d'ordre général, à savoir la répartition du sexe, la filière du baccalauréat et l'environnement sociolinguistique des étudiants interrogés. Nous avons pu également récolter les informations d'ordre opérationnel tel que la fréquence de l'usage du français en milieu extra-universitaire et la représentation des étudiants sur l'écriture.

À partir de l'analyse des réponses obtenues suite aux questions 1 & 2, nous avons remarqué une grande convergence dans les réponses des apprenants, notamment avec la question de la nature des études avant l'arrivée à l'université qui était majoritairement littéraire. Ceci confirme l'état de similitude de la situation de scolarisation, et même de la progression dans l'apprentissage du français au cours des années précédentes.

La question n 3 concerne l'environnement sociolinguistique des apprenants vis-à-vis à la langue française en général. À travers la question, nous avons essayé de vérifier la fréquence de l'utilisation de la langue française à la maison. En effet, les résultats nous ont montré que la pratique de la langue française des parents des étudiants dans le milieu familial est moyenne, par la moitié des apprenants, ce qui nous pousse à supposer que ce constat pourrait influencer directement sur le rapport au savoir de la pratique de la langue française des apprenants en dehors du milieu universitaire.

Sachant que « Le rapport au savoir » est d'abord construit à la maison (Develay 1996 ; Perrenoud 1997). Pour notre contexte, le « rapport au savoir » des apprenants algériens se traduit par le « rapport

qu'ils entretiennent avec la langue française », celui-ci étant directement tributaire de l'attitude des parents envers cette langue. Présentés ainsi, les résultats de la situation sociolinguistique régnante ne favorisent pas le recours au français dans la vie de tous les jours chez la plupart des apprenants.

En complément d'enquête, les questions 4, 5 & 6 sont posées pour vérifier les pratiques langagières des apprenants interrogés en dehors du contexte universitaire. Nous avons remarqué que presque le tiers d'entre eux n'écrivent jamais ou que parfois en dehors du cadre extra-universitaire. En effet, plus de la moitié déclare parler parfois ou jamais en langue française en dehors de l'université, ce qui est en étroite relation avec les résultats de la question précédente. Nous pouvons dire aussi, qu'à travers les résultats obtenus de la question qui concerne la lecture que plus de la moitié ne lis que parfois ou jamais.

Ce résultat peut être expliqué par plusieurs raisons. Il se pourrait que la nature de la langue française ainsi que son statut, à la fois dans la société et au sein du système scolaire algérien, a provoqué un rejet chez l'apprenant pour étudier cette langue étrangère. Il se pourrait aussi que le parcours d'apprentissage (du primaire jusqu'au lycée) de ces étudiants dans cette langue était insuffisant ou défectueux, ce qui a engendré un manque d'envie de lire, au moins dans le cas de nos étudiants interrogés.

Pour le volet écriture, cette tâche a montré que seulement 6 % des étudiants déclarent ne jamais écrire en dehors du contexte universitaire et que le reste le fait souvent ou parfois. Ce constat dévoile, en comparaison aux deux questions précédentes, que les étudiants s'impliquent plus ou moins dans l'écriture en français beaucoup plus qu'en lecture et en la pratique orale. Cela peut être expliqué selon nous, par le manque de moyens du contact mis à la disposition de ces étudiants durant leur parcours d'apprentissage de la langue française. Par d'autres termes, les étudiants interrogés se trouvent souvent dans une situation d'écriture plus que de lecture en dehors de l'université (discuter sur les réseaux sociaux, rédiger des sms, faire ses devoirs, ...etc)

Enfin, à la lumière des résultats précédents concernant les trois volets lecture, écriture et pratique orale de la langue française, nous avons remarqué que la plupart des étudiants ne lisent pas suffisamment en français et n'écrivent pas assez en dehors des activités proposées en classe ce qui explique aussi que leurs difficultés à l'écrit sembleraient être liées au fait qu'ils ne lisent pas et ne parlent pas suffisamment. Nous déduisons que nos apprenants font usage du français majoritairement en classe et en situation d'apprentissage, c'est ce qui explique éventuellement l'origine de leurs difficultés à l'écrit.

D'un autre côté, les deux questions posées 7 & 8 nous donnent une idée plus précise sur les représentations des apprenants interrogés concernant la question de l'écriture, son importance et leurs principales causes d'échec dans la rédaction. En effet, nous remarquons que la totalité est consciente de l'importance de la maîtrise de l'écrit dans la maîtrise de la langue française en dépit que ces apprenants trouvent l'activité d'écriture comme une activité assez difficile et problématique.

L'analyse des réponses émises par les étudiants évoque en réalité les carences entassées au cours des scolarités antérieures et des difficultés chez les apprenants à s'engager avec succès à l'écrit. Ils mettent ainsi l'accent sur la surcharge cognitive traduite par la complexité des tâches demandées lors d'un travail d'écriture. En effet, l'ensemble des étudiants interrogés ont classé les difficultés suivant l'ordre qui suit : le manque du vocabulaire, le manque des règles de la langue, la peur de se tromper et l'ignorance des techniques de la rédaction.

D'après Barré-De Miniac (2015), l'investissement de l'écriture renvoie à « l'intérêt affectif pour l'écriture » et à la quantité d'énergie que l'on y consacre. Cet investissement est variable en fonction des situations d'écriture ou des types de textes à produire ; c'est-à-dire, l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement investie et valorisée.

Nous pouvons ainsi expliquer la première cause et la deuxième cause, évoquées par les étudiants, comme une résultante à la pratique minimale de la langue française

en dehors de l'université surtout sur le volet pratique oral et lecture. La peur de se tromper peut être expliquée probablement par le manque, voire l'absence de motivation et la perte de confiance en soi. Ce qui pousse directement les étudiants à se sentir perdus sur la façon de s'y prendre ou comment s'habituer à discuter ou à négocier sa production écrite avec son enseignant afin de justifier ses choix.

Enfin, concernant l'ignorance des techniques de la rédaction, ils peuvent être expliqués par la nature des pratiques enseignantes durant les cours de l'écrit. En somme, dans les trois cas de figure, les propos des étudiants laissent apparaître un sentiment d'insécurité psycholinguistique qu'il convient de prendre en compte dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

Finalement, la dernière question qui concernait la préférence des étudiants sur le lieu de rédaction entre en salle de classe ou chez soi, a été proposée dans le but de vérifier comment les étudiants préfèrent-ils travailler leurs productions écrites. En effet, plus que la moitié a déclaré préférer rédiger chez soi en justifiant par : « Pour être plus à l'aise », et « pour bénéficier de l'aide des parents », ce qui peut être traduit probablement par le manque de pratique de l'activité d'écriture en groupe et le manque de motivation en classe. Par contre ceux qui préfèrent rédiger en classe justifient leur choix par : « Être guidé et corrigé par l'enseignant », ce qui peut être expliqué éventuellement, qu'ils ont l'habitude de pratiquer cette tâche collectivement au cours de leur apprentissage de cette activité.

## **Conclusion**

En guise de conclusion, nous pouvons dire que le questionnaire que nous avons adressé aux étudiants de la première année licence français nous a permis de recueillir les informations essentielles concernant les habitudes langagières des apprenants et leurs représentations sur la question de l'écriture. Nous avons pu également vérifier plusieurs questions liées aux différentes difficultés rencontrées chez les apprenants lors de la tâche d'écriture et leurs représentations de la langue qui

sont étroitement liées à leurs habitudes langagières en dehors du contexte universitaire. Ce repérage de causes et de sources de difficultés lors de la production écrite chez notre public interrogé nous a permis d'intervenir pédagogiquement en proposant une démarche adéquate d'apprentissage à travers notre expérience d'ateliers d'écriture.

# **Chapitre 4**

## **Mise en place du dispositif de l'atelier d'écriture**

## **Introduction**

Après avoir cerné les stratégies que les enseignants adoptent pour activer et développer la compétence de production écrite chez leurs apprenants et vérifier la question de la réécriture. Et après avoir étudié les rapports qu'entretiennent les apprenants à l'écriture et leurs représentations de l'écrit, nous avons décidé de passer à la mise en pratique des ateliers d'écriture. L'enjeu de notre expérimentation vise à savoir dans quelle mesure la pratique des ateliers d'écriture pourrait aider à l'amélioration de la compétence scripturale chez les étudiants de la 1ère année français, et par la suite, faciliter l'introduction de ces apprenants dans le monde de l'écrit en Fle.

### **4.1. Cadre méthodologique de l'expérience**

L'expérience que nous avons menée s'est déroulée au département de Français à l'université de Chlef. Notre choix de l'échantillon impliqué dans ce travail d'écriture et du site de la recherche a été spécialement dû à la facilité que nous avons trouvée pour accéder à cet établissement puisque nous enseignons dans cette université comme enseignante vacataire. Donc, en somme, nous n'avons pas rencontré de difficultés pour accéder à cet établissement.

Nous avons choisi de travailler avec deux classes du niveau 1er année : un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2). Les deux groupes sont marqués d'une présence moyenne de 25 étudiants des deux sexes, âgés entre 18 et 22 ans. Les deux groupes sont également d'un niveau équivalent (bons, moyens et faibles éléments). L'arabe est la langue maternelle de tous les étudiants et le français est la première langue étrangère étudiée. Son enseignement a débuté en 3ème année primaire, ce qui fait que les étudiants, arrivant en première année universitaire, ont fait en tout 10 ans d'apprentissage de français.

L'expérimentation consistait à organiser des ateliers d'écriture d'une façon hebdomadaire pour le groupe expérimental G2, sur une période de temps qui s'étale sur trois mois à partir du début du deuxième semestre de l'année universitaire 2021/2022. Ensuite, nous avons comparé les résultats des écrits du groupe expérimental G2 -avant et après l'expérience- pour enfin, procéder à une évaluation définitive des deux groupes à travers un sujet de production écrite commun proposé aux deux groupes G1 & G2.

## **4.2 Mise en place du dispositif de l'atelier d'écriture**

Notre expérimentation s'est déroulée sur un espace de temps qui s'étale sur les trois mois du deuxième semestre de l'année universitaire 2021/2022 (environ 30 heures). Les apprenants travaillaient sur le projet (03) heures par semaine et le travail s'est organisé en deux étapes :

### **4.2.1. Première étape (l'évaluation diagnostique):**

Notre expérimentation a débuté, comme fait l'habitude, par présenter un cours théorique qui aborde cette fois-ci le texte argumentatif (Voir annexe n : 6, p 232). Ensuite, nous avons proposé un sujet d'expression écrite que les apprenants des deux groupes (témoin G1 et expérimental G2) devaient élaborer individuellement afin de nous permettre d'évaluer le niveau de production écrite de chaque apprenant et dans le but de comparer les écrits initiaux avec ceux du sujet de l'expression écrite final (Voir annexe n 7, p 241). L'objectif de cette dernière opération est de vérifier s'il y a eu une amélioration ou non à la fin de l'expérience. De notre côté, étant l'enseignante et l'animatrice, cette évaluation nous aidera à voir clair quant à la situation cognitive et psychoaffective des étudiants participant en ateliers et quant à leurs dispositions rédactionnelles et émotionnelles.

Le sujet proposé est comme suit :



**Texte :**

*Le vélo est un moyen de transport silencieux et écologique. C'est un engin qui ne présente pas beaucoup de danger.*

*D'une part, le vélo ne nous fait pas respirer les vapeurs d'essence, mais les vapeurs du matin et du soir.*

*Par ailleurs, dans la société de consommation, c'est lui qui consomme le moins ; un peu d'air, de temps en temps, et du muscle.*

*Enfin, il combine harmonieusement le déplacement et l'exercice. Grâce à lui, inutile de faire de la bicyclette en chambre ou pratiquer des sports snobs et fastidieux. Je parle du vélo simple, du vélo auquel vous pouvez ajouter une fleur, un colifichet.*

D'après Serge Moscovici, *Le Sauvage* N° 3

**Questions :**

- Citez le thème et la thèse de ce texte.
- Proposez un synonyme de « fastidieux ».
- Expliquez comment le vélo « consomme le moins ; un peu d'air, de temps en temps, et du muscle. »

**Consigne d'écriture :**

Rédigez un texte argumentatif (en suivant le plan thématique) dans lequel vous traitez la question suivante : selon vous, quel est le meilleur moyen de transport ?

**4.2.1.1. Trame de préparation**

Nous avons débuté notre travail par proposer un sujet de production écrite aux apprenants des deux groupes, qu'ils devaient élaborer individuellement afin que nous puissions réaliser une première évaluation diagnostique de l'écrit. Notre but était, entre autres, de repérer le niveau de chaque apprenant dans les deux groupes. Ainsi, le cours se présentait comme suit :

- Type de texte visé : texte argumentatif.

- Situation de communication : les étudiants vont rédiger des textes argumentatifs selon un thème précis où il est question de défendre sa propre opinion.
- Caractéristiques du texte que nous prévoyons :
  - présence d'une opinion ou un point de vue ;
  - la présence d'une thèse ;
  - présence des arguments et des exemples ;
  - une prise de position engagée ou un point de vue neutre.
- Objectif : donner des informations claires et précises sur une prise de position engagée ou un point de vue neutre.
- Apparence générale du texte : chaque étudiant doit rédiger son texte, où se manifestent toutes les étapes et les opérations de la production du texte argumentatif.
- Cohérence à rechercher : implication personnelle ou prise de position par les étudiants.
- Autres : choix pertinents pour le système de temps et le lexique utilisé.

#### **4.2.1.2. Visées pédagogiques du cours**

- Identification des caractéristiques du texte argumentatif et la manière dont il se présente.
- Faire la différence entre : thème, sujet et thèse.
- Argumenter et donner des exemples en respectant un point de vue engagé ou neutre.

En présentant la séance de la sorte, nous avons essayé d'atteindre le but de

repérer le niveau de chaque apprenant dans les deux groupes. Nous avons autorisé les apprenants à demander notre aide et à utiliser les dictionnaires en version papier (si disponible) ou sur leurs Smartphones.

#### **4.2.2. Deuxième étape : l'organisation des ateliers d'écriture**

Nous avons organisé des ateliers d'écriture d'une façon hebdomadaire pour le groupe expérimental G2 sur une période de temps qui s'étalait sur deux mois, et ce, durant le deuxième semestre de l'année universitaire. En effet, dans le souci de respecter les contenus des répartitions officielles et de ne rien introduire en classe qui ne soit dicté que par les programmes officiels, notre démarche était tributaire d'un accord de la part de l'administration pour pouvoir l'effectuer. Ainsi, nous avons pensé plus fécond de suggérer la création d'un atelier d'écriture dont la finalité serait d'apprendre les stratégies scripturales en français à travers le contenu du programme semestriel. Nous avons proposé l'idée au Chef du département de français qui l'a beaucoup appréciée et qui a encouragé l'initiative.

Nous avons suivi l'expérience dans un véritable atelier d'écriture ; un atelier dans lequel l'objectif ultime était de créer des interactions entre les participants à l'écrit pour découvrir les étapes majeures à suivre afin de réaliser une production écrite. Les consignes de travail étaient progressives en plus d'être directes et le contrat de travail servait de carnet de bord à chaque membre de l'atelier d'écriture. (Voir annexe 8, p : 244)

##### **4.2.2.1 Déroulement des ateliers d'écriture**

Dans nos ateliers, l'activité d'écriture se divisait en quatre moments fondamentaux : un moment pour faire entrer en écriture, un moment pour produire les textes, un moment pour lire son texte aux autres et un moment réservé aux commentaires en plus des réactions. Contrairement à ce qu'on

observe dans de nombreux ateliers où chaque lecture est suivie d'un temps d'accueil, les moments de lecture et de réactions étaient nettement séparés.

En principe, les commentaires n'intervenaient qu'après la présentation des textes par tous les apprenants. À ces quatre temps, il faudrait ajouter un moment de réécriture qui nous permettrait de perfectionner les textes produits avant de passer à la production des deuxièmes jets et à leur lecture. À partir de la deuxième séance, les apprenants ont produit et lu leurs textes.

#### **4.2.2.2. Objectifs généraux des ateliers organisés**

Notre premier objectif visé à travers la mise en place de ce nouvel outil pédagogique, vise le développement des compétences scripturales et relève beaucoup plus du pôle pédagogique ou cognitif. Nous souhaitons également à travers cette expérience arriver à modifier le regard que l'étudiant porte sur l'acte d'écriture. De la sorte, nous nous inspirons des propos d'Y. Reuter, quand il déclare que :

*« Entrer dans la démarche pédagogique par la construction des compétences incite ... à promouvoir la sollicitation réciproque de l'agir et du savoir : d'une part en sélectionnant et en combinant (in-) consciemment les savoirs déjà acquis pour guider et réaliser l'action, d'autre part en générant d'autres savoirs par un retour réflexif sur l'action réalisée ». (Reuter, 2005)*

Ainsi, nous classons nos objectifs en ces trois points fondamentaux :

- Améliorer le rapport à l'écriture de l'apprenant à travers des conditions favorables à la (re) conquête de l'écriture.
- Améliorer le rapport à soi et à autrui à travers le travail au sein du groupe.

- Identifier les lacunes rédactionnelles de l'apprenant et ses points forts à travers l'autoévaluation et la réécriture

### **4.2.2.3. Contenu des ateliers d'écriture**

Les séances des ateliers d'écriture organisées sont principalement tirées, puis adaptées des travaux de Claudette Oryol-Boyer. Nous avons opté pour ce choix pour deux raisons : d'une part, Oriol- Boyer veut rompre avec le schéma scolaire qui impose des exercices sans expliquer leur place dans un projet. D'autre part, elle estime qu'en exposant clairement, dès le départ, les objectifs et les enjeux de son travail, elle pourra par la suite justifier toutes ses remarques (Voir annexe n 12, p : 257). En effet, à travers notre démarche, nous avons essayé de mettre l'apprenant dans une situation d'écriture créative dans une atmosphère de groupe qui s'entraide. Nous avons essayé également de faire découvrir le plaisir d'écrire chez nos sujets écrivant à travers des thèmes ludiques, tout en restant dans un cadre pédagogique.

#### **Atelier n 1 :**

Durée : 3 heures

Objectifs opérationnels :

- Repérage de la thèse, les arguments et les exemples.
- Centration de la situation de communication sur le sujet.
- Maîtrise de la reprise de l'information.
- Utilisation des organisateurs textuels au niveau phrastique.

Texte :

Il arrive souvent à l'individu de se trouver solitaire même au sein de son foyer. Cet isolement peut être passager ou permanent et dans ce dernier cas, il peut conduire à un état maladif. Quelles seraient, alors, les causes de ce phénomène tant étudié par les psychologues et qui engendre parfois des souffrances et peut-être même des malheurs ?

En premier lieu, l'homme recourt impulsivement à la solitude quand il ne s'entend pas très bien avec son environnement social, ou lors de l'absence d'entente et de compréhension avec les membres de sa famille, si bien qu'il trouve tellement de peine pour s'ouvrir sur le monde.

En deuxième lieu, on peut concevoir la recherche de la solitude de façon exceptionnelle, voire intentionnelle chez certains individus. En effet, certaines circonstances dans la vie, souvent graves (le décès d'un proche, un échec scolaire ou passionnel ou une déception) provoquent un choc émotionnel chez l'être humain d'où le verrouillage de toutes les portes de la vie et du bonheur devant lui.

En dernier lieu, l'absence d'un climat intime apte à renforcer l'état psychologique de l'individu et lui permettre de forger sa personnalité, accentue perpétuellement chez lui le complexe d'infériorité. Tel est le cas du narrateur de « La Boîte à Merveilles » quand il nous relatait les souffrances qu'il subissait à cause de la solitude où il pataugeait tout le long de l'histoire, de sorte qu'il recourait incessamment à sa boîte, où se trouvaient ses amis fabuleux, afin qu'il puisse se soustraire à la réalité farouche et aux affres de son angoisse.

Toutefois, la solitude pourrait avoir des répercussions bienfaites en dépit des ennuis qu'elle engendre. À cet égard, certains psychanalystes affirment que l'homme se sent parfois contraint à s'isoler, en vue de se connaître soi-même, surtout à l'âge de l'adolescence.

D'ailleurs, si la solitude est un moment de détente; elle permet également de se concentrer. Aussi donne-t-elle à l'individu l'occasion de se remettre en question et de procéder à de grandes décisions cruciales concernant son avenir et sa vie en général. En d'autres termes, elle permet de mieux approfondir sa réflexion.

Finalement, la solitude paraît être un état psychologique équivoque dont les inconvénients s'avèrent plus dominants que les avantages. Par conséquent, il est dangereux de la rechercher systématiquement pour elle-même, car elle peut devenir pathologique.<sup>22</sup>

### **Consignes de lecture :**

- De quel type de texte s'agit-il ?
- Quel est le thème du texte ?
- Expliquez, par une phrase, les mots suivants : passager, engendre.

---

<sup>22</sup> Source : <https://production--ecrite.blogspot.com/2017/11/expression-ecrite-sur-la-solitude-3.html>

- Quel est le type de plan adopté ?

**Consigne d'écriture :**

- Rédigez l'introduction et la conclusion correspondant au développement du texte proposé ci-dessous.

La lecture développe la pensée créative. En effet, l'esprit des lecteurs commence à travailler immédiatement une fois qu'ils se mettent à lire. Lorsque nous lisons un roman ou une nouvelle, notre imagination se transporte tout de suite dans un monde complètement nouveau. C'est la langue de l'œuvre qui crée des images dans l'esprit du lecteur et lui ouvre toutes les portes de la création, comme a dit Balzac « J'ai accompli de délicieux voyages, embarqué sur un mot ». La lecture est donc une ouverture sur un monde enchanté qui nous fait rejoindre l'auteur dans sa démarche d'écriture et de narration. On s'identifie au héros, on épouse ses aventures, ses sentiments; on sort ainsi de nous-mêmes et on vit plusieurs vies.

De plus, la lecture est une source de divertissement. Tout comme les spectacles, les jeux et le sport, elle nous procure un plaisir en nous détournant du réel où l'on vit, favorisant ainsi l'oubli des soucis et du stress du quotidien. Elle est donc une expérience rajeunissante puisqu'elle relaxe tout notre être, détend nos nerfs et nos sens et nous permet ainsi de se reposer et de se ressourcer.<sup>23</sup>

**Atelier n 2 :**

Durée : 3 heures

Objectifs opérationnels :

- Comprendre les composantes d'un texte argumentatif.
- Utiliser correctement les connecteurs logiques

**Consigne d'écriture :**

---

<sup>23</sup> Source : <https://production--ecrite.blogspot.com/2017/08/production-ecrite-sur-la-lecture-2.html>

- Proposez un thème de discussion puis rédigez un texte argumentatif où vous donnez votre avis (le choix des étudiants était « le travail de la femme, pour/contre. »)
- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une thèse ?		
Est-ce que mon développement présente des arguments ?		
Est-ce que mes arguments sont suivis d'exemples ?		
Est-ce que ma conclusion présente un résultat ou une ouverture ?		
Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte argumentatif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que j'ai utilisé des connecteurs logiques ?		

