



Université Ahmed Draya -Adrar

Faculté des Lettres et des Langues Étrangères

Département de français

Le rôle des ateliers d'écriture dans l'amélioration de la production écrite

**Cas des élèves de 2 années secondaires, lycée Khaled Ben El-Walid à
Adrar**

MEMOIRE DE MASTER

Option : Didactique du FLE

Encadré par : Dr. Sid Ahmed Khalladi

Présenté par : Siham BEN AISSA

Sodfa SEGHIR

Année universitaire : 2019 -2020

Remerciements

Louanges et remerciements à Dieu le Tout-Puissant qui nous a donné la patience, le courage et la force dans les moments difficiles d'éditer ce mémoire, Merci Allah.

Nous tenons à remercier notre encadrant M. Khalladi Sid Ahmed d'avoir accepté de nous prendre en charge pour réaliser ce travail. Nous le remercions pour sa direction et ses encouragements.

Nos profonds remerciements vont également à nos proches, parents, frères, sœurs et amis qui nous ont soutenus pendant cette période de formation.

Merci infiniment

Résumé

Les activités d'écriture font partie des pratiques les plus courantes dans tous les milieux scolaires. Toutefois, les apprenants de français langue étrangère sont confrontés souvent à des difficultés d'ordre scriptural. Afin de favoriser l'acquisition de cette compétence, le programme scolaire propose des stratégies adéquates pour résoudre ce problème et motiver les apprenants à mieux écrire.

Dans cette recherche, nous allons essayer d'élaborer une nouvelle technique nommée l'atelier d'écriture qui se base sur le travail collaboratif et l'interaction entre les apprenants. L'atelier d'écriture se voit donc, comme un dispositif capable de vaincre ces difficultés, d'améliorer la compétence scripturale de nos apprenants et de les préparer aux exigences de la vie quotidienne.

De ce fait, notre travail de recherche a pour objectif de montrer le rôle des ateliers d'écriture comme étant une stratégie d'enseignement dans l'amélioration des compétences rédactionnelles.

Mots clés

Activité d'écriture, atelier d'écriture, le travail coopératif, interaction, compétence scripturale.

Abstract

Writing activities are among the most common practices in all school settings. However, learners of French as a foreign language often face scriptural difficulties. In order to promote the acquisition of this skill, the school program proposes appropriate strategies to solve this problem and motivate learners to write better.

In this research, we will try to develop a new technique called the writing workshop, which is based on collaborative work and interaction between learners. The writing workshop is therefore seen as a device capable of overcoming these difficulties, of improving the writing skills of our learners and of preparing them for the demands of daily life.

Therefore, our research work aims to show the role of writing workshops as a teaching strategy in improving writing skills.

Keywords

Writing activity, writing workshop, cooperative work, interaction, scriptural skill.

المخلص

تعد أنشطة الكتابة من أكثر الممارسات شيوعاً في جميع البيئات المدرسية. ومع ذلك، غالباً ما يواجه متعلمي الفرنسية كلغة أجنبية صعوبات كتابية. من أجل تعزيز اكتساب هذه المهارة، يقترح البرنامج المدرسي الاستراتيجيات المناسبة لحل هذه المشكلة وتحفيز المتعلمين على الكتابة بشكل أفضل.

في هذا البحث سنحاول تطوير تقنية جديدة تسمى ورشة الكتابة والتي تقوم على العمل التعاوني والتفاعل بين المتعلمين. لذلك يُنظر إلى ورشة الكتابة على أنها أداة قادرة على التغلب على هذه الصعوبات، وتحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين لدينا، وإعدادهم لمتطلبات الحياة اليومية.

لذلك، يهدف عملنا البحثي إلى إظهار دور ورش العمل في الكتابة كإستراتيجية تعليمية في تحسين مهارات الكتابة.

الكلمات المفتاحية

أنشطة الكتابة، ورشة الكتابة، العمل التعاوني، تفاعل، الكفاءة الكتابية.

Introduction générale

L'enseignement/apprentissage du français langue étrangère s'articule autour de différentes activités qui visent l'acquisition des quatre compétences (la compréhension et la production de l'écrit, la compréhension et la production de l'oral). En effet, l'objectif de l'enseignement du FLE est d'amener l'apprenant à communiquer à l'oral et à l'écrit.

En Algérie, la langue française étant considérée comme une langue étrangère, enseignée à partir de la troisième année du cycle primaire. Pour ce faire, le système éducatif et les concepteurs du programme scolaire proposent souvent des méthodes et des stratégies pour assurer une bonne transmission/acquisition de cette langue, ainsi que des solutions pour favoriser la maîtrise de l'écriture. Comme dans l'enseignement de toute langue, l'écriture demeure l'une des activités les plus complexes car elle nécessite, de la part de l'apprenant, la mobilisation simultanée de plusieurs niveaux de compétences. C'est pour cela, il nous paraît utile de s'interroger sur d'autres modalités d'accompagnement des apprenants dans l'activité de production écrite.

L'atelier d'écriture en tant que technique d'apprentissage de la production écrite, permet de faciliter l'écriture et d'accompagner les apprenants dans leurs processus d'un savoir écrire.

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

Notre thème de recherche relève du domaine de la didactique de l'écrit. Il se propose de vérifier le constat qui a été fait sur le terrain et selon lequel la plupart des élèves ont un handicap face à des situations de production écrite. En effet, l'écrit est l'une des compétences principales visée dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Il est considéré comme le noyau dur et une condition sine qua non pour réussir l'acte d'enseignement de toute langue étrangère.

Contraints de respecter le programme du manuel, la plupart des enseignants se trouvent face à des situations où la plupart des apprenants éprouvent des difficultés pour écrire d'une façon ordinaire.

Le choix de notre thème est le résultat de notre petite expérience en tant qu'enseignantes vacataires en cycle secondaire, nous avons remarqué que la majorité des

apprenants trouvent des difficultés en rédigeant un simple texte écrit, d'une part. D'autre part, nous allons proposer des solutions qui facilitent l'exercice de la production écrite, mais également rendre l'apprentissage de la langue étrangère plus accessible.

Dans notre travail de recherche, nous nous sommes basés sur ce constat fait au sein d'une classe de FLE. Afin de pallier ces lacunes, nous avons opté pour la technique des ateliers d'écriture et son impact sur l'enseignement de la production écrite en classe de FLE.

L'objectif majeur est de tester les compétences des apprenants de 2emeannée secondaire au lycée Khaled Ibn El-Walid à Adrar, en leur diversifiant le climat de production (tantôt individuel tantôt collectif). En effet, l'atelier d'écriture est considéré comme « un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir » Claire Boniface (12 :2000). Cette stratégie nous permet éventuellement de se faire une idée très claire sur le niveau réel de chaque apprenant surtout en matière de production écrite.

Afin de mieux cerner notre objectif de recherche, nous posons une question de départ et deux autres questions secondaires :

- Comment l'atelier d'écriture permet-il d'améliorer le niveau d'écriture des apprenants ?
- Comment peut-on certifier que le travail dans les ateliers d'écriture permette aux apprenants de mieux rédiger leurs productions écrites à l'encontre d'un travail individuel ?
- Est-ce que l'atelier d'écriture permet l'acquisition de nouvelles compétences chez des apprenants moyens et plus au moins faible ?

Pour répondre à ces questions, nous émettrons les hypothèses suivantes :

- L'atelier d'écriture susciterait l'intérêt de l'apprenant et le libérerait de toutes contraintes psychopédagogiques.
- L'atelier d'écriture permettrait l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques grâce aux échanges des idées au sein d'un groupe hétérogène.

Chapitre I

De l'écrit à l'écriture

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons traiter les notions de l'écrit et l'écriture en didactique de FLE. Nous commencerons d'abord par définir ces concepts. Puis, nous aborderons l'écriture comme activité didactique en classe de FLE. Après, nous parlerons des étapes d'écriture. Par la suite, nous présenterons la place de l'écrit à travers les méthodologies.

Et à la fin de ce chapitre, nous conclurons par les modèles d'écriture.

1. Définition des concepts

1.1. Qu'est-ce que l'écrit

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'objectif majeur de tout enseignement/apprentissage consiste à faire apprendre aux apprenants les compétences orale et écrite. Donc, l'écrit est l'une des deux facettes de la communication qu'on peut le définir sous de divers angles :

Selon CUQ Jean Pierre (78 :2003), l'écrit est « *une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique, matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ». Autrement dit, c'est un moyen de transformation et de concrétisation d'un message oral en un message écrit ayant un sens.

Dans le même sens, il a défini l'écrit comme étant un : « *Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre scripteur et un lecteur dans l'instantané ou dans le différé* » (Ibid : 79).

Cela veut dire que l'écrit se produit et s'enregistre au moyen de l'activité d'écriture qui met en relation le scripteur avec le lecteur lors d'une situation de communication interactive. Donc, nous pouvons constater qu'il existe un lien étroit entre les deux compétences langagières qui sont l'écriture et la lecture.

De leur côté, CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle (178 :2005) ont déclaré que : « *Ecrire, c'est réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer* ». D'après leur définition nous extrapolons que l'écrit se représente comme une tâche complexe à réaliser.

1.2. Qu'est-ce que l'écriture

Selon ROBERT J-P (76 :2008) : « *L'écriture est un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* ». Parallèlement, Dubois. J (156 :1999), déclare : « *L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage code de communication au premier degré. la parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve*. Dans la même perspective JEAN-PIERRE ESSONO (156 :2000), affirme que : « *L'écriture est un mode de communication qu'utilisent les hommes pour matérialiser leurs pensées, fixer la parole fugitive* ».

A travers ces définitions, nous remarquons que les auteurs partagent presque le même avis sur la notion d'écriture. Pour eux, l'écriture est un système commun de signes graphiques qui assure la matérialisation et la concrétisation de la pensée de l'homme. Elle lui permet d'articuler et transmettre ses idées sous forme d'un message graphique (l'écrit). Aussi, elle est la procédure qui favorise la conservation d'un message phonique d'une manière durable, pour l'utiliser et le communiquer plus tard en gardant l'information telle qu'elle est, etc.

En résumé, l'écriture représente la réalisation concrète de la réflexion du scripteur qui la partage avec son lecteur lors d'une situation de communication écrite.

2. L'écriture comme activité didactique en classe de FLE

En didactique des langues étrangères, la production écrite est une technique d'expression qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées et ses sentiments pour les communiquer à d'autres, et avec l'avènement de l'approche communicative, cette forme d'expression est considérée comme une activité mentale et particulière dans le processus d'enseignement/apprentissage de LE, vise la construction du sens «*Une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens*» CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle (180 :2003).

D'une part, l'activité d'écriture en FLE consiste à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication écrite, en leur permettant de formuler de nouveaux énoncés porteurs du sens, en respectant l'ensemble des règles d'orthographe, grammaire, lexique et

conjugaison qui régissent la langue : « *l'action de produire, de créer un énoncé au moyen des règles de grammaire d'une langue* » DUBOIS. J (381 :1994).

D'autre part, elle se représente comme une phase évaluative de l'apprenant qui consiste à le mettre en situation de problème (d'écriture), pour atteindre l'objectif de la communication écrite. Cette dernière exige l'exécution de ses connaissances, ses habiletés, ses expériences et ses acquis antérieurs appris au cours de ses apprentissages scolaires : « *activité de résolution de problème, au cours de laquelle, le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions* ». Plane Sylvie (23 :1994).

Dans le même contexte, le dictionnaire Le petit Larousse (6 :1997), définit la production écrite comme suite :

« Ecrire, c'est à l'aide d'un crayon ou d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organise (rédigés) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'énoncé). L'écriture est donc un support (on dit aussi un canal) permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné ».

