



MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DELA  
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE « Abbés LAGHROUR » DE KHENCHELA

FACULTE DES LETTRES



Département des LETTRES ET LANGUES  
ETRANGERES

Mémoire de fin d'études

*Pour l'obtention du diplôme de Master II (L.M.D)*

**Filière :FRANCAIS**

**Spécialité :DIDACTIQUE**

***L'ATELIER D'ECRITURE ; UN BIAIS DIDACTIQUE POUR  
L'ACTIVATION DE LA PRODUCTION ECRITE***

***CAS DES ELEVES DU 2 ème A.M***

Réalisé par :

***-MOKDAD NAIMA***

dirigé par : ***Mme OULD AMMAR HASSINA***

Membres de jury :

***Président :***

***MCB Université Abbes Laghrour khenchela***

***Examineur :***

***MCB Université Abbes Laghrour khenchela***

***Année universitaire 2020/2021***

# *Dédicaces*

Je dédie ce travail à mes parents

A mon mari

A mes petites filles

Rama, Belkis, Tasnim, Rahma

# *Remerciements*

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

**Je tiens à adresser mes sincères remerciement à Madame Ould Ammar Hassina qui nous a fait l'honneur d'être notre encadreur.**

**Mes profonds remerciements vont également à Madame Ben Abbes Hassna pour son encouragement et ses conseils.**

**A mon mari qui m'a donné le tout pour terminer mes études, à toute la famille et à mes amis.**

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

**Naima**

## Table des matières

Introduction générale

Partie théorique

Chapitre I : A propos des ateliers d'écriture

1. L'historique des ateliers d'écriture
  - 1.1 Les ateliers d'écriture américains
  - 1.2 Les ateliers d'écriture en France
    - 1.2.1 La pédagogie Freinet
    - 1.2.2 L'ouliipo
    - 1.2.3 L'association Elizabeth Bing
2. Définition de l'atelier d'écriture
3. Les objectifs des ateliers d'écriture
4. La catégorisation des ateliers d'écriture
  - 4.1 Les ateliers centrés sur la personne « CICLOP »
  - 4.2 Les ateliers centrés sur le texte
  - 4.3 Les ateliers centrés sur le sujet \_ écrivain
5. Le déroulement d'un atelier d'écriture
  - 5.1 La situation d'écriture
  - 5.2 Le temps de production des textes
  - 5.3 La lecture des textes
  - 5.4 La réaction aux textes
6. L'atelier d'écriture pédagogique
7. L'atelier d'écriture pédagogique : élément d'organisation
  - 7.1 La présence des participants
  - 7.2 L'animation
  - 7.3 Les contraintes temps / lieu
  - 7.4 La contrainte d'écriture
8. Les apports des ateliers d'écriture pédagogique
  - 8.1 Des effets sur l'écrivain
    - 8.1.1 La motivation
    - 8.1.2 L'interaction
  - 8.2 Les effets sur l'écrivain
    - 8.2.1 Développement de la vision globale du texte

8.2.2 Découvrir ses compétences, compenser ses lacunes

8.2.3 Vers le développement d'une écriture créative

Chapitre II- La compétence rédactionnelle : des théories aux modèles d'enseignement.

Introduction

1 Vers une définition de la production écrite

1.1 Qu'est ce que l'écriture ?

1.2 La production écrite : Processus résolution problème

1.3 La production écrite : les composantes

1.4 La production écrite : processus et stratégies

Planification

Textualisation

Révision

2 La charge cognitive

3 Les stratégies rédactionnelles : scripteur novice et scripteur expert

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

5 Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite

6 Le rapport lecteur / écrite

7 La pédagogie de projet

8 L'évaluation du travail de l'atelier

Conclusion

### **Partie Pratique**

Introduction de la partie pratique

Chapitre III : Expérimenter l'atelier d'écriture dans la classe de F.L.E

1. Présentation de l'échantillon

2. Déroulement de l'expérience

2.1 Le déroulement d'une séance type en atelier d'écriture

2.2 Les ateliers d'écriture

2.2.1 Les activités proposées

2.3 Troisième phase

2.3.1 Résultats obtenus

3 Observation et analyses

Conclusion de la partie pratique

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Résumé

# **Introduction générale**

## **Introduction Générale**

---

### **Introduction Générale :**

« Ecrire : essayer méticuleusement de retenir quelque chose : arracher quelques bribes précises au vide que se creuse, laisser, quelque part, un sillon, une trace, une marque ou quelque signes »

Georges Perec



## Introduction Générale

---

Apprendre une nouvelle langue exige toujours de connaître les règles normatives de ses volets essentiels qu'il soit oral et l'écrit, ce dernier est l'un des enjeux fondamentaux en classe de F.L.E.

Généralement, les apprenants confrontent des difficultés d'ordre linguistique, syntaxique et stylistique lors d'une séance de production écrite car le système éducatif ne répond pas aux besoins des apprenants, cela pousse les responsables pour proposer des programmes scolaires et des méthodes pour assurer une bonne transmission, acquisition de cette langue, qui favorisent le développement de la compétence scripturale.

Dans notre travail de recherche, notre thème s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, il s'articule sur un dispositif qui améliore l'enseignement apprentissage du français à travers l'atelier d'écriture. C'est ce qui nous a poussé à choisir un thème favorisant la compétence scripturale en FLE chez les apprenants de la 2<sup>ème</sup> année moyenne.

À travers notre recherche bibliographique et des informations apprises durant notre cursus, on a remarqué que plusieurs travaux traitent le même sujet, mais notre point de différenciation s'implique dans l'idée que nous allons essayer de mettre l'accent sur l'atelier d'écriture comme un outil didactique essentiel pour l'activation de la production écrite au cycle moyen en s'appuyant sur un ensemble d'activités afin de les intégrer dans la classe de F.L.E dans le but d'assimiler l'acte d'écriture chez les apprenants.

\* Dans cette recherche, nous poursuivons les objectifs suivants :

- Vérifier l'impact de l'intégration d'atelier d'écriture en classe de F.L.E sur les apprenants de la 2<sup>ème</sup> A.M.
- Revaloriser l'atelier d'écriture
- Examiner l'aspect positif du travail collectif
- Aider les apprenants qui rencontrent des difficultés au niveau de l'écriture
- À la lumière de nos motivations et notre objectif, notre problématique est comme suit :

Intégrer le dispositif des ateliers d'écriture au sein des classes de F.L.E dans le milieu scolaire contribue-t-il à la motivation à partir du travail coopératif chez les apprenants de 2<sup>ème</sup> année moyenne ?

## Introduction Générale

---

A travers notre problématique d'écriture questionnement s'imposent :

- ✓ Qu'est ce qui un atelier d'écriture et les caractéristique ?
- ✓ Comment l'enseignant choisit-t-il un type d'atelier convenable ?
- ✓ E.... en atelier, peut-t-il rendre les apprenants plus créatifs ?

**A partir du questionnement posé, en voici nos hypothèse de recherche :**

- Ce dispositif didactique favoriserait le développement de la compétence lexicale, syntaxique et orthographique chez les apprenant
- Travailler coopérativement en atelier d'écriture pouvait susciter la motivation des apprenants dans leur apprentissage.
- L'apprenant serait capable d'être créatif dans ses productions écrites à travers les échanges avec ses partenaires.

\*Concernant la répartition de notre travail de recherche, il est réparti en deux partie, à savoir, théorique et pratique, en effet la partie théorique est composée en deux chapitres dont le premier, sera porté sur l'historique des ateliers d'écriture, les différentes conception du terme « atelier d'écriture » ses objectifs, sa catégorisation ainsi que la suite sur l'atelier d'écriture dans un contexte pédagogique, ses éléments d'organisation et ses effets.

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

Quant à la partie pratique, nous allons opter dur une méthode expérimentale et une approche comparatif pour vérifier l'impact de ce dispositif au rendement des écrits des apprenants.

**La première partie :**  
**Partie théorique**

# **CHAPITRE I**

**A propos des ateliers d'écriture**

*«L'atelier d'écriture, c'est le principe du captage des eaux : on restreint, on contraint, et on obtient la pression. L'atelier d'écriture est le lieu de la plus grande liberté à l'intérieur de la plus grande contrainte».*

Evelyne PLANTIER

L'atelier d'écriture est une pratique qui trouve sa place dans différents domaines à savoir : les perspectives thérapeutiques, les expériences de socialisation, mais également dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, c'est sur ce dernier que l'accent sera mis. Par ailleurs, l'application de cette technique dans le domaine de l'enseignement connaît un succès flagrant notamment, suite à l'échec des approches traditionnelles de l'écrit à vaincre les difficultés d'apprentissage à l'école et de développer la compétence scripturale des apprentis (Rossignol, 1996).

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord de donner un bref historique sur les grands courants illustrant le mouvement des ateliers d'écriture, pour définir par la suite la notion en question, préciser ses objectifs, exposer les trois catégorisations proposées par le public des écrivains pour en identifier finalement le déroulement.

Dans un second temps, nous mettrons en lumière le concept «atelier d'écriture» dans un contexte pédagogique, détailler ses éléments d'organisation et conclure finalement par les apports du dispositif dont il s'agit.

## 1. L'historique des ateliers d'écriture

### 1.1. Les ateliers d'écriture américains

L'origine des ateliers d'écriture français remonte aux cours de «Creative writing workshops» organisés par des universités américaines depuis la fin de XIX siècle. Ces cours sont destinés à un nombre d'étudiants universitaires qui «se préparent à la profession d'écrivain» (Lafont-Terranova, 2009) afin de leur apprendre des techniques narratives via la stabilisation d'une série d'exercices d'écriture, telles que le précisent Boniface & Pimet (cité dans Si Moussa, 2018), de même, pour faire étudier la littérature en adoptant une méthode originale que ludique<sup>1</sup>.

Les ateliers d'écriture américains actuels sont en effet un prolongement des réunions publiques de lecture, ou plutôt «des ateliers de lecture», le croient Boniface & Pimet (cité par Niwese, 2010). Ils se spécifient en ce qu'ils se déroulent oralement dans un champ universitaire; il s'agit de rédiger préalablement des textes par les sujets écrivains qui

---

<sup>1</sup> Aux États-Unis, la littérature connaît un vent de folie. Le poète Richard Hugo invente les *creative writing* à l'université de Missoula, il met donc l'écriture à la disposition de tout le monde en postulant qu'un policier, menuisier, boulanger cachent souvent un écrivain (Ganzl, 2004)

établiront, ultérieurement, sur lesquels une discussion, un échange d'idées tout en visant la stabilisation d'un savoir-faire pratique. Dans son ouvrage intitulé «L'invention des ateliers d'écriture en France», Rossignol (1996) précise: «*Les séances d'écriture sont en effet des séances de lecture où les étudiants viennent lire leurs propres manuscrits – ou le manuscrit d'un autre – devant un public d'étudiants. L'ensemble est dirigé par un professeur dit d'écriture, un écrivain le plus souvent*».

## 1.2. Les ateliers d'écriture en France

### 1. 2. 1. La pédagogie Freinet

Dès 1935, Célestin Freinet et ses partenaires donnent naissance à une nouvelle pédagogie dite la pédagogie active, cette dernière met en doute les modalités de l'enseignement classique qui sont selon eux, régies par l'échec (Rossignol, 1996), ce qui fait une suggestion d'une réforme touchant le système éducatif en France. Cet innovateur reconnaît le rôle indéniable de l'enrôlement des apprentis à prendre la parole et par conséquent à se développer par la voie de lecture de leurs écrits à la vue de leurs pairs, dans le dessein de les publier dans un journal coopératif à titre de récompense et d'encouragement, à ce stade, Rossignol (1996) montre que : «*c'est aider l'enfant ou l'adolescent à s'épanouir et à devenir un être libre*». Il s'agit en fait de s'exprimer dans ce que Freinet appelle «*un texte libre*»<sup>2</sup>. Entraduisant leurs propres vécus, expériences personnelles, les apprenants veillent à ne pas introduire le caractère de spontanéité dans leurs rédactions, en proportion de Freinet :

«L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance [...]. L'enfant n'écrit plus ce qui l'intéresse à 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» (cité par Rossignol, 1996).