**Grille n 1 : Grille d'autoévaluation de l'atelier n 2.**












### Atelier n 3 :

Durée : 3 heures

Objectifs opérationnels :

- Trouver, en un temps limité, une série de mots appartenant à des catégories prédéfinies.
- Développement des connaissances générales.
- Travail sur la rapidité et la mémorisation dans la rédaction.
- Enrichissement du vocabulaire.

**Consignes de lecture** : voici les éléments suivants :

-  Les villes
-  Les prénoms
-  Les couleurs
-  Des personnes célèbres
-  Les pays
-  Les métiers
-  Les animaux
-  Les objets
-  La nature

**Consigne d'écriture**<sup>24</sup> :

1. Choisissez une lettre de l'alphabet au hasard et complétez le tableau ci-dessous avec des mots commençant par la même lettre choisie.
2. Rédigez un texte dans lequel vous introduisez les différents mots du tableau.

---

<sup>24</sup> Laurence Smiths, *111 Jeux d'écriture.2018*. <https://www.laurencesmits.com/>

Ville s	Prénom s	couleur s	Personne s célèbres	pay s	métier s	Animau x	Objet s	natur e

Tableau n 23 : tableau relatif à l'atelier d'écriture n 3.

#### Atelier n 4 :

Durée : 3 heures

Objectifs opérationnels :

- Compléter les informations dans un récit.
- Réaliser des ajouts dans un texte en fonction d'un projet de sens.
- Travail sur les savoirs stylistiques et discursifs du texte narratif.
- Enrichissement du vocabulaire.

**Consigne de lecture :** lisez attentivement le texte suivant :

*« L'homme tourna la clef dans la serrure. Il ouvrit la porte. Un corridor se présenta à lui. Sur les murs, il vit des portes et des tableaux. L'homme s'avança lentement. Soudain, un cri s'éleva »*

**Consigne d'écriture<sup>25</sup> :** Le petit texte ci-dessus ne comporte ni adjectif, ni complément déterminatif, ni proposition relative, ni comparaison. Ajoutez tous ces éléments pour que le lecteur soit inquiet.

<sup>25</sup> C. Oryol-Boyer, 50 activités de lecture-écriture en ateliers. Tome 2 Ecriture longues. 2004. Edition Isabelle Secretan.

## **Atelier n 5 :**

Durée : 3 heures

Objectifs opérationnels :

- Réécrire un récit en changeant de point de vue.
- Utilisation des antonymes et des synonymes.
- Travail sur les savoirs stylistiques et discursifs du texte humoristique.
- Enrichissement du vocabulaire.

**Consigne de lecture**<sup>26</sup> : Voici une liste d'adjectifs qualificatifs :

- Joli
- Agréable
- Simple Inoffensifs
- Utile
- Courageux

Donnez des adjectifs de même sens ou de sens opposé et contraire de chaque adjectif cité précédemment.

**Consigne d'écriture :**

- Introduisez les adjectifs de la première liste dans un petit texte de votre composition (en variant le genre et le nombre si nécessaire).
- Vous allez réécrire le texte produit en échangeant les adjectifs avec ceux de la deuxième liste pour en faire un texte amusant.

## **Atelier n 6**

Durée : 3 heures

Objectifs opérationnels :

---

<sup>26</sup> C. Oryol-Boyer, 50 activités de lecture-écriture en ateliers. Tome 2 Ecriture longues. 2004. Edition Isabelle Secretan

- Rédiger la situation initiale d'un conte.
- Initier les apprenants aux différentes stratégies de révision/réécriture.
- Instaurer de nouvelles attitudes conduisant les scripteurs à faire des retours permanents tout au long de l'élaboration de leurs écrits.

### TEXTE

Il y a très longtemps, vivait, dans un magnifique palais, Ranya, la fille du calife. Un jour, à son retour d'une promenade, son père et même son palais avaient disparu. - C'est Vipéra, la sorcière, qui les a volés, je l'ai vue, lui murmura son petit fennec. Aussitôt, Ranya enfila de vieux vêtements sales et troués et partit vers la maison de la sorcière. Elle frappa à sa porte et lui demanda le gîte et le couvert. Vipéra accepta à la condition que la jeune fille lui nettoie la maison sans toutefois entrer dans son « bureau secret ». Un jour, pendant que la sorcière cueillait des champignons en forêt, Ranya trouva la clé de cette pièce. Elle y pénétra et découvrit une boule de cristal contenant le palais et son père en miniature. Elle la prit, la cacha sous son tablier et s'enfuit vers son jardin. Essoufflée, elle y arriva bientôt, y déposa l'objet et le brisa. Ranya retrouva son père et son palais tandis que la sorcière, folle de rage, disparaissait de la région.<sup>27</sup>

**Consignes de lecture :** Complétez le tableau suivant :

Les personnages	.....
Type de focalisation	.... Où ? Quand ? Qui ?

<sup>27</sup> Source : <https://wikilivre.org/langues/comment-rediger-un-texte-narratif-exemple/>

La situation initiale	Quoi ? .....
LA transformation	Elément modificateur : Suite d'actions : Résolution :
Situation finale	.....

Tableau n 24: Tableau relatif à l'atelier d'écriture n 6.

**Consigne d'écriture<sup>28</sup>** : Vous avez sûrement lu le conte universel de Cendrillon. À partir du schéma actantiel suivant, rédigez un début de conte où on retrouve les éléments suivants :

Le héros	L'objet	Le destinataire	Le destinataire	L'adjuvant	L'opposant
Cendrillon	Aller au bal	Le roi envoie l'invitation à toutes les jeunes filles du royaume	Cendrillon	Sa fée marraine	Les méchantes sœurs et la belle mère

Tableau n 25 : Tableau relatif à l'atelier n 6.

- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

<sup>28</sup> Claudette ORyol-Boyer, 50 Activités De Lecture-Écriture En Ateliers De L'école Au Collège Cycle 3-6e – Tome 1, Ecritures Brèves . Canopé - Crdp De Toulouse, 2004.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une situation initiale ?		
Est-ce que mon texte présente une perturbation ?		
Est-ce que les actions sont suivies d'une résolution ?		
Est-ce que ma conclusion présente une situation finale ?		
Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte narratif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que ma ponctuation est correcte ?		
Est-ce que mon orthographe est correcte ?		

**Grille n 2: grille d'autoévaluation relative à l'atelier n 6.**

### **4.2.3. Troisième étape : l'évaluation sommative**

La troisième étape de notre expérience consistait à évaluer des apprentissages en deux temps : une évaluation sommative que nous appelons ES1, destinée aux apprenants du groupe expérimental G2 pour évaluer leur niveau avant et après l'organisation des ateliers d'écriture. Une évaluation

sommative que nous appelons ES2, destinée aux apprenants des deux groupes, témoin et expérimental, afin de comparer les résultats de cette évaluation avec la précédente (Voir annexe n 8, p : 244).

Les deux sujets que nous avons proposés sont en accord avec l'avancement pédagogique des cours du deuxième semestre qui est l'étude du texte narratif et du texte argumentatif. Le contenu des deux évaluations est le suivant :

**a. Sujet de l'ES1 :**

- Proposez un thème de discussion puis rédigez un texte argumentatif où vous donnez votre avis (le choix des étudiants était : l'internet est si important dans notre vie, pour ou contre ?)
- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une thèse ?		
Est-ce que mon développement présente des arguments ?		
Est-ce que mes arguments sont suivis d'exemples ?		
Est-ce que ma conclusion présente un résultat ou une ouverture ?		

Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte argumentatif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que j'ai utilisé des connecteurs logiques ?		

**Grille n 3: Grille d'autoévaluation relative à l'ES1.**

**b. Sujet de l'ES2 :**

Rédigez un conte en suivant les consignes d'écriture suivantes :

- Choisir et décrire un personnage qui sera le héros du conte. Ce personnage peut être par exemple : Un prince, une princesse, un voyageur, un pauvre paysan, une jeune fille, un jeune soldat, un marin, un marchand, un petit garçon, une petite fille...
- Imaginer ce qu'il désire, ou ce qui lui manque pour être heureux par exemple : le mariage ou l'amour, un talisman, un objet précieux, un animal magique, la sagesse, un trésor, un remède, quelque chose qu'on lui a pris, quelqu'un qu'on a enlevé, un secret...
- Raconter comment le héros reçoit des conseils ou des renseignements. Par exemple : d'une fée, d'un magicien, d'un vieux sage, d'un animal, par un message mystérieux, en rêve, grâce un vieux document, d'un parent, d'un voyageur, d'un savant...
- Raconter comment il part à l'aventure. Par exemple : le héros peut aussi bien, selon les cas : partir au hasard, s'engager dans une forêt profonde, devenir soldat, marchand, matelot, se déguiser, aller vers le nord ou le sud, utiliser un cheval, un tapis volant, un astronef ...



- En chemin, le héros rencontre un ami. Par exemple : une fée, un animal, un autre aventurier, quelqu'un à qui il rend service, un serviteur, un soldat, un prince, une jeune fille, un génie, un vieillard...
- Imaginer les épreuves ou les obstacles que le héros doit surmonter en chemin. Par exemple : tâches impossibles au surhumaines, mauvais sorts et enchantements, animaux hostiles, monstres (dragons, géants, ...), obstacles naturels infranchissables (falaises, gouffres), énigmes, devinettes, combats, duels, luttes, brigands, voleurs, pirates, magiciens, méchantes fées, sorcières, maladies, souffrances...
- Le héros parvient finalement au but de son voyage. Décrire ce lieu. Par exemple : une maison, un château, un palais, une pyramide, une planète, un pays, un royaume inconnu, une forêt, une grotte, un souterrain, un temple, une ville, une auberge, le sommet d'une montagne...
- C'est là qu'habite l'adversaire du héros. L'imaginer et le décrire. Par exemple : un méchant roi, une méchante reine, un grand bandit, un capitaine de voleurs, un monstre, le diable, un sorcier, un magicien, un extraterrestre, un génie, un troll, un lutin, un savant fou, un géant, un nain, un rival...etc.
- Le héros est d'abord vaincu par son ennemi : il est par exemple : blessé, laissé pour mort, emprisonné, métamorphosé, victime d'un sort, réduit en esclavage, trompé, vaincu dans un concours, chassé très loin, condamné à mort, exposé à un grand danger...
- Raconter comment l'ami du héros lui vient en aide. Par exemple : en le guérissant, en le délivrant, en lui donnant une arme, en lui donnant un conseil, en le libérant d'un enchantement, en combattant à sa place, en trompant son ennemi, en lui donnant un objet magique, en lui apprenant un secret, en allant chercher de l'aide...

- Raconter comment le héros affronte une deuxième fois son ennemi, cette fois victorieusement, et s'empare de ce qu'il est venu chercher. Cette séance sera inventée librement.
- Le héros rentre chez lui mais il est poursuivi en chemin par des alliés de son ennemi. Raconter ces dernières aventures.
- Les alliés de son ennemi ou les derniers obstacles peuvent être par exemple : des frères ou des sœurs de son ennemi, des éléments contraires, des animaux, des soldats ou poursuivants armés, des monstres, des obstacles naturels, des êtres fantastiques, des poursuivants disposant d'armes magiques ou secrètes, des pièges, traquenards, embuscades, des tentations...
- Fin de l'histoire : à raconter librement.
- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une situation initiale ?		
Est-ce que mon texte présente une perturbation ?		
Est-ce que les actions sont suivies d'une résolution ?		

Est-ce que ma conclusion présente une situation finale ?		
Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte narratif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que ma ponctuation est correcte ?		
Est-ce que mon orthographe est correcte ?		

**Grille n 4 : grille d'autoévaluation relative à l'évaluation ES2.**

### **4.3. Analyse des résultats des trois évaluations**

Afin de recueillir les données qui peuvent nous aider dans notre analyse, nous nous sommes basée sur les observations et les notes prises en classe et les textes produits par les apprenants. Ces notes que nous avons prises pendant la mise en œuvre de notre expérimentation avec le groupe G2 ont pour finalité de décrire la manière dont les sujets écrivant interagissent et les actions qu'ils effectuent (dans notre cas, notamment celles reliées aux différentes étapes de la réalisation de l'atelier). Le travail d'observation de l'atelier a consisté à prendre des notes tout en nous basant sur les indicateurs figurant dans la grille d'observation (voir annexe n 9, p : 249).

D'un autre côté, le recueil des données consistait aussi à rassembler les traces écrites produites par chaque étudiant durant chaque atelier d'écriture afin de suivre le développement des productions tout au long de l'expérimentation. De ce fait, l'observation des textes ne consiste pas à faire uniquement des remarques concernant

les différentes règles régissant les textes étudiés mais, d'évaluer les écrits des étudiants et leur construction d'outils servant à l'écriture.

#### **4.3.1. Analyse des résultats de la première étape (évaluation diagnostique)**

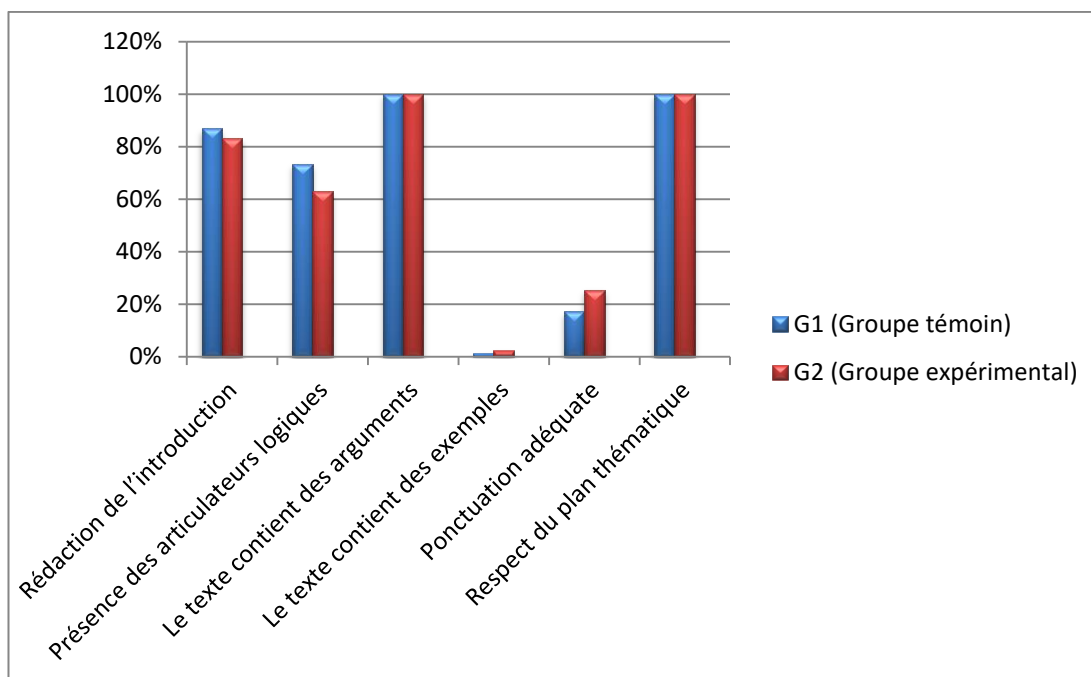
La séance de l'évaluation diagnostique a duré une heure et demi, les apprenants n'ont pas hésité à parler entre eux en arabe discrètement. N'empêche que, parfois ils fournissaient un efforts pour parler en français. La majorité demandait de l'aide entre eux pour traduire un mot vers le français. Certains apprenants se sont penchés rigoureusement sur leurs feuilles, quelques-uns n'hésitaient pas à demander de l'aide auprès de leurs collègues tandis que certains ont préféré utiliser leurs Smartphones pour rechercher des idées ou traduire des mots. Toutefois, nous nous sommes montrée à l'écoute des apprenants en répondant à leurs préoccupations à chaque fois qu'ils nous sollicitaient (Voir annexe n 11, p 253).

En matière d'évaluation proprement dite, nous avons pris le soin de corriger les copies en insistant sur la cohérence textuelle, cohésion des phrases, fautes d'orthographe, l'utilisation des articulateurs logiques, les arguments et la ponctuation. Voici ci-dessous quelques exemples de textes rédigés par les apprenants des deux groupes témoin G1 et expérimentale G2.

L'analyse des 50 copies obtenues appartenant aux deux groupes, témoin et expérimental, nous a permis d'évaluer le niveau des productions écrites au début de notre expérience. Nous pouvons résumer les résultats obtenus dans le tableau suivant :

<b>Critère d'évaluation</b>	<b>G1 (Groupe témoin)</b>	<b>G2 (Groupe expérimental)</b>
Rédaction de l'introduction	87%	83%
Présence des articulateurs logiques	73,33 %	63%
Le texte contient des arguments	100%	100%
Le texte contient des exemples	1,33%	2,25 %
Ponctuation adéquate	17,25%	25,33 %
Respect du plan thématique	100 %	100 %
Rédaction de la conclusion	69,83 %	65 %

**Tableau n 26 : Fiche signalétique sur les résultats obtenus à partir de la première évaluation (évaluation diagnostique)**



**Graphique n 19 : les résultats obtenus à partir de la première évaluation (évaluation diagnostique).**

En présentant la séance de l'évaluation diagnostique, nous avons essayé d'atteindre le but de repérer le niveau de chaque apprenant des deux groupes, témoins et expérimental, à travers l'identification des caractéristiques du texte argumentatif et la manière dont il se présente. Ce premier contact avec le travail de l'écriture avait également comme objectif de se dévoiler et de se préparer à l'écriture en atelier. En effet, partant d'une discussion avec l'ensemble des apprenants des deux groupes, expérimental et témoin, nous avons pu constater que les étudiants étaient majoritairement curieux et avaient un engouement remarquable pour l'écriture. Il nous paraît sage que les étudiants concernés aient besoin de méthodes de travail, de lecture, d'analyse de textes. Ils ont besoin parallèlement de donner sens à leur écriture avec une prise de position engagée ou neutre.

L'analyse textuelle des textes produits des deux groupes nous révèle qu'ils présentent des points communs dans leur aspect typologique du texte argumentatif. Ceci montre que tous les étudiants ont respecté la consigne d'écriture ainsi que le plan thématique proposé dès le début de l'activité d'écriture. Aussi, tous les textes produits étaient rédigés en classe et en respectant le temps que nous avons déterminé.

D'un autre côté, les points divergents des textes analysés se résument dans la longueur des produits rédigés qui se varie en fonction de chaque étudiant. Concernant le volume des productions des étudiants des deux groupes nous avons remarqué que la majorité des textes ne respectent pas ce critère. Bon nombre des écrits produits sont courts, parfois inachevés en négligeant de rédiger les conclusions.

En ce qui concerne le plan sémantique, l'analyse textuelle des productions écrites nous a révélé que dans les textes rédigés, les apprenants ont pu produire des textes plus au moins cohérents. Le choix du vocabulaire relatif au texte argumentatif et le registre de langue dominant dans leur ensemble sont homogènes. Même si, globalement, les textes dégagent une certaine cohésion et cohérence nous avons remarqué certaines imperfections. En effet, bon nombre d'apprenants n'arrive pas à structurer leurs idées en négligeant de rédiger des exemples pour donner du poids à leurs argumentations. En plus, nous avons remarqué une pauvreté en ce qui concerne le vocabulaire de nos scripteurs à travers leur recours à des termes inappropriés, tantôt appartenant au langage familier, tantôt appartenant au discours oral.

En ce qui concerne le plan linguistique, l'analyse des 50 copies en question nous révèle que, en dépit de la longueur des textes produits, le taux des erreurs signalées est relativement remarquable. À cet effet, ces lacunes ne font que gêner encore plus le processus rédactionnel des étudiants. Toutefois, on peut expliquer ce constat par le fait que nos étudiants scripteurs des deux groupes ne maîtrisent pas le fonctionnement interne qui régit la langue à savoir : l'orthographe, les règles grammaticales et la conjugaison.

#### **4.3.1. Analyse des résultats la deuxième étape (les séances des ateliers d'écriture)**

L'organisation des différentes séances d'atelier d'écriture a été précédée

par le test diagnostique. Ce dernier a boosté en quelque sorte les étudiants à s'intégrer facilement et sans attendre dans l'acte d'écrire. A travers cette nouvelle forme d'écriture nos sujets écrivains ont fait connaissance avec le processus de l'écriture en atelier, et ont de même exercé dans une séquence didactique de lecture écriture.

Dès le commencement de la première séance nous avons pu remarquer que la plupart des étudiants participant à cette expérimentation étaient curieux et avaient un engouement remarquable pour participer pour la première fois de leur cursus à ce genre d'ateliers (Voir annexe n 12, p : 257).

Nous avons veillé à faire positionner les tables en forme de U pour établir un climat d'échange et de partage qui a été tant apprécié par nos apprenants. Ainsi, nous pouvons résumer l'analyse des six ateliers organisés durant l'étape de l'expérience comme suit :

#### **Atelier n 1 :**

L'objectif de la séance consiste à étudier le texte argumentatif. Il s'agissait d'inciter les étudiants à repérer la thèse, les arguments et les exemples ainsi que la maîtrise de l'information et l'usage correcte des articulateurs logiques. À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit:

- L'identification de la situation de la communication était facile pour les apprenants.
- Après avoir lu le texte support, la majorité des apprenants ont su repérer les fragments du texte argumentatif (thème, thèse/antithèse, arguments, exemples).
- La plupart des apprenants scripteurs ont bien compris l'objectif de cet atelier, en se préparant à formuler par écrit l'introduction et la conclusion



en adéquation à un texte argumentatif et tout en ayant une prise de position par rapport au texte support proposé.

- Prise de conscience par les étudiants sur le lien étroit entre la lecture et la compétence scripturale ainsi que l'importance de l'adopter comme point de départ en écriture.

**Atelier n 2 :** L'objectif de la séance consiste à comprendre les composantes d'un texte argumentatif, utiliser correctement les connecteurs logiques ainsi que d'initier les apprenants à l'autocorrection à partir d'une grille d'autoévaluation. À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit :

- La moyenne des lignes produites par nos étudiants scripteurs est de 10 lignes ce qui peut être expliqué qu'ils ont trouvé des difficultés considérables à développer leurs idées. Toutefois, l'implication dans la rédaction du deuxième jet après le recours à la grille d'autoévaluation a relativement facilité aux apprenants la production de textes plus longs (18 lignes en moyenne).
- L'initiation à la lecture des textes produits en groupe a débutait timidement faute de sentiment de gêne chez les étudiants au moment de la phase de lecture des textes produits. Pourtant, « Chaque texte est évalué par plusieurs auteurs- scripteurs (ou groupe de scripteurs) qui indiquent par écrit si, globalement, puis localement, le texte leur semble lisible (compréhensible) et intéressant (en expliquant pourquoi) ; qui précisent quelle dimension ou quel passage leur ont le mieux et le moins plu et pourquoi ; qui proposent une seule modification possible avec

une justification »<sup>29</sup>. Cet esprit du travail collectif semble si important dans la mesure où chacun de nos scripteurs prend du recul face à son texte et s'intéresse à écouter les suggestions de ses collègues concernant la modification de tel ou tel passage.