Nous pouvons bien comprendre que la production écrite en langue étrangère se représente comme un système complexe qui consiste à rédiger des messages graphiques bien formés et compris pour qu'ils soient bien transmis aux autres. Autrement dit, cette activité vise la transmission correcte des messages et consiste à les adapter en fonction des paramètres de la situation de communication (règles linguistiques, paramètres socioculturels...) pour réussir l'acte de communication écrite entre l'apprenant scripteur et son (ses) lecteur (s). D'après S. Moirand (1982 :20) :¹

Ce type de communication fait appel aux quatre composantes de « la compétence de communication » qui aident l'apprenant à la production écrite :

- **Une composante linguistique** : c'est-à-dire la connaissance de l'ensemble des règles lexicales, phonétiques, grammaticales et textuelles de la langue pour rendre l'apprenant capable de rédiger de différents types de textes.

¹T. Bouguerra, cours de méthodologie : la compétence de communication, disponible sur : http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf consulté le : 20/07/2020.

- **Une composante discursive (pragmatique) :** c'est la connaissance et la capacité d'utiliser les différents types de discours en fonction d'une situation de communication écrite.
- **Une composante référentielle :** en générale, elle comporte la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.
- **Une composante socio culturelle :** consiste à connaître les règles sociales et les normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et les relations entre les objets sociaux.

Toutes ces composantes doivent être respectées par l'apprenant scripteur lors de son activité d'écriture, pour pouvoir transmettre un énoncé d'une façon correcte, compréhensible et appropriée aux situations de communication. Donc, nous constatons que la production écrite est une activité qui vise à faire apprendre aux apprenants un ensemble de savoirs (linguistique, grammaire, etc.) et savoir-faire (produire divers types de textes...), pour qu'ils puissent construire leurs discours et les adapter à la situation de communication, et donc de réussir cette dernière.

3. Les étapes d'écriture

Selon le dictionnaire pratique de didactique :

« Le processus d'écriture est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances (relatives au thème et au public), un savoir-faire (il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire), et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision. Ce processus suppose donc que le scripteur possède la compétence langagière spécifique à ce type d'activité ». Jean Pierre Robert (76).

L'activité d'écriture n'est pas une simple tâche à accomplir par le scripteur. Elle consiste à le mettre dans une situation problème où il doit mettre en œuvre ses compétences personnelles et ses acquis. Elle se peut réaliser en trois étapes fondamentales : la planification, la mise en texte et la révision.

3.1.La planification

La planification est le premier processus à suivre dans l'activité d'écriture, elle s'appelle aussi « *pré-écriture* », au cours de laquelle l'apprenant scripteur est appelé à construire son écrit selon un plan. Autrement dit, le scripteur cherche dans sa mémoire à long terme les connaissances et les informations propres au sujet traité pour les récupérer et les

mettre en ordre selon les objectifs de rédaction et le plan du travail. Donc, cette étape est nécessaire et omniprésente dans processus d'écriture ; dans ce sens, Josette Jolibert (19 :1990) nous affirme que « *ces opérations de planification sont indispensables à la réalisation d'un écrit car elles occupent plus de deux tiers du temps d'écriture des scripteurs experts* ».

Ces opérations de planification sont présentées en trois sous processus :

- **La conception** : permet à l'apprenant scripteur de sélectionner les informations stockées dans la mémoire à long terme (les idées exigées dans l'activité d'écriture).
- **L'organisation** : ce sous-processus lui permet d'organiser ces informations recueillies selon un plan.
- **Le cadrage** : ce dernier lui permet d'évaluer les plants écrits selon les objectifs de la tâche d'écriture.

3.2. La mise en texte

La mise en texte est le deuxième processus à suivre dans la production écrite, s'appelle aussi « écriture ». Dans cette étape l'apprenant scripteur « *engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de mettre en mots, propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire* » Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA (185 :2005). A partir de cette citation nous pouvons bien comprendre que lors de cette phase, le scripteur fait la sélection des structures syntaxiques et rhétoriques pour transformer les idées traitées lors de l'étape de planification en texte. Donc, la mise en texte permet au scripteur de rédiger un texte bien construit et enchainé, en concentrant sur la dimension syntaxique et orthographique.

3.3. La révision

C'est la dernière étape de processus d'écriture, s'appelle aussi « réécriture », durant laquelle les apprenants lisent attentivement leurs productions écrites pour qu'ils puissent les modifier (changer, ajouter, remplacer, reformuler ou même supprimer les idées et les formes linguistiques utilisées ...) pour achever cette tâche. Jean pierre CUQ et Isabelle GRUCA (Ibid : 185) font remarquer que « *ce processus suppose que le scripteur puisse diagnostiquer les erreurs commises ou les modifications à apporter* ». Disons en d'autres termes que dans cette phase, le scripteur est censé à vérifier son écrit pour but de corriger les erreurs commises lors de la rédaction et y apporter des modifications pour qu'il soit compréhensible. Donc, la

révision est une activité très importante dans le processus d'écriture, vise l'amélioration et l'évaluation d'un texte.

4. La place de la production écrite à travers les différentes méthodologies de l'enseignement

4.1. La méthodologie traditionnelle

Cette méthodologie s'appelle aussi « grammaire-traduction », elle est la plus vieille des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, née à la fin de 18ème siècle, elle a été utilisée jusqu'à la seconde moitié du 19ème siècle et a continué à exister jusqu'au 20ème siècle.

La méthodologie traditionnelle a pour objectif de faire appliquer aux apprenants les règles de la grammaire qu'on leur a inculquée durant leur cursus scolaire sans négliger la langue maternelle.

Au 18^{ème} siècle, le thème a été utilisé en tant qu'exercice de traduction et l'apprentissage de langue passait par la mémorisation. Quant à la grammaire, elle a été enseignée en deux temps ; dans un premier temps, l'apprenant apprend les règles ensuite il les applique pour construire des phrases correctes et cohérentes, telle était la méthodologie traditionnelle.

Au 19ème siècle, la méthodologie traditionnelle a connu une évolution par l'introduction de la version-grammaire. Il s'agissait de découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

Cette méthodologie a été considérée inefficace puisqu'elle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui rejetait toute créativité de la part de l'apprenant.

Selon C. Puren (23 :1988), l'utilisation massive de cette méthodologie a donné lieu à l'apparition des nouvelles théories plus modernes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'évènement de la méthodologie directe.

➤ Statut de l'enseignant :

Dans la méthode traditionnelle, l'interaction dans la classe se faisait du sens unique de l'enseignant vers les apprenants :

- Il est le dominant de la classe entièrement
- Il est le détenteur du savoir et de l'autorité
- Il choisissait les textes et préparait les exercices
- Il posait les questions et corrigeait les réponses

Ce pouvoir du savoir donna aux enseignants le titre de « maitre » ou « maitresse ».

➤ Statut de l'apprenant :

Dans cette méthodologie, on peut résumer le statut de l'apprenant comme suit :

- Apprenant passif
- Absence de créativité et individualisme
- Le refus de l'erreur et de l'hésitation par l'enseignant
- La valorisation de l'effort individuel

➤ Primat de l'écrit :

La méthodologie traditionnelle ne donnait lieu à aucune compétence tant pour l'écrit que pour l'orale, elle accordait plus d'importance à la langue écrite qu'à la langue orale. Cette méthodologie se basait sur la lecture et la traduction des textes littéraire, ce qui plaçait donc l'orale au second plan. L'importance était donnée à la forme littéraire sur le sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé. Par conséquent, toutes les activités enseignées en classe étaient essentiellement écrites. « *Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordé à l'écriture* » Cornaire et Raymond (4-5 :1999).

4.2.La méthodologie directe

Le mot « directe » indique que l'on souhaite éliminer la méthode « indirecte » qui est la traduction.

Selon C. Puren, il y a eu un coup d'état pédagogique entre les réformistes et les traditionalistes dans l'enseignement national, cela a duré entre 1870 et 1902. C'est la réforme directe qui l'a emporté.

Cependant, la renaissance qui a eu lieu durant cette période de la fin du 19^{ème} siècle où l'enseignement des langues vivantes étrangères a adopté cette nouvelle méthode.

Et avec le développement de la société, il a fallu un nouveau modèle pratique pour pouvoir communiquer avec les autres cultures et s'ouvrir à l'international.

➤ Statut de l'enseignant :

Dans la méthodologie directe, l'enseignant joue un rôle très important :

- Il expliquait des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle
- Il parlait uniquement en langue étrangère et fournissait beaucoup d'efforts oraux en classe
- Il expliquait le vocabulaire à l'aide des objets et des images, mais il ne traduisait pas en langue maternelle
- Il utilisait les mimiques et les gestes afin de faciliter la compréhension

➤ Le statut de l'apprenant :

Dans cette méthode, l'apprenant représente un élément essentiel, son rôle est résumé dans les points suivants :

- Il est un élément actif et motivé
- Il fournit un effort personnel pour comprendre
- Il utilise les mouvements corporels pour réaliser la lecture expressive
- Ses productions orales constituaient une réaction de l'enseignant afin de préparer la pratique orale

➤ Le primat de l'oral :

La méthodologie directe se focalise sur la phonétique car la prononciation des termes est primordiale pour que l'apprenant fasse la distinction du sens des mots à l'écrit qui vient au second plan.

➤ La place de l'écrit :

Dans la méthodologie directe, on distingue que l'oral prime sur l'écrit, car ce dernier vient après l'expression orale pour fixer l'idée qu'on l'a exprimé au préalable.

4.3. La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuel)

Le principe de cette méthode est construit autour de l'utilisation de deux éléments : l'image et le son.

D'après P. Guberina (1956) ; la langue est un ensemble acoustico-visuel, alors l'apprentissage d'une deuxième langue passe par deux sens : l'oreille qui constitue l'aspect « audio » de la méthode SGAV et la vue qui constitue l'aspect « visuel ».

En outre, La méthodologie SGAV est fondée sur trois théories : le structuralisme, le distributionnalisme et le behaviorisme, elle s'intéresse à la communication verbale du français.

D'après J. Cureau (1968), les termes qui décrivent la méthodologie SGAV sont significatifs par eux même :

- « Audio » : la primauté à la langue parlée
- « Visuel » : la recontextualisation du dialogue entendu
- « Structuro » : la considération de la langue sous sa forme structurée sur le plan phonologique et grammatical
- « Globale » : une conception globale de la réception

➤ Le primat de l'oral :

La méthode SGAV est centrée sur l'apprentissage de la communication et de l'expression verbale, en effet, la difficulté d'imitation des rythmes dépend d'une mauvaise écoute des sons étrangers, afin de résoudre ce problème, il fallait apprendre non seulement à « parler » mais aussi à « écouter ». C'est pour cette raison qu'il a fallu utiliser les ressources du langage, y compris : les gestes, les pauses, la respiration, l'intonation, le rythme, etc.

Renard Raymond (1993) insiste sur le fait que : « *l'imitation juste de l'intonation et du rythme est bien plus importante que la prononciation correcte d'un son* ».

➤ La place de l'écrit :

Dans la SGAV, la langue écrite occupait une place seconde, ce qui veut dire l'écrit n'est qu'un prolongement de l'oral, dans ce sens, l'enfant commence d'abord par parler. H. Besse (1985) déclare que :

« Une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale, l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, la priorité est accordée au français parlé ».

4.4. La méthodologie audio-orale

Durant la deuxième guerre mondiale a vu le jour, où le structuralisme et le béhaviorisme dit comportementalisme occupaient une place importante pour l'apprentissage de la langue. Cela signifie que : « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes* ». Cornaire & Raymond (5 :1999). Il est question du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Cette méthodologie a bien utilisé les nouvelles technologies de l'époque tels que : les laboratoires de langues, les enregistrements et les supports audio-visuels « *dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées* » Hirschsprung (31 :2005). Son objectif général étant la communication en langue cible « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours* » Germain (142 :1993).

