

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Université HAMMA Lakhdar El-Oued**  
**Faculté des Lettres et des Langues**  
**Département des Lettres et Langue Françaises**



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de**  
**Master**

**Option : Didactique et langues appliquées**

**Intitulé**

**Les ateliers d'écriture au service du développement de**  
**la compétence scripturale en FLE**

**Cas des étudiants de 1<sup>re</sup> année français LMD de**  
**l'université Hamma Lakhdar El-Oued**

**Réalisé par :**

BEN ALI Ikram

SALEMI Bouchra

**Supervisé par :**

MEFTAH Meryem

**Présenté et soutenu publiquement le Mardi 25/06/2019.**

\_\_\_\_\_ **Devant le jury composée de :** \_\_\_\_\_

**M. CHAMAR Saïd Maitre-assistant B, Université El Oued, Président**

**Mme. AGRAM Nawal Maitre-assistant B, Université El Oued, Examinatrice**

**Mme. MEFTAH Meryem Maitre-assistant A, Université El Oued, Rapporteuse**

**Année Universitaire : 2018/2019**



## Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directrice de recherche Mme **MEFTAH Meryem** pour ses orientations, sa patience et sa disponibilité durant la réalisation de ce travail de recherche.

Nous tenons à remercier également le chef de département M **BACI Mohammed EL-Hadi** pour ses conseils et son aide.

Un grand remerciement :

A nos enseignants Mme **KHALEF Hanane**, M **MILOUDI Mounir**, Mme **BAYET Asma** et Mlle **TELHIG Asma** pour leur collaboration.

Aux **participants des ateliers d'écriture** pour leur disponibilité et coopération au cours de notre expérimentation.

A **nos parents** pour leurs encouragements, sacrifices et patience.

Nous adressons finalement nos sincères remerciements à tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à l'élaboration de ce modeste travail.

## **Index des tableaux**

Tableau 1 : grille d'observation du prétest.....	47
Tableau 2 : grille d'observation de la première séance des ateliers d'écriture .....	49
Tableau 3 : grille d'observation de la deuxième séance des ateliers d'écriture.....	50
Tableau 4 : grille d'observation de la troisième séance des ateliers d'écriture (1).....	51
Tableau 5 : grille d'observation de la troisième séance des ateliers d'écriture (2).....	52
Tableau 6 : grille d'observation du post-test .....	53
Tableau 7 : grille d'évaluation des séances des ateliers d'écriture .....	56
Tableau 8 : grille d'évaluation des ateliers d'écriture du groupe-1- .....	57
Tableau 9 : grille d'évaluation des ateliers d'écriture du groupe-2- .....	58
Tableau 10 : résultats du prétest du groupe expérimental.....	61
Tableau 11 : résultats du post-test du groupe expérimental .....	62
Tableau 12 : comparaison entre le résultat du prétest et du post-test des apprenantes	63
Tableau 13 : pourcentage des moyennes du prétest et du post-test du groupe expérimental .....	64

## **Index des figures**

Figure 01 : histogramme des résultats du prétest et du post-test de chaque apprenant.	63
Figure 02 : histogramme des résultats du prétest et du post-test du groupe expérimental.....	64

## Liste des abréviations

1. **A** : Apprenant.
2. **G : 1** : Groupe -1-.
3. **G : 2** : Groupe -2-.
4. **M** : Moyenne.
5. **L.T** : Lecture des Textes.
6. **R.T** : Réaction aux Textes.
7. **S.E** : Situation d'écriture.
8. **T.E** : Temps d'écriture.

# **TABLE DES MATIERES**

Remerciements.....	I
Index des tableaux.....	II
Index des figures et des abréviations.....	III
Table des matières.....	IV
Introduction.....	11

## **CHAPITRE I**

### **A propos des ateliers d'écriture**

1	L'historique des ateliers d'écriture.....	15
1.1	Les ateliers d'écriture américains.....	15
1.2	Les ateliers d'écriture en France.....	16
1. 2. 1	La pédagogie Freinet.....	16
1. 2. 2	L'OULIPO.....	16
1. 2. 3	L'association Elizabeth Bing.....	17
2	Définition de l'atelier d'écriture.....	17
3	Les objectifs des ateliers d'écriture.....	19
4	La catégorisation des ateliers d'écriture.....	21
4.1	Les ateliers centrés sur la personne «CICLOP».....	21
4.2	Les ateliers centrés sur le texte.....	21
4.3	Les ateliers centrés sur le sujet-écrivain.....	22
5	Le déroulement d'un atelier d'écriture.....	23
5.1	La situation d'écriture.....	24
5.2	Le temps de production des textes.....	24
5.3	La lecture des textes.....	24
5.4	La réaction aux textes .....	25
6	L'atelier d'écriture pédagogique.....	26
7	L'atelier d'écriture pédagogique : éléments d'organisation.....	26
7.1	La présence des participants.....	26
7.2	L'animateur.....	27
7.3	Les contraintes temps / lieu.....	27
7.4	La contrainte d'écriture.....	27
8	Les apports des ateliers d'écriture pédagogique.....	27