**Atelier n 3 & atelier n 5 :** l'objectif des deux séances est commun. Il consiste à trouver en un temps limité, une série de mots appartenant à des catégories prédéfinies ainsi que le travail sur la rapidité et la mémorisation dans la rédaction. Il s'agit également de rendre les étudiants capables de produire un texte narratif bien construit et achevé à partir d'une liste de mots prédéfinis. À l'issue de ces deux séances, nous avons noté ce qui suit :

- Contrairement aux séances précédentes, les étudiants ont fait recours au dictionnaire de langue française pour trouver les synonymes et les antonymes des mots proposés. Ceci peut être expliqué par le manque du vocabulaire nécessaire pour la rédaction de la tâche d'écriture destinée aux apprenants.
- La quasi-totalité des scripteurs a utilisé leurs brouillons avant de passer au propre ce qui explique la prise de conscience de nos étudiants de l'importance de cet outil facilitant l'organisation de la tâche d'écriture.
- Bon nombre de scripteurs sont parvenus, par la proposition de situations de communication authentique, à articuler l'apprentissage de l'écriture sur la fonction sociale de celle-ci. En effet, Barré-De-Miniac explique que : « L'école est considérée et analysée comme un contexte social particulier auquel l'élève adaptera d'autant mieux ses écrits qu'il en aura analysé les exigences »<sup>30</sup>. De la sorte, assigner des enjeux ludiques aux textes que

---

<sup>29</sup> Y. Reuter, « Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture », Paris, ESF, 1996, p.177.

<sup>30</sup> C. Barre-de-miniac, & Y. Reuter, « Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines », Lyon : INRP, 2006, p. 114

nos scripteurs veulent produire dans un contexte scolaire, contribue à faire sortir l'acte d'écrire d'un simple projet d'une rédaction évaluée par l'enseignant. Ce changement finit par s'inscrire dans une perspective d'écriture destinée à produire des textes qui vont être lus par leurs semblables qui ne savent rien de la situation de production à l'écrit. Ainsi, l'invitation des scripteurs à s'interroger sur les caractéristiques du destinataire et sur la manière adéquate de présenter ce qu'ils veulent écrire/dire se fait par le simple acte de donner à son texte un enjeu et un public bien déterminé.

**Atelier n 4 :** l'objectif de la séance consiste à compléter les informations dans un récit. À travers la réalisation des ajouts en fonction d'un projet de sens. Il s'agit également de travailler sur les savoirs stylistiques et discursifs du texte narratif tout en enrichissant son vocabulaire. À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit :

- La simple observation des brouillons de nos apprenants montre que certains d'entre eux ont pratiqué, avec plus d'aisance, l'étape de la réécriture en faisant appel à divers mécanismes tels que la suppression, le remplacement, l'ajout des mots et parfois le déplacement de mots.
- En nous référant à Mas, « Indiquer aux élèves les éléments de leur écrit qui doivent être réécrits [...] enlève à l'activité une grande partie de sa valeur d'apprentissage »<sup>31</sup> nous avons jugé correcte que notre rôle ne devrait pas être de monter à chaque étudiant ses lacunes ou ses incorrections, mais bien plutôt de faciliter le recours aux stratégies de révision et de réécriture.

---

<sup>31</sup> MAS, « *Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse pour l'école élémentaire* », *Repères*, n° 4, 1991, p.56

- Les apprenants ont réussi à produire des écrits achevés en dépit de leurs différentes lacunes linguistiques. En nous référant à Migeot, il semble utile de faire en sorte qu'ils « se retrouvent devant le langage dans un état d'étonnement et de fraîcheur. Il faut imaginer des jeux de langage qui les rendent de nouveau disponibles à une exploration où ils seront sujets et non plus répétiteurs de ce qu'ils imaginent être le bien écrire ». <sup>32</sup>Ceci nous pousse à croire que l'implication de nos étudiants scripteurs dans des situations d'écriture créative leur permet de profiter d'améliorer les compétences langagières en plus de réaliser des exploits à travers leurs créativité littéraires.

**Atelier n6 :** l'objectif de la séance consiste rédiger la situation initiale d'un conte et d'initier les apprenants aux différentes stratégies de révision/réécriture. Il s'agit également d'instaurer chez les apprenants de nouvelles attitudes conduisant les scripteurs à faire des retours permanents tout au long de l'élaboration de leurs écrits. À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit :

- Le travail d'écriture réalisé par nos étudiants scripteurs montre que pragmatiquement parlant l'ensemble des apprenants participant ont dépensé un effort remarquable lors de la réalisation des tâches à travers le respect de la consigne.
- Le volume des productions des étudiants au sein de cet atelier n'est pas vraiment considérable. Les textes produits étaient courts, ce qui a déjà était expliqué par Delcambre (2004) par la possibilité que ces étudiants « se trouvent sous l'emprise de l'écriture littéraire qu'ils ont apprise à l'école, ou au lycée, et n'entrent pas dans un rapport avec leurs écrits ».

---

<sup>32</sup> I. Bokhari, « *L'écriture créative : imaginaire & investissement du sujet Questions à François Migeot* », Presses universitaires de Franche-Comté, 2018

### **4.3.3. Analyse des résultats de la troisième étape (l'évaluation sommative)**

Nous le rappelons que la troisième étape de notre expérience consistait à évaluer les apprentissages dans un premier temps, en une évaluation sommative nommée ES1, destinée aux apprenants du groupe expérimental G2 pour évaluer leur niveau avant et après l'organisation des ateliers d'écriture. Ensuite nous avons procédé à une évaluation sommative nommée ES2, destinée aux apprenants des deux groupes, témoins et expérimental, dans le but de comparer les résultats de cette évaluation avec ceux de la précédente.

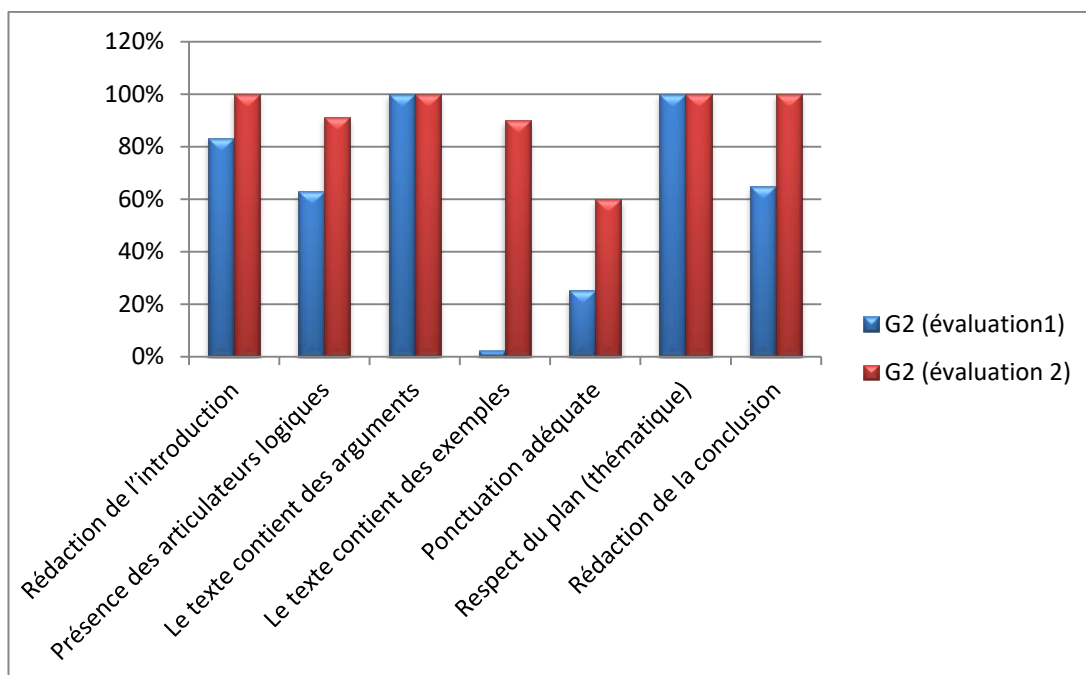
#### **4.3.1.1. Analyse des résultats de l'évaluation sommative 1 (ES1)**

L'analyse des productions écrites de nos apprenants en ateliers, nous a présenté les résultats concrets d'une véritable acquisition des compétences rédactionnelles en classe de FLE. En effet, l'analyse des résultats de l'évaluation ES1 nous a révélé une nette amélioration dans la qualité des productions produites par nos apprenants participant à l'expérimentation. L'installation des ateliers d'écriture, nous a permis de repérer un réel intérêt de la part des apprenants à la tâche de l'écriture et de se montrer capable d'écrire et de réécrire en mettant en œuvre toutes les étapes de lecture/relecture et d'écriture/réécriture mises en œuvre dans un travail collectif. (Voir annexe n 20, p : 386)

Notre première évaluation sommative ES1 en atelier qui s'est effectuée suite à la proposition de rédaction ayant pour objectif la mise en place des différentes composantes du conte présente les résultats suivants :

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>G2 (évaluation1)</b>	<b>G2 (évaluation 2)</b>
<b>Rédaction de l'introduction</b>	83%	100%
<b>Présence des articulateurs logiques</b>	63%	91%
<b>Le texte contient des arguments</b>	100%	100%
<b>Le texte contient des exemples</b>	2,25 %	89,83 %
<b>Ponctuation adéquate</b>	25,33 %	59,83 %
<b>Respect du plan (thématique)</b>	100 %	100 %
<b>Rédaction de la conclusion</b>	65 %	100 %

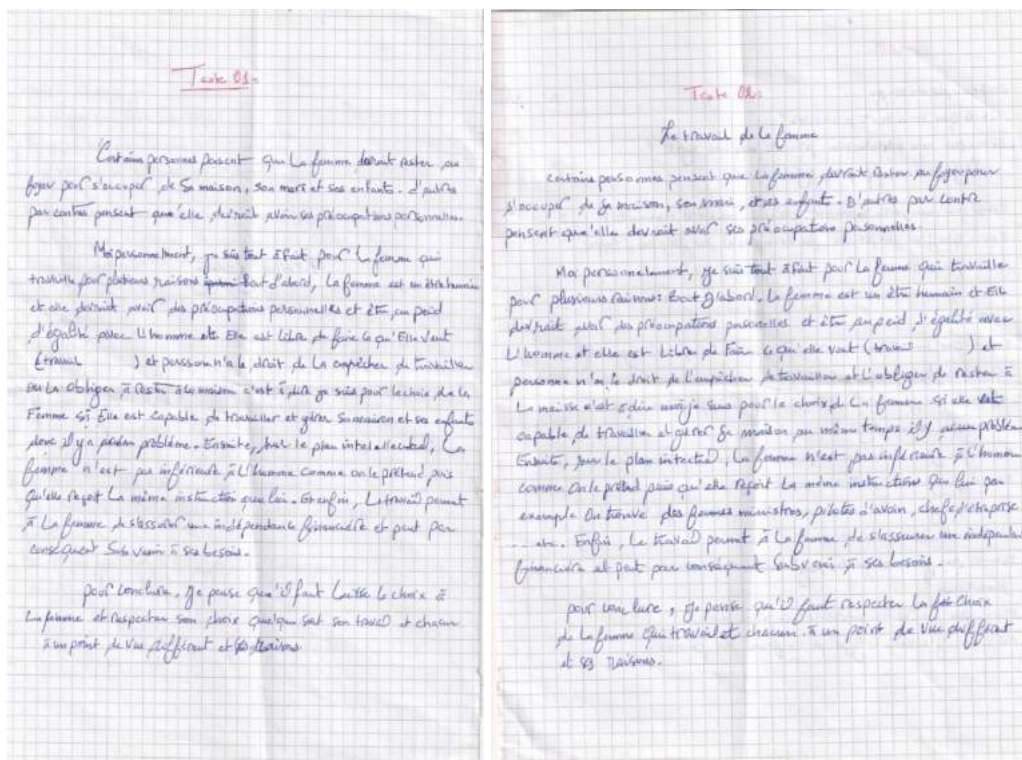
**Tableau n 27 : Fiche signalétique sur les résultats de l'évaluation sommative ES1.**



**Graphique n 20 : résultats de l'évaluation sommative ES1.**

Ainsi, le tableau explique que la totalité des étudiants du groupe G2 rédigeant au sein de la première évaluation sommative ES1 ont réussi à produire leurs écrits sans oublier d'écrire l'introduction et c'est le cas également pour la conclusion. En plus, le taux de la rédaction des exemples, la ponctuation adéquate et la présence des articulateurs logiques sont aussi des points qui ont marqué une nette amélioration des écrits de nos étudiants au sein de l'atelier d'écriture.

Prenant l'exemple des deux jets produits par un étudiant du groupe G2. Le premier représente le texte rédigé en jet 1 et le deuxième représente le texte rédigé en jet 2 suite à l'utilisation de l'apprenant de la grille d'autoévaluation. Nous pouvons remarquer à première vue une nette amélioration du texte au niveau de sa longueur ainsi qu'un recours efface à l'utilisation des exemples dans le texte 2. En plus l'étudiant en question a réussi à faire des retours sur son premier texte en corrigeant ses différentes fautes relatives à la langue grâce au recours à la grille d'autocorrection



**Exemple de deux jets d'écriture d'un même étudiant.**

En somme, l'analyse des résultats du processus d'écriture dans notre cas du texte narratif, montre que l'expérience vécue par nos étudiants au sein de l'atelier a présenté dans l'ensemble un respect des consignes d'écriture et un enchaînement correcte des arguments du texte argumentatif grâce à la pratique réelle du processus écriture/lecture et de la réécriture/relecture en groupe puis individuellement.

#### **4.3.1.2. Analyse des résultats de l'évaluation sommative 2 (ES2)**

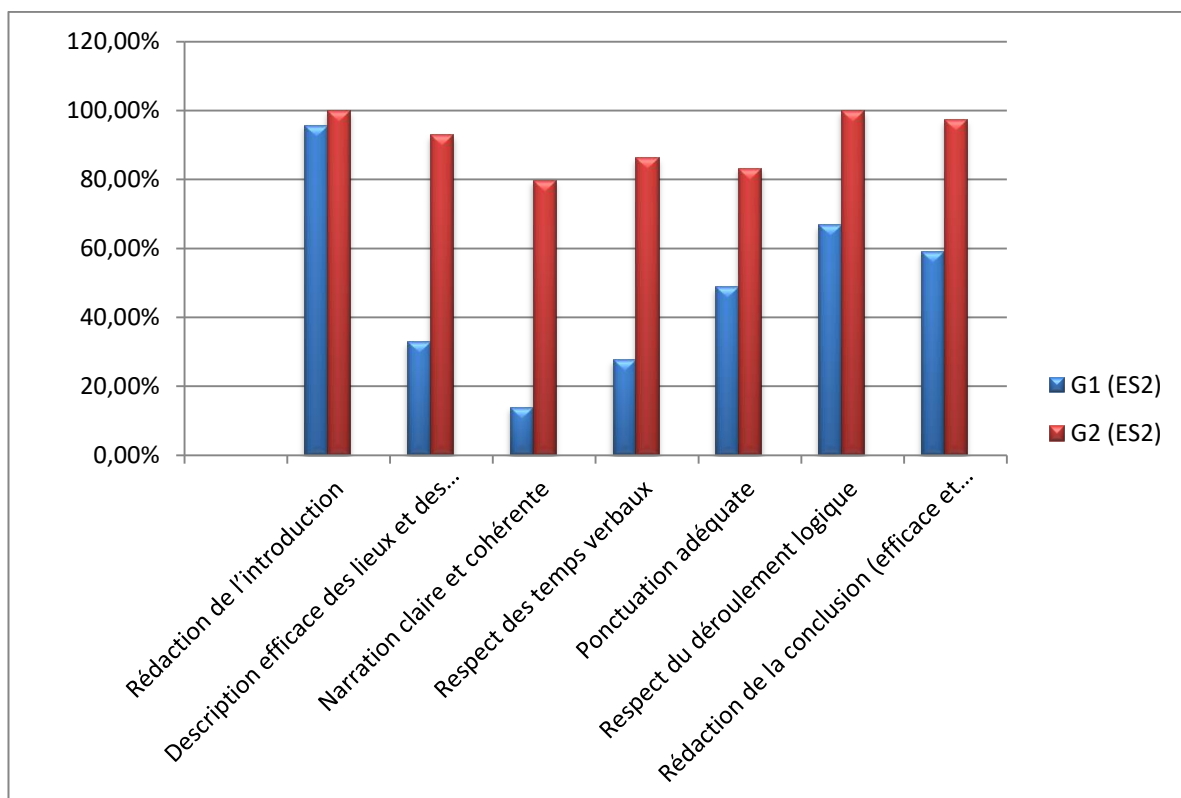
L'objectif de l'organisation de cette deuxième évaluation sommative ES2, de façon générale cette fois à travers l'implication de tous les étudiants du groupe témoins et du groupe expérimental, a pour objectif de confirmer ou infirmer les déductions faites suite à l'analyse de l'évaluation ES1 résultats de l'évaluation sommative. En effet, l'ensemble des productions réalisées dans cette étape nous ont conduites à déduire un fort constat. La totalité des étudiants scripteurs du groupe G2



ont présenté d'énormes progrès lors de la réalisation des tâches. Ces étudiants ont réussi à produire des écrits répondant exactement aux différentes consignes annoncées au début de la rédaction (Voir annexe n : 21, p : 289).

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>G1 (ES2)</b>	<b>G2 (ES2)</b>
<b>Rédaction de l'introduction</b>	95,83%	100%
<b>Description efficace des lieux et des personnages</b>	33%	93%
<b>Narration claire et cohérente</b>	14%	79,83 %
<b>Respect des temps verbaux</b>	27,66 %	86,33%
<b>Ponctuation adéquate</b>	49%	83,33 %
<b>Respect du déroulement logique</b>	67 %	100 %
<b>Rédaction de la conclusion (efficace et originale)</b>	59,25 %	97,33 %

**Tableau n 28 : Fiche signalétique sur les résultats obtenus à partir de la deuxième évaluation du G1 et la deuxième évaluation du G2.**



**Graphique n 21 : résultats obtenus à partir de la deuxième évaluation du G1 et la deuxième évaluation du G2.**

Une étude comparative des deux produits finaux des étudiants appartenant aux groupes G1 et G2 se présente comme suit :

- Une nette différence est marquée au niveau de la longueur des écrits en comparant ceux produits au sein du groupe G1 et ceux produits au sein du groupe G2. Sans surprise, grâce au travail collectif à la production des jets 1 et le travail individuel sur les jets 2 en suivant l'autoévaluation et le recours à la grille, les étudiants du groupe G2 ont pu produire des écrits meilleurs que ceux produits en groupe G1. Cette qualité meilleure se résume dans la longueur des textes rédigés, la narration relativement claire et cohérente des événements et la rédaction des conclusions efficaces et originales.

Barré-De Miniac (2000), explique au sujet de la réécriture, que pour motiver son choix d'analyser que les effets liés à l'investissement et aux conceptions

de l'écriture, que ces deux dernières dimensions sont les plus « pertinentes » des quatre composantes du « rapport à l'écriture ». Par l'évocation de cette conclusion, nous entendons faire observer que l'analyse centrée sur l'évolution du volume textuel et celle basée sur les tentatives par les étudiants de réécriture explicitant ainsi que ces deux principales composantes du « rapport à l'écriture » ont été manipulées. Ainsi, on peut en déduire que le premier jet qui évolue vers un deuxième jet auto corrigé d'une version à une autre constitue un indicateur matériel d'un investissement concret dans l'écriture par nos apprenants. Par ailleurs, la modification du texte, traduite aussi par le nombre de lignes et la diversification des opérations de réécriture, est une preuve que le fait que nos apprenants scripteurs sont désormais conscients que tout texte est constamment sujet aux changements.

- De façon plus générale, nous pouvons ajouter aussi que le travail en atelier, en dépit qu'il soit réalisé généralement dans l'esprit du partage et de la collaboration, a permis de renforcer le sens de l'autonomie chez les apprenants. Cette autonomie n'est pas tout à fait complète parce qu'il est évident qu'elle ne peut pas s'acquérir au bout de 8 séances d'écriture en groupe, mais on peut dire que c'est une autonomie maîtrisée visant un but déterminé et prévu.

#### **4.4. Bilan de l'expérimentation**

En somme de notre analyse des résultats de l'expérience de la mise en place des ateliers d'écriture destiné à nos étudiants de la première année licence français, nous pouvons en déduire que l'étude des productions écrites de nos apprenants, nous a présenté les résultats concrets d'une véritable amélioration des compétences rédactionnelles en classe de FLE. Nous le rappelons qu'en effet, l'analyse des résultats de l'évaluation ES1 nous a révélé une nette amélioration dans la qualité des productions produites par nos apprenants participant à l'expérimentation.

L'installation des ateliers d'écriture, nous a permis de repérer un réel intérêt de la part des apprenants à la tâche de l'écriture.

Cette nouvelle manière de présentation des sujets d'expression écrite a réellement motivé les apprenants qui nous ont fait preuve de créativité et qui ont montré beaucoup d'intérêt à la séance de la production écrite. En effet, grâce à ces ateliers d'écriture l'apprenant a pu découvrir que la véritable nature de l'écriture est un partage entre l'auteur et le lecteur, que ce dernier soit l'enseignant ou le collègue de classe. On n'écrit ni pour ni à ce lecteur potentiel : on écrit avec lui, pour établir une entente, une complicité, un accord.

Comme ce qu'il ait été expliqué précédemment, notre expérience a duré 10 semaines, entre organisation d'ateliers d'écriture, évaluation du groupe expérimental et évaluation finale des deux groupes, témoins et expérimental. Nous avons constaté, effectivement, que les écrits des apprenants du groupe expérimental ont présenté une amélioration remarquable sur le plan rédactionnel par rapport aux écrits des apprenants du groupe témoin. Les principales évolutions sont marquées notamment sur le plan de la rédaction efficace et originale de l'introduction et de la conclusion, la classification des arguments du moins fort au plus fort et de l'appui des exemples.

Ainsi, nous pouvons dire que l'expérience de l'écriture en atelier qui s'est réalisée avec des apprenants universitaires nous a présenté l'opportunité de concevoir l'acte de l'écriture en classe de FLE grâce à une nouvelle approche de la didactique de l'écriture. Cette dernière, présente les atouts d'une méthode efficace aussi bien pour nous que pour les apprenants. En effet, l'outil didactique de l'écriture en atelier nous a permis de travailler dans une atmosphère de partage, d'idées, d'expressions et de formes d'écriture... Ce qui a éveillé l'intérêt des apprenants à l'écriture et à l'approche de différents types de textes. Ce constat permet de convoquer l'intérêt de chacun des participants en écriture et témoignant de cette manière des échanges bénéfiques tout en pratiquant la langue française au sein d'un atelier d'écriture.

Nous le rappelons, nos hypothèses de travail de recherche consistaient en premier lieu à penser que, des activités basées sur les échanges, les interactions et

l'exposition du produit du groupe pourraient aider les étudiants à dépasser leurs difficultés scripturales. Ce postulat signifie que l'atelier d'écriture favoriserait le développement de la compétence rédactionnelle. Autrement dit, les compétences : lexicale, syntaxique et orthographique chez les apprenants, en permettant de travailler coopérativement en ateliers. Nous supposons encore que, proposé comme dispositif, l'atelier d'écriture doit être conçu comme une situation authentique de communication où l'apprenant tire avantage de son atelier et s'investit encore plus en exposant le produit du groupe.