### 1.2. 2. L'OULIPO

L'OULIPO ou OUVroir de LIttérature POTentielle a été fondé en 1960 par Raymond Queneau et François Le Lionnais à Paris en prenant dans un premier temps le nom de Séminaire de Littérature Expérimentale. Ces pionniers avaient comme tâche de retravailler des formes au bon usage qu'on peut faire de la littérature. D'après Guiguet, Roche & Voltz (2015): «*l'OULIPO est la recherche de formes, de structures nouvelles et qui peuvent être utilisées par les écrivains de la façon qui leur plaira*». En fait, les oulipiens s'inspirent des

<sup>2</sup>La pédagogie Freinet ne concerne pas seulement l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : «*Elle doit s'étendre à tous les domaines : débats, exposés, création gestuelle ou dramatique, graphique, musicale, scientifique, mathématique, manuelle...* » (Rossignol, 1996).

exemples récents tels que Raymond Roussel, aussi bien que des exemples anciens à savoir les troubadours et les grands rhétoriciens dans le but d'ouvrir de nouvelles pistes dans le domaine de l'écriture tout en introduisant la notion de contrainte, cette dernière donne, d'après Le Pape (2014), naissance à de fascinants jeux textuels comme des anagrammes, des palindromes et à des principes d'une écriture où l'exploration joue un rôle incontestable. Selon Hassane (2016) : *«l'écriture est régie par des lois qui ne se laissent découvrir que par le travail d'écriture. Il faut écrire pour découvrir et comprendre ce qu'est l'écriture»*.

### 1. 2. 3. L'association Elizabeth Bing

L'association Bing a été créée en 1981 par Elizabeth Bing, l'une des membres fondatrices du GROUPE d'AIX<sup>3</sup>. En effet, l'association Bing constitue un continuum de l'expérience réalisée en 1969 dans un établissement Médico-Pédagogique auprès des enfants en difficulté. D'après Guiguet, Roche, & Voltz (1989), son intérêt par cet échantillon s'explique par *«sa propre passion douloureuse de l'acte d'écrire et son amour de la littérature»* tout en ayant comme principe du travail *«l'intériorisation de ce que c'est qu'écrire – au sens le plus exigeant du terme»*. Au fil du temps, l'association Bing fut élargie au grand public, elle concerne désormais toute personne passionnée par l'acte d'écriture et qui lui constitue une faille, toute désireuse de s'éloigner de son isolement et d'entamer de nouvelles expériences. Bing précise que les ateliers de son association :

*«accueillent tous ceux que l'écriture concerne, ceux que l'écriture attire, mais auxquels elle fait défaut, aussi bien que ceux qui écrivent depuis longtemps et qui désirent sortir de la solitude, se confronter à d'autres écritures, à de nouvelles incitations, trouver des lecteurs plus distancés qu'eux-mêmes et qui sauront dans le texte réclamer leur place, celle précisément du lecteur»* (citée par Guibert, 2003).

## 2. Définition de l'atelier d'écriture

Généralement, un atelier est un lieu où se réunit un groupe de personnes pour travailler et produire quelque chose collectivement. Selon Cuq (2003), ce terme désigne :

*«Un atelier est à la fois un lieu de travail et de création, au sens propre, c'est la subdivision d'une entreprise où s'exécute un travail déterminé, un endroit où il se fabrique quelque chose au moyen d'outils. Le produit de ce travail qui répond à des spécifications techniques, ne prend son sens que dans un ensemble complet, un collectif, un projet»*.

<sup>3</sup>L'association «GROUPE d'AIX» est transcrite en majuscule dans l'ouvrage consulté.



Cependant, définir le terme d'atelier d'écriture n'est pas si aisé que l'on imagine ; en fait, l'impossibilité de trouver une définition exhaustive à ce terme est due à la diversité de cette technique, en fonction de ses objectifs, tendances et natures, etc., ce qui nous conduit à proposer une série de définitions, hétérogènes, mais qui mettent en avant certains points de ressemblance, et que nous pensons plus adéquates dans notre contexte. Dans un cadre pédagogique, le terme «atelier» est défini par Cuq comme suit :

«lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interactions où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur»(2003).

Dans l'enseignement des langues étrangères, toute organisation d'un atelier au sein d'une classe de langue en vue d'améliorer des compétences réceptives et expressives, conçue étant un atelier pédagogique, tel que le précise Robert (2008) dans la définition suivante:

«un atelier pédagogique vise à l'acquisition au développement des compétences orales et écrites des apprenants[...]. L'atelier remet en cause la relation enseignant-enseigné. L'atelier est un lieu de liberté, d'échange, de convivialité. Il permet l'affirmation du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre et contribue ainsi à promouvoir l'idée d'une citoyenneté démocratique qui est la base du CECR».

Or, le développement d'une compétence scripturale via la technique de l'atelier d'écriture accorde aux apprenants l'occasion de se mettre en situation d'expression en ce qu'elle leur assure l'insertion dans une collectivité. Reuter, de son côté, explique que l'atelier d'écriture est un groupe de personnes qui produisent des textes dans un cadre institutionnel, sous la direction d'un animateur qui leur renseigne sur les règles et les théories régissant ces textes:

«Est un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individu, sous la conduite d'un 'expert', produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres»(cité dans Hassane, 2016).

En outre, l'atelier d'écriture peut être défini comme toute réunion de personnes ayant une fin de produire des textes dans des milieux bien déterminés, dirigée par un animateur qui se charge de la structuration de cet atelier, compte-tenu des objectifs fixés, comme l'affirme De Cacqueray(2007):

«Un 'atelier d'écriture', c'est un groupe d'une dizaine de personnes réunies autour d'une table, dans une salle, un musée, un café ou dans la nature...avec l'intention d'écrire. Un animateur, généralement membre de l'association organisatrice de l'atelier, fixe le cadre d'écriture, amène des propositions d'écriture et guide les participants et le groupe à atteindre les objectifs de production de textes dans le respect du cadre fixé».

### **3. Les objectifs des ateliers d'écriture**

Les objectifs des ateliers d'écritures sont multiples, ils se diffèrent en fonction du mouvement dans lequel ils s'insèrent.

Au cours de leur première émergence aux Etats-Unis, les ateliers d'écriture (*Creative Writing Workshops*) fixaient comme objectif la formation des universitaires qui se disposaient à la profession d'écrivain tout en leur assurant la publication de leurs écrits au grand public. Au fil du temps, l'avènement de la pédagogie Freineta donné naissance à un nouvel objectif, qui consiste à imprégner l'élève dans son apprentissage, en lui accordant un rôle plus actif dans l'acquisition de ses connaissances qui s'effectuent dans l'action,«*l'enfant ne doit pas être une machine qui apprend, mais un être qui réfléchit*» (Lafont-Terranova, cité par Niwese, 2010). En termes de production écrite, les ateliers de Freinet mettent au jour le concept de texte libre qui s'articule sur le rôle actif du sujet scripteur en ce que cette pratique permet aux apprenants de développer leurs acquis rédactionnels, ainsi, Freinet affirme: «*c'est vraiment, en forgeant qu'on devient un forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire*»(cité par Niwese, 2010). A partir des années soixante, les oulipiens, quant à eux, ciblent l'objectif qui se base sur l'invention de nouveaux textes en partant d'une contrainte existante ou en innovant d'autres, Lafont-Terranova (2009) fournit cet objectif dans l'extrait suivant :

«Plus concrètement, l'OULIPO s'attache à étudier les contraintes et les structures qui sous-tendent les œuvres littéraires existantes et à en inventer de nouvelles. Une fois les contraintes d'un texte mises en évidence, on peut produire de nouveaux

textes en appliquant ces mêmes contraintes ; on peut également produire des textes à partir des contraintes inventées».

L'association Bing, quant à elle, vise à initier les apprenants «à découvrir ou affirmer leur propre écriture, à mettre en œuvre ce qu'un lent travail d'intériorisation révélera ou confirmera de ce qu'ils ont vraiment envie d'écrire. On écrit avec ce que l'on est»(Peyvieux, 2017), en d'autres termes, elle souhaite accorder aux apprenants l'occasion de retrouver un style personnel «par le désir de les faire écrire comme s'ils devaient un jour devenir écrivains[...] chacun peut par la qualité du travail que l'écriture» pour lui permettre de «découvrir lui-même, changer son rapport avec sa langue»(Bing, cité par Lafont-Terranova, 2009).

Cette technique donne l'opportunité aux écrivains d'oser à écrire<sup>4</sup>, il s'agit d'un pari qui leur pousse à bien s'exprimer, selon Héril & Mégrier(2004) :«l'écriture n'est pas un don réservé à une élite. En chacun sommeille un poète ; et, grâce aux ateliers d'écriture, il est possible de le faire surgir à l'aide d'outils imaginatifs».

En outre, l'atelier d'écriture vise également à inciter les participants à se nourrir de la littérature afin d'enrichir leur culture personnelle et les rendre plus ouverts au monde ; à partir des œuvres bien déterminées, ces derniers réinventent de nouveaux textes en se servant de leur propre style ou en adoptant le même style d'écriture de l'œuvre d'origine. A titre d'exemple : la fameuse expression «je me souviens» extraite de «La disparition» de Georges Perec était et reste encore un modèle de référence pour plusieurs ateliers d'écriture et que l'on adopte étant un exercice qui permet de s'entraîner sur la narration des récits autobiographiques. La participation à un atelier d'écriture constitue alors une «entrée en littérature» et dans «le mieux lire» ou le «lire autrement»(Héril & Mégrier, 2004).

Or, dans un espace pédagogique, l'atelier vise à cimenter les acquis des apprenants, mais aussi, ceux des enseignants en partant des consignes d'écriture et de réécriture qui les suscitent à réfléchir sur la langue en tenant compte de la pragmatique de l'écriture, (Cuq, 2003).

---

<sup>4</sup> En gras dans l'ouvrage consulté. Cette partie est mentionnée comme l'un des objectifs des ateliers d'écriture, toutefois, il nous semble qu'elle représente un effet que nous pouvons tirer à travers la technique en question.

#### 4. La catégorisation des ateliers d'écriture

En 2010, Niwese fournit dans sa thèse les trois grandes tendances des ateliers d'écriture en s'appuyant sur le regroupement préconisé par Lafont-Terranova en 2007, ceux-ci sont comme suit : *«les ateliers centrés sur la personne»*, d'autres *«centrés sur le texte»*, finalement, *«ceux centrés sur le sujet scripteur»*. Cette catégorisation se justifie, par la diversité des objectifs des grands courants (CICLOP, l'OULIPO, Elizabeth Bing), qui sont, selon elle, *«les ateliers-types»* représentatifs.

##### 4.1. Les ateliers centrés sur la personne «CICLOP»

Le CICLOP (le Centre Interculturel de Communication, Langue et Orientation Pédagogique) est une organisation fondée en 1975 par Roland Gohlke et Pierre Frenkiel. Elle a l'objectif de *«contribuer au développement des personnes et des institutions»* à travers la mise en place des ateliers d'écriture qui tendent à *«mettre fin à tout ce qui est dévalorisation de soi en particulier la croyance qu'on n'arrive pas à écrire [...], changer son regard sur ses propres textes [...], se réconcilier avec soi-même»* (Boniface & Pimet, cité dans Niwese, 2010).