8.1	Des effets sur l'écrivain.....	27
8.1.1	La motivation.....	27
8.1.2	L'interaction.....	28
8.2	Les effets sur l'écriture.....	28
8.2.1	Développement de la vision globale du texte.....	28
8.2.2	Découvrir ses compétences, compenser ses lacunes.....	29
8.3	Vers le développement d'une écriture créative.....	29

## **CHAPITRE II**

### **La compétence scripturale en FLE**

1	Définition des concepts-clés .....	32
1.1	L'écrit .....	32
1.2	L'écriture .....	32
1.3	La compétence scripturale.....	33
2	L'écrit à travers les méthodes et les approches d'enseignement/ apprentissage des langues .....	33
3	Les théories de la production écrite.....	34
3.1	Le modèle linéaire de Rohmer .....	35
3.2	Les modèles non-linéaires .....	35
3.2.1	Le modèle de Hayes et Flower (1980) .....	35
3.2.2	Le modèle de Deschênes (1988).....	36
3.2.3	Le modèle de Sophie Moirand (modèle de production en français langue étrangère).....	38
4	L'articulation lecture/ écriture .....	39
5	L'évaluation de la production écrite.....	39
5.1	Aspects linguistiques.....	40
5.2	Aspects pragmatiques.....	40
5.3	Aspects expressifs.....	40

## **CHAPITRE III**

### **Méthodologie de l'expérimentation**

1	Cadre général de l'expérimentation.....	43
1.1	Circonstances spatio-temporelles.....	43

1.2	Echantillon .....	44
1.3	Motif du choix de l'échantillon.....	44
1.4	Matériel .....	45
2	Protocole expérimentale .....	45
2.1	Collecte de données sur le terrain.....	45
2.2	Déroulement des séances .....	46
2.2.1	Prétest.....	46
2.2.2	Séances des ateliers d'écriture.....	47
2.2.3	Post-test.....	52
3	Méthodologie d'analyse.....	53

## CHAPITRE IV

### Analyse et interprétation des données recueillies

1	Analyse de l'expérimentation.....	56
1.1	Analyse des séances des ateliers d'écriture.....	56
1. 1. 1	Commentaire des données recueillies.....	58
1.2	Analyse du prétest et post-test.....	60
1. 2. 1	Commentaire des données recueillies.....	64
1. 2. 2	Etude comparative des résultats du prétest et du post-test.....	65
2	Interprétation et discussion des résultats.....	65
	Conclusion .....	69
	Bibliographie .....	72
	Annexes .....	77
	Résumé	

# INTRODUCTION

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

*Georges PEREC*

L'écrit est l'un des enjeux fondamentaux en classe de langues étrangères. Il s'avère en effet comme étant une activité extrêmement complexe étant donné qu'il exige de maîtriser simultanément plusieurs opérations cognitives à savoir : la recherche des idées, leur hiérarchisation et planification, leur mise en conformité orthographique et syntaxique.

Or, dans l'enseignement/ apprentissage de l'écrit en FLE, et malgré l'évolution des théories de la production écrite, l'écrit n'a pas fait l'objet d'investissements patents en termes de recherche et développement pédagogiques à cause du manque des publications et des dispositifs en matière de l'enseignement des pratiques d'écriture qui favorisent le développement de la compétence scripturale.

Dans notre travail de recherche, nous avons opté pour le dispositif des ateliers d'écriture dans les classes de 1<sup>re</sup> année licence français à l'université Hamma Lakhdar, EL-Oued, et ce, dans une tentative de vérifier son effet sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE. Les motivations qui nous ont stimulées à choisir ce thème sont d'ordre personnel et intellectuel :

- Au début de notre cursus universitaire, nous avons rencontré une difficulté en matière du module compréhension et expression écrite, et vu que ce module constitue le noyau de nos apprentissages et notre formation linguistique, nos résultats ont été négativement influencés. Ce qui nous a poussé de choisir un thème favorisant l'amélioration de la compétence scripturale en FLE chez les étudiants de 1<sup>re</sup> année licence français, dans une tentative de suggérer une variation au niveau des pratiques enseignantes du module en question.
- De plus, et partant d'un constat né de nos penchants en ce domaine, la pratique des ateliers d'écriture n'est pas très connue dans le milieu universitaire en Algérie quoiqu'elle soit très en vogue dans les pays occidentaux, et que ses fruits apparaissent sur différents aspects : linguistique, sociale et même thérapeutique.