Les résultats de notre expérience nous ont dévoilé premièrement, l'efficacité des ateliers d'écritures dans la stimulation de l'écriture chez nos apprenants participant à l'expérimentation et deuxièmement, l'effet de l'intégration de ce dispositif didactique sur le développement positif de la compétence scripturale chez les étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence français.

En effet, au début de notre expérience, nous avons effectué un bilan diagnostique comme étant une première étape pour rentrer dans la tâche d'écriture. Nous avons remarqué une intégration rapide des apprenants à l'écriture en elle-même. Ensuite, la lecture du texte produit devant les autres participants a créé rapidement une atmosphère de partage et d'entraide où les corrections ont été ouvertement acceptées. Ainsi, les séances d'ateliers d'écriture qui suivaient ont permis aux apprenants d'être plus impliqués dans l'acte d'écrire et dans l'acceptation positive des corrections des autres participants. Autrement dit, le travail collectif permet aux apprenants de s'entraider entre eux en commençant par produire un écrit, souligner les différentes lacunes (orthographe, conjugaison, grammaire) pour enfin produire un texte amélioré.

De plus, les textes littéraires utilisés comme support pour se lancer dans la lecture au sein de l'atelier d'écriture nous ont permis de constater que cette nouvelle manière de concevoir le cours de l'écrit en FLE permet aux apprenants de s'approprier une aisance dans la pratique de l'écriture littéraire, notamment avec les activités lecture-écriture, écriture-réécriture. Ceci dit que l'insertion des apprenants

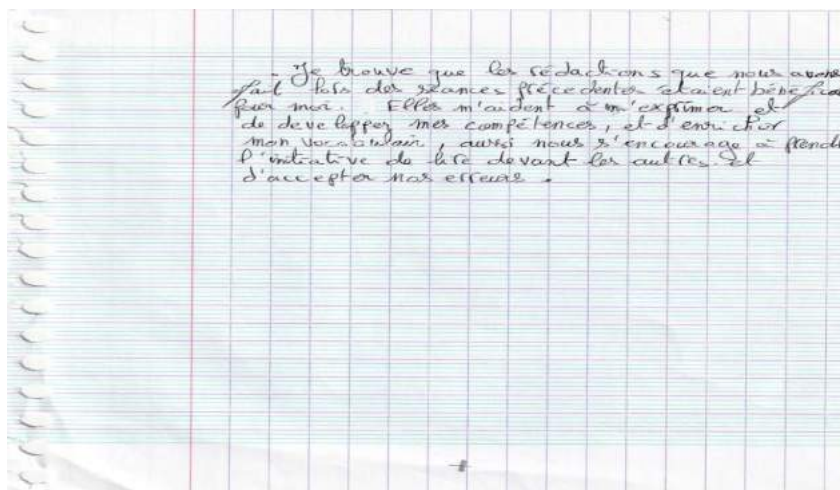
dans des séances d'écriture de texte littéraire en atelier a fait naître chez eux un lien, une prise de conscience textuelle, entre lecture et écriture. En effet, la transformation rencontrée renvoie à un ensemble d'interactions entre le texte à produire et la subjectivité de l'apprenant. Cette façon d'agir suppose évidemment des activités de lecture variées où l'oral n'est plus mis au second degré : les apprenants libèrent leur création et leur créativité grâce au travail au sein du groupe. Le travail s'effectue d'une façon expérimentale d'échange, relaxant et ludique, parfois même de libération de craintes. Dans cette même optique, la pratique de l'écriture en atelier nous a permis de remarquer une affirmation de soi chez les apprenants participants à l'expérience grâce à la lecture- écriture, écriture-réécriture des textes produits. Ce qui fait de l'acte d'écrire un moyen d'apprentissage de la langue étrangère, assurant aux apprenants d'écrire facilement et sagement.

Vers la fin de l'expérimentation, nous avons demandé à nos apprenants de donner leur avis sur nos ateliers d'écriture en expliquant d'une façon anonyme s'ils les trouvent efficaces ou pas.

Notre question qui était posée aux à nos étudiants concernait les effets de l'expérimentation sur eux et était formulée comme suit:

*"Quels sont, ou quel a été l'effet des ateliers sur vous ? "*

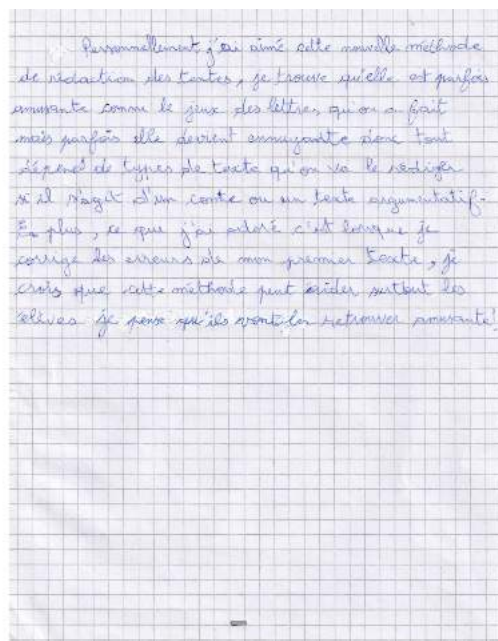
A cette question, les étudiants ont répondu facilement : Ils étaient été très expressifs et francs. Nous avons collecté 30 réponses de la part de nos étudiants ce qui correspond exactement aux nombre de participants à l'expérimentation. Dans presque tous les cas, ces derniers ont donné plusieurs réponses (au moins deux). L'analyse qui suit prend toutes les réponses en compte, sans distinction particulière



### **Témoignage d'un apprenant participant à l'expérimentation.**

En effet, l'analyse de l'ensemble des témoignages des sujets écrivant nous montrent que la totalité de ces derniers (49 étudiants sur 50) arrivent à apprécier le nouveau processus de l'écriture en groupe à travers la production des écrits personnels améliorés. Les déclarations obtenues auprès des apprenants à la fin de la formation (Voir annexe n 22, p : 298) nous renseignent qu'ils ont pris conscience de leur capacité à améliorer la compétence scripturale à travers l'écriture. Concrètement, d'après leurs dires, écrire individuellement, corriger collectivement pour réécrire dans le but d'être lu, offre un sentiment de réassurance chez les participants et représente une occasion d'amélioration de compétence rédactionnelle d'un autre côté à travers la réécriture.

Cependant, il importe de signaler qu'un seul étudiant sur les 50 participants a déclaré qu'il apprécie cette expérience à la condition que le sujet de la production soit ludique. En effet, certains ateliers d'écriture que nous avons organisés ont rencontré plus de succès que d'autres. A titre d'exemple, l'atelier n 3, l'atelier n 4 et l'atelier n 5 (Voir annexe n 12, p : 257). La contrainte ludique représente donc, pour certains étudiants, une nouvelle trame d'écriture qui suit un processus d'écriture collectif et progressif. Ainsi, grâce aux retours que fait chacun des participants sur le texte produit, un lien naît entre l'ensemble du groupe.



### **Témoignage d'un autre apprenant participant à l'expérimentation.**

Nous pouvons aussi dire, que les déclarations des apprenants participant à l'égard de l'ensemble des ateliers d'écriture dégagent un sentiment de confiance en soi, né chez eux, grâce à l'écriture en groupe. En effet, à travers la démarche de l'atelier, à travers la discussion, s'ajoute le travail et la réflexion des apprenants participant. La politique de l'échange est engagée face à toute possibilité d'échec en produisant des écrits dans un lieu d'élaboration et d'appropriations d'outils relançant le vouloir-pouvoir-écrire.

Nous pouvons ainsi confirmer, que l'atelier d'écriture convainc assez clairement que chaque apprenant peut écrire, pouvoir dont il se croit parfois ne pas l'avoir en sa possession. Il est sûr que ceci lancé, il reste beaucoup à faire : élaboration de démarches longues, approfondissement du travail dans l'écriture et liberté laissée à chacun des apprenants participants, de ses propres itinéraires. Finalement, cet ensemble de modifications a pour effet de pousser l'écrivain participant vers des voies que, seul, il n'aurait peut-être pas explorées. Là encore, on constate que l'atelier décentre la personne de son écriture. Le participant n'écrit plus ce qu'il a l'habitude d'écrire. Il va, au contraire, de découvertes en découvertes et dessine son propre chemin, même s'il est guidé dans l'écriture.



D'un autre côté, le dispositif spécifique de l'atelier d'écriture et la singularité du travail de la langue qui y est réalisé sont certainement la cause du travail sur la langue dont Barré-de Miniac (2007) précise qu'il est une composante de la compétence scripturale. En effet, notre deuxième hypothèse, posée au cours de notre recherche, consistait à supposer que l'atelier d'écriture pourrait favoriser le développement de la compétence lexicale, syntaxique et orthographique chez les apprenants participants, avec l'aide du travail coopératif en ateliers. Notre réflexion supposait que les apprenants allaient changer leur attitude initiale d'écrivain pour se considérer comme des futurs écrivains à la fin de l'unité d'enseignement (si ce n'était pas déjà le cas).

Les résultats affichés ci-dessous affirment que globalement les apprenants se voient plus comme des auteurs plus que des sujets écrivant, même si ce n'est pas le cas pour tous. En effet, tout au long du semestre enseigné, nous avons remarqué que la plupart des apprenants pensaient avoir réalisé des perfectionnements en écriture. Grâce à l'écriture au sein de l'atelier d'écriture, les apprenants ont pu cerner leurs lacunes, ressortir leurs savoirs et faire preuve de savoir-faire. En plus, l'expérience menée a permis aux participants de se réconcilier avec leurs propres lacunes grâce à l'écriture collective et la réécriture individuelle des textes. En effet, les apprenants se sont montrés intéressés par l'écriture individuelle au sein du groupe suite à la pratique réelle et bénéfique de l'écriture.

Les résultats obtenus montrent en conséquence que les apprenants apprécient plus les activités d'écriture plus qu'au début de la recherche. Cependant, la question de la réécriture est une sorte de défis à prendre par l'apprenant, c'est une continuité de l'acte d'écrire dans le but d'arriver à la perfection maximale que peut donner l'apprenant. Ainsi, l'enseignant n'est plus « le gardien du code » (Pilorgé, 2010), c'est un constructeur de l'édition d'un texte qui apporte une dynamique à l'écriture. La posture de l'enseignant est bien différente de celle décrite dans l'exercice nommé « rédaction ». La pratique de l'écriture collaborative du texte, notamment littéraire, permet aux apprenants de façonner aisément la tâche d'écriture et la formation des mots, ensuite des phrases pour enfin arriver aux textes grâce à la pratique de l'expérience de l'écriture en atelier.

Les effets de l'atelier paraissent, reposer majoritairement sur un perfectionnement des compétences rédactionnelles liées à l'écrit, perfectionnement qui repose lui-même sur un repérage des savoirs (parfois passifs) de l'individu et des effets centrés sur le méta-cognitif (linguistique). Ainsi, l'apprenant peut se (re) construire une représentation réelle de l'écrit pour pouvoir enfin établir son propre système. Ce qui explique ainsi les effets psychologiques sur le sujet écrivant.

D'un autre côté, l'activité écrite au sein de l'atelier d'écriture est inscrite dans une situation de communication. Il ne peut donc s'agir de gommer la dimension de l'autre. Travailler à partir du sujet (Que ce soit pour réduire ou pour intensifier sa présence), semble par conséquent induit par l'écriture. D'où des effets centrés sur la relation (sociale). S'il y a eu ces trois effets, l'écrit pourra être enfin modifié. Il sera identifié comme un objet à part le sujet, un objet contextuel et soumis à des règles. D'où des effets repérables au niveau du texte.

Enfin, une des explications à cette évolution positive est l'accompagnement dépensé par l'enseignant organisateur d'ateliers d'écriture. Ceci transporte les apprenants d'un statut de sujet écrivant à celui d'un sujet écrivain. De ce fait, les apprenants pourraient être nommés dès lors, auteurs, grâce à l'écriture en atelier où le travail collectif et l'entraide est au centre de l'apprentissage et de la tâche d'écriture. Nous pouvons aussi dire que les représentations des apprenants sur l'écriture semblent encore être modifiées grâce au travail collectif au sein de l'atelier d'écriture. D'après notre expérimentation nous avons remarqué que nos apprenants trouvaient moins de difficultés en écrivant au sein d'un groupe que d'écrire individuellement. Le cours traditionnel basé sur des leçons rituelles et de l'enseignement explicite semblent être une étape importante dans ce changement. Les points d'enseignement sont amenés de manière explicite où les apprenants sont impliqués afin de déterminer leurs besoins et de répondre à leurs questionnements.

#### **4.5. Préconisations didactiques**

À partir de l'analyse des résultats obtenus suite à la mise en place des différentes séances d'atelier d'écriture nous nous permettons de concevoir autrement la tâche d'écriture en classe de FLE en offrant de nouvelles préconisations didactique d'accès à l'écriture en langue française.

S. Moirand (1979) estime qu'apprendre à ses apprenants la production écrite en langue seconde suppose d'abord de faire acquérir à cet apprenant des stratégies de lecture et de s'appuyer ensuite sur cette compétence pour passer progressivement à la production écrite. Ce constat laisse supposer que le rôle de la lecture extensive dans l'acquisition des différentes stratégies d'écriture (planification, révision).

Partant de ces considérations préliminaires, et en guise de formuler des préconisations didactiques au sujet de la mise en pratique des ateliers d'écriture en contexte universitaire, nous présentons, à titre d'exemple la proposition didactique présentée ci-dessous. La séquence didactique proposée est inspirée des travaux de C. Oryol-Boyer et qui repose sur une progression permettant l'articulation lecture-écriture relecture-réécriture.

**Première étape :**

Texte(s) lu(s)	Consigne de lecture et/ ou de relecture (NB 2)	Consignes d'écriture et/ de réécriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et de savoir-être	Textes, documents actifs complémentaires (NB 4)
----------------	--	--	-------------------------------	--	---

Texte d'appui sans sa fin	Lecture fusionnelle Lecture cursive libre ou avec questions de compréhension référentielles seulement	Ecriture fusionnelle Ecriture libre d'un fragment de texte en continuité cohérente avec le texte d'appui	Savoirs linguistiques implicites liés à la compréhension du texte d'appui et à l'exécution de la consigne d'écriture	Repérer des ressemblances Repérer des différences Justifier une décision Travailler à plusieurs Se remettre en question	
---------------------------	--	---	--	---	--

## Deuxième étape

Texte(s) lu(s)	Consigne de lecture et/ou de relecture (NB 2)	Consignes d'écriture et/ou de réécriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et de savoir-être	Textes, documents activés complémentaires (NB 4)
Productions réalisées par les étudiants Relectures multiples des textes d'appui en alternance avec la	<b>Relecture distanciée</b> Recherche de la leçon dans chaque texte produit Recherche des ressemblances stylistiques et	<b>Réécriture distanciée</b> <b>En</b> améliorant la leçon En introduisant les constantes stylistiques	Notions stylistiques répertoriées explicitement Caractéristiques narratives d'une fin de récit (maintien du narrateur, du temps, etc.) et discursives (point de vue,	Repérer des ressemblances Repérer des différences Justifier une décision Travailler à plusieurs Se remettre en question	Groupement de textes reposant sur des mécanismes linguistiques et textuels communs ou en contrepoint Acquisition ou renforcement des

relecture des textes produits	discursives avec le début du texte d'appui	s répertoriés dans le texte d'appui	alternance dialogue-description-action...) Explicitation ou implication de la leçon du texte		compétences nécessaires à la production du texte (notions de dialogue, de description, etc.)
-------------------------------	--	-------------------------------------	---	--	--

**Troisième étape :**

Texte(s) lu(s)	Consigne de lecture et/ ou de relecture (NB 2)	Consignes d'écriture et/ de réécriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et de savoir-être	Textes, documents activés complémentaires (NB 4)
----------------	--	--	-------------------------------	--	--

Textes réécrits Fin du texte d'appui	Relecture accompagnée sur consignes Ce qui est réussi : En accord avec la règle indépendante de la règle Ce qui n'est pas réussi : En rapport avec la règle Indépendamment de la règle	Réécriture individuelle ou accompagnée Liste critériées : Ce qui reste à faire (critères de réalisation et critères de réussite) A quoi je verrai que c'est réussi		Repérer des ressemblances Repérer des différences Justifier une décision Travailler à plusieurs Se remettre en question	Même type d'activités liées à la progression de la réécriture
---	---	---	--	---	---

#### Quatrième étape

Consigne d'écriture finale (objectif de production) : écrire la fin d'un texte en respectant les caractéristiques stylistiques du début.

NB1 : une étape peut donner lieu, selon les compétences des apprenants à une ou plusieurs séances.

NB2 : les consignes de lecture qui demandent éventuellement des réponses écrites ne doivent pas être confondues avec des consignes d'écriture.

NB3 : les savoirs-être et les savoirs-faires, liés aux modalités de travail, concernent essentiellement l'autonomie des apprenants, leur capacité à numériser les savoirs.

NB4 : en fonction des savoirs acquis, on peut organiser à l'intérieur d'une étape, un apprentissage centré sur du savoir linguistique, stylistique ou discursif.

## **Conclusion**

Nous pouvons dire qu'à travers la mise en pratique de notre expérimentation d'atelier d'écriture au sein du département de Français, nous nous sommes arrivées à des heures d'écriture qui se distinguent véritablement des heures de cours classiques. Le postulat selon lequel ce procédé amène à un climat différent a été confirmé d'abord par une unanimité par les apprenants participant. Ces derniers ont estimé que les heures d'atelier ont participé à la création d'un climat positif à la bonne compréhension du cours. En plus, quelles que soient les difficultés rencontrées par les apprenants participant à notre expérience, nous avons constaté que l'atelier d'écriture s'est avéré un lieu favorable à une authenticité des rapports collaboratifs entre eux. Toutefois, dans le contexte de la classe de FLE, ce mode de travail n'exclue pas l'écriture à partir des compétences individuelles propre à chacun des apprenants.

# Conclusion générale



Nous nous sommes intéressée dans ce travail de recherche à mener une réflexion sur une problématique qui s'inscrit dans le domaine d'une nouvelle didactique de l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte universitaire. En effet, nous avons tenté d'étudier les apports de l'instauration des ateliers d'écriture dans le développement de la compétence scripturale en FLE chez des étudiants de la 1<sup>ère</sup> année licence français à l'université de Chlef.

Nous sommes partie de l'idée que la pratique de l'atelier d'écriture favoriserait le développement de la compétence lexicale, syntaxique et orthographique chez les étudiants en permettant de travailler coopérativement en groupe. En plus, proposer comme dispositif, l'atelier d'écriture permettrait à l'apprenant de tirer avantage de son atelier et permet de s'investir encore plus, en exposant le produit du groupe. Au bout de cette recherche, et à travers l'analyse des réponses aux questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants, ainsi que l'analyse du corpus des productions écrites de nos étudiants, des pistes ont été éclairées et des objectifs ont été atteints.

En effet, l'étude qui est proposée dans cette thèse s'est poursuivie durant trois années entre recherche théorique et pratique sur le terrain universitaire. Au regard du corpus qui a composé notre travail de recherche, et en considérant l'ensemble des réflexions qui y ont été menées, il est maintenant logique de conclure que l'atelier d'écriture représente les atouts d'une pratique qui repose sur des fondements théoriques et des conceptions d'écriture, face auxquels il est facile de se positionner.

En considérant l'ensemble des réflexions qui y ont été menées et au bout de notre expérimentation en classe de FLE, nous pouvons dire que la réalisation d'un projet d'écriture et la mise au point de séquences didactiques de lecture-écriture représentaient un appontement facilitant l'entrée des apprenants participant à des ateliers de l'écriture. Parce qu'ils offrent une occasion permettant le droit à l'expression d'une parole, les ateliers d'écriture apparaissent de ce fait comme des lieux où une unité peut se faire ou se refaire. Comme l'écrivait Georges Perec, parole et écriture ne sont jamais très éloignées l'une de l'autre :

*« Je pose au départ comme une évidence cette équivalence de la parole à l'écriture, de la même manière que j'assimile la feuille blanche à cet autre lieu d'hésitations, d'illusions et de ratures que fut le plafond du cabinet de l'analyste » (Perec, 1985)*

Nous nous permettons de croire et d'affirmer que les ateliers d'écriture, comme leurs origines les laissaient supposer, remplissent un véritable rôle dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle. Les effets du travail dans cet espace sont donc variés. De fait, ils concernent en premier lieu l'apprenant-participant en plus de l'écriture. Il s'agit de faire sortir l'activité écrite du secret (elle devient un outil de communication) et du fantasme (désir inavoué d'être écrivain, désir de confrontation avec une activité jugée trop difficile ou au contraire trop facile). Ainsi, ceci conduit à permettre aux écrivains de trouver, ou retrouver, une représentation réelle de l'écrit.

En partant des résultats obtenus de nos deux questionnaires adressés aux enseignants et aux étudiants de la 1<sup>ère</sup> année licence Français au département de français à l'université de Chlef nous avons pu expérimenter le dispositif d'atelier d'écriture que nous considérons comme susceptible de répondre aux attentes de notre groupe expérimental. Nous avons également centré notre démarche sur la réécriture des textes produits et sur l'utilisation optimale des grilles d'autoévaluation par les étudiants. Et c'est, enfin, dans le même cadre de notre démarche que nous avons impliqué nos apprenants en leur demandant leur avis sur l'expérience d'écriture au sein de l'atelier d'écriture.

À noter, que les étudiants participant à notre expérimentation étaient, entre autres, en début de parcours universitaire. Nous ne perdrons pas de vue le fait que les étudiants étaient, distincts sur différents plans : le sexe, la situation sociolinguistique et les pratiques rédactionnelles en dehors du cadre universitaire. Grâce à l'implication de ces étudiants dans l'écriture en atelier, nous avons pu accompagner chacun d'eux selon son propre rythme et sa propre représentation de l'écrit.

En adoptant la démarche de l'écriture-lecture ensuite réécriture- relecture au sein du groupe, nous avons espéré un va-et-vient de la part des étudiants sur leurs

productions écrites afin de donner le meilleur de ce qu'ils puissent produire. Notre objectif, entre autres, est de montrer à ces sujets écrivant qu'ils peuvent produire des textes cohérents et longs à travers l'amélioration, d'une part, du rapport à l'écriture et l'amélioration, d'autre part, du rapport à soi et à autrui. Ces deux points de la réparation (centration sur le sujet) et de la maîtrise de la langue écrite (centration sur le formel) constituaient les deux pôles de nos ateliers.

Les différentes séances d'atelier d'écriture nous ont permis également d'aider les étudiants participant à cette aventure à connaître leurs propres capacités qu'ils ignoraient auparavant et à tester leurs limites dans l'écriture. En plus, la lecture des textes produits avait un double effet positif sur nos apprenants : d'un côté, ça leur a permis de dépasser le complexe d'infériorité face à leurs semblables et d'un autre côté, d'instaurer le sentiment de fierté d'avoir produit des textes « à la hauteur ». Autrement dit, l'expérimentation a permis à l'ensemble de nos étudiants de mieux se comprendre grâce au travail sur soi et au sein du groupe.