Les ateliers du CICLOP se basent sur des propositions d'écriture nommées «déclencheurs». Ceux-ci peuvent être, d'après Boniface et Pimet : *«un mot, une expression ou une situation, une expérience commune : un verre de vin, une image, une musique, une danse, un contact corporel, une promenade, une réflexion, un conflit dans le groupe»* (cité dans Niwese, 2010).

##### 4. 2. Les ateliers centrés sur le texte

A la différence *«des ateliers psy»* (Abid, 2016) focalisés sur la personne, les ateliers établis par le courant de l'OULIPO autant que celui du Nouveau Roman attribuent une place prioritaire au texte.

En mettant en valeur la matérialité du texte dans le sens où l'importance est excessivement accordée à la fonction poétique du langage<sup>5</sup>, les oulipiens forgent leurs textes en se guidant par des contraintes bien déterminées, sans s'intéresser pour autant au sens. En d'autres termes, *«l'accent est mis plus sur les mots (l'aspect signifiant) que sur les idées (l'aspect signifié)»* (Pallaud, 2003), en traçant comme but de *«se défaire de la difficulté de mettre en mots et ouvrir les portes de l'imaginaire»* (Desvignes, cité dans Pallaud, 2003). De même, Jouet affirme : *«le projecteur est mis sur le respect ou non des consignes données»*, quant

<sup>5</sup> « La visée du message en tant que tel. L'accent mis sur le message pour lui-même relève de la fonction poétique. Selon R. Jakobson, cette fonction met en évidence le côté palpable des signes ; loin de se limiter à la poésie à proprement parler, elle intéresse toutes les autres formes de message » (Dubois et al, 2002).

au sens, Lafont-Terranova précise qu'il est «*mis provisoirement entre parenthèses*» (cité par Niwese, 2010). En revanche, les ateliers du Nouveau Roman développés par Ricardou et Oriol-Boyer se différencient de ceux des oulipiens en ce qu'ils s'intéressent à la forme aussi bien qu'au sens du texte. A cet égard, «La disparition» de Perec représente une œuvre répondant par excellence aux contraintes préconisées soit sur le côté matériel du texte (le roman de 300 pages ne comprend pas une seule fois la lettre e) que sur sa sémantique (la disparition du personnage principal). Pour ce fait, Reuter (cité dans Niwese, 2010) traduit le principe des précurseurs du Nouveau Roman comme suit :

«De façon rapide et schématique, on pourrait dire que le texte se construit sur deux bases : un pôle idéal (celui du sens, du signifié) et un pôle matériel (celui du signifiant-graphique et phonique-, des formes, des rythmes, ...). Le texte intéressant est, pour ces auteurs, celui qui a tissé le maximum de relation entre les pôles».

#### 4. 3. Les ateliers centrés sur le sujet-écrivain

Du point de vue de Lafont-Terranova, la troisième catégorie des ateliers d'écriture-figurée par Elizabeth Bing ne se centre uniquement pas sur le texte, ni «*sur la personne détachée de son texte*» (Niwese, 2010), c'est sur le sujet-écrivain que l'accent est mis. En d'autres termes, le principe de cette perspective consiste à mettre en valeur le sujet produisant l'objet texte. Il s'agit donc de fournir «*les moyens de guider le sujet qui écrit durant tout le processus d'écriture afin de lui permettre de produire, dans une situation donnée, le meilleur écrit possible*» et non pas de «*s'intéresser au résultat de l'écriture (l'écrit produit)<sup>1</sup>*» (Lafont-Terranova, cité dans Niwese, 2010).

Les ateliers d'écriture de Bing sont organisés en huit phases, celles-ci répondent à un projet pédagogique marqué par un raisonnement de planification progressive, partant de l'ambiguïté de situation de départ pour arriver finalement à la production d'un objet fini, «*Pour les participants qui n'ont pas eux-mêmes commencé à composer un texte long, un travail en profondeur sur les fragments épars, choisis par l'auteur, est organisé*» (Bing, cité dans Niwese, 2010). Ainsi, d'après cette dernière, le premier moment étant nommé «paradoxal» vise à créer une atmosphère de confiance entre écrivain et ses pairs d'une part,

---

<sup>1</sup> Entre parenthèses dans l'ouvrage consulté.

et entre écrivain et animateur de l'autre à travers l'absence totale de toute sorte de critique envers les textes produits pendant le moment de lecture des textes, *«aucun jugement, aucune critique de quelque nature que ce soit, n'est permis»*. L'étape suivante est celle de «vacillement», dans laquelle, la communication des textes verbalement est obligatoire, il importe de mentionner que ce temps se spécifie par son caractère dynamique et vacillant car *«les désirs d'exigence et de travail ont atteint leur maturité»*. Le temps du «travail du texte» vient en troisième lieu, dans lequel, *«les textes sont photocopiés, démultipliés»* par les participants, et *«soumis à la lecture et aux lectures visuelles et lentes»* par ces derniers qui vont les mettre sous l'effet de «questionnement» telle que le précise la même auteure dans la quatrième phase de ses ateliers. «Le questionnement du texte» est suivi par le moment de «la reconnaissance de langue à soi», qui, d'après cette pionnière, c'est *«l'instant où l'atelier verse le plus radicalement du côté de la littérature»*. Le sixième temps tend vers la pratique des techniques. Poursuit par la phase de «sevrage» où le rédacteur tente de se détacher de ses partenaires d'ateliers ainsi que de son animateur en tâchant d'atteindre une écriture autonome, finalement, le dernier moment consiste à franchir ce principe de rédaction en «fragment» et sera consacré pour la rédaction de long textes. Alors que Lafont-Terranova adopte dans sa taxinomie des ateliers d'écriture trois pôles distincts à savoir : les ateliers centrés sur la personne, d'autres sur le texte et ceux, sur le sujet-écrivain, celle-ci ne reconnaît pas un large consensus de la part des autres auteurs à titre de Yves Reuter et Claire Boniface.

Reuter pour sa part, les hiérarchise en deux catégories : la première, mettant en relief le «pôle psychique» représenté par les ateliers d'Elizabeth Bing, quant à la deuxième, figurée par la tendance des ateliers de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer qui attribue la priorité au «pôle textuel». Boniface quant à elle, adopte cette même segmentation proposée par Reuter en ayant recours à deux orientations : celle de l'expression qui met en avant *«le vécu, la parole, l'émotion, la spontanéité et le plaisir, et celle de la production qui favorise le texte-objet, la technique, la contrainte, le travail, l'apprentissage, la compétence et savoir-faire»* (cité dans Niwese, 2010).

## **5. Le déroulement d'un atelier d'écriture**

Les ateliers d'écriture retiennent des scansionnements d'organisation fondamentaux, celles-ci sont presque identiques dans tout atelier quoi qu'elle soit sa tendance, son objectif, *«sa propre personnalité»* (Hérel & Mégrier, 2004). Boniface & Pimet qualifient cette scansion en séquences *«d'invariants communs caractérisant l'organisation des ateliers d'écriture»* (cité dans Niwese, 2010). Ces derniers sont comme suit : la situation d'écriture, le temps

d'écriture des textes, la lecture des textes et la réaction aux textes, «à ces quatre invariants correspondent quatre étapes : celle de motivation, de production, de communication, et de réaction», ainsi nous détaillons davantage dans ce passage les quatre invariants communs :

### **5. 1. La situation d'écriture**

Cette étape requiert plusieurs appellations qui varient en fonction des tendances des ateliers telles que : déclencheur, consigne, contrainte, ouverture, proposition ou piste d'écriture, situation problème, etc. Elle consiste en fait à déclencher la motivation des apprenants via leur mise en situation d'écriture dont la formulation doit être simple, précise et adaptée à leur niveau, c'est ce que Boniface & Pimet détaillent en ces termes : *«le point de départ peut être bref (un simple mot) ou long (jusqu'à trente minutes), sommaire (on peut écrire à partir de n'importe quoi) ou très élaboré (avec enjeux littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recours à une photo, un objet, une promenade, un texte»* (cité par Niwese, 2010).

De même, Lafont-Terranova ajoute que cette étape *«évite au scripteur l'angoisse de la page blanche, l'invitant à écrire ce qu'il n'aurait pas écrit sans elle»* (cité par Niwese, 2010).

### **5. 2. Le temps de production des textes**

Après avoir annoncé la situation d'écriture par l'animateur, les participants sont invités à entamer le deuxième moment qui compose une tâche d'écriture en atelier, celle-ci vise la production des textes. La rédaction s'effectue individuellement ou en groupes-tout dépend de la nature de l'activité ciblée- dans un laps de temps bien déterminé. Pour exposer plus en détails, nous nous appuyons sur les propos de Boniface & Pimet : *«il est systématiquement court (15 minutes) pour des jeux d'écriture, ou systématiquement long (1 heure/1 heure30) pour des situations d'écriture élaborées»*. Il convient de mentionner que, dans certains ateliers d'écriture, le temps de production des textes n'est pas toujours déterminé, il s'agit pour le cas présent, les ateliers de CICLOP où la production s'achève avec le signal de l'animateur, quant aux ateliers de Bing, *«on s'arrête quand presque tout le monde a fini»* (cité par Niwese, 2010).

### **5. 3. La lecture des textes**

*«Sans lieu d'arrimage à un mode de socialisation quelconque, toute écriture souffre, s'étiolle et finit par mourir : elle n'a tout simplement pas de sens, hormis celui d'une résistance intime à l'ordre des choses»* (André, cité dans Niwese, 2010).

D'après André, la lecture des textes produits en atelier d'écriture est, comme nous venons de mentionner, le temps de socialisation de ces derniers, qui, peuvent être communiqués par deux voies : orale ou visuelle. Il s'agit, en effet, étant un facteur de motivation pour certains

participants lorsque la communication s'opère oralement, en ce qu'elle rallume leur envie d'écrire, cela est dit, ceux-ci se mettent au courant de la communication de leurs textes préalablement, ce qui leur pousse à produire vigilement leurs textes par désir d'être lus. Néanmoins, ce moment constitue pour d'autres, qui s'autocensurent, une entrave, parce qu'ils *«redoutent de se livrer plus qu'ils ne le voudraient, ils se méfient de ce qu'on peut penser d'eux à travers leurs textes, surtout le premier»*(Guibert, 2003). A ce stade, De Cacqueray(2007) cite le témoignage d'une participante étrangère dans son expérience en ateliers, celle-ci affirme : *«j'étais timide, je n'osais pas lire ce que j'avais écrit (...). Je suis plus à l'aise<sup>7</sup>, plus créative, plus inspirée dans l'écriture...Au fil des jours, j'ai appris des choses, pris confiance en moi et aimé cet atelier»*. En outre, quand les textes sont communiqués visuellement, comme le cas des ateliers d'Oriol-Boyer, où cette dernière se charge de la projection et du décortiquage des textes produits, l'envie d'écrire chez les participants est stimulée en raison du partage des écrits en atelier qui ne sont désormais réservés, le précise Guibert (2003), *«à des surlecteurs<sup>8</sup>-évaluateurs mais à des lecteurs réels»*.