L'objectif capital de notre travail de recherche se limite à vérifier l'effet de l'intégration de ce dispositif didactique sur le développement de la compétence scripturale chez les étudiants de FLE.

A la lumière de nos motivations et notre objectif, notre problématique est comme suit :  
Intégrer le dispositif des ateliers d'écriture au sein des classes de FLE dans le milieu universitaire contribue-t-il à améliorer la compétence scripturale des étudiants de 1<sup>re</sup> année licence français ?

Notre question de départ est suivie des questions annexes suivantes :

- Ce dispositif didactique, favorise-t-il le développement de la compétence lexicale, syntaxique et orthographique ?
- Le travail coopératif en atelier d'écriture contribue-t-il à susciter la motivation des étudiants dans leur apprentissage ?
- Ecrire en atelier, peut-t-il rendre les étudiants plus créatifs ?

Afin de répondre à ces questions, nos hypothèses se formulent comme suit :

- Ce dispositif didactique favoriserait le développement de la compétence lexicale, syntaxique et orthographique chez les étudiants.
- Travailler coopérativement en atelier d'écriture contribuerait à susciter la motivation des étudiants dans leur apprentissage.
- L'écriture en atelier d'écriture accorderait aux apprenants l'opportunité d'être plus créatifs.

En vue de vérifier nos hypothèses, nous avons adopté l'expérimentation comme outil d'investigation en nous appuyant d'abord sur une méthode analytique/qualitative pour analyser les données collectées de notre corpus, en l'occurrence, les copies des textes produits en ateliers d'écriture, et sur une méthode qualitative/comparative pour entreprendre une comparaison entre les copies du prétest et du post-test et déterminer les résultats obtenus.

Pour bien mener notre travail de recherche, nous l'avons organisé en deux parties, théorique et pratique.

La partie théorique comporte deux chapitres dont le premier, sera porté sur l'historique des ateliers d'écriture, les différentes conceptions du terme «atelier d'écriture», ses objectifs, sa catégorisation, ainsi que les phases de son déroulement. L'accent sera mis par la suite sur l'atelier d'écriture dans un contexte pédagogique, ses éléments d'organisation et ses effets. Le deuxième chapitre quant à lui, sera consacré à définir les concepts relatifs au champ de l'écriture, le statut de l'écrit dans les différentes méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues, les théories de la production écrite, l'articulation lecture-écriture et l'évaluation de la compétence en question.

La partie pratique mettra en évidence le cadre général, le protocole ainsi que la méthodologie d'analyse de l'expérimentation, et ce, dans le premier chapitre. Quant au

second, il présentera l'analyse, la confrontation et l'interprétation des résultats recueillis tout au long de notre expérimentation.

# CHAPITRE I

## A propos des ateliers d'écriture

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

Evelyne PLANTIER

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## **1.2. Les ateliers d'écriture en France**

### **1. 2. 1. La pédagogie Freinet**

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

«L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance [...]. L'enfant n'écrit plus ce qui l'intéresse à lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes, est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants» (cité par Rossignol, 1996).

### **1.2. 2. L'OULIPO**

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

#### **4.2. Les ateliers centrés sur le texte**

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

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

---

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

au sens, Lafont-Terranova précise qu'il est «*mis provisoirement entre parenthèses*» (cité par Niwese, 2010).

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

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

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

Du point de vue de Lafont-Terranova, la troisième catégorie des ateliers d'écriture-figurée par Elizabeth Bing ne se centre uniquement pas sur le texte, ni «*sur la personne détachée de son texte*» (Niwese, 2010), c'est sur le sujet-écrivain que l'accent est mis. En d'autres termes, le principe de cette perspective consiste à mettre en valeur le sujet produisant l'objet texte. Il s'agit donc de fournir «*les moyens de guider le sujet qui écrit durant tout le processus d'écriture afin de lui permettre de produire, dans une situation donnée, le meilleur écrit possible*» et non pas de «*s'intéresser au résultat de l'écriture (l'écrit produit)*»<sup>6</sup> (Lafont-Terranova, cité dans Niwese, 2010).