En effet, nos apprenants participant à notre expérimentation se partageaient le même avis sur l'expérience vécue en considérant cet espace comme un lieu d'échange, d'écoute et de valorisation. Ajoutant à cela, la façon d'utiliser les brouillons par nos apprenants a remis sur la surface différentes lacunes, parfois même une incompétence dans l'écriture en Fle. Et pourtant, ces mêmes étudiants ont découvert qu'il existe plusieurs éventualités de remédiation à leurs insuffisances scripturales.

D'un autre côté, la question de la relecture des textes produits par nos participants nous a permis de convaincre les apprenants qu'un texte, quel qu'il soit, n'est jamais fini, et que le processus habituel de l'écriture repose essentiellement sur la réécriture. Cette prise de conscience a permis à nos apprenants de partager leurs textes produits avec enthousiasme remarquable, chose qu'ils faisaient timidement au début des premières séances de notre expérimentation.

De plus, notre travail de recherche nous a permis d'affirmer que l'application du dispositif d'atelier d'écriture permet de développer les compétences scripturales des apprenants participant. En effet, les travaux traitant la question de l'acquisition des compétences rédactionnelles, notamment ceux de Dabène (1987 ; 1991) et Lafont-Terranova (2008 ; 2009), mettent l'accent sur l'importance de quatre composants qui sont les représentations, la métascription, le savoir-graphier et le savoir-faire textuel.

Justement, au sein des ateliers d'écriture de notre expérimentation, les différentes séances d'écriture ont permis aux participants d'alterner des moments d'écriture collaborative et individuelle. Ceci a garanti de bénéficier de l'écriture collaborative tout en remédiant à son incapacité à mesurer des progrès individuels. Autrement dit, les étudiants participant à cette expérience ont pu travailler en groupe, garantissant ainsi, la confiance en soi, le défi d'écrire, voire à mieux écrire.

Les retombées de l'atelier paraissent, reposer généralement sur une amélioration des compétences de l'écrit, une amélioration qui est fondée en elle-même sur une prise de conscience des savoirs (parfois passifs) des étudiants participant. Autrement dit, des retombées basées sur le méta-cognitif (linguistique). Nous pouvons ainsi dire, que chaque participant a passé par une sorte de reconstruction de représentations, cette fois-ci réelle, de l'écriture et une construction de son propre système (retombées psychologiques).

D'autre part, l'atelier d'écriture établit le constat que la situation de communication est partie intégrante de cette expérimentation. En effet, travailler à partir du sujet écrivant (que ce soit pour réduire ou pour intensifier sa présence, ou bien encore pour intégrer la dimension de l'Autre) semble par conséquent induit par l'écriture. D'où des effets centrés sur les relations sociales.

Ce sont ces trois effets, linguistique, psychologique et social qui rejoignent, les attentes que les participants avaient mises en avant à travers le questionnaire de la pré-enquête. Ils souhaitaient acquérir des techniques d'écriture efficaces, ils s'attendaient à des pistes pour sortir d'une écriture sous contraintes pour passer à une

écriture plus libre. Enfin, ils souhaitent s'exprimer et avoir la chance de faire preuve de créativité.

Pour ce qui de la question de l'évaluation, les apprenants participants à l'expérimentation des ateliers d'écriture n'y voient qu'une forme de remédiation face à ses capacités d'écriture. Elle prend la forme d'un cheminement qui guide les apprenants participant aux ateliers dans l'autoévaluation sans complexe au sein du groupe.

En effet, à la fin de notre aventure avec ces étudiants universitaires et suite au recensement des résultats obtenus lors de l'implication de ces apprenants, il s'est avéré que cet espace fut un lieu privilégié d'écriture chez la plupart des étudiants participant à notre expérimentation. La preuve, au niveau de l'évaluation sommative, nous avons remarqué une nette évolution dans la qualité des écrits produits et dans le nombre des fautes commises, qu'elles soient syntaxiques, orthographiques ou grammaticales.

En dépit de tous ses avantages, il faut noter que l'atelier d'écriture a des limites qu'il faut signaler. La question de l'autonomie face à l'écriture est un point qu'il ne faut pas négliger, car il s'agit en réalité, comme le souligne Rossignol (2001) d'une autonomie relative. Certes, l'atelier d'écriture est un espace obligatoire d'écriture, ce qui laisse penser les participants que c'est un lieu garant de réécriture. Une condition sine-qua-non pour la réalisation de cette tâche. En effet, à ce stade, l'autonomie de l'apprenant écrivant se fusionne à sa dépendance.

Autrement dit, l'atelier d'écriture peut être un espace commun d'écriture assurant l'autonomie des participants. Néanmoins, il peut créer une sorte de dépendance vu son côté rassurant de stimuli créatif. Cette écriture dépendante ressemblerait, pour ainsi dire, à une écriture de stimuli qui existerait à la condition indispensable de la présence de certaines situations. Ces dernières se résument en la qualité du cadre de l'atelier, la nature des participants et des animateurs.

Par ailleurs, et loin d'être une note de pessimisme, la réalité évoquée ci-dessus n'est signalée que pour insister sur l'importance de la question de la formation des animateurs des ateliers d'écriture et attirer l'attention sur la nécessité de former les enseignants comme le souligne Lafont-Terranova (2009) : « On ne s'improvise pas animateur d'atelier d'écriture et encore moins, enseignant-animateur ».

En effet, la question de la formation des enseignants désirant animer les ateliers d'écriture notamment au niveau de l'enseignement universitaire pourrait, entre autres, porter sur la nature des ateliers d'écriture ainsi que sur le degré de l'implication de l'animateur dans : le processus de réconciliation de ses sujets scripteurs avec l'écriture, le rapport à soi et à l'autre à travers l'écriture. Ce dernier point pourrait également faire l'objet de la formation des formateurs en plus d'une profonde étude de la place qu'occupe la pédagogie du projet et la pédagogie différenciée dans l'animation des ateliers d'écriture.

Pour finir, il nous importe de signaler que la période de notre recherche scientifique s'est coïncidée avec la pandémie du Corona virus qui s'est propagée dans le monde entier. Cette situation délicate a poussé bon nombre des gouvernements du monde entier à prendre la décision de fermer temporairement les universités afin de contenir la propagation du Covid-19. Dans ces conditions extrêmes, les universités dans le monde entier se sont retrouvées dans l'obligation d'adopter de nouvelles stratégies pour assurer la continuité pédagogique à distance.

Partant de cette réalité nous nous demandons sur la possibilité de la pratique des ateliers d'écriture à l'enseignement distanciel et sur leur impact sur le développement de la compétence scripturale tout en tentant de répondre aux questions suivantes : En quoi l'usage des ateliers d'écriture en ligne peut influencer la compétence scripturale des étudiants universitaire en Fle ? Quels sont les apports et les limites de la pratique des ateliers d'écriture à distance ? Comment pourrions-nous aider les apprenants du Fle à développer leurs compétences rédactionnelles par le biais des ateliers d'écriture en ligne ?

# Indications bibliographiques

## OUVRAGES

1. Adam, J-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
2. Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
3. Archambault, J. Chouinard, M. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe Boucherville, Gaëtan Morin*. 2em édition.
4. Barré-De Miniac, C. (1999). *Écrire en atelier: observations, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture (Documents et-travaux de recherche en éducation. Didactique des disciplines*. Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).
5. Barré-De Miniac, C. 2008. « *Le rapport à l'écriture. Une notion à valeureuristique* ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, Diptyque 12,11-23.
6. Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
7. Barthes, R. (1996). *Texte (théorie du)*. Dans Encyclopaedia Universalis 22.Paris : Encyclopaedia Universalis.
8. Barthes, R. (1981). *Essais critiques*. Seuil.
9. Bernard, S. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel-Paris.: Delachaux et Niestlé.
10. Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris : Editions des femmes.



11. Bing, E. (1983). *Ecrire et faire écrire*. Trousse Livres 44 : 9-10.
12. Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris: Retz.
13. Boniface, C. (1994). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*. Paris : Retz.
14. Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture. Avec la collaboration d'Odile Pimet*. Paris : Retz.
15. Bucheton, D. (1995). *Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents*. Suisse : Peter Lang.
16. CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évalué*. Paris: Didier.
17. Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
18. Cuq, J-P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
19. Dabène, M. (1998). *L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales. Psychologie et éducation,(33)*.
20. Delamotte, R., Penloup, M.-C. et PetitJean, A. (2016). *Didactique de l'écriture situation de raccrochage: une entrée par les compétences?* Repères.
21. Delamotte, R, Régine, L et Penloup, M 2000. *Le passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF
22. Déchène, A-J. (1998). *La compréhension et la production de textes. Monographies de psychologie*. Pre&sse de l'Université de Québec.
23. Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris : Armand Colin.
24. Freinet, C. (1967). *Le journal scolaire*. Cannes : Editions de l'école moderne.

25. Gilbert, M. (2003). *L'identité narrative*. Genève : Labor et Fides.
26. Gagné, G. et Pagé, M. (1981). *Études sur la langue parlée des enfants québécois (1969-1980)*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
27. Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français de l'Université de Namur. Namur : Presses universitaires de Namur.
28. Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*. Lille, FR : Presses universitaires de Lille.
29. Lecame, P., Mas, M. et Swiatly, F. (1999). *Écrire au collège. L'apport des ateliers d'écriture et de leurs pratiques*. Lyon: Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
30. Lescure, J. (1973) : *Petite histoire de l'Oulipo, in Oulipo, La littérature potentielle, (Créations Re-créations Récréations*. Gallimard, Paris.
31. Perec, G. (1985). *Penser/ Classer*. Paris. Hachette.
32. Perrenoud Philippe (1997). *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Paris : ESF.
33. Pimet, O. et Boniface, C. (1999). *Ateliers d'écriture. Mode d'emploi*. Paris : ESF.
34. Plane, S. (1994). *Ecrire au collège : Didactique et pratiques d'écriture*. Coll., perspectives didactiques. Paris. Nathan. Pédagogie.
35. Plantier, E. (2010). *Animer un atelier d'écriture pour tous*. Gallimard.
36. Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.
37. Reuter, Y. (2005). *La pédagogie de projet. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. France: Presses Universitaires du Septentrion.

38. Ricardou, J. (1977). *L'enseignement de la littérature*. Paris: Nathan.
39. Ricardou, J. (s.d.). in *TEM 1, "Pluriel de réécriture"*. Grenoble: Edition Ceditel.
40. Ricoeur, P. (1983). *Narration, connaissance et identité chez Paul Ricoeur*. Paris: Seuil.
41. Roche, A., Guiguet, A., Voltz, N. (2005). *L'atelier d'écriture - Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Edition Colin.
42. Rossignol, I.(1997). *Invention des ateliers d'écriture en France. Etude comparative de sept courants clés*. Editions Le Harmattan.
43. Rück, H. (1991). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris, Hatier/Didier, collection LAL.
44. Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions logiques.

## ARTICLES

1. Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe Revue du GERFLINT n° 4*, pp. 173-180.
2. Beacco, J-C. (1991). Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 83, 1991, pp. 19-28.
3. Boscolo, P. et Ascorti, K. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largry (dir.), *Revision: Cognitive and instructional process*. Boston: Kluwer.
4. Bucheton, D. (2000). Devenir auteur. Comment faire advenir un texte singulier. Dans C. Rist (dir.). *Ecriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université*. Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFM, Faculté des lettres.
5. Garcia- Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. In *Pratique n 115/116*, Décembre 2002.
6. Halté, J. (1988). L'écriture entre didactique et pédagogie. *Etudes de linguistique appliquée* 71, juillet-septembre : 7-19.
7. Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive process in writing* (p. 3- 30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

8. Low B. E., Sarkar, M. et Winer, L. (2009). Ch'us mon propre Bescherelle : challenges from the Hip-Hop nation to the Quebec nation. *Journal of Sociolinguistics*, 13(1).
  
9. Niwese, M. et Thyron, F. (2008). L'atelier d'écriture et le récit de soi dans l'apprentissage de l'écriture. *Le Journal de l'Alpha* 166, novembre : 21-26.
  
10. Oriol-Boyer, C. (1980). Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres. In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*. N° 26.
  
11. Oriol-Boyer, C. (1986). L'art de l'autre: didactique du texte et communication. In: *Langue française*, n°70, Communication et enseignement.
  
12. Oriol-Boyer, C. (1984). *Ecrire, cela s'apprend...* , In *Texte en main N°1*, Edition l'atelier du texte Grenoble. printemps 1984.
  
13. Oriol Boyer, C. (1984). Ecrire en atelier (1), In *Texte en main N°1*, édition l'atelier du texte. Grenoble. Printemps 1984.
  
14. Oriol Boyer, C. (1984). Ecrire en atelier (2), In *Texte en main N°2*, Edition l'atelier du texte. Grenoble. Eté 1984.
  
15. Salhi-Kaim, N. (2016). L'apport de l'atelier d'écriture dans le réajustement des représentations des apprenants en classe de FLE. *Revue des sciences sociales*. N° 22, Juin -2016.
  
16. Tardif, N. 2005. La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage. *Vie pédagogique* 134, février-mars : 21-24. Shell, D., Colvin, F., Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Gradelevel and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology* 87(3).

## DICTIONNAIRES

- 1) Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale.
- 2) Reuter, Y. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles. Editions De Boeck.
- 3) Robert, J. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris. Clé internationale.

## THESES

- 1) Abid, N. (2016). *Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée*. Education. Université Paris- Est. Français. Repérée à <https://theses.hal.science/tel-01685861/document>
- 2) Ballas F. (2017). *L'atelier d'écriture comme dispositif d'accompagnement personnalisé. Prendre conscience de son statut d'auteur en expérimentant les écritures numériques*. Sciences de l'Homme et Société. dumas-01896359. Repérée à <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01896359/document>
- 3) Benabdelkoui, S. (2018). *Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe de FLE. L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour apprendre à écrire*. Université Mostefa BENBOULAIID- Batna2- repérée à <http://eprints.univ-batna2.dz/view/creators/BENABDELKOU=3ASamir=3A=3A.html>
- 4) Boultif, A. (2017). *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du Slam Sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit D'élèves de troisième secondaire*. Université du Québec à Montréal service des bibliothèques. Repérée à <https://archipel.uqam.ca/11650/1/D3397.pdf>
- 5) Hassan, S. (2016.). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*. Linguistique. COMUE Université Côte d'Azur (2015 – 2019). Repérée à <https://theses.hal.science/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>
- 6) Niwese, M. (2010) : *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain. Repérée à

[https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:29039&datastream=PDF\\_01](https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:29039&datastream=PDF_01)

- 7) Salhi-Kaim, N. (2018). *Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel*. Université BATNA 2 /Mostapha BEN BOULAÏD. Repérée à <http://eprints.univ-batna2.dz/1835/1/THESE%20DEFINITIVE.pdf>



# Annexes

**Annexe n 1 :**

**Programme des enseignements du socle commun de Licence en  
langue française**

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence**

**Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

**Semestre 1**

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 1	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF1.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 1	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 1 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Initiation aux textes littéraires	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 1	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED11 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 1	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
<b>Total semestre 1</b>		<b>30</b>	<b>15</b>	<b>1h30</b>	<b>21h00</b>		<b>337h30</b>	<b>450h00</b>		

\* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence  
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

**Semestre 2**

Unités d'enseignements	Matières	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
	Intitulé			Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 2	6	4		3h00		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 2	4	2		4h30		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 2	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Initiation à la linguistique 2 (concepts)	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 2	4	1		3h00		45h00	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Sciences sociales et humaines 2	2	1	1h30			22h30	45h00		x
UE Transversale Code : UET 1.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
<b>Total semestre 2</b>		<b>30</b>	<b>15</b>	<b>1h30</b>	<b>21h00</b>		<b>337h00</b>	<b>450h00</b>		

\* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence  
Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

**Semestre 3**

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 3	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 3	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 3	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 1	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 1.3. Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 3	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.1 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 1	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.1 Crédits : 2 Coefficients : 1	Langue(s) étrangère(s) 3	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
<b>Total semestre 3</b>		<b>30</b>	<b>15</b>		<b>22h30</b>		<b>315h00</b>	<b>450h00</b>		

\* travail complémentaire en consultation semestrielle

**Annexe : Programme des enseignements du socle commun de Licence**

**Socle commun domaine "Lettres et Langues Etrangères"**

Unités d'enseignements	Matières Intitulé	Crédits	Coefficient	Volume horaire hebdomadaire			VHS (15 semaines)	Autre*	Mode d'évaluation	
				Cours	TD	TP			Contrôle Continu	Examen
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 10 Coefficients : 6	Compréhension et expression écrite 4	6	4		4h30		67h30	45h00	50%	50%
	Compréhension et expression orale 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 8 Coefficients : 4	Grammaire de la langue d'étude 4	4	2		3h00		45h00	45h00	50%	50%
	Phonétique corrective et articulatoire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Introduction à la linguistique 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Fondamentale Code : UEF 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 2	Littératures de la langue d'étude 2	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Culture (s)/ Civilisation(s) de la Langue 4	2	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
UE Méthodologique Code : UEM 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 1	Techniques du travail universitaire 4	2	1		1h30		22h30	45h00	x	
UE Découverte Code : UED 2.2 Crédits : 4 Coefficients : 1	Initiation à la traduction 2	4	1		3h00		45h00	45h00	50%	50%
UE Transversale Code : UET 2.2 Crédits : 2 Coefficients : 2	Langue(s) étrangère(s) 4	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
	Technologies de l'information et de la communication 1	1	1		1h30		22h30	45h00	50%	50%
<b>Total semestre 4</b>		<b>30</b>	<b>16</b>		<b>22h30</b>		<b>360h00</b>	<b>450h00</b>		

\* travail complémentaire en consultation semestrielle

Semestre 5 :

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire		VHS 15 semaines	Autres	Mode d'évaluation		
	Intitulés			Cours	TD	TP			Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF 3.1 Crédits : 12 Coefficients : 09	Linguistique	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45		50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF 3.1 Crédits : 06 Coefficient : 06	Compréhension et production écrite	02	02		1.30		21.30		100%	
	Compréhension et production orale	02	02		1.30		21.30		100%	
	Traduction et interprétariat	02	02		1.30		21.30		100%	
UEF3 Langue et usages Code UEF 3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30			21.30			100%
	Introduction aux langues de spécialité	02	01		1.30		21.30		100%	
UE Méthodologie Code UEM 3.1 Crédits : 04 Coefficient	Techniques de recherche	04	02		1.30		21.30		100%	
UE Découverte Code UED 3.1 Crédits 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive / Sciences de la communication	02	01	1.30			21.30			100%
UE Transversale Code UET 3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue (s) nationale (s) / Langues(s) étrangère(s)	02	01	1.30			21.30			100%
Total semestre 5		30	21	09	12		315			

**Semestre 5 :**

Unités d'enseignement	Matières	Crédits	Coefficients	Volume horaire hebdomadaire		VHS 15 semaines	Autres	Mode d'évaluation	
	Intitulés			Cours	TD	TP		Contrôle continu	Examen
UEF1 Etude de la langue Code UEF 3.1 Crédits : 12 Coefficients : 09	Linguistique	04	03	1.30	1.30		45	50%	50%
	Etude de textes littéraires	04	03	1.30	1.30		45	50%	50%
	Etude de textes de civilisation	04	03	1.30	1.30		45	50%	50%
UEF2 Pratique de la langue Code UEF 3.1 Crédits : 06 Coefficient : 06	Compréhension et production écrite	02	02		1.30		21.30	100%	
	Compréhension et production orale	02	02		1.30		21.30	100%	
	Traduction et interprétariat	02	02		1.30		21.30	100%	
UEF3 Langue et usages Code UEF 3.1 Crédits : 04 Coefficients : 02	Introduction à la didactique	02	01	1.30			21.30		100%
	Introduction aux langues de spécialité	02	01		1.30		21.30	100%	
UE Méthodologie Code UEM 3.1 Crédits : 04 Coefficient	Techniques de recherche	04	02		1.30		21.30	100%	
UE Découverte Code UED 3.1 Crédits 02 Coefficients : 01	Psychologie cognitive / Sciences de la communication	02	01	1.30			21.30		100%
UE Transversale Code UET 3.1 Crédits : 02 Coefficients : 01	Langue (s) nationale (s) / Langues(s) étrangère(s)	02	01	1.30			21.30		100%
Total semestre 5		30	21	09	12		315		



**Annexe n 2 :**

**Questionnaire adressé aux enseignants**

## Questionnaire destiné aux enseignants

Chers collègues

Dans le cadre de mon travail de recherche doctorale en didactique de l'écrit, et afin de dresser un état des lieux de mon enquête sur le terrain je vous prie de répondre à ce questionnaire.

Merci.

Remarque : L'anonymat sera strictement respecté.

**\*Obligatoire**

1. 1. En comptant cette année universitaire, combien d'années d'expérience en enseignement universitaire possédez-vous au total ? \*

---

2. 2. Quel est le nombre moyen d'étudiants présents dans vos classes pour le module de l'écrit? \*

---

3. 3. Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- en classe  
 à la maison

4. 4. Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels vos apprenants éprouvent des difficultés ?

*Plusieurs réponses possibles.*

- Grammaire  
 • Vocabulaire  
 • Orthographe  
 • Construction de phrases  
 • Aspect sémantique  
 • Cohérence textuelle  
 • Autres :

5. 5. Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

---

---

---

---

---

6. 6. Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ? Si oui, en quoi consiste-t-elle ? \*

---

---

---

---

---

7. 7. En classe, recommandez-vous à vos apprenants de faire des brouillons avant de rédiger leur texte au propre ? \*

*Une seule réponse possible.*

- oui
- Non
- Autre : \_\_\_\_\_

8. 8. D'après vous, environ quelle proportion de vos apprenants font des brouillons pour leurs écrits ? \*

---

9. 9. Adoptez – vous la même démarches/ techniques à chaque fois que vous assurez le module d'expression écrite ? \*

---

---

---

---

---

10. 10. Lors de la correction des copies, que corrigez-vous au juste ? \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- Grammaire
- Vocabulaire
- Orthographe
- Construction de phrases
- Aspect sémantique
- Cohérence du texte
- Autre : \_\_\_\_\_

11. Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation ou de réécriture ? \*

---

---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe n 3 :**

**Exemples d'une réponse sur le questionnaire adressé aux enseignants**

## Questionnaire destiné aux enseignants

Chers collègues

Dans le cadre de mon travail de recherche doctorale en didactique de l'écrit, et afin de dresser un état des lieux de mon enquête sur le terrain je vous prie de répondre à ce questionnaire.

Merci.

Remarque : L'anonymat sera strictement respecté.