#### 5. 4. La réaction aux textes

Le temps qui suit la lecture des textes est celui de réaction, cette phase correspond au moment *«où l'animateur ainsi que les lecteurs (simples auditeurs ou non) parlent le texte»* (Rossignol, 1996). D'une part, la communication orale des textes met en avant une réaction centrée sur la personne au détriment du texte pour certains : André (cité dans Niwese, 2010) privilégie «le silence» que «le commentaire critique», alors qu'au CICLOP, *«On parle peu du texte. On peut parler du dépassement du temps, des différentes compréhensions de la consigne, du vécu pendant l'écriture, de la manière dont l'auteur ressent son propre texte»* (Frenkiel, cité par Niwese, 2010). Bing de son côté, interdit dans ses ateliers les moindres critiques sur les textes qu'elles soient «destructrices» ou «constructives» en favorisant *«des commentaires, des réactions, et parfois des suggestions»*(Maffre, cité dans Niwese, 2010). Cependant, pour d'autres, à l'instar de Oriol-Boyer, la réaction est portée sur les textes partagés, celui-ci fait remarquer que les retours sur les textes se font du point de vue de la conformité avec la consigne ou non, Rossignol

<sup>7</sup> Alèse = à l'aise : Les fautes d'orthographe dans le texte cité n'ont pas été rectifiées par l'auteur de l'ouvrage, pour montrer que dans ses ateliers, l'orthographe n'est pas chose primordiale et que, même, les mauvais dans la matière ont des choses à dire, avec leurs difficultés propres dans la langue employée. Cela se justifie par le fait que les ateliers de De Caqueray sont destinés à un public très divers « Femmes d'agriculteurs, personnes en insertion (...) étrangers en apprentissage du français, étudiants en science de l'éducation » (De Cacqueray, 2007).



<sup>8</sup>Attaché dans l'ouvrage consulté explique qu'on réagit à : *«ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans l'écrit étudié»* (1996).

D'autre part, la réaction qui succède une communication visuelle des textes assure un travail plus technique en ce que *«le travail sur le texte dactylographié devient un travail sur la langue : les participants griffonnent des annotations, on parle du texte avec plus de distance, car il est devenu un objet et non une parole»* (Boniface & Pimet, cité par Niwese, 2010).

## 6. L'atelier d'écriture pédagogique

L'atelier d'écriture est une technique ayant une place primordiale en classe de FLE autant qu'en classe de FLM. Il s'inscrit dans un courant de rénovation et d'innovation qui permet une libération de certaines contraintes institutionnelles au niveau de : l'évaluation (notation des productions), les jugements de valeurs à propos des textes et des élèves, le respect des normes formelles, etc., en remettant en cause les anciennes méthodes d'enseignement de l'écrit préconisées par le processus d'enseignement-apprentissage (Abid, 2016). En effet, l'atelier d'écriture est inspiré par essence des ateliers d'adultes : *«de loisir»* et *de «développement personnel»* (Lafont, 2009), pour être introduit pour la première fois à l'école sous l'influence de la pédagogie Freinet. D'après Rossignol (1996) : *«Grâce à Célestin Freinet, ' le texte libre ', c'est-à-dire l'écriture personnelle au sens le plus strict du terme, devient sinon un exercice scolaire, du moins une activité à laquelle peuvent être conviés les enfants des écoles primaires»*. Ce dispositif donne lieu à une examination délicate des difficultés des apprenants, du développement observé au niveau de l'écriture et des compétences conceptuelles et méthodologiques. Garcia-Debanco souligne : *«Chez l'apprenant, l'atelier se révèle une formation méthodologique à la préparation et à la gestion d'un projet d'écriture long ; tandis que chez le maître, il apparaît comme une méthode pour développer les capacités rédactionnelles des apprenants»* (cité par Vassasse, 2001), ce qui résulte d'attribuer à l'écriture sa fonction de communication, d'expression, d'affirmation de soi et de socialisation, etc.

## 7. L'atelier d'écriture pédagogique : éléments d'organisation

### 7. 1. La présence de participants

D'après Plantier (2010), le nombre de participants en atelier ne doit absolument pas dépasser une quinzaine d'élèves, cela est dit, pour que les tours de table ne soient pas trop ennuyeux, ni assez longs, ce qui permet de leur fournir suffisamment de temps pour

l'écriture autant que pour obtenir une cellule de dialogue et d'écoute.

### **7. 2. L'animateur**

L'organisation d'un atelier d'écriture pédagogique oblige l'enseignant de renoncer à sa posture traditionnelle comme le seul détenteur du savoir pour jouer le rôle d'animateur. En fait, il accompagne les apprenants dans la réalisation de la tâche d'écriture en atelier en les encourageant à affronter l'angoisse de la page blanche, en leur expliquant la contrainte demandée et les mettant dans un climat de sécurité et de confiance. D'après Kavian : *«animer, c'est accompagner, guider (montrer des exemples, nom des modèles), créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre écriture, être à l'écoute (disponibilité, présence), montrer à chacun qu'il est unique, valoriser le groupe»* (cité dans Kaim, 2009).

### **7. 3. Les contraintes temps / lieu**

La production des textes dans un atelier d'écriture en classe s'étale généralement en *«deux heures d'atelier, fixé à l'avance»* (Hénil & Mégrier, 2004). Quant à *«l'occupation de l'espace [...], les tables sont disposées en carré, en rectangle ou en cercle, et autour d'elles des participants, l'animateur inclus, prennent place de façon indifférenciée»* (Niwese, 2010), ce qui permet aux participant d'avoir la liberté de se déplacer.

### **7. 4. La contrainte d'écriture**

La contrainte d'écriture en atelier est la consigne qui met en place l'écriture, elle présente souvent un aspect ludique. Partant des propos de Boileau : *«ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire nous viennent aisément»*, la consigne doit être donc claire, précise et stimulante pour qu'elle soit comprise par tous les apprenants.

## **8. Les apports des ateliers d'écriture pédagogique**

Partant de la citation de Rossignol: *«les effets de l'atelier sont donc multiples. De fait, ils concernent aussi bien l'écrivain que l'écriture»* (cité par Niwese, 2010), nous trouvons que les effets des ateliers d'écriture sont orientés vers deux pôles principaux ; celui de l'écrivain et celui de l'écriture. Dans le point présent, nous revenons en détails sur les effets des ateliers d'écriture sur le scripteur aussi bien que sur sa compétence rédactionnelle.

### **8. 1. Des effets sur l'écrivain**

#### **8. 1. 1. La motivation**

Le travail en atelier suscite la motivation des participants, ce qui les stimule à produire, entendre et faire entendre des textes, donc, à découvrir de nouvelles idées, il permet également d'accroître le plaisir d'écrire, *«c'est le plaisir d'écrire qui apparaît avant toute chose. Or, s'il y a plaisir et jeu, chacun pourra aller plus loin : explorer, échanger,*

*changer*»(Hénil & Mégrier, 2004). Ce plaisir d'écrire ne peut être atteint qu'«à travers le jeu d'écriture, l'écrivain développe son expression écrite, libère son imagination, renouvelle sa motivation et prend goût à manipuler les mots»(Perraudou, cité dans Vassasse, 2001).

### 8. 1. 2. L'interaction

L'atelier d'écriture s'avère un climat favorisant l'interaction et l'échange entre les membres qui s'y engagent, selon Neumayer & Neumayer (cité par Kaim, 2009) :

«D'abord, l'idée que l'écriture n'est pas un acte solitaire, que l'atelier est un lieu d'échange : écrire en atelier, c'est mettre en circulation des écrits, des paroles, de l'expérience. Ensuite, le constat que l'écriture a un coût ' symbolique ' : écrire, c'est donner et savoir donner, recevoir et savoir recevoir. Enfin, l'affirmation que l'écriture n'est pas une fin en soi, qu'écrire signifie explorer un rapport à la langue mais aussi à l'autre, aux autres».

Dans les ateliers d'écriture, les échanges peuvent se réaliser entre participant-participant en permettant «de tirer le maximum, de profiter de la participation de chacun et des communications des élèves», mais aussi entre animateur-participant où ce premier doit interagir positivement avec les écrivains afin de créer une atmosphère qui donne lieu à un travail coopératif et qui permet «de transmettre cette jubilation et de donner aux autres le désir d'écrire et d'écrire de plus en plus» (Hénil & Mégrier, 2004).

## 8. 2 Les effets sur l'écriture

### 8. 2. 1. Développement de la vision globale du texte

Le développement d'une pratique scripturale est l'un des objectifs fondamentaux des ateliers d'écriture, or, le système scolaire, souligne Niwese (2010), met en avant «les aspects inférieurs de la langue, tels que l'orthographe, la grammaire, la syntaxe phrastique, etc., au détriment des niveaux globaux» du texte. Ces derniers sont définis selon Laffont-Terranova comme suit : « **du point de vue linguistique, c'est la syntaxe textuelle et l'énonciation qui sont les plus** »<sup>2</sup> prises en compte dans l'atelier d'écriture. En revanche, il n'enclôt pas le rédacteur dans la phrase et l'emmène «à privilégier la fonction pragmatique du langage». En effet, l'atelier d'écriture favorise un travail d'ensemble sur le texte, en jonction avec les enjeux pragmatiques, ce qui influe positivement sur tous les aspects du texte, y compris la syntaxe textuelle, qui est la plus affectée (cité dans Niwese, 2010).

<sup>2</sup> En gras dans l'ouvrage consulté.

### 8. 2. 2. Découvrir ses compétences, compenser ses lacunes

L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel permettant aux participants de reconnaître leurs niveaux réels, qu'ils soient des habiletés ou des défaillances. Par conséquent, il leur fraie le chemin pour développer leurs habiletés et d'adopter des astuces convenables afin de remédier aux carences observées. D'après Guibert, l'atelier offre au scripteur l'occasion de :

«Cerner ses difficultés. Ce qui, par la suite, incite les formés qui ont des lacunes particulières à suivre des actions de remédiation : dès lors qu'ils ont pu circonscrire leurs problèmes, mesurer leur juste gravité, ne plus les considérer comme un handicap global, ils deviennent capables de les affronter» (2003).

### 8. 3. Vers le développement d'une écriture créative

L'écriture créative constitue l'un des apports majeurs des ateliers d'écriture. Elle se définit comme «une caractéristique personnelle potentielle existant avec des degrés différents en tout individu quel qu'il soit» (Guilford, cité dans Ministère de l'éducation nationale, 2017), et ne peut exister qu'en voyant les choses autrement, en déliant et en sortant de routine, s'exprime Reuter (1996). En fait, cette notion «s'est développée sous la forme des ateliers en divers lieux ou institutions scolaires ou parascolaires» (Cuq & Gruca, 2005), d'où un nouveau type d'atelier a vu le jour ; c'est de l'atelier d'écriture créative dont nous parlons. Celui-ci se caractérisant par un entraînement dans un processus inventif par le fait de mettre l'accent sur le potentiel artistique d'un texte. Il se focalise sur deux principes fondamentaux : «tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit» et «une contrainte stricte permet de débloquent l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité» (Cuq & Gruca, 2005). Il importe de même de mentionner qu'à travers ce type d'atelier, les participants peuvent dépasser l'entrave de la rédaction (scolaire, professionnelle, juridique, etc.), et de développer un savoir-faire singulier via l'expérimentation que nous fournit l'atelier d'écriture créative. Ainsi, les participants fabriquent des textes en se centrant sur une progression bien déterminée «du mot à la phrase du texte» (Cuq & Gruca, 2005), jouent avec les mots, façonnent des personnages dans un véritable laboratoire d'écriture, découpent la narration, donc, travaillent leur imaginaire, pour qu'à la fin puissent être capables d'écrire des récits de fiction ou biographiques, etc.

L'atelier d'écriture est donc un dispositif qui a laissé sa trace dans maints domaines ; les expériences de Bing, de Perec ou de Freinet en font preuve. Il s'accroît, en dépit de la diversité de ses tendances, ses objectifs sur deux extrémités : celle de la personne, en l'occurrence, les apprenants, ou bien celle du texte produit.