Cependant, comme dans la méthodologie directe et dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire. Dans cette perspective les activités d'écriture, Cornaire & Raymond (5-6 :1999) :

- sont de petit nombre
- « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est négligé au détriment de l'aspect syntaxique
- ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. ».

Cette méthode a été critiquée radicalement par le béhaviorisme skinnérien, comme le fait distinguer Porquier :

« D'abord pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris considéré d'un niveau élémentaire. De même, pour les exercices structuraux qui ennuyaient les élèves et les démotivaient.

- Puis, la grammaire générative - transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique, en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas

seulement à acquérir “un simple système d’habitudes qui seraient contrôlées par des stimuli de l’environnement” mais à assimiler « un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux » Porquier (26 :1977).

Cette méthodologie a été abandonnée au profit des autres méthodes lorsque le béhaviorisme et le distributionnalisme ont été remis en cause par les linguistes eux-mêmes.

4.5. L’approche communicative

A partir des années 1970, l’approche communicative s’est déployée en contre-révolution avec la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuel. Elle était appelée approche et non méthode car elle n’était pas considérée comme une méthode solide. Effectivement, elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l’idée qu’« *il ne s’agit pas de faire acquérir à l’élève de manière automatique des formes mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens* » Bérard (31 :1991). Par conséquent, l’importance était donnée au fond qu’a la forme alors qu’il fallait privilégier la structure pour que la substance soit la même. Comme la langue est considérée comme un moyen de communication et d’interaction sociale. C’est pour cela qu’on doit s’approprier cette compétence linguistique, sociologique, discursive et stratégique (tout comme le concevait les méthodologies audio-orale et SGAV).

« *Dans cette perspective, savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d’une part, à l’intention de communication (comme demander une permission, etc.) et, d’autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l’interlocuteur, etc.)* » Germain (204 :1993).

En outre, dans cette méthodologie la notion de besoin est mise en valeur c’est-à-dire que « *les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants...* » Cornaire & Raymond (11 :1999). Ainsi, c’est selon les besoins langagiers des apprenants que les quatre habiletés langagières sont développées et ceci en favorisant les interactions entre les apprenants.

En ce qui concerne l’habileté d’expression écrite à travers l’approche communicative, elle prend « *de plus en plus d’importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit, etc.* » (Ibid. : 12).

5. Les modèles d'écriture (psycholinguistique)

Pour exprimer nos idées et nos pensées, nous utilisons les mots et la ponctuation dans la production écrite. Contrairement à l'orale où on ne focalise que sur l'intonation et la prononciation. Ainsi, l'écrit vient en second tour par rapport à l'oral. Selon les chercheurs, l'écrit commande généralement des phrases non seulement complètes, mais aussi plus complexes syntaxiquement. Il faut prendre garde toutefois de ne pas tomber dans l'excès. Il est préférable de s'en tenir à des phrases cohérentes et sensées. Pour ce faire, il est fortement conseillé d'avoir la maîtrise parfaite de la subordination et la concordance des temps. Selon Fayol (59-1997) :

« Les modèles à orientation de modularité s'appuient essentiellement sur les conceptions issues des recherches linguistiques. Ils prennent également argument des données recueillies en neuropsychologie cognitive. D'autre part, plus récemment, sont apparus des modèles dits connexionnistes (...). Ceux-ci conçoivent la production verbale (...) comme résultant d'interactions plus ou moins contraintes entre des unités sub-symboliques et font une moindre part aux aspects séquentiels du traitement. ».

Pour autant et contrairement aux apparences, l'expression orale est tout aussi élaborée que celle de l'écrit : elle présente une spécificité, celle de procéder par des effets d'imbrication et de substitution des éléments que la structure en forme de liste bien apparaitre.

5.1. Le modèle de Hayes et Flower

Hayes et Flower créent ce modèle pour monter le cheminement du scripteur habile et sa progression durant la rédaction d'un texte écrit, ils représentent l'activité d'écriture comme « *une série de décisions et de choix à faire du commencement jusqu'à la version finale du texte* »². Donc, les choix et les décisions permettent au scripteur de faire un aller-retour à tout moment pour modifier ses idées avant de finaliser son texte.

Ce modèle a été réalisé à partir de la technique de la réflexion à haute voix (think aloud), il se présente en trois composantes :

➤ L'environnement de la tâche :

Cette composante comprend toutes les caractéristiques liées à la tâche elle-même.

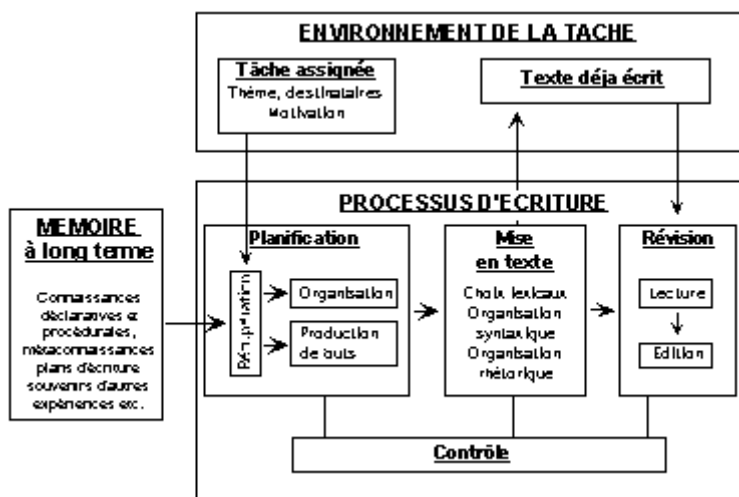
² MELANIE Boulianne, effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire, Mémoire de maîtrise en linguistique, université du Québec à Montréal, 2008, [En ligne], URL : <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf> consulté le : 15/07/2020.

➤ La mémoire à long terme :

Elle englobe toutes les connaissances procédurales du sujet et les métas connaissances de la tâche, ainsi que les plans d'écriture.

➤ Le processus d'écriture : (qui se charge en mémoire de travail), Qui comprend les trois processus décrits précédemment à savoir la planification, la textualisation et la révision.

Cette figure représente le schéma du modèle :



5.2. Le modèle développemental de Breiter et Scardamalia

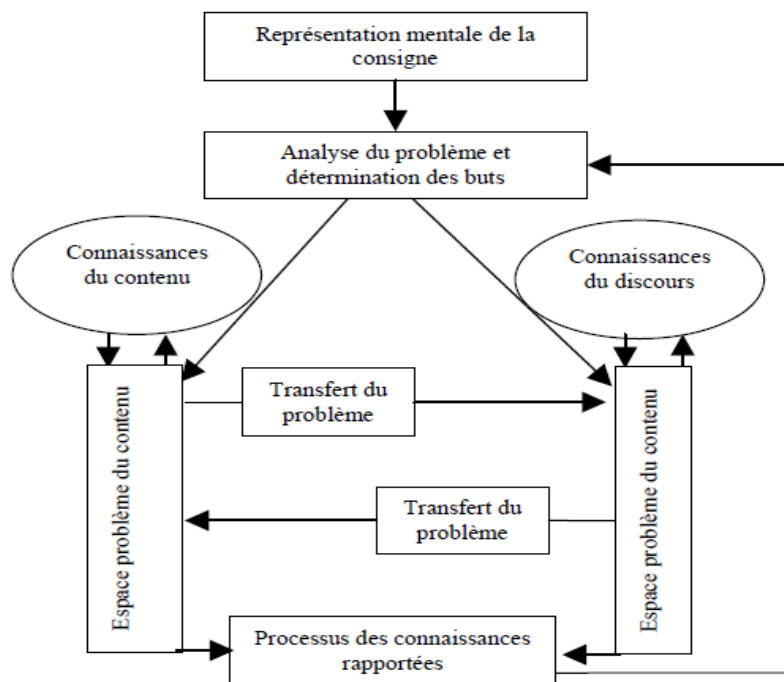
Après avoir analysé les comportements d'enfants et d'adultes pendant l'acte d'écriture, les deux psychologues canadiens « Breiter et Scardamalia » ont proposé deux types de descriptions. Ces derniers sont réalisés à partir d'un grand public de langue maternelle, comme l'explique Claudette CORNAIRE et Patricia Mary RAYMOND :

-La première description appelée aussi « Knowledge-telling model » qui veut dire « connaissances-expression », elle décrit la démarche de scripteurs novices ou d'enfants durant le processus de rédaction en insistant sur eux-mêmes. Autrement dit, ce type de scripteurs rédige leur texte par leurs propres connaissances et par leur propre expérience sans chercher d'autres renseignements. Donc, cette description ne prend pas en compte la qualité du texte.

-La deuxième description nommée aussi « Knowledge transforming model » qui se traduit par « connaissances-transformation », se centre sur les scripteurs habiles et expérimentés qui savent adapter leur fonctionnement cognitif à la tâche d'écriture à réaliser et qui peuvent résoudre leurs problèmes pendant l'activité d'écriture. Donc, ce type de scripteurs est capable

de produire un texte correct et compréhensible pour qu'il soit aussi bien compris par les lecteurs.

Cette description prend en compte la qualité du texte et met l'accent sur les échanges entre le scripteur, le lecteur et le texte. La figure ci-dessus présente d'une vue schématique le modèle :



5.3. Le modèle de Deschênes

Ce modèle est différent des modèles précédents qui décrivent les processus mentaux durant l'activité de la production écrite. Dans lequel, Deschênes nous explique la relation entre la compréhension et la production écrite en s'inspirant des recherches menées par Hayes et Flower. Il se compose de deux grandes variables : la situation d'interlocuteur et le scripteur.

La première variable est la situation d'interlocution. Elle concerne les aspects qui ont une influence sur l'écriture, à savoir :

-La tâche à accomplir : cette tâche concerne les instructions qui dirigent le scripteur vis-à-vis l'objectif à réaliser.

-L'environnement physique : c'est-à-dire temps, espace et matériel.

-Le texte lui-même : qui peut se produire dans un contexte défini (faire une synthèse).

-Les personnes dans l'entourage plus ou moins proche du scripteur qui peuvent l'aider à mieux travailler son texte.

-Les sources d'informations externes : c'est par lesquels le scripteur se base pour finaliser son produit textuel (documents, dictionnaires, grammaires, personnes, entre autres).

Après avoir cité ces aspects de situation d'interlocution, nous allons montrer le paramètre de scripteur.

La deuxième variable, celle du scripteur, comporte deux aspects :

- Les structures de connaissances : sont l'ensemble des informations, expériences et croyances contenues dans la mémoire à long terme où le scripteur peut trouver des éléments linguistiques, sémantiques, référentiels, etc.

- les processus psychologiques : on explique que tout scripteur doit passer par la perception-activation, la construction de la signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision.

Pour conclure, on peut dire que ce modèle de production écrite suscite une prise de conscience enrichissante pour faciliter l'apprentissage de l'écrit en langue seconde qui, évidemment, passe par la lecture à La production écrite.

Conclusion

À la fin de ce chapitre, nous pouvons dire que l'écriture est une activité complexe relève du domaine de la didactique qui fait intervenir des compétences de différents ordres : linguistique, discursif, référentiel et socio-culturel. Elle est un processus à plusieurs étapes dont la planification, la mise en texte et la révision, qui ne se déroulent pas toujours de manière linéaire.

Après avoir vu tout ce qui concerne la notion de l'écrit et l'écriture, nous abordons dans le deuxième chapitre de notre travail « l'atelier d'écriture comme une éventuelle solution ».

Chapitre II

*L'atelier d'écriture : une
éventuelle solution.*

Introduction

L'évaluation des écrits de nos apprenants constitue une cause de leurs régressions scolaires. Leurs difficultés ne sont pas prises en charge par les enseignants en appliquant les anciennes méthodes d'enseignement/apprentissage. Cependant, l'objectif de la maîtrise de cette pratique passe exclusivement par l'observation réfléchie de la langue. C'est une activité au service d'un projet, avec des destinataires identifiés, l'enseignant favorise les interactions entre les apprenants et créer les conditions d'une attention partagée, la prise en compte du point de vue de l'autre en visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage.