1. En comptant cette année universitaire, combien d'années d'expérience en enseignement universitaire possédez-vous au total ? \*

17 ans

2. Quel est le nombre moyen d'étudiants présents dans vos classes pour le module de l'écrit? \*

20

3. Le plus souvent, la rédaction a-t-elle lieu : \*

en classe

à la maison

4. Parmi les points suivants, quels sont ceux pour lesquels vos apprenants éprouvent des difficultés ?

- Grammaire
- Vocabulaire
- Orthographe
- Construction de phrases
- Aspect sémantique
- Cohérence textuelle
- Autres :

5. Lors de la rédaction en classe, certains apprenants se retrouvent bloqués. Que faites-vous pour relancer l'écriture ?

Je n'interviens pas pendant la rédaction.

6. Commencez-vous la séance par l'étape de préparation à l'écrit ? Si oui, en quoi consiste-t-elle ? \*

Je leur explique la méthode et les techniques de rédaction à suivre et à respecter.

7. En classe, recommandez-vous à vos apprenants de faire des brouillons avant de rédiger leur texte au propre ? \*

- oui
- Non
- Autre : \_\_\_\_\_

8. D'après vous, environ quelle proportion de vos apprenants font des brouillons pour leurs écrits ? \*

10 pour cent

9. Adoptez – vous la même démarches/ techniques à chaque fois que vous assurez le module d'expression écrite ? \*

Oui

10. Lors de la correction des copies, que corrigez-vous au juste ? \*

• Grammaire

• Vocabulaire

• Orthographe

• Construction de phrases

• Aspect sémantique

• Cohérence du texte

Autre : La forme et la présentation du texte.

Prévoyez-vous des séances d'auto-évaluation ou de réécriture ? \*

Oui, mais quand le temps est suffisant.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms



**Annexe n 4 :**

**Questionnaire adressé aux étudiants**

## questionnaire adressé aux étudiants

Ce questionnaire entre dans le cadre d'une recherche-action visant la collecte de quelques informations sur les étudiants de 1<sup>ère</sup> année licence de français et les représentations qu'ils se font de l'acte d'écrire.

Université UHBC.

**\*Obligatoire**

1. Vous êtes : \*

*Une seule réponse possible.*

une étudiante

un étudiant

2. Vos parents parlent français : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

parfaitement

moyennement

pas du tout

3. Vous avez un bac \*

*Plusieurs réponses possibles.*

scientifique

littéraire

Autre : \_\_\_\_\_

## 4. En dehors de l'université, vous parlez en français \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- souvent
- parfois
- rarement
- jamais
- Autre : \_\_\_\_\_

## 5. En dehors de l'université, écrivez vous en français \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- souvent
- parfois
- rarement
- jamais
- Autre : \_\_\_\_\_

## 6. Vous lisez en langue française : \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- souvent
- parfois
- jamais

## 7. Est-il nécessaire de maîtriser la production écrite si on veut maîtriser la langue française ? \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- oui
- non
- pas forcément

8. Quand votre enseignant vous demande de rédiger un texte, vous utilisez un brouillon \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- toujours  
 parfois  
 jamais

9. Selon vous, on rédige mal parce que \*

*Plusieurs réponses possibles.*

- on a peur de se tromper  
 on maîtrise mal les règles de la langue française  
 on ne possède pas un riche vocabulaire  
 on ignore les techniques de la rédaction  
 Autre : \_\_\_\_\_

10. Quand l'enseignant vous demande de rédiger un texte vous préférez le faire :

*Plusieurs réponses possibles.*

- en classe  
 à la maison

11. justifiez votre choix

---

---

---

---

---

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

10/12/2022 16:24

questionnaire adressé aux étudiants

<https://docs.google.com/forms/d/1f14ZnQzuba-bvfWoXq5RTcJhAVnXcPXnW1t428YqXqo/edit>

4/4

**Annexe n 5 :**

**Exemple d'une réponse sur le questionnaire adressé aux étudiants**

## questionnaire adressé aux étudiants

Ce questionnaire entre dans le cadre d'une recherche-action visant la collecte de quelques informations sur les étudiants de 1ère année licence de français et les représentations qu'ils se font de l'acte d'écrire.  
Université UHBC.

Vous êtes : \*

- une étudiante
- un étudiant

Vos parents parlent français : \*

- parfaitement
- moyennement
- pas du tout

Vous avez un bac \*

- scientifique
- littéraire
- Autre : \_\_\_\_\_

En dehors de l'université, vous parlez en français \*

souvent

parfois

rarement

jamais

Autre : \_\_\_\_\_

En dehors de l'université, écrivez vous en français \*

souvent

parfois

rarement

jamais

Autre : \_\_\_\_\_

Vous lisez en langue française : \*

souvent

parfois

jamais



Est-il nécessaire de maîtriser la production écrite si on veut maîtriser la langue française ? \*

- oui
- non
- pas forcément

Quand votre enseignant vous demande de rédiger un texte, vous utilisez un brouillon \*

- toujours
- parfois
- jamais

Selon vous, on rédige mal parce que \*

- on a peur de se tromper
- on maîtrise mal les règles de la langue française
- on ne possède pas un riche vocabulaire
- on ignore les techniques de la rédaction
- Autre : \_\_\_\_\_

Quand l'enseignant vous demande de rédiger un texte vous préférez le faire :

- en classe
- à la maison

justifiez votre choix

J aime pas travailler en dehors du cadre de l université cest pourquoi je préfère faire mon travail en classe

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

**Annexe n 6 :**

**Cours sur l'étude du texte argumentatif**

## Lecture

**Texte :** L'internet et l'intégration planétaire

L'internet et les nouvelles technologies de communication multiplient les contacts entre les individus, les nations, les cultures et les économies. Ce phénomène d'interaction offre des possibilités considérables et accroît les chances de réaliser des progrès humains sans précédent. Mais le risque n'est-il pas la marginalisation de la grande majorité des humains ?

Il semble que non : la téléphonie mobile, les réseaux satellites, le numérique, la fusion de l'informatique et des communications, en particulier via l'Internet, sont les nouveaux outils de cette intégrations planétaire.

En effet, jamais aucun outil de communication ne s'est développé de manière aussi spectaculaire que l'Internet : une centaine d'ordinateurs seulement consultaient l'internet en 1988. Ils étaient 36 millions en 1998. Par ailleurs, cet outil révolutionnaire qui a donné naissance à des cybers -communautés rassemble des milliers de participants (particuliers et entreprises) sur de vastes champs d'activités : plus de 14 millions de personnes étaient abonnés à des services en lignes en 1998. Ce nombre devrait dépasser 700 millions dans deux ans et atteindre un milliard en 2005 !

En outre, l'Internet, réseau des réseaux des ordinateurs, libère aujourd'hui les sociétés des contraintes de temps et d'espace. Ses avantages en termes de vitesse et de coûts sont évidents. A titre d'exemple, pour envoyer un document d'une quarantaine de pages de Madagascar en Côte d'Ivoire, il faut cinq jours par poste contre quelques minutes par courrier électronique. Les frais d'acheminement passent quant à eux de 75 dollars à...2cents !

Autre application – encore embryonnaire- de l'Internet en Afrique : la télé- médecine qui, grâce au réseau mondial, permet de délivrer des consultations, voire même fournir une assistance chirurgicale pour opérer « à distance » des populations éloignées des infrastructures hospitalières.

Ces autoroutes de l'information favorisent donc un nouveau dialogue entre les hommes.

Cependant si la puissance de cet outil révolutionnaire est une évidence, quelles sont ses incidences sur le développement humain ? L'Internet est-il un instrument de solidarité ? Conduit-il à une mondialisation équitable ou à une polarisation des communications ?

Pour l'instant, les pays développés ont le quasi-monopole. En effet, les Etats- Unies totalisent à eux seuls davantage d'ordinateurs que tous les autres pays du monde réunis. D'autre part, les pays industrialisés, dans lesquels vivent moins de 15% de la population mondiale comptent 85% des utilisateurs d'Internet.

Autre paradoxe : 1 Nord-Américain sur 2, 1 Européen sur 3 et...1 Africain sur 130 utilisent l'Internet.

De plus, l'accès à l'Internet engendre une division entre instruits et analphabètes, entre hommes et femmes, entre riches et pauvres...

Ces disparités sont malheureusement accentuées par un manque cruel d'infrastructures de télécommunication dans les pays pauvres. Ainsi, le nombre de ligne téléphonique à Manhattan est supérieur à celui de toute l'Afrique subsaharienne. Le Cambodge dispose d'un téléphone pour 100 habitants, alors qu'à Monaco chaque habitant en possède un. Un clivage se dessine donc entre connectés et déconnectés du réseau. Aux Etats-Unis, une connexion à l'Internet revient à moins de 10 dollars par mois. En Afrique, son cout représente le salaire d'un professeur, soit 100 dollars par mois.

L'accès à la Toile est par conséquent très inégal selon l'endroit où l'on vit.

C'est pourquoi des efforts doivent être consentis pour éviter cet apartheid technologique et faire de l'internet un formidable outil de développement et de solidarité.

*Jean-Christophe Da Silva, Afrique Magazine n°169, septembre 1999*

### Consignes de lecture

Après avoir observé votre texte (le titre, la mise en page, la ponctuation), formulez des hypothèses de sens (le thème et le type de texte).

Pendant votre lecture numérotez vos paragraphes, repérez les articulateurs.

Pour répondre aux questions, vous devez vous référer sans cesse au texte et n'oubliez pas d'utiliser la stratégie du soulignement.

Utilisez votre dictionnaire.

- 1- Quelle est le thème traité dans ce texte ?
- 2- L'auteur donne un **avis personnel** :  
Quels éléments (mots - expressions - signes de ponctuation) le montrent ?

- Relevez les mots et les expressions qui traduisent **l'opinion de l'auteur** sur l'Internet ;
- Classez -les dans le tableau suivant que vous aurez recopié

Opinion favorable	Opinion défavorable
-	-
-	-
-	-

- 3- L'introduction (1<sup>er</sup> §) annonce **deux avis** sur l'Internet et les nouvelles technologies de communication. Lesquelles?
  - Quel rôle joue **la question dans l'introduction** ?
  - Quelle est l'opinion de l'auteur sur cette question ?
- 4- Quels **arguments** l'auteur choisit-il pour défendre sa **thèse** ?
- 5- Quels **exemples** illustrent ces arguments ?
  - Classez-les dans le tableau-ci-dessous.

Articulateurs	Arguments	Exemples

- « Ces autoroutes de l'information favorisent donc un nouveau dialogue entre les hommes ».

Quel rôle joue cette phrase par rapport aux paragraphes qui la précèdent ?

- 6- Quelle **phrase de transition** permet de passer de la **thèse défendue** à la **thèse réfutée** ?
  - Quel articulateur vous a permis de la repérer ?

7- Formulez l'antithèse de manière plus explicite en complétant la phrase suivante avec des mots du texte :

« Pour l'instant, L'Internet ne.....à une mondialisation équitable mais plutôt à une.....puisque les pays développés en ont le quasi-monopole. »

- Quels arguments soutiennent l'**antithèse** ? Relevez-les dans le tableau ci-dessous :

Articulateurs	Arguments	Exemples

8- Observez les arguments :

- Lesquels s'appuient sur des données chiffrées ?
- Lesquels s'appuient sur des valeurs (justice, solidarité,...)
- Pourquoi l'auteur fait-il un tel choix ?

9- Comment la conclusion finale répond-t-elle au problème soulevé dans l'introduction ?

## Pour comprendre un texte argumentatif

### 1- Thèse / thème

L'argumentation sert à défendre une thèse sur un thème donné.

Le thème : est le sujet général, la question posée.

La thèse : est l'opinion que défend l'auteur à l'aide d'argument.

➤ Exercice 1 : Lis le passage suivant et indique le thème traité.

« Notre siècle est marqué par le dépérissement des anciennes solidarités de personne à personne et le développement des nouvelles solidarités d'administration à catégorie sociales.

(E. Morin, Le Monde (journal), 26/11/1993)

➤ Exercice 2: Lis le passage suivant et indique le thème traité et la thèse défendue :

« On aurait tort de croire que la politesse est le propre des sociétés comblées. La marche triomphante de la civilisation mécanicienne, au XIXe siècle, a contribué grandement à ruiner le sentiment de la politesse. »

(G. Duhamel, Chronique des saisons amères, 1940-1943)

### 2- L'argument / l'exemple

L'argument est une idée qui permet d'appuyer ou de réfuter une thèse (dans la réfutation, on parle de contre-argument).

Quant à l'exemple, il permet d'illustrer une thèse ou un argument d'une thèse.

Notons par ailleurs que l'exemple seul ne peut pas justifier la thèse.

Dans un texte argumentatif, on distingue :

- *Les exemples illustratifs*: placés à la suite d'une idée ou d'un argument, ils servent à rendre ceux-ci plus compréhensibles au lecteur, grâce à des références concrètes.

- *Les exemples argumentatifs*: ils présentent un cas particulier dont on peut tirer une loi générale. Certains se suffisent à eux-mêmes: ils ont valeur d'argument. - Les exemples peuvent être empruntés à différents domaines: l'expérience personnelle, l'histoire, l'actualité, la littérature, l'économie, la sociologie, etc.



- Exercice 1 : Retrouver la thèse, l'argument et l'exemple.

Texte :

Pour ne pas s'enliser dans un quotidien trop gris, l'homme a besoin de changer d'horizon. En effet, la vie citadine est parfois si lourde à porter qu'il devient nécessaire de prendre l'air et de s'évader un peu. On en veut pour preuve la frénésie avec laquelle les Parisiens se jettent sur les routes pour sacrifier au rite du départ en week-end.

- Exercice 2: *Dans les phrases suivantes, quelles sont celles qui constituent un argument et celles qui peuvent servir d'exemples. Reliez chaque exemple à qu'il pourrait développer.*

1-L'argent fait naître des sentiments malveillants vis-à-vis des autres hommes. 2- Zorro est un des héros de fiction les plus aimés des Français. 3-Le sport permet un dépassement de soi. 4-La connaissance du passé est importante pour comprendre le présent. 5-Harpagon fait le malheur de ses enfants. 6- Rêver nous permet de supporter la médiocrité de la vie quotidienne. 7-La Révolution Française est à l'origine de la déclaration des droits de l'homme et du citoyen. 8-. Chaque année, des records sont battus.

- Exercice 3 : Proposez des exemples susceptibles d'illustrer ces arguments.

Thèse : Il est important de savoir bricoler dans une maison.

Argument n°1 : autonomie

Exemples : - .....

- .....

- .....

Argument n°2 : gain d'argent

Exemples : - .....

- .....

- .....

### 3- Structure de l'argumentation

Construit logiquement, le texte argumentatif présente une « charpente » souvent très visible. De ce fait sa mise en évidence facilite sa compréhension.

- **Les connecteurs logiques**

Ce sont les mots de liaison qui établissent des liens entre les différents arguments.

- Exercice 1 :

Relevez les articulateurs du texte «L'Internet et l'intégration planétaire ».

Classez-les dans le tableau suivant que vous aurez recopié.

A	B	C
Articulateurs logiques	Articulateurs de classement	Introduceurs d'exemple

- Identifiez le rapport logique de chaque articulateur de la colonne A en les classant dans le tableau ci-dessous que vous aurez recopié.

Articulateurs	Annoncent		
	Une justification ou cause	Une conclusion (conséquence)	Une opposition

➤ Exercice2 :

Choisis parmi les articulateurs suivants ceux qui conviennent : puis-alors – d'abord – c'est pourquoi – en outre – mais – ensuite.

L'humanité doit choisir de vivre dans la solidarité. Pour cela, il faut ..... accepter toutes les différences, ..... renoncer à chasser les peuples et les nations, ..... abandonner toute idée de domination. ...., on doit essayer de bâtir, à l'échelle mondiale, un nouvel ordre économique, social et culturel. Si toutes ces conditions ne sont pas réunies, l'humanité connaîtra la barbarie

- **Plan**

Le plan d'un texte argumentatif peut être parfois identifié. Il en existe trois modèles majeurs.

- le plan thématique : accumule une série d'arguments qui appuie la même thèse,
- le plan dialectique (logique) : confronte compare deux points de vue (avantages /inconvénients, thèse/antithèse et éventuellement une synthèse).
- le plan analytique : tente de résoudre un problème : constat/cause/ conséquence ou/et des solutions.

- Exercice1 : Vous avez déjà lu le texte « L'internet et l'intégration planétaire ». Quel modèle de plan l'auteur a-t-il adopté ? Justifiez votre réponse.
- Exercice2 : Identifier l'introduction, le développement et la conclusion en les encadrant dans le texte « L'internet et l'intégration planétaire ». Inscrivez ensuite les lignes qui correspondent au début et à la fin de chacune des parties :
  - Introduction : lignes.....à.....
  - Développement : lignes.....à.....
  - Conclusion : lignes.....à.....
- Exercice3 : Faites le plan du texte étudié en complétant le tableau ci-dessous.

Problème posé	
Thèse	
Arguments	
Conclusion partielle	
Transition	
Antithèse	
Arguments	
Conclusion partielle	
Conclusion générale	

**Annexe n 7 :**

**Evaluation diagnostique**

**Texte 1**

*Le vélo est un moyen de transport silencieux et écologique. C'est un engin qui ne présente pas beaucoup de danger.*

*D'une part, le vélo ne nous fait pas respirer les vapeurs d'essence, mais les vapeurs du matin et du soir.*

*Par ailleurs, dans la société de consommation, c'est lui qui consomme le moins : un peu d'air, de temps en temps, et du muscle.*

*Enfin, il combine harmonieusement le déplacement et l'exercice. Grâce à lui, inutile de faire de la bicyclette en chambre ou pratiquer des sports snobs et fastidieux. Je parle du vélo simple, du vélo auquel vous pouvez ajouter une fleur, un colfichez.*

D'après Serge Moscovici, *Le Sauvage* N° 3

**Questions :**

- Citez le thème et la thèse de ce texte.
- Proposez un synonyme de « fastidieux ».
- Expliquez comment le vélo « consomme le moins : un peu d'air, de temps en temps, et du muscle. »

**Consigne d'écriture :**

Rédigez un texte argumentatif (en suivant le plan thématique) dans lequel vous traitez la question suivante : Selon vous, quel est le meilleur moyen de transport ?

- Proposez un thème de discussion puis rédigez un texte argumentatif où vous donnez votre avis (le choix des étudiants était : l'internet est si importante dans notre vie, pour ou contre ?)
- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une thèse?		
Est-ce que mon développement présente des arguments ?		
Est-ce que mes arguments sont suivis d'exemples ?		
Est-ce que ma conclusion présente un résultat ou une ouverture ?		
Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte argumentatif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que j'ai utilisé des connecteurs logiques?		

**Annexe n 8 :**

**Evaluation sommative**

## Evaluation sommative ES1

- Proposez un thème de discussion puis rédigez un texte argumentatif où vous donnez votre avis (le choix des étudiants était : l'internet est si importante dans notre vie, pour ou contre ?)
- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une thèse ?		
Est-ce que mon développement présente des arguments ?		
Est-ce que mes arguments sont suivis d'exemples ?		
Est-ce que ma conclusion présente un résultat ou une ouverture ?		
Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte argumentatif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que j'ai utilisé des connecteurs logiques ?		



## Evaluation sommative 2 ES2

Rédigez un conte en suivant les consignes d'écriture suivantes :

- Choisir et décrire un personnage qui sera le héros du conte. Ce personnage peut être par exemple : Un prince, une princesse, un voyageur, un pauvre paysan, une jeune fille, un jeune soldat, un marin, un marchand, un petit garçon, une petite fille...
- Imaginer ce qu'il désire, ou ce qui lui manque pour être heureux par exemple : Le mariage ou l'amour, un talisman, un objet précieux, un animal magique, la sagesse, un trésor, un remède, quelque chose qu'on lui a pris, quelqu'un qu'on a enlevé, un secret...
- Raconter comment le héros reçoit des conseils ou des renseignements. Par exemple : D'une fée, d'un magicien, d'un vieux sage, d'un animal, par un message mystérieux, en rêve, grâce un vieux document, d'un parent, d'un voyageur, d'un savant...
- Raconter comment il part à l'aventure. Par exemple : le héros peut aussi bien, selon les cas : Partir au hasard, s'engager dans une forêt profonde, devenir soldat, marchand, matelot, se déguiser, aller vers le nord ou le sud, utiliser un cheval, un tapis volant, un astronef...
- En chemin, le héros rencontre un ami. Par exemple : Une fée, un animal, un autre aventurier, quelqu'un à qui il rend service, un serviteur, un soldat, un prince, une jeune fille, un génie, un vieillard...
- Imaginer les épreuves ou les obstacles que le héros doit surmonter en chemin. Par exemple : Tâches impossibles au surhumaines, mauvais sorts et enchantements, animaux hostiles, monstres (dragons, géants, ...), obstacles naturels infranchissables (falaises, gouffres), énigmes, devinettes, combats, duels, luttes, brigands, voleurs, pirates, magiciens, méchantes fées, sorcières, maladies, souffrances...
- Le héros parvient finalement au but de son voyage. Décrire ce lieu. Par exemple : Une maison, un château, un palais, une pyramide, une planète, un pays, un royaume inconnu, une forêt, une grotte, un souterrain, un temple, une ville, une auberge, le sommet d'une montagne...

- C'est là qu'habite l'adversaire du héros. L'imaginer et le décrire. Par exemple : un méchant roi, une méchante reine, un grand bandit, un capitaine de voleurs, un monstre, le diable, un sorcier, un magicien, un extraterrestre, un génie, un troll, un lutin, un savant fou, un géant, un nain, un rival...
- Le héros est d'abord vaincu par son ennemi : il est par exemple : Blessé, laissé pour mort, emprisonné, métamorphosé, victime d'un sort, réduit en esclavage, trompé, vaincu dans un concours, chassé très loin, condamné à mort, exposé à un grand danger...
- Raconter comment l'ami du héros lui vient en aide. Par exemple : en le guérissant, en le délivrant, en lui donnant une arme, en lui donnant un conseil, en le libérant d'un enchantement, en combattant à sa place, en trompant son ennemi, en lui donnant un objet magique, en lui apprenant un secret, en allant chercher de l'aide...
- Raconter comment le héros affronte une deuxième fois son ennemi, cette fois victorieusement, et s'empare de ce qu'il est venu chercher. Cette séance sera inventée librement.
- Le héros rentre chez lui mais il est poursuivi en chemin par des alliés de son ennemi. Raconter ces dernières aventures.
- Les alliés de son ennemi ou les derniers obstacles peuvent être par exemple : Des frères ou des sœurs de son ennemi, des éléments contraires, des animaux, des soldats ou poursuivants armés, des monstres, des obstacles naturels, des êtres fantastiques, des poursuivants disposant d'armes magiques ou secrètes, des pièges, traquenards, embuscades, des tentations...
- Fin de l'histoire : à raconter librement.
- A partir de la grille d'autoévaluation ci-dessous apportez les corrections possibles et rédigez votre deuxième jet.

Critères	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?		
Est-ce que mon introduction présente une thèse?		
Est-ce que mon développement présente des arguments ?		
Est-ce que mes arguments sont suivis d'exemples ?		
Est-ce que ma conclusion présente un résultat ou une ouverture ?		
Est-ce que mon ébauche respecte la structure du texte argumentatif ?		
Est-ce que j'ai vérifié l'accord des temps verbaux ?		
Est-ce que j'ai utilisé des connecteurs logiques?		