L'intégration de cette technique pédagogique innovante dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de langues s'attache à compenser les lacunes des approches traditionnelles en termes de l'écrit pour un développement de la compétence scripturale d'une part, et pour rendre l'apprentissage de l'expression écrite plus ludique en envisageant les conditions nodales qui permettent de l'atteindre d'autre part.

**CHAPITRE II**  
**La compétence**  
**rédactionnelle**

## Introduction

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

### 1- Vers une définition de la production écrite

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

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

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

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

<sup>1</sup>ROCHE Anne, GUIGUET Andrée et VOLTZ Nicole, Op.cit. P.11.

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

1-1- Qu'est ce que l'écrit ?

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

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

Pour BARRE-DE MINIAC Christine écrire c'est :

« Produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi même ou aux autres (...) l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social »<sup>2</sup>.

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

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

---

<sup>1</sup> CUQ Jean-Pierre, Op.cit. P.78.79.

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

<sup>3</sup>Ibid.

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



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

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

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

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

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

### 1-3- La production écrite : Les composantes

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

---

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

<sup>2</sup> PLANE Sylvie, cité par CHALLOUAI Nahla, opcit. P.11.

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

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

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

#### 1-4- La production écrite : Processus et stratégies

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

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

##### ✓ La planification

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

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

---

<sup>1</sup>BARRE-DE MINIA Christine, Op.cit, P.36.<sup>2</sup> CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle, Op.cit., P.185.

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

✓ La mise en texte (ou textualisation)

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

✓ La révision (ou l'édition)

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

## 2- La charge cognitive

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

---

<sup>3</sup> Ibid. P.185.

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

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

### 3- Les stratégies rédactionnelles : Scripteur novice vs scripteur expert

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 5- Les difficultés d'apprentissage de la production écrite

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

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

### ➤ Difficultés liées aux connaissances déclaratives

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

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

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

### ➤ Difficultés liées aux connaissances procédurales

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

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

Sylvie Plane affirme que :

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

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

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

## 6- Le rapport lecture/écriture

Dans son livre « Technique de communication écrite », MONTECOT Christiane précise que :

« Lire, écrire : ces deux rôles ne sont jamais distribués une fois pour toutes. Chacun est tour à tour lecteur et rédacteur. On ne peut écrire sans songer à ceux pour qui l'on écrit ; on ne peut lire un texte sans tenir compte de celui qui l'a rédigé. Pour bien écrire, il est indispensable de savoir comment on lit »<sup>5</sup>.

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

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

---

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

<sup>5</sup> MONTECOT Christiane, Technique de communication écrite, Ed. CHIHAB EYROLLES, 1996, Alger,



« Lecture et écriture sont indissociables. Ecrire en atelier a pour effet de lire autrement et réveille ou soutient, toujours, le désir de lire. N'étant pas l'objectif premier de l'atelier d'écriture, ce changement dans le rapport à la lecture est souvent passé sous silence, alors qu'il en est une conséquence indéniable »<sup>6</sup>.

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

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

## **7- La pédagogie de projet**

### **7-1- La définition**

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

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

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

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

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

Projet= problèmes+ objectif+ stratégie+ action.

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

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

---

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

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

recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations...etc. »<sup>9</sup>.

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

#### 7-2- Les buts du projet pédagogique

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

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

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

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

---

<sup>9</sup> Ministère de l'éducation nationale, programme de 2<sup>e</sup> année moyenne, p.33.

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

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

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

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

### **8- L'évaluation de la production écrite**

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

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

---

9 Ministère de L'éducation national, programme de 1<sup>ère</sup> année moyenne, P.19

10 <sup>11</sup> Ibid, P.19

évalué et pourquoi nous l'évaluons. Les résultats d'apprentissage sont les points de départ vers cette décision. Pour évaluer une production écrite, l'enseignant peut envisager une grille d'évaluation créée en tenant compte des différents critères selon le sujet et la fonction de la tâche demandée aux apprenants.

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

-l'aspect morphosyntaxique : c'est à dire la correction de la langue, la compétence lexicale et l'application correcte de la langue au niveau de la grammaire, la conjugaison et l'orthographe.

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

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

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

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

## **Conclusion**

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

**La deuxième partie :  
Partie pratique**

**Chapitre I**  
**PARTIE PRATIQUE**



### Introduction

Dans cette deuxième partie du travail de recherche, nous allons expérimenter l'atelier d'écriture dans la classe de F.L.E, nous allons opter pour le travail coopératif entre l'ensemble d'élèves d'une classe, en effet, notre expérimentation porte sur une diversité d'activités.

Nous entretenons une étude comparative axée sur des réponses aux questions posées dans une tentative de vérifier les hypothèses prévues préalablement.

### 1- Présentation générale de l'échantillon:

En tant qu'enseignante supplémenteaire de français langue étrangère dans le cycle moyen au CEM Tedj Addine Ben Amrane, situé dans la wilaya de Khenchela, nous avons opté de mener notre expérimentation dans le ma établissement.

Notre échantillon est porté sur une classe de 2<sup>ème</sup> AM composé de deux groupes (vu la pandémie de corona virus système d'enseignement par groupe), nous avons choisi le premier groupe composé de 15 élèves répartie comme suit: (10 filles et 5 garçons) âgés entre 12 ans et 16 ans.

D'autre part, nous avons opté un échantillon de 12 élèves répartis en 4 groupes de 3 élèves d'un niveau différent (bon, moyen). Tous en laissant les autres travailler de manière individuelle.

Nous avons organisé des ateliers d'écriture d'une façon régulière pour les élèves de cette classe et sur une période de temps s'est établie sur tout le mois d'avril du dernier trimestre de l'année scolaire 2020/2021.

Nous avons choisi aussi pour cette application de l'opération en classe de 2<sup>ème</sup> AM, comme objet d'étude le troisième projet.

«Dire une légende», ce dernier se répartit en 2 séquences «personne et faits extraordinaire et faits et lieux inoubliables».

### 2- Déroulement de l'expérience:

Dans cette expérimentation, nous devons suivre strictement l'enchaînement ordinaire du projet afin d'installer chez les apprenants les objectifs et les compétences linguistiques et méthodologies assignés par les directives pédagogiques officielle.

Ordinairement, un projet d'apprentissage est reparti en séquences et chaque séquence en activités ou séances visant des objectifs spécifiques découlant d'un objectif générale, les

activités de la séquence sont généralement, regroupés en trois types qui constituent la phase de réalisation (niveau pédagogique):

Activités de compréhension, activités de langues et activités de production.

### **2-1- Le déroulement d'une séance type en atelier d'écriture:**

Après avoir organisé les élèves en quatre groupes de trois membres, les élèves s'installent et observant attentivement le tableau, nous avons proposé par la suite de sujet du jour d'une façon indirecte, en premier lieu, nous excitons leur curiosité en présentant une image, une photo, un tableau suivi par des questions dites d'éveil d'intérêt en relation avec l'une des supports visuels que nous avons choisi pour pousser les élèves à s'intéresser d'avantage à l'objet de la séance en cours. Enfin, nous leur présentons le sujet à traiter formulé dans un vocabulaire simple, facile à lire et à traiter.

### **2-2- Les ateliers d'écriture:**

Les sujets proposés lors des séances d'ateliers d'écriture sont simples à traiter et adéquats au niveau des élèves. A travers notre choix, nous avons cherché à mettre l'élève dans une situation «d'écriture inventive» et avec un état d'âme joyeux pour évoquer, son plaisir, car c'est l'élément principal sur lequel nous avons basé notre expérience, pour ce faire, nous avons utilisé différents moyens pour éveiller l'acte de l'écriture chez l'ensemble des élèves à savoir, l'image, les textes, les proverbes ect.

#### **2-2-1- Les activités proposées.**

#### **2-2-2- Les activités de préparation à l'écrit.**

Séance 01:

- Durée: 1 heure.
- Support: une photo.
- Objectifs d'apprentissage:
  - Préparer l'élève à la production écrite.
  - Stimuler l'imagination.
- Objectifs de coopération:
  - Pendant cette activité, chaque élève tente de proposer une nouvelle fin de cette histoire à partir de son immigration.

## PARTIE PRATIQUE

- Habituer les élèves avec leurs partenaires du groupe qui va donner naissance à ce qu'on appelle (groupe expérimental).

### Activité 01 page 104:



Image N°01: parties d'une histoire légendaire.

### Séance 02:

- Durée: 1 heure.
- Support: texte + une image.
- Objectifs d'apprentissage.
  - Préparer l'élève à la production écrite.
  - Connaître le personnage légendaire de cet histoire et ses caractères.

## PARTIE PRATIQUE

- Objectifs de coopération:
  - Durant cette activité les élèves cherchent tout d'abord la signification de la notion (légende) et les héros légendaires.
  - Discussion entre les élèves, utilisation du dictionnaire, demande de l'aide du professeur.

### Activité 02 page 105:

Lis le texte puis répond aux questions suivantes?

- Quels sont les personnages du texte?
- Fourrar est :
  - a/ une saison
  - b/ un mois.
  - c/ une année.
  - d/ un jour.

Quand cette histoire s'est-elle déroulée?

Yennayer fut blessé, Pourquoi?

**Yennayer et la vieille bergère**

Il était une fois, au temps où les animaux et les végétaux parlaient, une vieille bergère qui gardait ses chèvres près d'un immense caroubier.

Alors que le jour déclinaît, la bergère s'adressa au premier mois de l'année :

« Yennayer, te voilà dans ton dernier jour et tu n'as pas causé un seul frisson ! Pas de tempête, pas de gel, pas de neige, pas de froid... »

Yennayer, qui entend tout ce qui se dit durant son mois, fut blessé par tant d'ingratitude. Il avait décidé de ne pas souffler le froid pour permettre aux animaux frileux de sortir brouter l'herbe.

Alors, Yennayer, notre mois de Janvier décida de se venger. Sa trentaine terminée, il alla emprunter un jour à Fourrar, le mois de février ! A l'époque, les mois et les jours s'interpellaient avec des poèmes :

« Frère Fourrar, l'ami des camassiers  
De ta trentaine, prête-moi un jour  
Une bergère mal élevée m'a manqué de respect !  
Je m'en vais de ce pas la corriger  
Pour ce faire, j'ai besoin d'un jour ! »

Fourrar donna gracieusement un jour de sa trentaine à Yennayer !

Ainsi, il perdit une journée et se retrouva avec vingt-neuf jours. Yennayer en gagna une pour avoir trente et un jours ! Il fit un froid de canard. Il a plu, il a rigolé, la contrée fut gelée. Yennayer eut sa revanche. Nous savons aujourd'hui pourquoi le dernier jour de Yennayer est terriblement frais !

Rachid OULEBSIR, extrait du livre *Les derniers Kabyles*, page 243

**Image N°2: un texte d'une histoire légendaire avec sa photo.**

Séance 03:

- Durée: 1 heure.
- Support: une photo.
- Objectifs d'apprentissage:
  - Préparer l'élève à la production écrite.
  - Produire à l'écrit d' une histoire légendaire à partir d'une photo et d'une droit à outils (questions à répondre).
- Objectifs de coopération:
  - Durant cette activité, les élèves rédigent un texte narratif en discutant sur le trait exacte qui caractérisé la photo des personnages présentés.

**Activité 03 page 125.**

Observe les images et réponds aux questions.

Image 1 → 1- Qui sont ces personnages? Comment sont-ils?  
→ 2- Que fait la fille? Que pense faire l'ogresse d'après vous

Image 2 → 1- Ou se trouve la pauvre fille? Décrivez ce lieu.  
→ 2- Que fait l'ogresse pour rejoindre la fille?  
→ 3- Un homme voit la scène? Que pense-t-il faire?