Dans ce deuxième chapitre, nous tenterons de comprendre et de développer le déroulement voire le fonctionnement de l'atelier d'écriture au sein d'une classe de langue, ce qui permet aux apprenants d'aborder la langue française avec l'esprit de travail en commun et du partage face aux contraintes culturelles et personnelles. Nous déterminerons l'impact de l'atelier d'écriture dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous commencerons d'abord par les éléments de définition concernant l'atelier, ses objectifs et son fonctionnement. Nous entamerons aussi l'organisation d'un atelier d'écriture au sein d'une classe de langue. De même, nous essayerons d'apporter des éclairages sur les interactions du travail collectif, soit entre les apprenants ou entre ces derniers et l'enseignant. Nous terminerons ce chapitre par l'utilisation des ateliers d'écriture dans les classes de langue, en montrant leurs importances pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle.

1. Les ateliers d'écriture

1.1. Définition de l'atelier d'écriture

Un atelier d'écriture est un lieu où l'on pratique l'écrit, en promouvant la créativité. C'est un lieu et un moment où un groupe est réuni par le désir d'écrire, et soutenu dans ce désir par un animateur / une animatrice dans le cas présent.

C'est une extraordinaire diversité de textes. C'est une diversité de participants qui explorent leur propre écriture dans un cadre posé par l'animateur/l'animatrice, cadre qui inclut bien sûr la sécurité, le respect, et le non-jugement de l'autre.

Selon Yves Reuter (35 :2002) : *« l'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un " expert " produit des textes, en*

réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres ».

Cette définition nous montre que la fonction principale de cet écrit collectif est de garder une trace de ce qui a été fait, l'enseignant valorise la restitution et l'évocation de ce qui a été mémorisé.

Selon Jean Pierre Cuq (27 :2003) : l'atelier d'écriture est : *« un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes dans un ensemble défini par des objectifs proposés par animateur ».*

Claire Boniface (12 :2000) a défini aussi l'atelier d'écriture comme étant : *« un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir ».* Cette définition est contrairement à celle de Reuter, elle met l'accent sur l'aspect motivationnel. En effet, écrire en atelier est une manière de libérer l'écriture chez les participants, et les faire découvrir le plaisir d'écrire.

Quant à Nicole Voltz (47 :2001), il propose une définition qui nous paraît assez pertinente. Pour lui, les ateliers d'écritures sont : *« [...] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe, de toutes façons toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer ».*

Le point en commun entre toutes ces définitions est la familiarité avec cette activité régulièrement et ostensiblement mise en scène par l'enseignant qui conduit les apprenants à saisir quelles sont les contraintes artistiques et fait appel à leurs créativité.

2. Les objectifs d'un atelier d'écriture

A partir de ce que nous avons vu dans les différentes définitions précédentes des ateliers, nous pouvons dire que ses objectifs sont différents aussi. Mais c'est avant tout un plaisir de partage, des idées et des imaginaires. L'écriture n'est pas un don réservé à l'élite, chacun arrive à un atelier d'écriture avec ses attentes et ses difficultés particulières. Au sein du groupe, tous les besoins peuvent être formulés et considérés, quitte à reformer des sous-groupes aux objectifs communs. Donc, l'atelier d'écriture possède pour objectifs :

- D'aborder la langue et de pratiquer la compétence de la production écrite.
- De créer un climat et une atmosphère pleine de motivation et de création entre participants de cet espace.
- De renforcer la relation entre les apprenants en attaquant toutes les sortes d'hésitation, de pensée et leurs doutes.
- De libérer les réflexions et les capacités de chaque apprenant.
- De développer son savoir en ayant un lexique linguistique bien déterminé, qui aide à une meilleure rédaction pendant les examens et les devoirs.
- D'installer chez les apprenants le partage de l'acte d'écrire entre les participants de cette expérience.

3. Le fonctionnement d'un atelier d'écriture

Ces ateliers passent par un certain nombre d'étapes incontournables (le choix et l'accord sur les informations à donner, leur organisation et mise en ordre, la rédaction et la finalisation du produit, etc.) Ils nécessitent des gestes d'étayage très précis de la part de l'intervenant (dire ce qui est écrit, contrôler le débit des apprenants, demander des explications, les conduire à comprendre si la formulation proposée est compatible ou non avec l'écrit, négocier des révisions, relire fréquemment un mot, segment de phrase ou la phrase complète, proposer la forme correcte et assurer la concordance des temps). À cet égard, l'atelier d'écriture se déroule en quatre phases :

La proposition : l'animateur/l'animatrice expose aux participants un dispositif d'écriture, il peut leur donner un ou plusieurs exemples. C'est aussi le moment où des contraintes sont formulées, temps d'écriture, longueur, forme...etc.

La production : c'est le temps d'écriture, le temps variable (de 5 minutes à une heure) de la rédaction.

La lecture : ou la communication. Chaque participant lit sa production aux autres, c'est le temps de partage et de l'écoute.

Réactions : ce sont les retours, les commentaires, et les corrections.

4. L'organisation d'un atelier d'écriture au sein d'une classe de FLE

Au sein d'une classe de FLE, la production écrite dans des ateliers d'écriture fournit aux apprenants un climat communicatif favorable de l'apprentissage de l'écrit, dans lequel ils doivent travailler selon des organisations « spatio-temporelles ». Ces dernières sont mises en place par l'enseignant selon les attentes des apprenants, pour but de leurs faciliter la tâche d'écriture et atteindre les objectifs visés.

4.1. L'organisation temporelle

Dans le processus enseignement/apprentissage de FLE, la gestion du temps en classe occupe une place très importante. Elle est choisie par l'enseignant pour but de fournir un temps suffisant aux apprenants pour réaliser les tâches demandées, comme affirment CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle (122-123 :2005) « *La classe est aussi caractérisée par la compression du temps : le nombre des séances est généralement choisi par l'institution. Et la durée des séances peut varier de quelques minutes à une heure* ».

L'activité de production écrite en FLE se déroule en trois séances consécutives :

- La préparation à l'écrit.
- La production écrite.
- Le compte rendu.

De ce fait, l'organisation temporelle consacrée à cette activité se varie selon les besoins des apprenants, parce que les capacités d'apprentissage chez eux ne sont pas les mêmes ; elles se diffèrent d'un apprenant à un autre. Autrement dit, dans une seule classe de FLE, il y a des apprenants qui peuvent bien assimiler la leçon dans un espace temporel précis, contrairement à d'autres qu'ont besoin du temps en plus, pour comprendre la même leçon.

4.2. L'organisation spatiale

En didactique de FLE, la mise en œuvre des différentes activités exige un lieu approprié pour les accomplir. Dans ce sens GALISSON Robert et COSTE Daniel (121 :2005) expliquent que « *Classe est le lieu où se déroule un enseignement* ».

Cela veut dire, que la classe est l'espace pédagogique consacré aux apprentissages. Elle nécessite une organisation particulière, selon laquelle les apprenants peuvent réaliser leur production écrite, dans les mêmes séances citées auparavant :

- La préparation à l'écrit : elle se fait dans des ateliers d'écriture.
- La production écrite : elle se peut réaliser individuellement ou dans des ateliers.
- Le compte rendu : généralement, il est élaboré dans un atelier.

Selon CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle la classe est : « *Un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration* » (Ibid. : 121).

Donc, l'organisation spatiale d'apprentissage est une condition très importante dans l'élaboration des activités en classe de FLE. Elle permet de diversifier les formes de travail (individuellement ou dans un atelier), pour but de motiver les apprenants, faciliter l'apprentissage et réaliser les objectifs attendus.

5. Les interactions dans un atelier d'écriture

L'interaction au sein des ateliers se représente comme un ensemble de réactions coopératives ou conflictuelles, comme le fait signaler, Kerbat Catherine-Orechion (149 :1992) « *La coopération et le conflit sont deux composantes également nécessaires à la poursuite d'un dialogue, qui doit se garder sur deux flancs opposés : d'un côté, l'excès de conflit peut entrainer la mort de l'interaction, voir des interactions, mais de l'autre, l'excès de consensus ne mène lui aussi qu'au silence* ».

De ce fait, la coopération et le conflit garantissent l'interaction dans les ateliers d'écriture en classe. Cette interaction contribue à la création d'un espace favorable de la production écrite à travers l'échange et le partage entre différents membres constitutifs de l'atelier d'écriture : entre enseignant-apprenants et entre apprenant-apprenant.

Il existe trois types d'interactions :

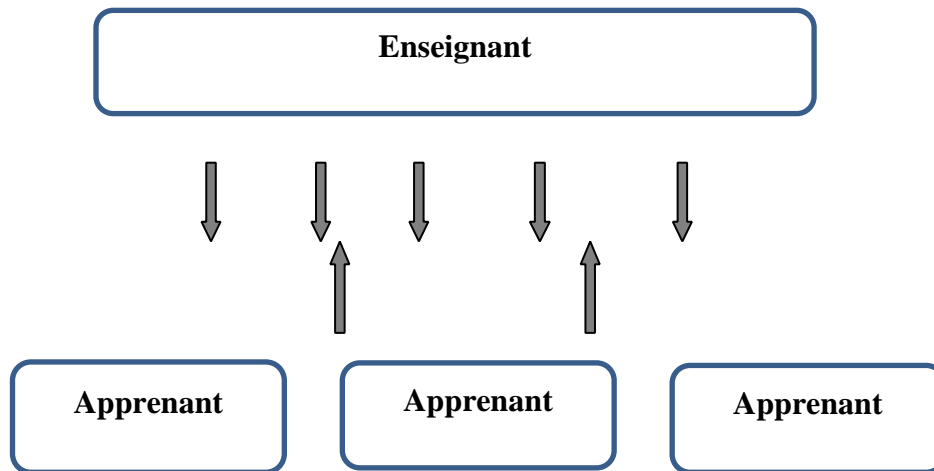
5.1. L'interaction enseignant / apprenant

Dans ce cas, l'enseignant prend une posture d'accompagnateur : il participe avec ses apprenants dans l'activité d'écriture, il écoute leurs propositions, critique leurs réactions, dirige leurs productions, anime l'interaction entre eux et encourage leur participation.

Donc, l'insertion de l'enseignant dans un atelier d'écriture lui permet d'expliquer, échanger, interagir et partager des informations avec ses apprenants, pour les amener à bien

rédiger. De leur côté, les apprenants doivent suivre toutes les consignes recommandées par l'enseignant pour pouvoir écrire correctement.

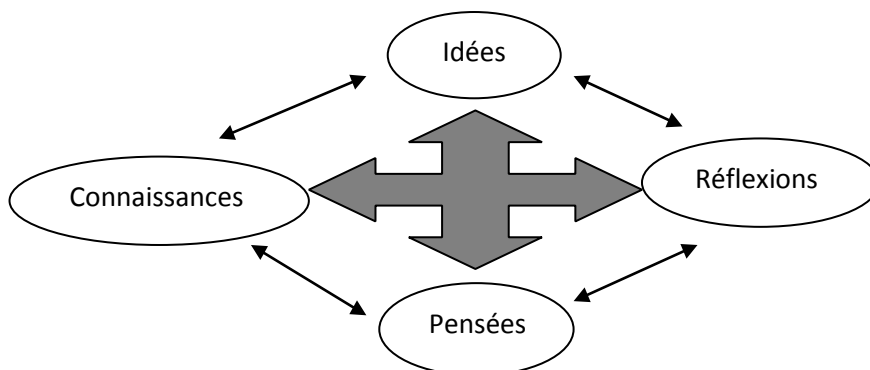
Ce schéma montre la relation et les interactions entre ces deux pôles :



5.2.L'interaction apprenant / apprenant

L'atelier d'écriture offre une atmosphère adéquate à la communication, à l'échange et à l'interaction entre des apprenants de différents niveaux. Donc, ils peuvent exprimer leurs points de vue, partager leurs idées et leurs connaissances lors d'un travail en commun.