**Annexe n 9 :**

**Grille d'observation**

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Interaction en classe		- Les apprenants éprouvent des difficultés à communiquer en classe (stress, timidité, blocage,...)	
		- Les apprenants prennent la parole souvent en classe.	
		- Ils emploient le français et l'arabe pour s'interroger ou répondre aux questions.	
		- Ils s'adressent à leurs collègues en utilisant le français.	
		- Le vocabulaire employé est riche.	
Durant les séances de production écrites		- Les apprenants participent dans le choix du thème de travail.	
		- Les écrits produits : * visent l'enseignant. * s'adressent à un autre destinataire.	
		- Les apprenants planifient leur travail.	
		-Le temps consacré à la rédaction est suffisant	
		-Les apprenants participent-ils dans l'évaluation des écrits ?	
Organisation des tâches d'écriture en classe		-Rédaction individuelle.	
		-Rédaction en petits groupes.	
		-Variée selon la tâche proposée.	
		-Les scripteurs commencent la rédaction une fois la consigne donnée.	
		-Ils planifient leur travail.	
		-Ils utilisent un brouillon de manière :	

* conseillée	
* autonome (par habitude).	
- Les apprenants ratent leur travail d'écriture.	
<b>Atmosphère de travail</b>	- Les apprenants sont souvent motivés à exécuter les tâches proposées.
- Les apprenants résistent au travail proposé.	
- Les apprenants éprouvent un intérêt pour tout ce qui est nouveau.	
- Les apprenants ont besoin d'être stimulés par l'animateur.	

Grille d'évaluation élaborée par S. Benabdelkoui, (2018) dans *Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe de FLE. L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour apprendre à écrire.*

## **Annexe n 10**

### **Quelques productions des étudiants**

## Annexe n 11 :

### Evaluation diagnostique

AMIN 06

le vélo dans ma vie  
les moyens de transport est de différents.  
y'a des moyens collectif et autre individuelle  
parmi ces moyens y'a le vélo qui plus aimé  
d'abord, quand j'étais enfant j'ai acheté  
mon premier vélo et jusqu'à maintenant  
j'utilise le vélo pour voyager  
avec mes amis  
ensuite, le vélo c'est un moyen économique  
et garder l'argent pour négocier pas.  
aussi, le vélo est un amis de la nature  
et pas des ordures.  
Enfin, à côté de la bonne santé  
le vélo a votre principale pour garder  
la bonne santé parce que tous les organes  
de corps à plus d'activité.

à mon avis, je trouve que le vélo est  
très nécessaire, et je te conseil de  
utiliser les moderne vélo électrique.



## Groupe 6 Le bus.

Ce jour là, il ya beaucoup des transport qui aid les hommes pour plusieurs de cas qui difficile ~~transport~~ <sup>transporter</sup> comme le bus qui très bénéfiques. Donc <sup>pour moi c'est</sup> quelle sont les positive de bus? D'abord, le bus est le moyen de transport qui facilite le transport pour les hommes qui va pour travaille et voyage qui plus loin. Ainsi le bus c'est le nécessaire pour les étudiants qui habite plus loin de l'université, et surtout les gens qui malade ils sortent a la route ~~qui~~ et vont a la l'hopitale. En effet, le bus c'est la meilleur transport pour les gens qui pas travaille il faut chercher un travail comme retenir.

À pour conclure je peut dir que le bus est très important pour tous les ~~hommes~~ hommes (le grande et le petite) et nécessaire pour perdre le temps.

Geog.

De nos jours, il est indispensable d'avoir un moyen de transport soit pour voyager, de partir d'un point à un autre, et d'aller plus vite en un temps record.

Le scooter ou la moto est un moyen de transport très pratique, ça te permet de rouler plus vite et d'éviter les embouteillages de la ville, ça te donne un réel plaisir à la conduire et te procure une sensation forte et extrême pour les gens qui aiment ça. Et elle est un moyen écologique pour la planète par rapport au <sup>grand</sup> autre moyen de transport. (voiture, bus, avion, train).

En contre temps, la moto c'est très dangereux de la conduire, le conducteur prend un risque en la conduisant car ça va vite et il y a pas une très grande sécurité pour te protéger à part le casque.

Le transport est devenu un moyen de transport indispensable et il est très pratique pour l'être humain.

~~Le~~ Maghreb groupe 07

Les moyens de transport sont les meilleurs moyens pour faciliter la vie des humains. et au grand bien il y'a beaucoup des moyens de transport tel que : le bus, l'avion...

D'abord, selon moi je préfère la voiture parce que elle est facile la vie

En outre, la voiture est rapide et légère. elle permet aux familles de voyager facilement. En plus, le voyage avec la voiture permet être aise et confortable. elle permet de se déplacer très facilement avec peu d'effort. Enfin, elle permet de déplacer facilement des objets, de faire ses courses et ses shopping ce qui contribue au bon fonctionnement de l'économie capitaliste.

**Annexe n 12 :**

**Les productions des ateliers d'écriture**





### Introduction :

Résumé L'importance d'un livre dont les mots se mêlent les uns aux autres n'est connue que par les amateurs de la lecture. Cette dernière est un voyage à travers les feuilles des livres. Alors, quels sont les avantages de la lecture ?

### Conclusion :

En guise de conclusion, on peut dire que la lecture est une aventure. C'est un moyen de loisir et une ouverture sur un nouveau monde.

## Atelier n 2

### Texte 01-

Certains personnes pensent que la femme devrait rester au foyer pour s'occuper de sa maison, son mari et ses enfants. D'autres par contre pensent que elle devrait avoir ses préoccupations personnelles.

Moi personnellement, je suis tout à fait pour la femme qui travaille pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la femme est un être humain et elle devrait avoir des préoccupations personnelles et être au pied d'égalité avec l'homme. Elle est libre de faire ce qu'elle veut (travail) et personne n'a le droit de la empêcher de travailler ou la obliger à rester à la maison c'est à dire je suis pour le choix de la femme si elle est capable de travailler et gérer sa maison et ses enfants donc il y a aucun problème. Ensuite, sur le plan intellectuel, la femme n'est pas inférieure à l'homme comme on le prétend, puis qu'elle reçoit la même instruction que lui. Et enfin, le travail permet à la femme de s'assurer une indépendance financière et peut par conséquent subvenir à ses besoins.

Pour conclure, je pense que'il faut laisser le choix à la femme et respecter son choix quel que soit son travail et chacun à un point de vue différent et ses raisons.

## Texte 02:

### Le travail de la femme

Certaines personnes pensent que la femme devrait rester au foyer pour s'occuper de sa maison, son mari, et ses enfants. D'autres par contre pensent que'elle devrait avoir ses préoccupations personnelles.

Moi personnellement, je suis tout à fait pour la femme qui travaille pour plusieurs raisons: Tout d'abord, la femme est un être humain et elle devrait avoir des préoccupations personnelles et être au pied d'égalité avec l'homme et elle est libre de faire ce qu'elle veut (travail) et personne n'a le droit de l'empêcher de travailler et l'obliger de rester à la maison. C'est à dire mariage suis pour le choix de la femme. Si elle est capable de travailler et gérer sa maison, au même temps, il y a aucun problème. Ensuite, sur le plan intellectuel, la femme n'est pas inférieure à l'homme comme on le prétend, puis qu'elle reçoit la même instruction que lui par exemple on trouve des femmes ministres, pilotes d'avion, chefs d'entreprise etc. Enfin, le travail permet à la femme de s'assurer une indépendance financière et peut par conséquent subvenir à ses besoins.

pour conclure, je pense qu'il faut respecter le libre choix de la femme qui travail et chacun à un point de vue différent et ses raisons.



## Critères:

Contenu du message.		oui	Non
-	Est-ce que mon texte a un titre?	X	X
-	Est-ce que mon introduction présente mes trois sujets? (sujet amène, sujet posé, sujet développé)	X	
-	Est-ce que mon développement présente mes trois arguments?	X	
-	Est-ce que j'ai des preuves, des exemples et des détails à l'appui de chaque jugement?		X
-	Est-ce que ma conclusion présente un résultat et une conclusion?	X	
Forme		oui	Non
-	Est-ce que mon texte respecte la structure du texte argumentatif?	X	
Qualités de la langue		oui	Non
-	Est-ce que j'ai vérifié l'accord, des termes, des verbes, dans l'ensemble de mon projet?	X	X
-	Est-ce que j'ai utilisé les temps des verbes nécessaires pour m'exprimer?	X	
-	Est-ce que j'ai utilisé correctement les pronoms?	X	
-	Est-ce que j'ai utilisé des verbes et des expressions qui reflètent clairement mon point de vue?	X	
-	Est-ce que j'ai corrigé les anglicismes syntaxiques et sémantiques?		X
-	Est-ce que j'ai utilisé un vocabulaire précis et varié?	X	
-	Est-ce que j'ai varié le type de la forme des phrases?	X	

### Texte 1:

← Titre → ?

Le travail de la femme a toujours fait sujet polémique à travers les années et même jusqu'au moment présent. Les avis diffèrent et changent mais les supports de l'idée se multiplient. Alors, qu'est ce qui les pousse à soutenir les femmes travailleuses ?

Tout d'abord, un nombre de gens motive la femme à sortir de sa zone de confort pour découvrir le monde professionnel et d'exploiter leur potentiels afin de forger leurs personnalités. Ensuite, il y a des femmes qui optent pour le travail dans le but de garantir une indépendance financière pour vivre confortablement. En fin, si l'on bascule du point de vue masculin, il y en a qui préfèrent que certains métiers sont mieux fait par des femmes. ← ex-mp's

Pour conclure le genre féminin continue son chemin pour normaliser et valoriser leurs efforts au sein de la société.

### Texte 2:

Dire oui au travail de la femme ?

Le travail de la femme a toujours fait sujet polémique à travers les années et même jusqu'au moment présent. Les avis diffèrent et changent mais les supports de l'idée se multiplient. Alors, qu'est ce qui les pousse à soutenir les femmes travailleuses ?

Tout d'abord, un nombre de gens motive les femmes à sortir de leur zone de confort pour découvrir le monde professionnel et exploiter leur potentiels afin de forger leurs personnalités. Ensuite, il y a des femmes qui optent pour le travail dans le but de garantir une indépendance financière pour vivre confortablement. En prenant l'exemple d'une femme mariée qui possède un revenu stable, elle sera sûrement à l'abri, si un jour par malheur perdra son époux. Enfin, si l'on bascule du point de vue masculin, il y en a qui préfèrent que certains métiers soient fait par des femmes comme l'enseignement, la garderie des enfants et même dans le domaine médicale car elles ont le don de la patience, tendresse et grande pertinence.

Pour conclure le genre féminin continue son chemin pour normaliser et valoriser leurs efforts au sein de la société.

Axirine ~~XXXXXX~~

Contenu du message	Oui	Non
Est ce que mon texte a un titre ?	/	/
Est ce que mon introduction parle du thème ?	/	
Est ce que mon développement présente mes 3 arguments ?	/	/
Est ce que j'ai des preuves, des exemples et des détails à l'appui ?	/	
Est ce que ma conclusion présente un résultat et une ouverture ?	/	
Est ce que mon ébauche respecte la structure du texte argumentatif ?	/	
Est ce que j'ai vérifié l'accord des temps des verbes ?	/	
Est ce que j'ai utilisé les temps des verbes nécessaires ?	/	/
Est ce que j'ai utilisé les pronoms	/	
Est ce que j'ai varié le type et la forme des phrases	/	



### Atelier n 3

Ville	prénom	surnom	Personnes célèbres	Pays	Religions	animaux	objet	Nature
Napoli	Nawfel	Noir	Nelson Mandela	Norvège	Narratim	Nandinie	Nayre	Niagara Falls.

L'année passée, nous sommes partis, moi et mon frère ~~Nawfel~~ à <sup>Napoli</sup> ensuite on a visité la Norvège, puis on est allé au Canada pour voir les Niagara Falls. On a aussi fait un pique-nique sur une roche noire en lisant un livre d'un certain narratim qui parle de la vie de Nelson Mandela tout en admirant le Nandinie sur les arbres.

ville	prénom	ocular	persone	pays	animal	nature
Marseille	Mouna	Mounen	Ho. long	mexique	motone	montagne.

Mouna c'est une fille algérienne, une très belle fille avec des yeux marrons et des cheveux longs, l'été dernier mouna a parti avec sa famille en vacances au mexique, un jour ses frères et elle ont décidé de visiter la plus grande forêt du mexique qui est connu avec ses grande montagnes et les hautes arbres, parhasard le petit frère de mouna a vu son footbaleur préféré nigadi mohrez qui est venue de marseille avec ses petites filles qui étient entrain de regarder les moutons. dans le ~~zo~~ parc zoologique de la forêt



Ville	Prénom	Couleur	Personnage célèbre	Pays	animaux	matière
Alger	Amir	Argent	Adel	albanie	âne	arbre

Amir, un paysan albanais d'un petit village situé à Alger. Il avait un âne qu'il possédait depuis tout petit. Un jour, il s'assied sous un arbre et soudain il aperçoit un garçon avec un style vestimentaire bizarre et différent avec trop de couleurs différents et une paire de chaussures en argent pour lui vu qu'il n'est jamais sorti de son village. Amir décida donc de lui parler mais malheureusement il a pas pu car c'était un touriste qui vient d'Albanie. petit à petit il sort devenu âne et Amir pour la première fois de sa vie découvre le téléphone portable grâce à son âne Albanais. Ils finissent leurs jours en écoutant les différents albums d'Adel.

## Atelier n 4 :

Yassamine

Atelier d'écriture

Texte 1

" l'homme qui portait un chapeau  
 tourna la clef dans la serrure en  
 tremblant. Il ouvrit rapidement  
 la porte. un long corridor se  
 présenta à lui. sur les murs  
 il vit des grandes portes et des  
 tableaux de dessin étranges.  
 l'homme s'avança lentement.  
 Soudain un cri s'éleva comme une  
 alarme "

Adjectifs	complément déterminatif	proposition relative	comparaison	sentiment de d'inquiétude chez le lecteur
3	1	1	1	



yass amine

### Texte 2

" Le vieil homme qui portait un chapeau noir tourna la clef en raemblant dans la petite serrure, il ouvrit la porte en bois d'ébène et un long corridor ~~se~~ sombre se présenta à lui, il entra et en jetant l'œil sur les murs il vit de grandes portes imprimées de signes bizarres qui mènent à des pièces différentes et des tableaux de dessin étranges qui contiennent des images des créatures affreuses. L'homme reprit son courage et s'avança lentement quand tout à coup un cri s'éleva comme une alarme."



Meriem

(1)  
L'homme à barbe blanche tourna

la clef dans la serrure. Il ouvrit la porte  
de l'appartement comme un voleur.

Un corridor obscur se présentait à lui.

Il vit des portes et des grands tableaux

fixés sur les murs qui sont peints en rouge  
c'est comme si c'était du sang

actj	C. d'éternité	P. relative	comparaison	sentiment d'inquiétude chez le lecteur
5	1	1	3	1

②

Note Book

Meriem.

L'homme à barbe blanche tourna la clef qu'il l'a trouvé dans la serrure magique pour qu'il puisse ouvrir la porte de l'appartement pleine de trésors, il était comme un voleur car il a voulu trouver les tableaux des grands peintures de Paris. Au moment où il entra, un corridor obscur se présenta à lui, et il put voir des portes et des grands tableaux qui sont fixés sur les grands murs peints en rouge ressemblables au sang. L'homme s'avança lentement peureux comme un lièvre. Soudain

Note Book

un cri s'éleva et c'était des vampires  
qui veulent manger une nouvelle victime  
et comme c'était inquiétant.

adj	c. d'term	P. relative	comp	sentiment d'inquiétude
7	3	3	3	1



1) Dictionnaire : Rahma.

l'homme audacieux tourna la clef dans la serrure pour ouvrir la porte après cet homme trouve un long corridor se présente à lui à ce moment là les murs étaient et aussi il vit des portes et des tableaux plain du sang ~~comme~~ (un) ~~couleur rouge~~ l'homme s'avance lentement comme un militant. Soudain un cri d'iniquité.

actif	compte tête.	proposition de Confession	sentiment
audacieux	les murs étaient	pour.	comme un cri
long	plain du sang.	à ce moment là	un militant d'iniquité
		et	
		après.	

2) L'homme anda Ci ena et  
Curieuse trouve un maison.  
... environs une forêt.  
Il va pour jeter un coup d'œil.  
Il trouva la clé dans serrure  
pour ouvrir la porte, Seulement  
de découvrir la maison. après  
cet homme courageux trouve  
un long Corridor. Sombre et  
présent à lui à ce moment là.  
Les murs étaient comme impalais et  
aussi il vit des portes et des  
tableaux plein du sang. d'homme  
d'avanca. lentement comme un  
militant. Soudain, Un cri  
d'inquiétude.  
Prénom: Rahma.



## Atelier n 5

Liste nos		Liste val	
- joli	= belle	≠	moche
- agréable		≠	désagréable
- Simple		=	Facile
- inoffensif		=	dangeroux.
- Utile		≠	brave inutile.
- <del>Dangeroux</del>		≠	brave.

Texte or:

- hier, quand je retourne à la maison, j'ai <sup>vue</sup> regardé une belle fille qui est entrain de dessiner sur le mur de notre quartier, son dessin était vraiment agréable, malgré Elle utilise des moyens simple mais utile, je l'a encouragé à continuer parce qu'Elle a le talent, son travail est inoffensif, c'est un plus pour le quartier.

### Texte no. 2 =

hier, quand je retourne à la maison, j'ai  
vue un maoche fille qui est entrain de, dissireu  
sur le mur de notre quartier, son dessin était  
vraiment désagréable, malgré elle utilise des  
moyens facile mais inutile, je l'a encouragé  
à ne pas continuer parce qu'elle n'a pas le talent  
son travail est dangereux, et est un plus pour le  
quartier.

Date	No.
Assise	
Liste 1	Liste 2
- Laide	- Splendide
- Gênant	- joyeux
- Difficile	- Ordinaire
- Fatal	- Painless
- Inutile	- intéressant
- Non créé	- créé

T1 Presque tout les jours, la jeune fille se mettait à contempler la vitrine de la boutique luxueuse de la ville, elle fixe l'une des robes et la juge de laide. (A) En se disant en elle même : "si j'étais à la place de son désigneur, je <sup>serais</sup> dans la gênerance de dire que c'est ma propre création". Puis, elle balance son regard fatal sur un ensemble et se dit : "Des détails intuels, des couleurs non créés. Quel gâchis!" Elle se retourne pour rentrer chez elle en murmurant : "on peut être c'est moi qui est difficile".

T2 Presque tout les jours la jeune fille se mettait à contempler la vitrine de la boutique luxueuse de la ville, elle fixe avec de grand yeux l'une des robes en se disant en elle même : "Mais c'est splendide, si j'étais à la place de son désigneur je serais plus que satisfaite de ma création". Puis, elle balance son regard paisible, sur un ensemble et se dit : "Des détails intéressantes, des couleurs créés. C'est du simple génie!". Elle se retourne pour rentrer chez elle en murmurant : "une personne ordinaire comme moi se contente que d'admirer joyusement ces créations".



joli	beau
agréable	élégant
simple	facile
inoffensif	doux
utile	inutile
courageux	audacieux

1. Ines

La vie du partenaire que l'on a choisi devient aussi la nôtre. Il faut bien savoir que <sup>mais n'avons</sup> pas besoin d'une personne agréable ou jolie tout simplement. On a besoin une relation inoffensif et chaque un de nous peut prendre ses responsabilités et être courageux et nous soutenons nos même et la personne devient utile à l'autre pour le pousser d'être une bonne version de lui même et de réaliser leur rêve.

La vie du partenaire que l'on a choisi devient aussi la nôtre. Il faut bien savoir que nous n'avons pas besoin d'une personne élégante en <sup>elle</sup> facilement. On a besoin une relation doux et chaque un de nous peut prendre ses responsabilités et être audacieux et nous soutenons nos même et la personne devient inutile à l'autre pour le pousser d'être une bonne version de lui même et de réaliser leur rêve.

## Atelier n 6

vous avez su résumer le conte universel de Cendrillon. À partir du schéma  
actuel suivant, rédigez un début de conte où on retrouve une situation initiale et une  
perturbation

Le héros	L'objet	Le destinataire	Le destinataire	L'adjuvant	L'opposant
Cendrillon	Aller au bal	Le roi envoie l'invitation à toutes les jeunes filles du royaume	Cendrillon	Sa fée marraine	Les méchantes sœurs et la belle mère

### Cendrillon

Il était une fois, une fille qui s'appelle Cendrillon, elle était belle, elle vivait avec sa belle-mère et ses...  
méchantes sœurs, un jour le roi organisa un bal, il a invité  
toutes les filles du royaume, et quand il arriva à la maison  
de Cendrillon, la belle-mère dit qu'il n'existe pas une autre  
fille, Cendrillon avait le cœur brisé, alors elle pleurait beaucoup  
car elle n'a pas de maman, soudain, une lumière apparut  
la chambre, c'est sa fée marraine!



## Cendrillon

Il était une fois, dans un royaume lointain, il y avait une jeune fille belle et orpheline qui s'appelait Cendrillon, qui vivait avec sa belle-mère, et ses deux sœurs.

Un jour, le roi du royaume décida d'organiser un événement pour choisir une princesse à son petit prince, il envoya des invitations à toutes les filles pour être présentes à la fête de bal. Alors le messager partageait des invitations à toutes les filles, et quand il arriva à la maison de Cendrillon, il donna à la belle-mère trois invitations, elle dit: "J'ai deux filles, la troisième est une femme de ménage". Le messager a dit: "Le roi m'ordonna de donner des invitations à toutes les filles!". Elle prendra l'invitation en colère, elle la déchirera et elle a interdit Cendrillon de sortir de la maison, les méchantes sœurs partent pour acheter des robes et des accessoires et la pauvre Cendrillon voyait dans ses larmes. Soudain, une illumination forte apparaissait, c'est une fée marraine, elle la dit: "Cendrillon, ma fille, tu es la précepte de ta maman, je vais te faciliter les choses, et tu sera dans la fête, mais tu dois revenir avant minuit!"

critères d'auto-corrrection	Oui	Non
- Est-ce que mon texte a un titre?	X	
- Est-ce que j'ai respecté la consigne?	X	
- " " " ma ponctuation est correcte?	X	
- " " " j'ai utilisé le passé simple?	X	
- " " " " " l'imparfait?	X	
- " " " mon orthographe est correcte?		X
- Est-ce que j'ai inséré un dialogue?		X
- Est-ce que j'ai décrit le personnage principal?	X	
- Est-ce que j'ai présenté le lieu et le temps de mon histoire?	X	X
- Est-ce que j'ai respecté la structure du conte?		X

Production écrite : Vous avez sûrement lu le conte universel de Cendrillon. À partir du schéma actantiel suivant, rédigez un début de conte où on retrouve une situation initiale et une perturbation.