Image 3 → 1- Que voit on sur cette image? Que s'est-il passé.  
→ 2- La sorcière s'exclame. Que dit-elle d'après vous?



Image N°3: les parties d'une légende.

### 2-2-3-1- Les activités de production écrite:

#### Séance 01:

- **Durée:** 1 heure
- **Support:** une photo + une boîte à outils.
- **Objectifs: d'apprentissage:**
  - Savoir écrire une légende, un commentaire d'une illustration à partir d'une boîte à outil (des information...).
  - Suivre la consigne en répondant sur les question proposées.
- **Objectifs de coopération:**

Devant cette activité, les élèves rédigent, un texte ensemble afin de les entraider pour parler, s'encourager pour exprime en français et de corriger mutuellement.

## PARTIE PRATIQUE

---

### Activité 01:

Cosigne:

A partir des éléments suivants, écris une légende selon les consignes d'écriture.

Tu choisis une illustration.

Tu écris un court texte qui explique l'illustration.

Tu écris à la 3<sup>ème</sup> personne au présent.

	Un jardin partagé
Où?	Alger
Qui?	Les habitants d'Alger
Pourquoi?	Pour produire des légumes et fruits
Quand?	Début en 2010.

Image N°04: le jardin partagé.

Tableau N°01: boîte à outils

Questions autour de la tâche d'écriture.

Les consignes que te demande-t-elle de faire?

Dans la consigne, quelles sont les étapes à suivre pour écrire?

Quels sont les critères à respecter pour réussir ta légende?

### Critère de réussite

Tu interprètes l'image et racontes son histoire.

Tu utilises les indicateurs de lieu.

Tu utilises le pronom relatif 'que' pour éviter la répétition.

Tu respectes la longueur de texte (texte court)

Tu mets une majuscule aux noms propres.

Pour réussir mieux ton travail, aide-toi des questions autour de la tâche d'écriture et de la boîte à outils ci-dessous.

<b>Indicateur de lieu</b>	<b>Adverbes / nom</b>	<b>Pronom relatif</b>
---------------------------	-----------------------	-----------------------

## PARTIE PRATIQUE

---

A quel endroit? À côté – au milieu – devant – chez	Regroupement alimentation transformation classement – aménagement	Qui – que – ou – doit – quoi
---	--	---------------------------------

**Tableau N°02: boîte à outils.**

### **Séance 02:**

**Durée:** 1 heure

**Support:** une photo, une boîte à outils.

### **Objectifs d'apprentissage:**

Produire à l'écrit une légende en choix.

### **Objectifs de coopération:**

Durant cette séance, les apprenants discutent, partagent les tâches entre eux pour économiser le temps.

### **Activité 02:**

Consigne:

Rédige une légende de ton choix en citant les éléments suivants.

- Le titre.
- Précise les personnages, les lieux et les faits légendaires.
- Interprète l'image de l'histoire s'il y en a.
- Décrit l'aspect moral et physique des personnages.
- Intègre l'imagination dans l'histoire.
- La légende sera lue à tes camarades.

## **2-4- Quelques remarques lors du déroulement d'atelier d'écriture:**

### **a- Déroulement de la séance:**

Après la présentation du sujet et l'explication des consignes de l'écriture, nous invitons les groupes 1, 2, 3, 4 à travailler ensemble et nous insistons sur le travail coopératif.



### **b- L'aménagement de la classe:**

Les membres de chaque group se regroupent autour d'une table afin que la communication soit facile, les groupes doivent être un peu éloignés pour que les membre de chaque groupe puissent travailler et communiquer sous être gênés.

Après l'installation des groupes de base (G1, G2, G3 et G4), l'enseignant fait un bref rappel du sujet et de la consigne de l'écriture et en cite les élèves à la participation et à la coopération.

### **c- Troisième phase:**

Nous avons puis soin corrigé et évaluer les copies selon des critères que nous avons mes en place pour les comparer par la suite, c'est-à-dire, les copies du groupe expérimental (groupe E) des atelier d'écriture (G1, G2, G3 et G4), avec les copies des autres élèves du groupes témoin (groupe T) qui travaillent individuellement (3 élèves), en voici les résultats obtenus:

#### **2-4-1- résultats obtenus:**

##### **a- Du groupe expérimental (G1, G2, G3 et G4):**

Nous avons choisi de présenter l'évaluation de la première et la dernière que nous avons proposés (un sujet qui relève toujours du m genre de texte); pour évaluer les m critères de façon à pouvoir coupeur les résultats de la première évaluation à ceux de la dernière.

##### **A- Première évaluation du travail de groupes:**

<b>Critères</b>	<b>G1</b>	<b>G2</b>	<b>G3</b>	<b>G4</b>
Economique en français	Non	Non	Non	Non
Demande de l'aide au besoin	Oui	Oui	Oui	Oui
Chaque membre fait sa part du travail	Oui	Oui	Oui	Oui
Discussion du groupe	Oui	Parfois	Oui	Parfois
Être motivé lors de travail	Très peu	Oui	Oui	Très peu

## PARTIE PRATIQUE

Tableau N°03: guide d'observation pour le travail coopératif de la première évaluation.

### B- Dernière évaluation du travail de groupes:

Critères	G1	G2	G3	G4
Communiqes en français	Parfois	Oui	Parfois	Parfois
Demande de l'aide au besoin	Oui	Oui	Oui	Oui
Chaque membre fait sa part du travail	Oui	Oui	Oui	Oui
Discussion de groupe	Parfois	Oui	Parfois	Oui
Être motivé lors du travail	Oui	Oui	Oui	oui

**Tableau N°04: grille d'observation pour le travail coopératif de la dernière évaluation.**

#### Remarques:

Nous avons constaté des le début de l'expérience une grande amélioration de puis la première activité que nous avons proposé jusqu' à la dernière ainsi que d'autre remarques considérables:

- communication amélioré en français.

Demande de l'aide entre les élèves eux m ou du professeur.

Sensibilisation de la responsabilité de chaque membre.

Discussion efficace entre les membre du groupe.

Et surtout une grande motivation qui augmentes peu a peu pendant chaque séance d'atelier d'écriture.

Nous avons posé la question suivante aux élèves pour voir leurs niveaux de motivation lors de ces séance d'atelier d'écriture: «êtes-vous prêts pour travailler encore en groupe?».

Tout les élèves et sans emption, expriment leur volonté de continuer ensemble, en avouant qu'ils étaient plus motivés et plus sécurisés qu' auparavant et même les autres élèves qui travaillent individuellement veulent travailler ensemble comme leurs camardes et nous allons analyses ces grilles d'évaluation après.

b- Entre le groupe expérimental (Groupe E) et le groupe témoin (groupe T).

## PARTIE PRATIQUE

Comme nous avons cité auparavant, nous avons proposé des activités dont les élèves des deux groupes (groupe E) et (groupe T) ont traité le même sujet d'expression écrite, nous avons ensuite comparé les mêmes critères après avoir corrigé les copiés.

Il faut signaler que nous avons choisi une seule activité ou le travail montre la créativité de l'élève.

(Rédaction d'une légende en choix), pour faire notre évaluation selon des critères bien choisis.

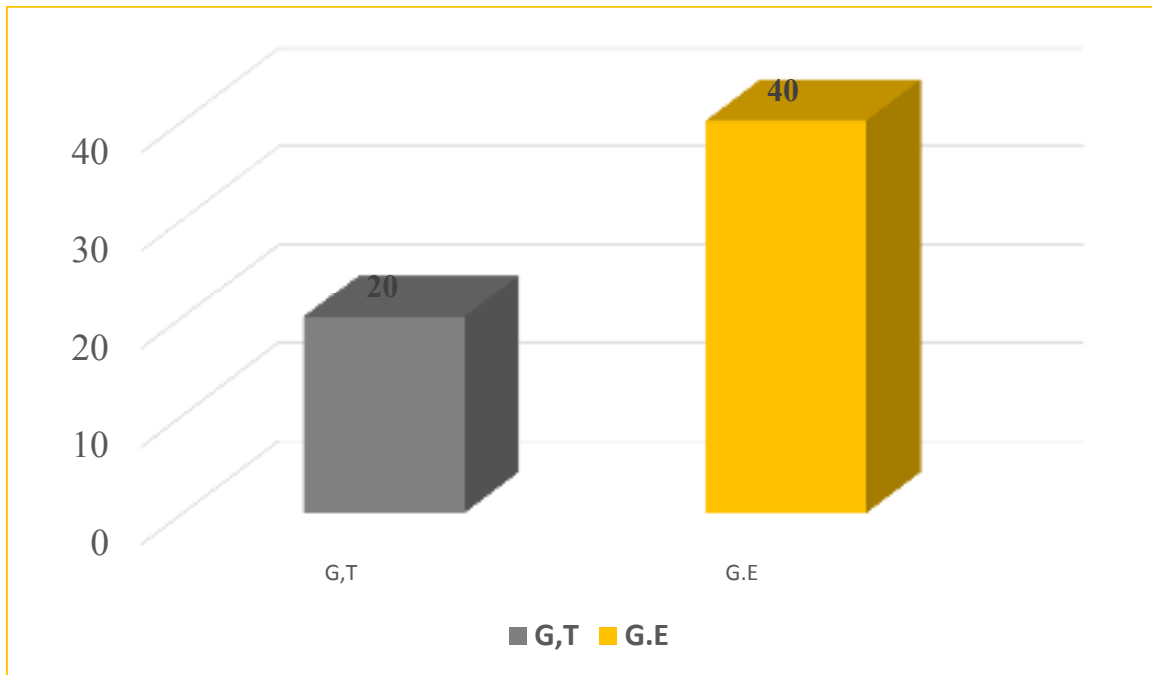
Nous avons obtenu les résultats suivants:

a) Titre:

G.T	G.E
20%	40%

G.T: 2élèves du groupe témoin ont écrit le titre.

G.E: 3 groupe du groupe expérimental ont écrit le titre.



**Figure N°01: pourcentage d'élèves ayant écrit le titre.**

**b/ présentation de personnage, le lieu et le fait légendaire:**

G.T	G.E
40%	50%

G.T: 2 élèves du groupes témoin ont présenté de personnage.

## PARTIE PRATIQUE

G.E: tous les groupes du groupe expérimental ont présenté le personnage.

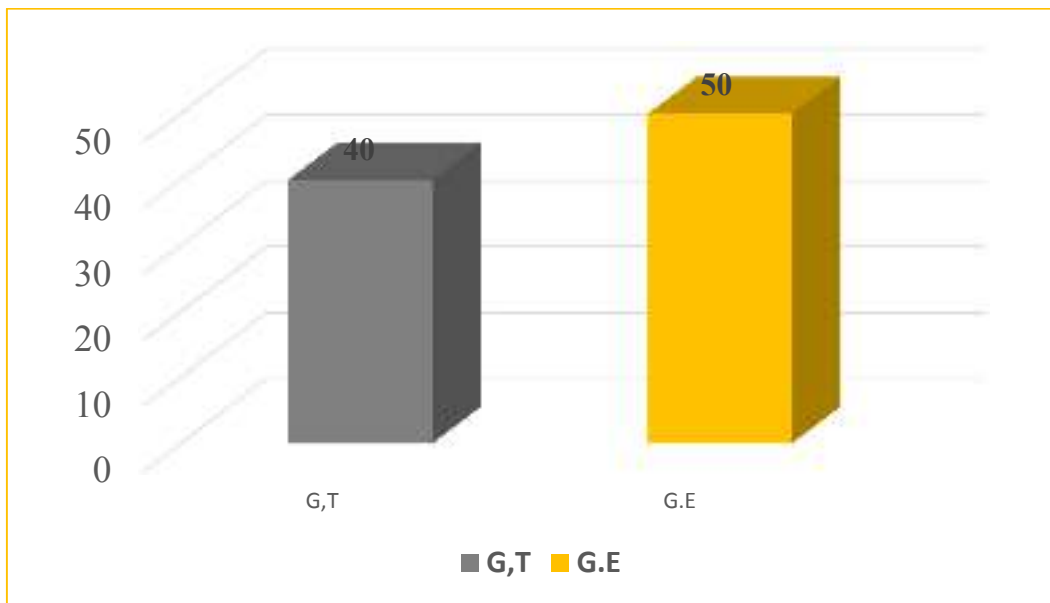


Figure N°02: pourcentage d'élèves ayant présenté le personnage.