En effet, la production écrite dans cette situation est le résultat de multiples interactions entre des apprenants au sein d'un atelier d'écriture. Comme montre le schéma suivant, Abbrah (87 :1996) :



Les interactions entre les apprenants

5.3. L'interaction apprenant / savoir

L'atelier d'écriture offre un climat d'interaction des savoirs entre les apprenants pour qu'ils puissent bien rédiger leur production écrite. Donc, grâce à ces interactions que les apprenants peuvent construire leurs savoirs et acquérir des nouvelles connaissances pour développer leurs apprentissages.

Nous constatons alors que l'apprenant est le responsable de la construction de ses savoirs suite à une confrontation des idées avec ses pairs dans l'atelier.

6. L'importance d'un atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est une stratégie pédagogique qui vise à intégrer les apprenants dans un contexte ressemblable à leur vécu en société, permet de développer leurs performances en production écrite et tend à répondre à leurs besoins. Donc, l'utilisation de cette stratégie comporte une grande importance dans le processus enseignement / apprentissage de l'écrit.

6.1.Son importance par rapport à l'enseignant

L'atelier d'écriture fournit à l'enseignant l'occasion :

- De passer d'un statut du transformateur de savoirs, à un statut d'accompagnateur qui aide les apprenants à rédiger leurs propres productions.
- D'observer les comportements de ses apprenants et relever leurs besoins, pour établir un programme plus approprié à leurs niveaux.
- D'avoir un temps suffisant pour être à l'écoute de leurs propositions.

6.2. Son importance par rapport à l'apprenant

La stratégie du travail en commun permet à l'apprenant de :

- Se sentir accueilli et respecté avec ses talents et ses limites.
- Être autonome et responsable de la construction de ses savoirs.
- Prendre confiance en soi.
- Dépasser tous les obstacles qui empêchent son apprentissage (la timidité, l'angoisse...).
- Exprimer ses points de vue sans avoir peur de « la faute ».
- Exposer et partager les idées avec ses partenaires.

- Poser des questions.
- Découvrir l'importance de la discussion et du travail en commun.
- Avoir un esprit critique.
- S'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décision et dans la résolution des problèmes.
- Développer des habiletés sociales d'interaction, de communication, de collaboration, d'écoute, etc.
- Adapter son langage à son auditoire.
- Solutionner les conflits dans le respect mutuel.

6.3.Son importance par rapport à la relation apprenant-apprenant

L'atelier d'écriture crée un espace de collaboration entre ses membres, où ils apprennent les uns des autres et s'enseignent les uns aux autres. Autrement dit, la correction qui est faite par les camarades peut exclure les effets négatifs de toute correction faite par l'enseignant. Donc, n'importe quel apprenant peut prendre facilement la parole au nom de groupe.

En somme, dans un atelier d'écriture, les apprenants sont invités à une co-réflexion et à une co-décision continue ce qui conduit à la réalisation de leurs productions écrites. Donc, cette stratégie pédagogique s'avère efficace à la réalisation commune de l'écrit.

La conclusion

Au terme de ce chapitre, nous avons essayé de mettre l'accent sur « l'atelier d'écriture » comme étant une stratégie d'apprentissage de l'écrit, en montrant que l'utilisation de cette stratégie dans une classe de FLE permet à l'enseignant de faire travailler les apprenants dans des ateliers sous son contrôle, pour but d'amenuiser les facteurs d'isolement en encourageant le succès collectif. Tout cela, nous permettra de réaliser notre partie pratique dans le chapitre qui va suivre.

Chapitre III :

Analyse et discussion des résultats

Introduction

L'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire vise à faire apprendre aux apprenants les techniques nécessaires de rédaction pour qu'ils puissent produire des textes bien écrits. A leur tour, les apprenants doivent maîtriser le processus d'écriture des différents types de textes en s'intériorisant toutes leurs idées, connaissances et émotions lors de l'activité de production écrite.

Dans ce chapitre, nous essayons de vérifier les hypothèses proposées auparavant et de répondre à la problématique de recherche, en mettant en place notre protocole expérimental sous forme d'une activité proposée aux apprenants. Cela s'est réalisé en deux séances dans une classe de 2^{ème} A.S au niveau du lycée Khaled Ben El-Walid à Adrar. Dans la première séance, chaque apprenant est appelé à réaliser individuellement une production écrite « groupe témoin ». Tandis que la deuxième séance est considérée comme un lieu de notre enquête, dans laquelle nous tentons à mettre en place un atelier d'écriture « groupe expérimental ». Après, nous essayerons à travers cette enquête d'analyser les productions écrites réalisées par les apprenants individuellement et celles réalisées au sein d'un atelier et de les comparer par la suite.

En effet, notre travail de recherche a pour objectif de voir le rôle et la valeur des ateliers d'écritures en tant que stratégie d'apprentissage de la production écrite sur l'évolution des compétences rédactionnelles chez les apprenants de cycle secondaire.

1. Recueil des données

Notre démarche expérimentale s'appuie sur deux axes menés auprès des apprenants d'une classe de 2^{ème} année secondaire et une description lors des séances. Dans la première séance, nous allons demander aux apprenants de rédiger un compte rendu individuellement, et dans la deuxième séance, nous allons installer un atelier d'écriture en suivant la même consigne du travail individuel. A la fin nous allons procéder à une comparaison entre les deux productions pour objectif de tester l'effet des ateliers d'écriture sur l'amélioration des écrits des apprenants de 2^{ème} année secondaire.

1.1.Le contexte de recueil des données

Notre travail de recherche s'intéresse à l'enseignement au cycle secondaire, c'est pour cela nous avons choisi le lycée de Khaled Ben El-Walid d'Adrar comme un lieu de recueil des données.

1.2.Présentation et description de l'échantillon de l'expérimentation

1.2.1. L'établissement

Le lycée « Khaled Ben El-Walid » où nous avons effectué notre enquête pour le mémoire se situe au centre-ville de la wilaya d'Adrar, au moyen d'une autorisation remise par le chef de notre département et le directeur de ce lycée pour mener une expérimentation de deux jours. Nous avons choisi cette institution parce qu'elle obtient de bons résultats aux épreuves de baccalauréat et car elle nous offre tous les moyens qui assurent le bon fonctionnement de notre enquête.

1.2.2. Le public visé

Les apprenants que nous avons retenus dans cette classe sont en nombre de 36 apprenants (12 garçons et 24 filles), âgés entre 16 et 17 ans d'un niveau scolaire hétérogène, ils étaient assis deux par deux.

Ce qui nous a attiré l'attention dans cette classe, c'est la prédominance des filles, la bonne conduite des apprenants et l'hétérogénéité de leur niveau.

1.2.3. La classe

Pour notre travail de recherche, nous avons travaillé dans une classe de deuxième année secondaire « sciences expérimentales ». C'était une grande salle, propre, bien décorée et organisée en trois rangés regroupant 6 tables.

1.2.4. L'enseignant

En ce qui concerne l'enseignant, il était sérieux et très intéressé par notre thème de recherche. Il nous a servi et encouragé tout au long de notre expérimentation pour l'effectuer dans les bonnes conditions.

2. L'enquête et la collecte des données

Pour effectuer notre enquête et répondre à la problématique de recherche signalée auparavant, nous avons procédé à une méthode expérimentale basée sur l'analyse puis la comparaison entre les productions écrites de la même classe de 2^{ème} année secondaire, réalisées en deux taches : individuellement et dans un atelier d'écriture.

2.1.Le temps

Nous avons recueilli nos données pendant le début de deuxième trimestre de l'année en cours (2019 / 2020), avant la fermeture des écoles de l'enseignement à cause de coronavirus.

2.2.La méthode de collecte

Comme nous l'avons déjà expliqué en haut, nous allons adopter la méthodologie expérimentale incluant les démarches analytiques et comparatives, en analysant les copies de la production écrite individuelle et les comparée avec celles rédigées par les apprenants au sein d'un atelier d'écriture, pour monter dans quelle mesure les ateliers d'écriture peuvent perfectionner la production écrite des apprenants et pour pouvoir vérifier les hypothèses proposées.

2.3.L'organisation de l'espace classe

La réussite du travail de groupes nécessite une organisation convenable à situation d'écriture pour assurer le bon fonctionnement dans un atelier. Pour cela, il fallait organiser la classe d'une manière qui permet l'interaction, l'échange, la communication et le partage des idées entre les apprenants. A cet effet, nous avons rassemblé les tables pour former six ateliers, dans lesquels les membres ne soient pas trop près les uns des autres et pour qu'ils puissent travailler facilement.

2.4.La constitution de groupes

Après avoir organisé la classe à l'aide de l'enseignant, nous avons expliqué à l'ensemble de 36 apprenants la tâche d'écriture à réaliser. Puis, nous avons les réparti en six ateliers dont chaque atelier contient six apprenants. Le regroupement de ces derniers est fait selon les consignes de l'enseignant parce qu'il connaît bien le niveau de ses apprenants. Donc, il nous a aidé à bien distribuer les apprenants.

2.5. Le partage des rôles

Nous avons partagé les rôles aux membres de chaque atelier pour pouvoir bien organiser notre travail expérimental. Dans lequel, nous avons désigné un élément moteur (un apprenant excellent) qui se charge du statut du responsable de l'atelier ; il anime l'interaction, la coopération et le partage des informations entre les participants, pour qu'ils arrivent à la fin à nous donner un bon travail écrit.

3. L'activité proposée

Lors des deux séances de l'expérimentation, nous avons proposé aux apprenants de travailler sur un texte argumentatif en suivant la même consigne :

Le texte :

La pratique qui consiste à faire travailler des enfants devrait être interdite par ce qu'elle met gravement en danger leur santé physique ou mentale ou leur moralité.

En effet, dans le monde, un enfant sur six (soit 246 millions) est astreint au travail à cause de la pauvreté de sa famille. Parmi eux, 179 millions sont **assujettis** (1) aux pires formes de travail : mines, souffleries de verre, fabriques de tapis ou ils travaillent autant que des adultes si ce n'est plus. Par exemple, en Asie, les enfants sont réduits en esclavage pour rembourser les dettes de leurs parents, et en Afrique ils sont employés comme domestiques dès l'âge de cinq ans.

Par ailleurs, on utilise **abusivement** (2) le travail des enfants car cette **main-d'œuvre** (3) ne coûte pas cher et permet ainsi aux grandes sociétés internationales d'amasser des fortunes colossales. Ainsi, les petits Pakistanais s'intoxiquent les poumons dans des **tanneries** (4) pour fabriquer les ballons de football qui sont vendus par les plus grandes marques de sport comme NIKE par exemple.

Pour empêcher l'exploitation des enfants dans le monde, il faudrait que les Etats votent des lois qui interdiraient l'achat des produits fabriqués par les enfants dans les pays où les droits de l'enfant ne sont pas respectés.

Source : site internet DEI. France. Droit des enfants.

1. Assujettis : mis sous la dépendance, mis dans l'obligation de.
2. Abusivement : d'une manière exagérée.
3. Main-d'œuvre : ensemble des ouvriers.
4. Tanneries : fabriques où l'on travaille les peaux des animaux pour fabriquer du cuir.

La consigne :

Faites le compte rendu objectif de ce texte argumentatif, en respectant les critères suivants :

- Respectez le schéma du compte rendu (découper le texte en deux parties)
- Résumez votre texte à la troisième personne de la pensée de l'auteur.
- Soyez objectif.
- Utilisez les connecteurs logiques.
- Eviter copier-coller.