Le héros	L'objet	Le destinataire	Le destinataire	L'adjuvant	L'opposant
Cendrillon	Aller au bal	Le roi envoie l'invitation à toutes les jeunes filles du royaume	Cendrillon	Sa fée marraine	Les méchantes sœurs et la belle mère

Texte 1 :

### Cendrillon

Il était une fois une jeune fille qui vivait avec sa belle mère et ses deux demi-sœurs dans un royaume. La jeune Cendrillon passait ses journées à faire le ménage et à cuisiner ~~avec~~ profit de ses demi-sœurs qui se moquaient juste d'éprouver le roi. Un jour, le roi décide d'organiser un bal et envoie donc l'invitation à toutes les jeunes filles du royaume. Quel malheur pour Cendrillon ! sa belle mère lui interdit de partir par prétence qu'elle doit nettoyer la maison, alors que ses filles s'apprêtent à atteindre l'événement. La jeune fille rigait dans sa paine, se sentait tellement mal. Et là soudainement, la fée marraine fait son apparition pour ~~elle~~ réaliser le souhait de la belle Cendrillon qui est celui d'atteindre le bal.

texte 2:

### Éendrillon

Il était une fois dans <sup>un</sup> temps lointain, une jeune fille nommée Éendrillon. C'était une fille rieuse aux beaux yeux marrons. Après le décès de son père, elle vivait avec sa belle-mère et ses deux-sœurs dans une maison avec un grand jardin situé au royaume. La jeune Éendrillon passait ses journées à faire le ménage et à cuisiner au profit de ses deux-sœurs qui ne voulaient juste s'épouser le plus charmant prince. Un jour, le roi décida d'organiser un bal afin que son fils rencontre son âme-sœur. De ce fait il envoya l'invitation à toutes les jeunes filles du royaume. Ce fut son malheur pour la pauvre Éendrillon! sa belle-mère lui interdit d'atteindre le bal par prétexte qu'elle doit nettoyer la maison, alors que ses filles s'appretent à partir au bal à l'événement. La jeune fille vivait dans sa peine, le mal lui traversa l'esprit. Elle murmura: "Si seulement les choses changeaient, si seulement je pourrais partir au bal." Après avoir terminé sa phrase, au même moment et soudainement, la fée Murraine fait son apparition. La fée de lui dit: "Ma fille! je suis la plus délicate ton bon vent, tu seras présente au bal ce soir." En l'entendant Éendrillon vola dans les cieux de joie.



date - évaluation : Critères

Contenu du message	Oui	Non
Est-ce que mon texte a un titre ?	x	
Est-ce que j'ai respecté la consigne ?	x	
Est-ce que ma ponctuation est correcte ?	x	
Est-ce que j'ai utilisé l'imparfait ?	x	
Est-ce que j'ai utilisé mon le passé simple ?		x
Est-ce que mon orthographe est correcte ?		x
Est-ce que j'ai inséré un dialogue ?		x
Est-ce que j'ai décrit le personnage principal ?		x
Est-ce que j'ai présenté le lieu et le temps de mon histoire ?	x	x
Est-ce que j'ai respecté la structure du conte ?	x	

**Annexe n 19 :**

**Quelques productions de l'évaluation sommative**



## Annexe n 20 : Evaluation sommative 1 (ES1)

d'internet est un moyen de communication  
on est besoin de notre vie parceque elle il a des  
avantage

1) l'abord, l'internet est un excellent outil pour  
la recherche de l'information et du savoir.

De plus, l'internet est excellent outil de divertissement  
(la distraction) grâce à lui on peut s'amuser, jouer  
regarder des films, ect... Aussi, il joint par conséquent  
l'utile à l'agréable,

Ensuite, l'internet est un excellent moyen de  
communication, il nous permet de rester en contact  
avec nos amis et nos contacts du monde entier, de leur  
parler en temps réel, de partager nos goûts et nos  
souvenirs, nos expériences.

Enfin, grâce au net, il suffit d'un clic pour  
avoir le monde à sa portée.

- Notre vie est envahie par l'internet.

- Jeune ou adulte l'internet a pris une enorme place dans la vie et son emploi ne cesse de s'augmenter.

D'abord, l'internet permet a son utilisateur de chercher tout ce qu'il veut en rapidite et satisfaction, et le permet d'avoir un certain liberte de choix pour avoir plus de creativite dans ses propos et a rejoindre le monde entier en un seul et unique clique.

Ensuite, ca nous permet de communiquer avec nos proches plus loin et de d'avoir un bagage culturel tres vaste puisque elle te facilite les recherches et rapproche la distance.

~~Enfin~~ De plus, l'internet a aussi son cote nefaste par son utilisation de lui faire perdre beaucoup de temps, et perdre de gout de ~~la~~ monde exterieure si il ne est pratiquement pas.

Enfin, l'internet comme ~~autres~~

Enfin, l'internet est une arme a deux faces, a son cote negatif comme a son positif et faut s'avoir l'utiliser avec moderation et intelligence.



- on parle beaucoup en ce moment de l'omniprésence de la l'internet, pour les uns, elle représente la seule fenêtre ouverte sur le monde, pour d'autres, au contraire, elle constitue une grave menace pour notre culture.

- Certes, les avantages de cette phénomène magique sont assez nombreux.

Tout d'abord, on peut dire que l'internet est un outil important dans la vie et il considéré comme un moyen de développement, le premier avantage qu'internet peut offrir est le fait qu'il soit un excellent outil pour la recherche de l'informations rapides qu'il contient --, aussi peut être donne accès à des services innovants comme la télévision haut définition, la téléconférence, les listes virtuelles

- pour moi, l'internet est une arme à double tranchant.

## Annexe n 21 : Evaluation sommative 2

Nesrine

Une fille pas comme les autres

Il était une fois une jeune fille qui vivait avec son père dans un coin ~~isolé~~ isolé dans la ville. Elle était adorable mais souvent seule. Il y a une raison derrière cette solitude, elle possédait une capacité surnaturelle, son oncle est plus puissant de la même. Une bénédiction qui tourne au cauchemar au contacte des humains. Des fois ça semble comme pouvoir lire dans les pensées. La pauvre fille à un jeune âge essaya d'apprendre d'y vivre avec, son père la soutenait aussi. Il la réconfortait toujours en lui disant :  
"Ma fille, je sais les paroles des gens te blessent, n'oublie jamais que leur jugement ne définit pas qui tu es vraiment. Ils préfèrent murmurer ce qu'ils pensent derrière le dos des autres."

Un jour, en rentrant chez elle. Un bruit étrange d'une créature attire son attention. Sa curiosité prend le dessus, elle se dirige vers lui. Grâce à son pouvoir, elle arrive à le localiser, il semble que ça vient de l'intérieur d'un bâtiment abandonné. Elle décide de prendre son courage en deux mains et prend les marches vers le premier étage. De plus elle se dirige) rapproche le plus le bruit est plus fort, même si l'endroit paraît en ruine, elle y tient à connaître la source. Soudain, elle aperçoit un chat bloqué en dessous de planches de bois. La jeune fille se précipite afin de l'aider. Inconsciemment, elle chuchote : "Que fais-tu ici pauvre tête?". Le chat lui répond : "Mon intention n'était pas de faire tomber vos planches sur moi-même". La fille à sa surprise ouvre grand sa bouche et fait deux pas en arrière. Le chat reprend : "Je t'es fais peur? désolé! mais oui, oui. Je peux parler." d'un air amusé. La fille étonnée lui dit : "Comment est-ce possible?". Il lui répond :

A



Il y a beaucoup de choses que vous les humains ignorez. Et merci, sans toi j'aurais sûrement eu passer la journée ici. Tout de même, je n'ai pas qu'un seul tour dans ma poche, je peux aussi exaucer les rêves. Alors, que veux-tu de plus ? Elle parle tellement contente mais aussitôt hésitante : "t'accepteras de me tenir compagnie ?". Le chat magique exprime son étonnement : "C'est vraiment ce que tu veux ?". Elle hanche la tête. Après de moment de silence, le chat accepte : "Bon, je suis d'accord même si je m'attendais à un souhait plus spécial". La jeune fille sourit de joie et lui répond : "Tu sais ta rencontre m'a fait changer mes idées. Jusque paravant, je croyais que je suis juste une source d'ennuis. Sauf que en t'aider, j'ai vite compris que ce qu'on croit n'est pas tout le temps la réalité".

En fin, la jeune fille et son chat magique restent ensemble à la maison entourés de bonheur. Ce jour-là, elle a compris que ce qu'elle voyait de mal en elle est en réalité un trésor, sa clé et l'intention d'en faire du bien et de pouvoir aider les autres avec.

B

Il était une fois, une petite fille qui s'appelle Rosa Vivaldi avec sa sœur dans une maison simple dans la forêt, dans un pays très lointain, cette fille était une personne très active et très spontanée, elle beaucoup la nature, mais elle beaucoup la musique. Elle chante toujours et la nature lui inspire. Elle a toujours rêvé d'être une artiste célèbre dans le monde entier, "Une 'super star'".

Un jour, la petite fille chante comme d'habitude, tout d'un coup, une vieille femme a passé de là et elle entendit sa voix par hasard. Elle a attiré l'attention, alors elle s'est arrêtée et l'écoutait très soigneusement. Elle était vraiment surprise par sa voix et elle dit : "tu as une très très belle voix ma fille, il faut pas la cacher et rester chanter uniquement dans cette forêt, il faut être ambitieuse pour aller loin dans ton carrière musicale, tu es la lenteuse" et la fille répondit : "tu me vraiment touché, j'ai toujours rêvé d'être une star mais j'ai toujours penser que c'est impossible car j'ai pas les moyens pour décaler et passer des concours musicale et ça n'ai pas facile à passer à des émissions télé et personne me encourager, je suis seule devant tout ses obstacles et la vieille femme lui répondit : "Non ma fille, ses obstacles, il ne faut pas les empêcher pour arriver à ton rêve, ne perds pas l'espoir, sois forte. En le moment là, la fille décida de suivre ses rêves et son



son, où il a enfin vu des sirènes, de belles créatures, demi-humaine, demi-poisson, d'une beauté inédite qui ont une voix douce. Il a voulu s'approcher, mais il s'est rappelé qu'elles sont les gardiennes du trésor. Du coup, il est revenu vers sa demeure, il s'est armé comme il faut et revenu une autre fois vers la mer, direction la lumière et les sirènes.

Une fois arrivé, les créatures l'ont entouré et l'invitèrent à les suivre. Alex accepta leur demande et les suivait vers le navire. Où il était surpris par l'ambiance et l'air produit par les sirènes, leurs vibs comme s'il s'agit d'un espace sacré. Soudainement, deux sirènes l'ont attrapé et l'attaché par ses mains afin de le tuer et le donner comme un sacrifice à leur reine. Et là, un ancien ami de lui qui est un requin - scie qui a été déjà aidé par Alex, interrompe leur cérémonie en lui détachant.

Alex, a rapidement prit ses armes et commença à battre les sirènes l'une après l'autre, il a fini par les vaincre et a ressorti le trésor de sa cachette. Il a prit beaucoup de pièces d'or et des perles précieuses plus une épée magique et s'est enfin. En sortant, il a rencontré la reine et a mené un combat avec elle où il a utilisé l'épée magique pour la tuer.

Alex a enfin pu vivre la vie dont il rêvait, et il a partagé son trésor et son bonheur avec les habitants de l'île.



Il était une fois, un marchand riche, ses trois garçons et ses trois filles menaient une vie heureuse. Ses filles étaient très belles, mais l'une d'entre elles beaucoup plus que les autres. Tellement la jeune fille était charmante que tout le monde de son entourage la connaît et l'appelait : « la belle ». En plus de sa beauté, elle était intelligente et très gentille contrairement à ses sœurs qui étaient orgueilleuses et qui passaient leur temps à se moquer à d'autres filles.

Un jour, le marchand perdit toute sa fortune, il ne lui resta rien à part une petite maison de campagne dans laquelle ils allèrent et ils s'installèrent. Un an après, le marchand a reçu une lettre dans laquelle lui informant que le dépôt dedans un bateau qui contenait sa marchandise était arrivé, donc le marchand pensa directement qu'une fois sa marchandise vendue, il gagnerait assez d'argent qui lui permettra de quitter la campagne. Le jour où le père prêt à partir en voyage. Il demande à ses filles ce qu'elles souhaiteraient avoir à son retour espérant que le père rétablira une grande partie de richesse. Ses deux aînées lui demandaient des perles des ruines, quant à la belle, elle ne demande rien que lui ramener une rose. Le marchand partit dès qu'il arriva au port au lieu de recevoir de l'argent, ses clients lui firent un procès, donc le père retourner aussi pauvre qu'avant.



Sur le chemin du retour, il faisait si sombre que le marchand se perdit dans une grande forêt et désespéra de retrouver le chemin. Par chance, il trouva un palais dans lequel il entra. Personne ne semblait y vivre et il décida de se reposer. Le lendemain matin en quittant le lieu, il aperçut des roses ~~très~~ magnifiques et en cueilla la fleur afin de la ramener à Belle. Dans ce moment, il est surpris par <sup>un</sup> monstre affreux surgit de nulle part, et lui dit en se rapprochant "Je vous ai ~~accablé~~ accueilli dans mon château et vous vous me volez une de mes roses. En punition, vous devez mourir. Le père lui supplie de lui laisser sa vie et que la rose était destinée à l'une de ses filles. La bête lui accepte de lui laisser partir sa vie s'il lui promet de lui présenter l'une de ses filles et si ~~les~~ dernières refusent, le marchand devra revenir en trois jours pour mourir. Le marchand ne a bien l'intention de ne sacrifier pas d'une de ses fillettes. Une fois il entra chez lui pour un dernier au revoir avec ses enfants et il commença à pleurer et raconter toute l'histoire. La belle jeune fille décida d'accepter la condition de la bête pour prendre la place de son père.

Le lendemain, la belle et son père ~~se~~ repartirent au palais et la bête les accueillit mais a demandé à son père de repartir. La jeune fille se mit à pleurer dans son coin. //



Puis elle prit son courage et décida de visiter le Château, une porte attira son attention dès qu'elle l'eut et fut émerveillée par une grande bibliothèque et elle a pensé que la bête n'était peut-être pas si méchant comme il s'avère ainsi qu'il lui offra une chambre avec une grande garde robe des reines.

<sup>Après un</sup>  
<sup>mois</sup> → <sup>de</sup> lors du repas la bête lui demanda en mariage, mais elle refusa et qu'elle n'arrivera pas à se marier sans l'accord de son père et elle lui demanda de qu'elle voulait savoir son père. Le monstre l'autorisa lui rendre visite pendant maximum de huit jours - le temps où elle revit son père, ses deux jalouses sœurs lui firent un piège pour qu'elle reste plus longtemps afin d'énerver la bête contre elle. Dans ce moment la belle pensa au bête au promesse qu'elle a donné au bête de ne lui jamais l'abandonner et que la bête mourra si elle ne revient pas. Au cours de la dixième jours à minuit, elle revint la bête en s'espe qui lui murmura en voix mourante de ne pas avoir tenu sa promesse. Elle mit à pleurer, soudain une fée sorta et tira qu'une souhait sera réalisé demedat ce que vous voulez, la belle sans penser lui répondit qu'elle souhait d'être auprès de la bête car auprès de son royaume chez son père, a compris combien elle était attaché à la bête et elle se rend compte qu'elle a tombé amoureux de lui. La fée lui faire transporter au palais et la voyant au sol près de la rose que



son père veut l'épouser, elle lui déclara son amour, un feu s'engit et se transforma la bête en un très beau prince, c'est à cause de même fée qui a transporté belle. Elle revint féliciter belle pour la pureté de son amour et punis les deux sœurs pour leur méchanceté en les transformant en statues, ~~et le reste de la famille et belle~~ ~~la rejoindra~~. Belle devint une reine et vécu une vie plaisante et heureuse avec le reste de sa famille.

**Annexe n 22 :**

**Témoignages des étudiants**

Personnellement, j'ai aimé cette nouvelle méthode de rédaction des textes, je trouve qu'elle est parfois amusante comme le jeu des lettres, qu'on a fait mais parfois elle devient ennuyeuse si on fait dépendre de types de texte qu'on va le rédiger si il s'agit d'un conte ou un texte argumentatif. En plus, ce que j'ai aimé c'est lorsque je corrige des erreurs de mon premier texte, je crois que cette méthode peut aider surtout les élèves je pense qu'ils vont la retrouver rapidement!

- L'atelier d'écriture est une activité amusante surtout, si on teste sur la méthode de la préparation des ateliers amusant comme jeux par exemple (Ateliers qu'on a fait => une sorte de Tableau qui contient de Nom, prénom, pays, métiers... ) et on choisit une lettre, on remplit le Tableau, puis on forme un texte cohérent en utilisant ces mots (dans). Cette activité était amusante et au même temps, satisfaisante, qui contient de la rédaction imagination...).



Je trouve que les rédactions que nous avons fait lors des séances précédentes étaient bénéfiques pour moi. Elles m'aident à m'exprimer et de développer mes compétences, et d'enrichir mon vocabulaire, aussi nous s'encourage à prendre l'initiative de lire devant les autres, et d'accepter nos erreurs.



A mon avis, je trouve que les travaux qu'on produit à l'atelier d'écriture sont des points de changement et d'évolution de notre niveau d'écrit, l'atelier nous permet de ~~ce~~ partager plein d'idées entre nous (étudiants enseignants). La réécriture de nos textes passe qu'on une deuxième fois en respectant toutes.

+

les consignes d'écriture permet  
de détecter nos problèmes et difficultés  
dans différents niveaux (grammaire  
orthographe, conjugaison...)

# Table des matières

<b>Remerciements.....</b>	<b>.....</b>
<b>Dédicace.....</b>	<b>.....</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>.....</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>.....</b>
<b>Sommaire.....</b>	<b>.....</b>
<b>Introduction générale.....</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : Cadre théorique de la recherche.....</b>	<b>9</b>
<b>Chapitre 1 : Perspectives sur la didactique de l'écriture.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Évolution des approches en didactique de l'écriture.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.1. Divers apports des sciences humaines.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1.1.1. Les théories des textes.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.1.2. La psycholinguistique et les approches psychocognitives.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1.1.3. L'ethnologie de l'écriture et la sociologie.....</b>	<b>20</b>
<b>1.1.2. Vers une didactique renouvelée de l'écriture.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.2.1. De l'apprenant au sujet écrivant.....</b>	<b>22</b>
<b>1.1.2.2. Des enjeux pragmatiques à la construction de soi.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1.2.3. De l'écriture au processus de l'écriture.....</b>	<b>25</b>
<b>1.2. Réflexion sur quelques notions autour de la didactique de l'écriture.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.1 Ecrire.....</b>	<b>29</b>
<b>1.2.2. La compétence scripturale.....</b>	<b>31</b>

1.2.3. Le rapport à l'écriture .....	34
1.2.4. Les représentations.....	35
1.2.5. L'écrit en Fle .....	37
1.2.6. La réécriture .....	39
1.3. Motivation à écrire en contexte scolaire.....	42
1.3.1. Evolution des recherches sur la motivation.....	43
1.3.2. La motivation en didactique de l'écriture.....	44
Conclusion.....	47
Chapitre 2 : Les Ateliers d'écriture : genèses & modalités.....	49
2.1. Qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? .....	50
2.1.1. Un lieu de construction des savoirs.....	51
2.1.2. Un lieu de modification des représentations.....	53
2.1.3. Un lieu d'apprentissage linguistique & culturel.....	55
2.2. Origines & fondements des ateliers d'écriture.....	58
2.2.1. Les ateliers d'écriture américains.....	58
2.2.2. Le mouvement Freinet.....	61
2.2.3. Le Nouveau Roman.....	64
2.2.4. L'Oulipo (L'Ouvroir de la Littérature Potentiel).....	65
2.2.5. L'expérience d'Anne Roche (Le groupe d'Aix).....	67
2.2.6. L'expérience d'Elisabeth Bing.....	69
2.2.7. Le haïku japonais.....	71

2.2.8. Les travaux de Jean Ricardou & Claudette Oriol-Boyer.....	73
2.3. Structure d'un atelier d'écriture.....	77
2.3.1. Le débuts des séances.....	78
2.3.2. L'entrée en écriture.....	79
2.3.3. Le temps d'écriture.....	80
2.3.4. La lecture des textes.....	81
Conclusion.....	82

## **DEUXIEME PARTIE : Cadre pratique de la recherche..... 83**

Chapitre 3 : L'enquête sur le terrain.....	84
Introduction.....	85
3.1. Le questionnaire adressé aux enseignants.....	85
3.1.1. Contextualisation & état des lieux.....	86
3.1.2. Description du questionnaire adressé aux enseignants.....	88
3.1.3. Objectifs du questionnaire adressé aux enseignants.....	91
3.1.4. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants.....	91
3.1.5. Synthèse des résultats du questionnaire adressé aux enseignants.....	111
3.2. Le questionnaire adressé aux apprenants.....	117
3.2.1. Description du questionnaire adressé aux apprenants.....	117
3.2.2. Objectifs du questionnaire adressé aux apprenants.....	119

3.2.3. Analyse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants.....	120
3.2.4. Synthèse des résultats du questionnaire adressé aux apprenants.....	133
Conclusion.....	136
<b>Chapitre 4 : Mise en place du dispositif de l'atelier d'écriture.....</b>	<b>138</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>139</b>
<b>4.1. Cadre méthodologique de l'expérience.....</b>	<b>139</b>
<b>4.2. Mise en place du dispositif de l'atelier d'écriture.....</b>	<b>140</b>
<b>4.2.1. Première étape (l'évaluation diagnostique).....</b>	<b>140</b>
<b>4.2.1.1. Trame de préparation.....</b>	<b>141</b>
<b>4.2.1.2. Visées pédagogiques du cours.....</b>	<b>142</b>
<b>4.2.2. Deuxième étape : l'organisation des ateliers d'écriture.....</b>	<b>143</b>
<b>4.2.2.1. Déroulement des ateliers d'écriture.....</b>	<b>143</b>
<b>4.2.2.2. Objectifs généraux des ateliers organisés.....</b>	<b>144</b>
<b>4.2.2.3. Contenu des ateliers d'écriture.....</b>	<b>145</b>
<b>4.2.3. Troisième étape (l'évaluation sommative).....</b>	<b>154</b>
<b>4.3. Analyse des résultats des trois évaluations.....</b>	<b>159</b>
<b>4.3.1. Analyse des résultats de la première étape.....</b>	<b>160</b>
<b>4.3.2. Analyse des résultats la deuxième étape.....</b>	<b>163</b>
<b>4.3.3. Analyse des résultats de la troisième étape.....</b>	<b>169</b>
<b>4.3.3.1. Analyse des résultats de l'évaluation sommative 1 (ES1).....</b>	<b>169</b>
<b>4.3.3.2 Analyse des résultats de l'évaluation sommative 2 (ES2).....</b>	<b>172</b>

<b>4.4. Bilan de l'expérimentation.....</b>	<b>175</b>
<b>4.5. Préconisations didactiques.....</b>	<b>183</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>187</b>
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>188</b>
<b>Indications bibliographiques.....</b>	<b>195</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>206</b>
<b>Table des matières.....</b>	<b>304</b>