C/ interprétation de l'image de l'histoire:

G.T	G.E
50%	50%

G.T: 3 élèves du groupes témoin ont interpréter l'image .

G.E: les 4 groupes du group expérimental ont interpréter l'image.

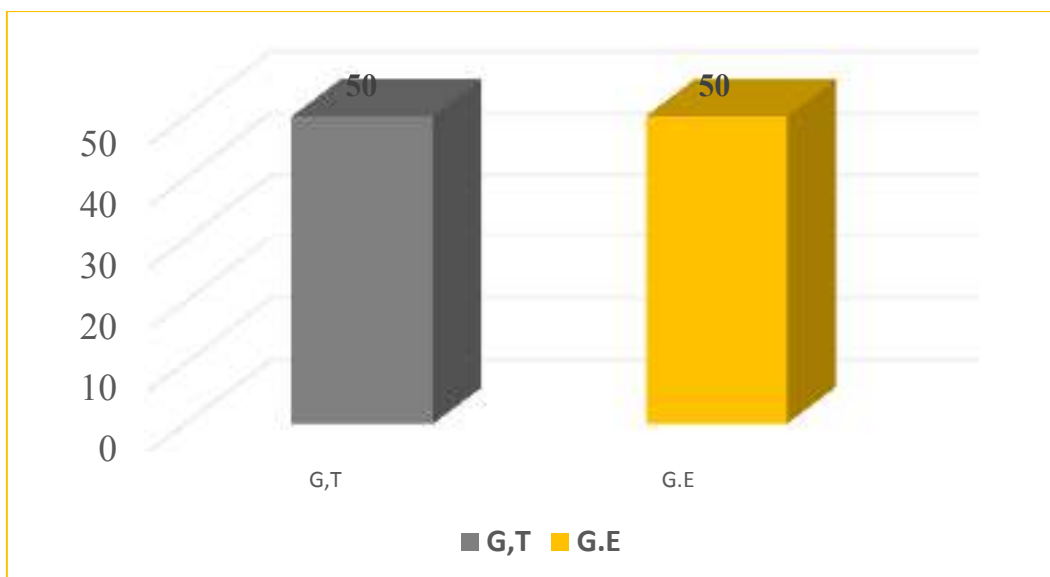


Figure N°:03 pourcentage d'élève ayant interprété l'image de l'histoire

D/ le passé-composé:

## PARTIE PRATIQUE

G.T	G.E
45%	50%

G.T: 2 élèves du groupe témoin ont employé le passé-composé.

G.E: tous les groupes du groupe expérimental, ont employé le passé composé

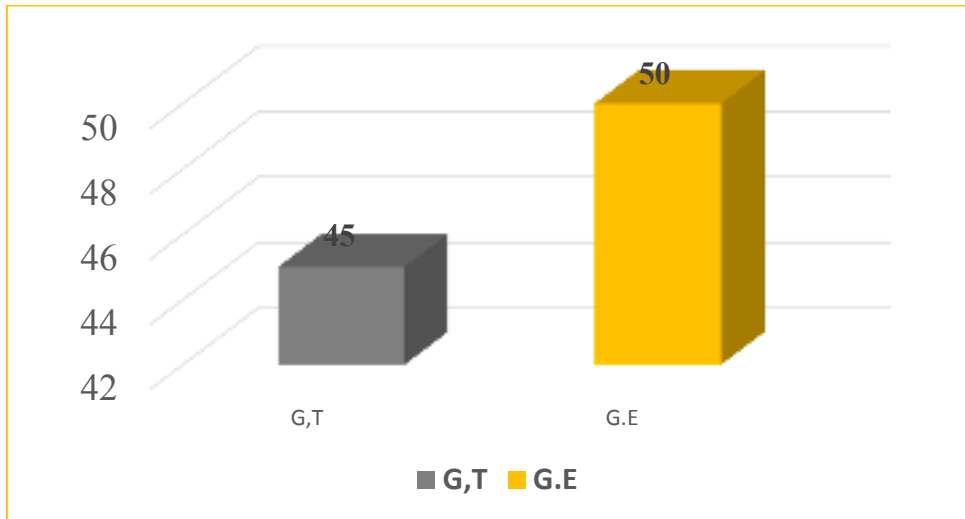


Figure N°04: pourcentage d'élèves ayant employé le passé composé.

E/ longueur de paragraphe:

G.T	G.E
50%	50%

G.T: 3 &lèves du groupes témoin ont respecté le membre de ligne proposé (10 lignes).

G.E: les 4 groupes du groupes expérimental ont respecté membre de ligne proposées.

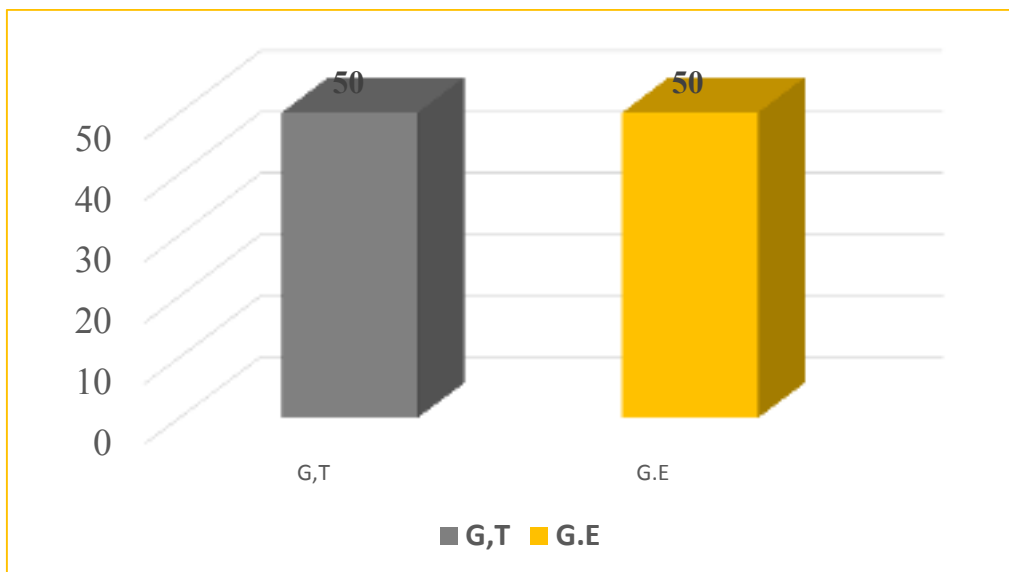


Figure N°:05 pourcentage d'élève ayant respecté membre de ligne.

F/ la ponctuation:

G.T	G.E
10%	50%

G.T: 1 élève du groupes témoin à utilisé la publication.

G.E: tous les groupes du groupe expérimental ont utilisé la pouctiation.

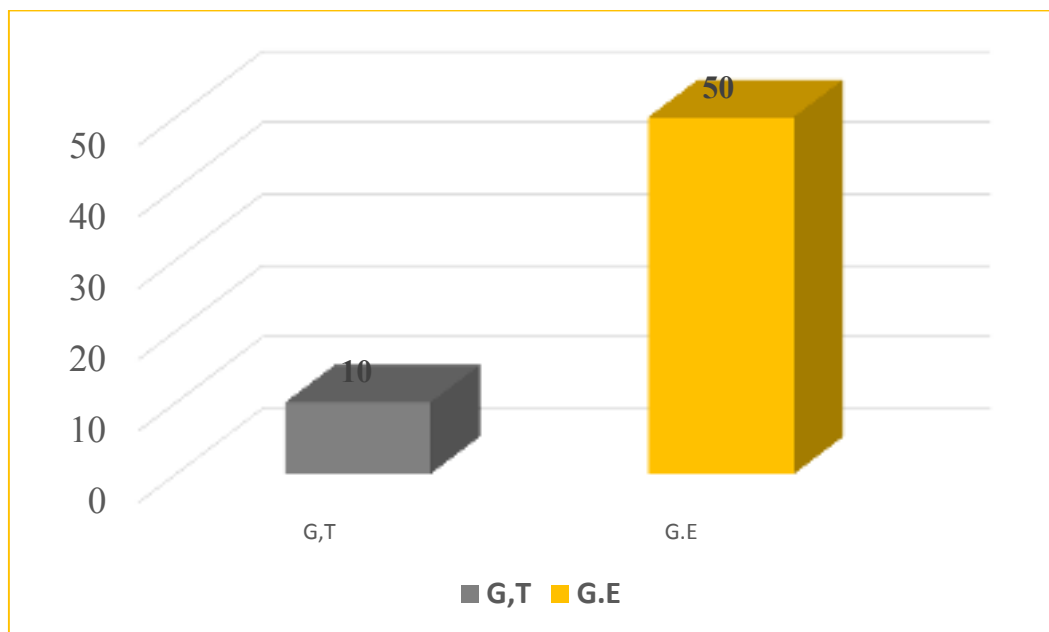


Figure N°06: pourcentage d'élèves ayant mis la ponctuation

G/ fautes de grammaire:

G.T	G.E
50%	30%

G.T: tous les élèves du groupes témoin ont connais des fautes de grammaire.

G.E: 2 groupes du groupe expérimental ont connu des fautes de grammaire.

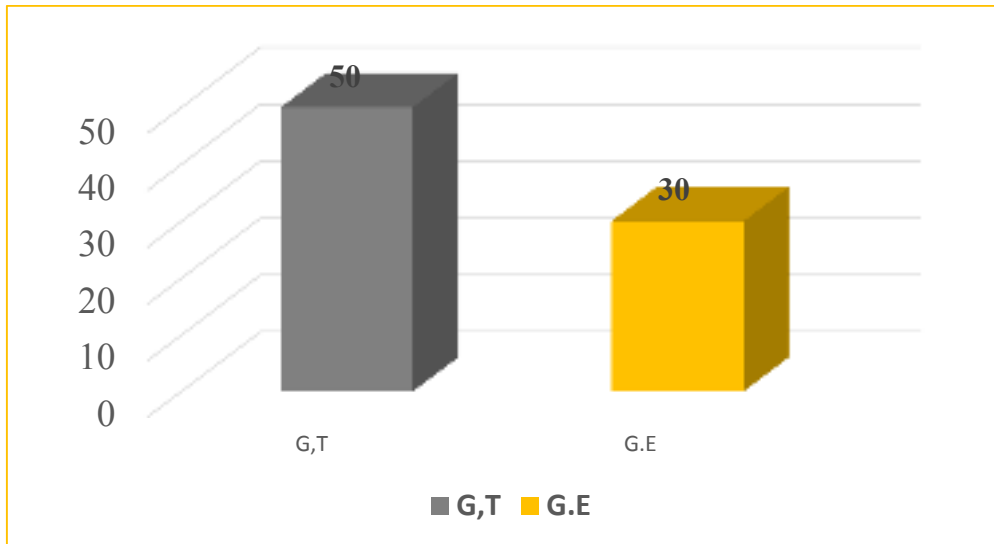


Figure N°07: pourcentage d'élèves ayant connus des fautes de grammaire.