4. Le déroulement de l'expérimentation

Dans une seule classe de 2A.S, nous avons mené notre expérimentation en deux phases afin de comparer les deux textes retenus (les comptes rendus réalisés individuellement avec ceux réalisés au sein d'un atelier).

Nous avons travaillé sous le contrôle de l'enseignant lors de la première séance. Dans laquelle, nous avons demandé aux apprenants (groupe témoin) de faire le compte-rendu objectif d'un texte argumentatif selon la consigne que nous l'avons déjà représenté. Nous l'avons expliqué plusieurs fois en français en faisant recours de temps en temps à langue arabe pour qu'ils arrivent à bien assimiler la tâche demandée.

Nous avons observé que la majorité des apprenants utilisent d'abord le brouillon avant de recopier leurs textes finals sur les doubles feuilles. Aussi, il y avait quelques apprenants qui ont consulté le dictionnaire bilingue arabo-français et d'autres ont demandé à l'enseignant la traduction ou la signification de quelques mots. A la fin de la séance (1 heure), nous avons ramassé les copies.

Pendant la deuxième séance, l'enseignant a regroupé l'ensemble de 36 apprenants en 6 ateliers. Puis, il a désigné l'animateur (apprenant de bon niveau) dans chaque atelier parce qu'il connaît bien leur niveau scolaire. Après, nous avons demandé aux apprenants (groupe expérimental) de travailler en atelier la même activité précédente (nous avons gardé la même consigne pour pouvoir comparer le texte rédigé individuellement et en groupe selon les mêmes critères).

Nous avons constaté que le travail dans des ateliers favorise la participation de chaque apprenant et permet l'interaction entre les participants que se soient leur niveau.

5. Les critères d'analyse

Aspects matériels

- L'organisation de la copie.
- Le découpage en deux parties (partie présentative et résumé du texte).
- La ponctuation et les majuscules.

Aspects sémantiques

- Articulation des phrases (utilisation des connecteurs.)
- Résumé du texte à la 3^{ème} personne.
- L'objectivité.

Aspects morphosyntaxiques

- Nombre d'énoncés justes.
- Nombre et types d'erreurs.

- **Grammaire**
- **Conjugaison**
- **Orthographe**
- **Lexique**

A partir de ces différents aspects, nous allons analyser les copies des apprenants pour pouvoir comparer à la fin le travail fait dans un atelier et individuellement.

6. L'analyse des données

6.1.L'analyse de première expérimentation (travail individuel)

Pour l'analyse de la première séance, nous avons choisi aléatoirement 10 copies de groupe témoin :

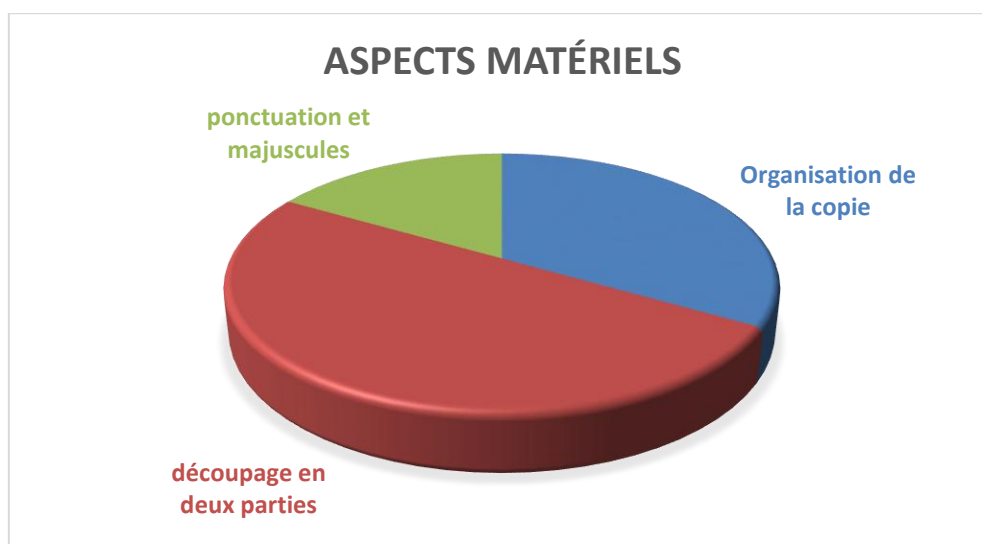
A. Aspects matériels

Apprenants	Organisation de la copie	Découpage en deux parties	Ponctuation et majuscules
A1	+	+	-
A2	-	+	+
A3	+	-	-
A4	-	-	-

A5	+	-	-
A6	+	+	-
A7	-	+	-
A8	-	+	+
A9	-	-	-
A10	-	+	-

Tableau1. Aspects matériels de productions individuelles.

De même nous présentons en graphique les résultats relatifs à cet aspect :



Graphique 1 : l'aspect matériel.

Commentaire et interprétation

Nous avons divisé les critères de cet aspect en trois éléments : l'organisation de la copie, le découpage en deux parties (partie présentative et résumé du texte) et la ponctuation et les majuscules.

A partir des résultats obtenus de tableau et de graphique précédents, nous constatons que plusieurs copies (six copies sur dix) ont été mal organisées.

En ce qui concerne le découpage en deux parties, plus de la moitié des apprenants ont bien réparti leur compte rendu en deux parties.

Et pour le critère de ponctuation, la majorité des copies étaient mal ponctuées, ce qui signifie que les apprenants ne la portent aucune importance.

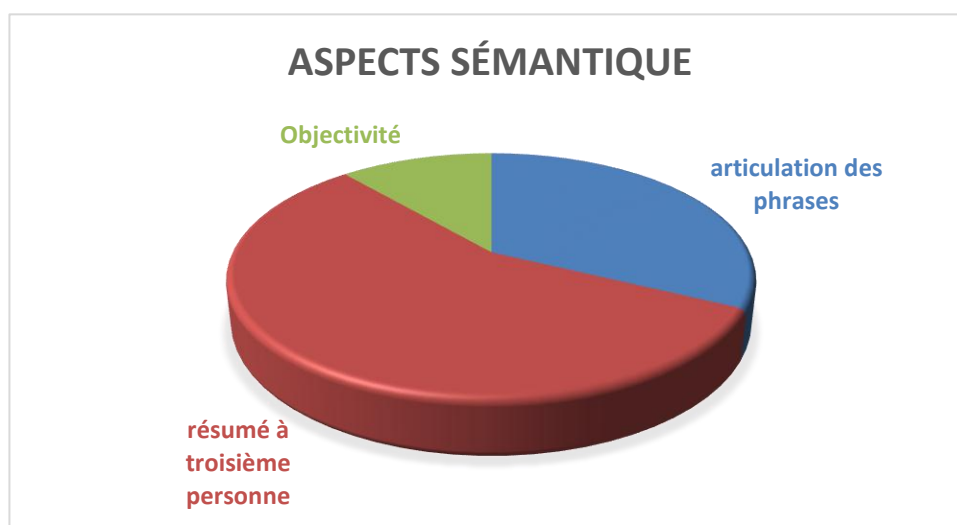
Pour l'emploi des majuscules, nous observons que l'ensemble de ces apprenants ont une faible maîtrise de l'utilisation des majuscules ; ils mettent la majuscule au milieu des phrases, ils débutent des phrases par des minuscules sauf quelques-uns.

B. Aspects sémantiques

Apprenants	Articulation des phrases	Résumé à la 3 ^{ème} personne	Objectivité
A1	+	+	+
A2	+	+	+
A3	+	+	+
A4	-	+	+
A5	-	-	+
A6	-	+	+
A7	+	+	+
A8	-	+	+
A9	-	-	-
A10	-	-	-

Tableau2. Aspects sémantiques de productions individuelles.

De même, nous présentons en graphique les résultats relatifs à l'aspect sémantique :



Graphique 2 : l'aspect sémantique.

Commentaire et interprétation

Concernant cet aspect, nous l'avons réparti en trois éléments : l'articulation des phrases, le résumé à la 3ème personne et l'objectivité.

À partir de tableau et de graphique précédent, nous avons déduit que les résultats de l'analyse faite sur le plan sémantique se diffère d'un apprenant à un autre, en même temps, ils renvoient presque au même nombre d'erreur commises.

Nous constatons que quatre apprenants sur dix ont réussi à faire l'articulation des phrases. Cela veut dire que les apprenants n'ont pas pu rédiger correctement la tâche demandée par l'enseignant.

Par rapport au résumé à la 3ème personne, la majorité des apprenants ont réussi à le faire, ce qui montre que les apprenants ont su comment rédiger un compte rendu et ont respecté les consignes.

Concernant l'objectivité, nous remarquons que la plupart des apprenants ont été objectif dans leur résumé mais d'une façon archaïque, cela désigne que les apprenants ont respecté la consigne mais ils n'ont pas bien organisé leurs phrases.

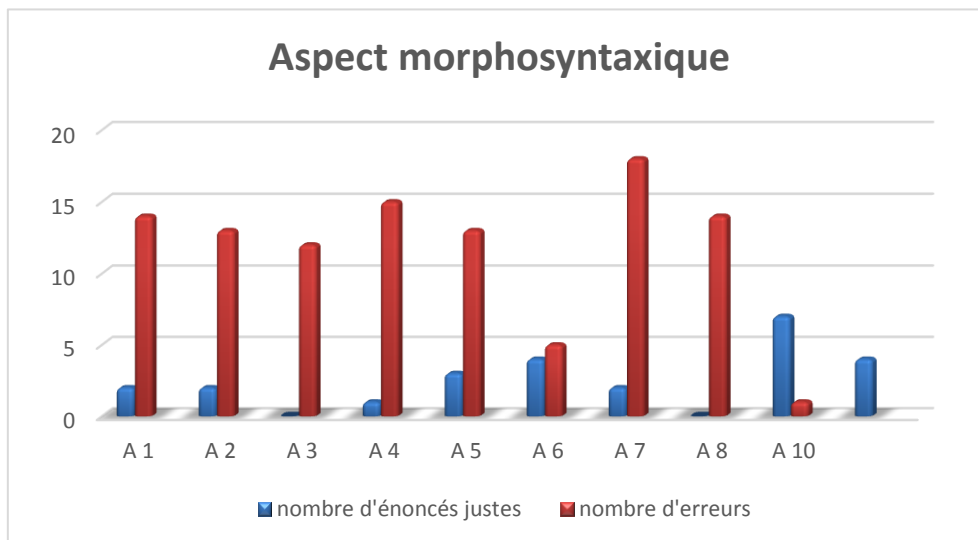
Tout cela, montre que même si les apprenants ont généralement respecté les consignes demandées par l'enseignant, ils trouvent toujours des difficultés lorsqu'ils écrivent individuellement.

C. Aspects morphosyntaxiques

Apprenants	Nombre d'énoncés justes	Nombre et types d'erreurs				Totale
		Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Lexique	
A1	2	3	2	5	4	16
A2	2	3	3	2	5	15
A3	0	6	2	2	2	12
A4	1	6	4	3	2	16
A5	3	5	4	3	1	16
A6	4	1	1	3	0	9
A7	2	7	1	5	5	20
A8	0	4	1	3	6	14
A9	7	1	0	0	0	8
A10	4	1	0	6	1	12

Tableau 3. Aspects morphosyntaxiques des productions individuelles.

Le



graphique suivant illustre les données de cet aspect :

Graphique 3 : l'aspect morphosyntaxique.

Commentaire et interprétation

Nous avons divisé les critères de l'aspect morphosyntaxique en deux parties : le nombre d'énoncés justes et le nombre de types d'erreurs : grammaire, conjugaison, orthographe et lexicale.

A partir de tableau et de graphique illustratifs des données de cet aspect, nous constatons que le nombre d'énoncés juste est très bas, voir même pas de tout. Ce qui montre que les apprenants ont beaucoup de difficultés à écrire des énoncés justes et structurés.

En ce qui concerne les erreurs d'ordre de grammaire, conjugaison, orthographe et lexicale, nous remarquons que le nombre d'erreurs commises par les apprenants est très élevé. Ce qui indique que les apprenants ont beaucoup de difficultés à consigner un simple texte écrit individuellement.

6.2. L'analyse de deuxième expérimentation (travail dans des ateliers)

A. Aspects matériels

Ateliers	L'organisation de la copie	Découpage en deux parties	Ponctuation et majuscules
Atelier 01	+	+	+
Atelier 02	+	+	+
Atelier 03	+	+	+
Atelier 04	-	+	+
Atelier 05	+	+	+
Atelier 06	+	+	+

Tableau 4. Aspects matériels de productions réalisées dans des ateliers.

Commentaire et interprétation

À travers l'analyse du travail collectif des apprenants, nous constatons que les copies de chaque apprenant ont été très bien élaborées, cela est pour plusieurs raisons dont la principale raison est le travail en atelier.

Ensuite, la répartition en deux parties a été bien respectée : tous les comptes rendus rédigés en atelier sont composés de deux parties.

De plus, nous remarquons que toutes les copies ont été bien ponctuées et tous les apprenants ont bien respecté les consignes demandées par l'enseignant.

Tout cela indique qu'il y a un travail collectif remarquable.

B. Aspects sémantiques

Ateliers	Articulation des phrases	Résumé à 3 ^{ème} personne	L'objectivité
Atelier 01	+	+	+
Atelier 02	+	+	+
Atelier 03	+	+	+
Atelier 04	+	+	+
Atelier 05	-	+	+
Atelier 06	+	-	+

Tableau 5. Aspects sémantiques des productions réalisées des ateliers.

Commentaire et interprétation

Sur le plan sémantique, nous constatons une amélioration des productions écrites par rapport à celles réalisées individuellement. Tous les critères ont été bien appliqués, des phrases reformulées et articulées correctement.

De plus, à travers ce travail des ateliers, les apprenants ont pu résumer le texte à la 3^{ème} personne en se référant toujours à l'auteur sans introduire la subjectivité en étant toujours objectif.

Nous nous sommes aperçues que tous les apprenants étaient impliqués dans le travail d'atelier.

C. Aspects morphosyntaxiques

Groupes	Nombres d'énoncés justes	Types et nombre d'erreurs			
		Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Lexique
G 01	Des phrases correctes	Il y a une seule erreur	Il n'y a pas d'erreurs	Il n'y a pas d'erreurs	Il y a deux

					erreurs
G 02	Des phrases correctes	Il y a deux erreurs	Il n'y a pas d'erreurs	Il n'y a pas d'erreurs	Il y a deux erreurs
G 03	Des phrases correctes	Il n'y a pas d'erreur	Il n'y a pas d'erreurs	Il n'y a pas d'erreurs	Il y a une seule erreur
G 04	Il y a trois phrases correctes	Il n'y a une seule erreur	Il y a deux erreurs	Il y a une erreur	Il y a deux erreurs
G 05	Des phrases correctes	Il y a trois erreurs	Il n'y a pas d'erreurs	Il y a trois erreurs	Il n'y a pas d'erreurs
G 06	Des phrases correctes	Il y a deux erreurs	Il y a une erreur	Il n'y a pas d'erreurs	Il y a une erreur

Tableau 6. Aspects morphosyntaxiques des productions réalisées dans des ateliers

Commentaire et interprétation

A travers l'analyse des copies selon l'aspect morphosyntaxique, nous remarquons que le nombre d'erreurs est diminué.

Nous avons synthétisé que les énoncés sont conjugués correctement en respectant le respect de la concordance des temps. Aussi, ils ont produit des phrases justes grammaticalement.

De même, la stratégie de travail en atelier leur permettre d'avoir un lexique pertinent et adéquat qui les rend capables à reformuler et résumer les idées abordées par l'auteur dans son texte.

Cela prouve que l'échange et l'interaction au sein d'un travail en atelier permet l'amélioration de niveau rédactionnel des apprenants.

7. Synthèse analytique et comparative

Après avoir analysé des productions écrites réalisées individuellement et celles réalisées en atelier par deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) de même classe de 2^{ème} année secondaire, nous sommes arrivés aux résultats suivants :

- Les apprenants ont mieux travaillé en atelier qu'individuellement, leur texte témoigne de peu d'erreurs et de difficultés que ce soit au niveau matériel, sémantique ou morphosyntaxique.
- Les participants des ateliers ont réussi à produire un texte compréhensible, cohérent et bien construit par la faveur de la collaboration et l'échange entre eux.
- L'échange entre les membres des ateliers d'écriture permet aussi de les motiver, et les aide à améliorer leurs compétences rédactionnelles.
- L'hétérogénéité des niveaux scolaires entre les composants de l'atelier contribue au développement de la compétence linguistique et communicative, et favorise l'acquisition de nouvelles connaissances.
- L'installation d'un travail en atelier dans une classe de FLE, favorise plus d'harmonie entre les apprenants, et il les rend plus authentiques et responsables de la construction de leur savoir.
- Grâce à cette stratégie d'enseignement, les apprenants en difficultés peuvent dépasser leur timidité et exposer leurs avis tranquillement afin de réaliser des produits de qualité.

Pour conclure et suite aux résultats de l'analyse des données expérimentales, nous avons pu constater que le travail en atelier est toujours plus rentable que le travail individuel. Autrement dit, les productions écrites individuellement sont souvent pauvres en lexique, en grammaire, en orthographe, etc. Contrairement à celles rédigées en atelier, contiennent des phrases bien structurées dans leur forme que dans leur sens avec peu d'erreurs.

Conclusion

Nous avons consacré ce dernier chapitre à l'expérimentation de l'atelier d'écriture. Dans lequel, nous l'avons installé dans une classe de 2^{ème} année secondaire avec deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) de la même classe, puis nous avons expliqué le déroulement de ces deux séances, après nous avons analysé les données retenues de cette expérimentation. À la fin, nous avons comparé le travail individuel avec celui du travail en groupe, où nous avons pu affirmer notre problématique de départ qui dit que la stratégie des ateliers d'écriture améliore les compétences de la production écrite chez les apprenants de cycle secondaire en classe de FLE.

Conclusion générale

Dans le cadre enseignement / apprentissage du français langue étrangère, les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés face à l'utilisation de cette langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Au terme de notre recherche intitulé « le rôle des ateliers d'écriture dans l'amélioration de la production écrite » qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit en langue étrangère, nous avons tenté de mettre l'accent sur les ateliers d'écriture comme une stratégie d'enseignement de la production écrite en classe de FLE.

Nous avons divisé notre travail en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons évoqué la notion de « l'écriture », sa définition, son exercice comme une activité didactique en classe de FLE, ses étapes, sa place à travers les méthodologies et ses modèles. Puis, nous avons entamé dans le deuxième chapitre « la stratégie des ateliers d'écriture », sa signification, ses objectifs, son fonctionnement, son organisation, les interactions pendant cette activité, et enfin son importance. Ensuite, nous avons consacré le troisième chapitre au versant pratique de notre recherche, dans lequel nous avons installé des ateliers d'écritures en classe de 2^{ème} année secondaire au lycée Khaled Ben El-Walid à Adrar.

Les résultats obtenus nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche, à savoir que l'atelier d'écriture suscite l'intérêt de l'apprenant et le libère de toutes contraintes psychopédagogiques et permet l'acquisition de nouvelles compétences linguistiques grâce aux interactions entre ses composants.

De ce fait, le travail dans un atelier d'écriture est outil pédagogique très efficace que le travail individuel, vise à améliorer le niveau rédactionnel des apprenants.

Ce type de pédagogie favorise le partage et l'échange entre les participants de différents niveaux et les aide à améliorer leurs compétences rédactionnelles, linguistiques et communicatives en FLE.

Donc, l'apprenant est considéré comme un élément actif responsable de la construction de son savoir lors d'un travail de groupe.

A la fin de notre de notre recherche, nous souhaitons que nous ayons pu donner une description objective sur le rôle des ateliers d'écriture dans l'amélioration des productions écrites en français langue étrangère. Et nous espérons que ce travail ne sera qu'un point de départ à d'autres perspectives de recherche qui vise à résoudre les problèmes d'enseignement/apprentissage des langues en Algérie.

Bibliographie

Les ouvrages

- Abbrah, Ph, et all, « *l'apprentissage coopératif : théorie, méthode, activité, chenillère, Matériel* », 1996, p. 87.
- Bereiter, C. et M. Scardamalia, « *The Psychology of Written Composition* », Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- Boniface. C, Pimet « *atelier d'écriture mode d'emploi* », Ed. Retz, Paris, 2000, p. 12.
- Boniface. C, Pimet, « *Les ateliers d'écriture* », Ed. Retz, Paris, 1992.
- C. Puren, « *histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* », clé internationale, paris. 1988, p. 23.
- Cornaire Claudette et Mary Raymond, « *La production écrite* », Paris 1994, p12.
- CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia Mary, « *La production écrite* », Coll. Dirigée par Robert Galisson, Ed. CLE International, Paris.1999, P4-5-6.
- CUQ Jean Pierre, GRUCA Isabelle, « *Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde* », Ed. Presse d'université de Grenoble, Paris, 2003, p. 20-27-28.
- Deschênes, A.-1, « *Vers un modèle constructiviste de la production de textes* », 1995, P101-150.
- Essono, J-P. (2000), « *Précis de linguistique générale* », Paris : L'Harmattan., 2000, p. 156.
- GRUCA, Isabelle et CUQ, Jean-Pierre, « *cours de didactique du français langue étrangère et seconde* », Ed. Presse universitaire de Grenoble, Paris, 2005, p. 120-121-122-123-178-180-184-185.
- Hayes, J. R. « *Un nouveau modèle du processus d'écriture* », Ed, logique, Montréal, 1994, P49-73.
- Hayes, John R. et Linda S. Flower, « *Identifying the Organiation of Writing Processes* », sous la direction de L. Gregg et E. Steinberg, 1980, P36.
- JOLIBERT, « *Josette, Former des enfants producteurs de textes* », Hachette Education, Paris, 1990, P.19.
- Kerbat, C-O, « *Les interactions verbales* », Armand Colin, Paris, 1992, p. 149.
- Plane Sylvie, « *didactique et pratique d'écriture* », Ed. Nathan, Paris, 1994, p. 23.
- REUTER Y, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Ed. E S F, Paris, 2002., P 35.

Les dictionnaires

- Cuq Jean-Pierre, « *dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* » coll, Asdifle, Ed. CLE International, Paris, 2003, p. 27-78-79.
- DUBOIS Jean, « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Larousse, Paris, 1994, p. 381.
- *Le petit Larousse*, Bordas, les éditions françaises, Paris, 1997, p. 6.
- ROBERT Jean Pierre, « *dictionnaire pratique de didactique du FLE* », Paris, Ophrys, 2008, p. 76.

Mémoire

- **MELANIE Boulianne**, « *effet d'une séquence d'enseignement de la pré-écriture sur la motivation des élèves à écrire des textes variés en première secondaire* », Mémoire de maîtrise en linguistique sous la direction de Clémence Préfontaine, université du Québec à Montréal, 2008, [En ligne], URL : <https://archipel.uqam.ca/899/1/M10160.pdf> consulté le : 15/07 /2020.

Les sites internet

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Atelier_d%27%C3%A9criture#Fonctionnement_des_ateliers_d%27%C3%A9criture consulté le : 10/07/2020.
- https://www.persee.fr/doc/prati_03382389_1989_num_61_1_1504#prati_0338-2389_1989_num_61_1_T1_0097_0000 consulté le : 03/08/2020.
- **T. Bouguerra**, cours de méthodologie : *la compétence de communication, disponible sur* : http://asl.univ-montp3.fr/L308-09/LADD5/E53SLL1_FLE/Cours_de_Methodologie_T.Bouguerra-la_competence_de_communication.pdf consulté le : 20/07/2020.