**H/ Faute d'orthographe:**

G.T	G.E
50%	35%

G.T: tous les élèves du groupe témoin ont connus des fautes d'orthographe.

G.E: un seul groupe du groupe expérimental à connus des fautes d'orthographe.

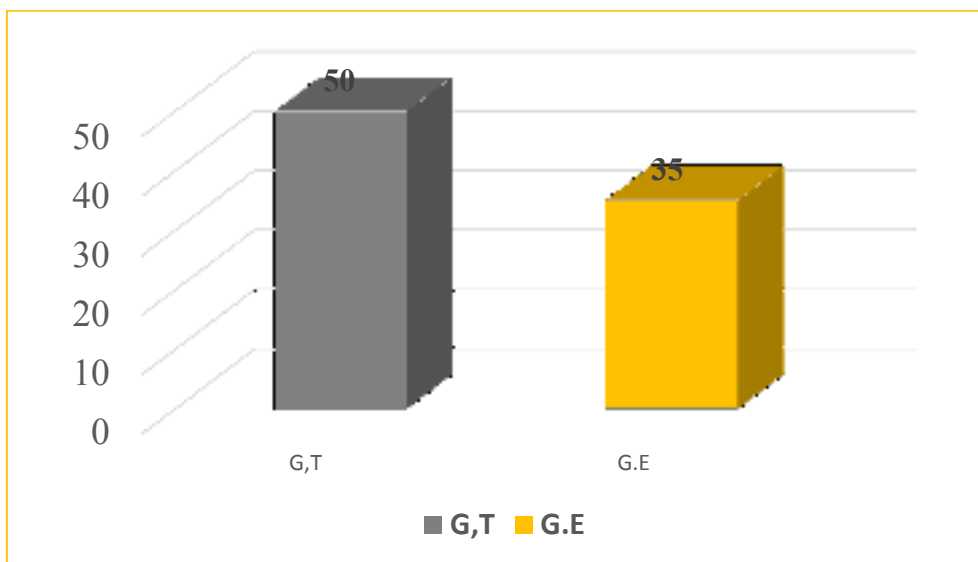


Figure N°08: pourcentage d'élèves ayant connus des fautes des fautes d'orthographe.

**3- Observation et analyses:**

## PARTIE PRATIQUE

---

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

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

La séance qui a connu un grand succès, c'est la dernière séance où nous avons laissé le choix de l'histoire aux élèves, ils discutaient mieux, en utilisant le dictionnaire plus qu'au pavant et ils étaient plus motivés par rapport aux autres séances où nous avons guidé les élèves par des consignes bien précises.

Dans ce cas-la, nous avons laissé la liberté aux élèves de choisir l'histoire de leur choix avec les critères qu'ils voulaient pour stimuler la créativité chez eux.

Les résultats obtenus dans les deux premiers tableaux qui constituent l'observation du travail coopératif de la première activité et la dernière activité proposée, pour voir s'il y a eu un certain progrès, nous remarquons que ces résultats nous montrent la progression positive de l'application de l'approche coopérative sur le rendement de chaque groupe ainsi que l'amélioration de l'adaptation de chaque membre de ces groupes.

Concernant la comparaison des résultats obtenus l'évaluation de la dernière activité entre le groupe témoin (les élèves qui travaillent individuellement) et le groupe expérimental (les élèves qui travaillent en groupes G1, G2, G3, et G4) .

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

Pour conclure et suite à notre expérimentation, nous avons pu constater que les textes produits individuellement, malgré l'impression globale de compréhension de la consigne et l'intelligibilité des textes produits, ils sont pauvres en vocabulaire et comprennent parfois des phrases mal construites.

Par contre les textes produits après les ateliers d'écriture où les participants ont réalisé des produits cohérents sont bien structurés et contiennent moins d'erreurs.



### Conclusion de la partie théorique:

L'atelier d'écriture est une stratégie récente basée sur le travail coopératif entre les élèves qui favorise l'interaction entre eux lors d'une séance de production écrite à l'issue d'une diversité d'activités proposées afin d'améliorer l'aspect rédactionnel chez les apprenants.

La techniques d'écritures compose une place très valorisante ou domaine de l'enseignant, apprentissage dans le cycle moyen par un biais de stratégie adéquats aux objectifs pédagogique de motiver les élèves d'écrire et amélioré leurs productions écrites.

Ce chapitre tend à expliciter la description de l'expérimentation que nous avons menée dans le but de vérifier l'impact des ateliers d'écriture comme un dispositif didactique sur l'activation de la production écrite chez les apprenants de F.L.E dans le milieu scolaire.

Dans cette deuxième partie de travail de recherche, nous allons expérimenter l'atelier d'écriture dans la classe de F.L.E, nous allons opter pour le travail coopératif entre l'ensemble d'élèves d'une même classe, en effet, notre expérimentation porte sur une diversité d'activité.

Nous entreprenons une étude comparative axée sur des réponses aux questions posées dans une tentative de vérifier les hypothèses prévues préalablement

# **Conclusion générale**

### **Conclusion générale :**

l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère soulève beaucoup de problématique.

Effectivement, malgré des années de scolarisation les apprenants éprouvent des difficultés face à l'utilisation de cette langue aussi bien à l'écrite qu'a l'oral.

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

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

Dans le visant pratique de notre travail, nous avons installé des ateliers en classe de 2<sup>ème</sup> année moyenne au C.E.M Tadj Addine Ben Amrane à Khenchela en procédant à cette expérimentation avec deux groupes; un groupe témoin et un groupe expérimental.

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

# **Références bibliographiques**

## **Références bibliographiques :**

### **Ouvrages:**

- 1) Roche Anne, Guiguet Andée et Voltez Nicole, l'atelier d'écriture, élément pour la rédaction du texte littéraire, ED, ARMHNDCOLIN, 3<sup>ème</sup> édition, Paris, 2009.
- 2) Bouniface Clave avec la collaboration de lement odile, les ateliers d'écriture, ED, RETZ, Paris, 1992.
- 3) Plantier, E (2010) Animer un atelier d'écriture pour tous, Paris, Eyrolles.
- 4) Angus, M (2015), initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines, Alger Casbah, Edition.
- 5) Courtillon, J-P (2003), élaborer un cours de F.L.E, Paris, Hachette.
- 6) Guibert, R (2003), former des écrivains: Principes des ateliers d'écriture en formation.

### **Dictionnaires:**

- 1) MICRO Robert, Dictionnaire de la langue française, ED, Enrichie, Paris, 2006.
- 2) Robert, J-P (2008) Dictionnaire pratique de la didactique du F.L.E, Paris, Opheys.

### **Mémoires:**

- 1) Ben Ali Ikram, Salemi Bouchia, les ateliers d'écriture au service du développement de la compétence xripturale en F.L.E, car des étudiants de 1<sup>er</sup> année français L.M.D de l'université Hamma Lakhdar, El-Oued, 2018/2019.
- 2) Chellouai Nahla, Difficulté et obstacles dans l'enseignement/ apprentissage de la production écrite, cas des apprenants de 3<sup>ème</sup> AS université Mohamed Khider Biskra, 2012-2013.

### **Site Internet:**

- 1) [www.ien-mureaux.oc-versaillez.fr/img/pdf](http://www.ien-mureaux.oc-versaillez.fr/img/pdf)
- 2) elisabeth.tradieu.free.fr/atelier\_écrit\_créative.en.cl.de.FLE.PDF

# **Annexes**

# 1 - Les travaux individuels

Annexe n°: 01

Le 20/04/2021

La lune et le soleil  
~~La~~ lune et le soleil, ont  
vécu ensemble heureux ~~avec~~  
un et l'autre ~~avec~~ une grande  
amitié. Ils sont parties  
bonne, même dans la journée  
de parler ~~arrivé~~,  
un jour de froid les deux amis  
sont ~~desputés~~ depuis ce jour

Ampece n° 02

Le 20/04/2027

### Le code des impléments

Il y avait une femme avant ça  
mère ~~had~~ une nechet pour ses devesc  
& enfant leur père, était un  
homme pauvre ~~ma~~ pauvre les ~~que~~ ~~je~~ ~~je~~  
les gens de ce village ~~avec~~ que la ~~vale~~ ~~je~~ ~~je~~  
aide cette famille avec ~~à~~ son lait mais  
chaque fois la femme de père  
fait de mal ~~à~~ ces enfants qui me ven  
pas les ~~en~~ enfant demande l'aide  
de ~~pour~~ ~~leur~~ ~~leur~~ ~~leur~~ ~~leur~~  
mauvaise femme.



1- Les travaux matériels d'écriture

Annexe n° 03

---

G<sub>01</sub>

Le 20/04/2021

d'enfant ~~brûlé~~

Un jour, une mère lavait  
son petit enfant dans un  
chaudron au, elle faisait tacher  
l'eau dans le seau.

Or, ce jour là, une fête était  
aux voisins. Les voisins venaient  
regarder son enfant dans la  
marmite qui chauffait, elle  
trouvait son enfant qui

Annexe n° 04

G<sub>02</sub>

le 20/04/2021

Genouvillon et son pantoufle

À la mort de son père Genouvillon et  
la mort de sa belle-mère et de sa sœur  
Genouvillon s'est est de se rendre au  
donne le prince. Avec l'aide de sa tante  
la fin, elle se réveille manuellement  
habillée et peut assister au bal jusqu'à  
minuit. Lorsque le dernier coup de  
carillon retentit, Genouvillon s'effrite  
rapidement qu'il se précipite dans ses  
sous son pantoufle.

Anoneste n° 05

G3

Le 20/04/2021

*Le loup et le lapin*

Il était une fois un grand méchant  
loup très gourmand qui ne trouva  
plus à manger. Il décida d'aller dans la  
forêt pour manger. Il vit une lapine  
bouge par là avait très peur elle  
demandait de voir un champ de carotte  
puis il voyait sur lui le méchant  
loup puis il le mangeait.



# Résumé

## Résumé:

En dépit de l'importance accordée à l'oral qui constitue actuellement le contre d'internet des perspectives didactique de F.L.E, la compétence xerptual prône elle aussi une place de choix, et une exigence que chaque apprenant doit maitriser.

L'objectif de cette scientifique et de démonter l'effcience d'intgré les ateliers d'écriture en classe de F.L.E et sont effet dans l'amélioration de compétence xriptural chez les apprenants de cette langue, afin d'atteindre notre objectif, nous avons adopté l'expérimentation comme outil d'investigation, qui à été menée auprès des étudiants de 2<sup>ème</sup> année moyenne au C.E.M Tadj Addine Ben Amran Khenchela.

## Mots-Clés:

Atelier d'écriture – travail coopératif – motivation – la compétence xipturale - didactique de l'écrit écriture créative

## الملخص:

بالرغم من الأهمية البالغة التي يحتلها الشفوي والذي كان ولا زال اهتمام مناهج تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية تشغل الكفاءة الكتابية هي الأخرى مكانة كبيرة مما يجعل تعلمها ضرورة حتمية على كل متعلم.

نههدف من خلال هاته الدراسة إلى إبراز نجاعة إدماج ورشات الكتابة في قمم اللغة الفرنسية ودوره في تحسين المهارة الكتابية لدى متعلمي هذه اللغة، وللتحقق من ذلك تطرقنا إلى التجربة كأداة بحث وذلك من خلال العمل على مجموعة من تلاميذ السنة الثانية متوسط في متوسطة تاج الدين بن عمران – خنشلة –

## الكلمات المفتاحية:

ورشة كتابة – العمل الجماعي – تحفيز – الكفاءة الكتابية – تعلمية الكتابة – الكتابة الإبداعية.