Annexes

Table des matières

<i>Résumé</i>	3
<i>Introduction générale</i>	5

Chapitre I : de l'écrit à l'écriture

Introduction	9
1. Définition des concepts.....	9
1.1. Qu'est-ce que l'écrit	9
1.2. Qu'est-ce que l'écriture.....	10
2. L'écriture comme activité didactique en classe de FLE	10
3. Les étapes d'écriture	12
3.1. La planification.....	12
3.3. La révision.....	13
4. La place de la production écrite à travers les différentes méthodologies de l'enseignement	14
4.1. La méthodologie traditionnelle	14
4.2. La méthodologie directe.....	15
4.3. La méthodologie SGAV (structuro-globale audio-visuel).....	16
4.4. La méthodologie audio-orale	18
4.5. L'approche communicative	19
5. Les modèles d'écriture (psycholinguistique).....	20
5.1. Le modèle de Hayes et Flower	20
5.2. Le modèle développemental de Breiter et Scardamalia.....	21
5.3. Le modèle de Deschênes.....	22
Conclusion	23

Chapitre II : l'atelier d'écriture : une éventuelle solution

Introduction	25
1. Les ateliers d'écriture	25
1.1. Définition de l'atelier d'écriture.....	25
2. Les objectifs d'un atelier d'écriture.....	26
3. Le fonctionnement d'un atelier d'écriture	27
4. L'organisation d'un atelier d'écriture au sein d'une classe de FLE.....	28
4.1. L'organisation temporelle	28
4.2. L'organisation spatiale.....	28
5. Les interactions dans un atelier d'écriture	29
5.1. L'interaction enseignant / apprenant	29

5.2.	L'interaction apprenant / apprenant.....	30
5.3.	L'interaction apprenant / savoir.....	31
6.	L'importance d'un atelier d'écriture.....	31
6.1.	Son importance par rapport à l'enseignant.....	31
6.2.	Son importance par rapport à l'apprenant.....	31
6.3.	Son importance par rapport à la relation apprenant-apprenant.....	32
	La conclusion.....	32

Chapitre III : analyse et discussion des résultats

Introduction	34
1. Recueil des données	34
1.1. Le contexte de recueil des données.....	35
1.2. Présentation et description de l'échantillon de l'expérimentation.....	35
1.2.1. L'établissement.....	35
1.2.2. Le public visé.....	35
1.2.3. La classe.....	35
1.2.4. L'enseignant.....	35
2. L'enquête et la collecte des données	36
2.1. Le temps.....	36
2.2. La méthode de collecte.....	36
2.4. La constitution de groupes.....	36
2.5. Le partage des rôles.....	37
3. L'activité proposée	37
4. Le déroulement de l'expérimentation	38
5. Les critères d'analyse	39
6. L'analyse des données	39
6.1. L'analyse de première expérimentation (travail individuel).....	39
6.2. L'analyse de deuxième expérimentation (travail dans des ateliers).....	44
7. Synthèse analytique et comparative	47
Conclusion	48
Conclusion générale	49
Bibliographie	51
Annexes	54

*Les productions réalisées
individuellement*

Travail individuel n°1

Il s'agit d'un texte argumentatif extrait d'un site d'internet DEL. France Droit des enfants, qui traite le thème de travailler des enfants, l'auteur écrit ce texte pour dénoncer ce thème.

Il pense que se travaille est un danger pour leur santé physique ou mentale. Après il exprime que les enfants sont travaillés à cause de la paupérisation de son familles. Ensuite, il dit que on utilise abusivement le travail des enfants. Enfin, il donne la solution de ce problème.

Copie 01

Nom complet: Abdoucouf Bouratta

Travail individuel n° 2

C'est un texte ^{argumentatif} qui se compose de 4 paragraphes, extrait d'un site d'internet DEI. France droits des enfants, ce texte parle sur les enfants qui travaillent les dures travaux, pour dénoncer l'exploitation des enfants et exposer la vérité qui se passe dans des certains pays.

D'abord l'auteur parle sur les dangers physiques et morale quand ces enfants travaillent dans un très jeune âge. Ensuite, il nous informe sur la cause qui force les enfants de faire ces travaux. (Enfin) l'auteur exprime sur la façon abusive que ces pays utilisent.

les travaux de ces enfants. Finalement, ils nous adonnent la solution de ce problème.

Copie 02

Travail individuel n° 3

c'est un texte argumentatif qui est le titre Le travail des enfants, extrait de site internet DEI. France. Droit des enfants.

qui se compose de 4 paragraphes. qui parlent sur les travailleurs des enfants pour dénoncer ce thème. L'auteur a commencé que un enfant sur six (soit 246 millions) est astreint au travail à cause de la paupérisation de sa famille. Ensuite L'auteur il a dit on utilise abusivement le travail des enfants car cette main d'œuvre. Ainsi les petits pakistanais s' les poumons de tanneries pour fabriquer les ballons de football. Enfin l'enfant ne sont pas respectés dans cette pays.

Copie 03

Travail individuel n°5

La pratique qui consiste à faire travailler des enfants devrait être interdite / paru qu'elle met gravement en danger leur santé physique ou mentale ou leur moralité.

En effet, dans le monde, un enfant sur six est astreint au travail à cause de la paupérisé de sa famille. Pour empêcher l'exploitation des enfants dans le monde, il faudrait que les États ratent des lois qui interdirai l'achat des produits fabriqués par les enfants dans les pays ou les droits de l'enfants ne sont pas respectés. il ya des solutio pour se probleme.

Copie 05

- * Le texte argumentatif est extrait de site internet OET.
France. Droit des enfants qui se compose de ou
paragraphe qui parle sur la pratique des enfants
pour dénoncer objectif.
- * L'auteur a défini la pratique qui consiste à
faire travailler des enfants devrait être interdit puis
l'auteur a exprimé les causes des enfants de la
pauvreté de sa famille et il a informé l'exploitation
des enfants dans le monde.

Copie 6

Copie 06

* C'est un texte argumentatif qui a le titre Le travail des enfants. Extrait de site internet D.F.I. France Droit des enfants. qui se compose de 4 paragraphes qui parle sur les travaux des enfants pour dénoncer ce thème.

* Au début du texte l'auteur a commencé par la pratique de travail des enfants sur 5 et 6 ans en Asie et Afrique. Elle est très gravement ensuite il a dit les utilisations abusives de travail des enfants en la marques de sport, enfin il a conclu pour les solutions de travail des enfants dans ce pays.

copie #

Copie 07

Le texte est argumentatif qui parle dans la
travailler des enfants qui se compose de paragraphes
qui retrait de site internet DE I France écrit des
enfants pour dénoncer la travailler des enfants.

L'auteur a commencé par la Pratique qui
consiste à faire travailler des enfants, il a dit que
les petites enfants est astreint au travail. Il a
conclu que le travail des enfants car abusivement
main d'œuvre et pour empêcher l'exploitation
des enfants dans le monde.

Copie 5

Copie 08

Le texte originalement qui ^{est} extrait ^{du} de "site internet DEJ France Droit des enfants". Ce texte se compose de 4 paragraphes qui parle de la ~~la~~ pratique (pour informer objectivement) la pratique qui consiste à faire travailler des enfants devrait être interdite car elle met gravement en danger leur santé physique ou mentale ou leur moralité. En effet, dans le monde un enfant sur six est astreint au travail à cause de la pauvreté de sa famille. Parmi eux 17% sont astreints aux pires formes de travail : mines, souffleries de verre, fabriques de tapis ou ils travaillent autant que des adultes si ce n'est plus. Par ailleurs, on utilise abusivement le travail des enfants car cette main-d'œuvre ne coûte pas cher et permet ainsi aux grandes sociétés internationales d'amasser des fortunes colossales. Pour empêcher l'exploitation des enfants dans le monde

copie 9

Copie 09

le texte original qui est sur le site internet Del. France. Droit des enfants qui se compose de 4 paragraphes qui parle sur la pratique pour objectivement sur la pratique la pratique qui consiste à faire travailler des enfants.

dans le monde, un enfant sur six est astreint au travail à cause de la pauvreté de sa famille.

on utilise abusivement le travail des enfants car cette main-d'œuvre ne coûte pas cher et permet ainsi aux grandes sociétés internationale d'amasser des fortunes colossales l'achat des produits fabriqués par le enfants dans les pays où les droits de l'enfant ne sont pas respectés.

copie 10.

*Les productions réalisées en
atelier*

Travail en atelier n°1

Il s'agit d'un texte argumentatif extrait d'un site d'internet DE la France droit des enfants, qui se compose de 4 paragraphes. L'auteur a écrit ce texte pour énoncer le thème de : faire travailler des enfants.

Pour défendre son avis, il donne quelques arguments. D'abord, il pense que un enfant sur six est astreint au travail à cause de la pauvreté de sa famille. Ensuite, il croit que 179 millions sont assujettis aux pires formes de travail. Il expose qu'on utilise abusivement le travail des enfants et leur cause inconclusion. Il donne des solutions pour éviter ce problème.

Travail en atelier n°2

C'est un texte argumentatif qui se compose de 4 paragraphes, extrait de "site internet DEL. France. Droit des enfants", qui parle sur l'emploi des enfants pour nous informer sur cette méfait.

D'abord, L'auteur a exposé les nombre des enfants employés sur le monde et les causes probables de cette emploi.

Ensuite, il a expliqué les types d'exploitation des enfants sur différents régions. Enfin, l'auteur a donné une solution possible pour empêcher cette méfait.

Atelier 02

Travail en atelier n°3

C'est un texte argumentatif, extrait de site internet D E I. France. Droit des enfants, traite le thème de travail des enfants, s'adresse aux lecteurs pour les dénoncer sur le thème.

D'abord, il dit que ce phénomène est dangereux pour leur santé physique ou mentale ou leur moralité.

Ensuite, il ajoute que la pauvreté de leurs familles est la cause de travail des enfants.

Après, il renseigne qu'on utilise abusivement de travail des enfants.

Enfin, il conclut en disant une solution pour limiter ce phénomène.

Atelier 03

travail de groupe

Le ^{est} texte est argumentatif, il est extrait de Site internet ODI - a France (Droit des enfants). Il se compose de 4 paragraphes qui parle sur la pratique des enfants dans le monde pour dénoncer le dernier. Premièrement, L'auteur à donner son opinion qui est le travail des enfants est danger sur la santé, ensuite, il a exposé les différentes causes de ce problème, enfin il parle sur l'exploitation des enfants par les grandes entreprises commerciales pour réaliser leurs ventes avec moindre coût.

Atelier 04

travail de groupe 5

C'est un texte argumentatif qui compose de 4 paragraphes, extrait de site Internet D&I. France. Droits des enfants qui parle sur le travail des enfants pour dénoncer ce thème

L'auteur a commencé par donner des statistiques sur les enfants qui ont mis en l'obligation de travailler. L'auteur a certifié que les enfants qui ont travaillent sont en danger des maladies de poumons parce qu'ils travaillent dans les tanneries. Il a conclu par donner une solution qui Interdit l'achat des petits fabriqués par les enfants.

Atelier 05

travail de groupe 6

Le texte argumentatif extrait de site internet DE I France. Droit des enfants. il se compose 04 paragraphes qui parle sur les méfaits de travail des enfants pour convaincre les gens sur les dangereux de cette phénomène.

D'abord, 246 millions enfants est restrictif au travail à cause de la pauvreté de sa famille.

Ensuite, l'utilisation des enfants dans les grandes sociétés internationales comme la marque de sport NIKE.

Enfin, l'exploitation des enfants dans le monde.