Les ateliers d'écriture de Bing sont organisés en huit phases, celles-ci répondent à un projet pédagogique marqué par un raisonnement de planification progressive, partant de l'ambiguïté de situation de départ pour arriver finalement à la production d'un objet fini, «*Pour les participants qui n'ont pas eux-mêmes commencé à composer un texte long, un travail en profondeur sur les fragments épars, choisis par l'auteur, est organisé*» (Bing, cité dans Niwese, 2010). Ainsi, d'après cette dernière, le premier moment étant nommé «paradoxal» vise à créer une atmosphère de confiance entre écrivain et ses pairs d'une part, et entre écrivain et animateur de l'autre à travers l'absence totale de toute sorte de critique envers les textes produits pendant le moment de lecture des textes, «*aucun jugement, aucune critique de quelque nature que ce soit, n'est permis*». L'étape suivante est celle de

---

<sup>6</sup> Entre parenthèses dans l'ouvrage consulté.

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

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

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

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

correspondent quatre étapes : celle de motivation, de production, de communication, et de réaction», ainsi nous détaillons davantage dans ce passage les quatre invariants communs :

### **5. 1. La situation d'écriture**

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

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

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

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

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

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

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

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

#### **5. 4. La réaction aux textes**

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

---

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

<sup>8</sup> Attaché dans l'ouvrage consulté.

explique qu'on réagit à : *«ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans l'écrit étudié»* (1996).

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

## **6. L'atelier d'écriture pédagogique**

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

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

### **7. 1. La présence de participants**

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

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

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

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

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

## **7. 4. La contrainte d'écriture**

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

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

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

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

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

Le travail en atelier suscite la motivation des participants, ce qui les stimule à produire, entendre et faire entendre des textes, donc, à découvrir de nouvelles idées, il permet également d'accroître le plaisir d'écrire, *«c'est le plaisir d'écrire qui apparaît avant toute chose. Or, s'il y a plaisir et jeu, chacun pourra aller plus loin : explorer, échanger, changer»* (Hénil & Mégrier, 2004). Ce plaisir d'écrire ne peut être atteint qu'*«à travers le*

*jeu d'écriture, l'écrivain développe son expression écrite, libère son imagination, renouvelle sa motivation et prend goût à manipuler les mots*»(Perraudau, cité dans Vasnasse, 2001).

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

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

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

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

## **8. 2 Les effets sur l'écriture**

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

Le développement d'une pratique scripturale est l'un des objectifs fondamentaux des ateliers d'écriture, or, le système scolaire, souligne Niwese (2010), met en avant «*les aspects inférieurs de la langue, tels que l'orthographe, la grammaire, la syntaxe phrasique, etc., au détriment des niveaux globaux*» du texte. Ces derniers sont définis selon Laffont-Terranova comme suit : «*du point de vue linguistique, c'est la syntaxe textuelle et l'énonciation qui sont les plus*»<sup>9</sup> prises en compte dans l'atelier d'écriture. En revanche, il n'enclôt pas le rédacteur dans la phrase et l'emmène «*à privilégier la fonction pragmatique du langage*». En effet, l'atelier d'écriture favorise un travail d'ensemble sur le texte, en jonction avec les enjeux pragmatiques, ce qui influe positivement sur tous les aspects du texte, y compris la syntaxe textuelle, qui est la plus affectée (cité dans Niwese, 2010).

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

---

<sup>9</sup>En gras dans l'ouvrage consulté.

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

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

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

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

L'atelier d'écriture est donc un dispositif qui a laissé sa trace dans maints domaines ; les expériences de Bing, de Perec ou de Freinet en font preuve. Il s'accroît, en dépit de la

diversité de ses tendances, ses objectifs sur deux extrémités : celle de la personne, en l'occurrence, les apprenants, ou bien celle du texte produit.

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

# CHAPITRE II

## La compétence scripturale en FLE

*«Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer».*

*Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA*

*«Ecrire, c'est à la fois quelque chose de très simple que tout le monde a appris à l'école, et quelque chose de très savant, de très compliqué»*(Roche, Guiguet, & Voltz, 2015).

L'acte d'écrire est une opération qui peut avoir deux significations : écrire dans le sens de *«tracer des signes d'écriture»*, ou encore écrire dans le sens d'avoir une activité d'écrivain, affirment les mêmes écrivains. C'est dans cette dernière que réside la complexité de la tâche d'écriture.

Dans ce chapitre, nous allons définir tout d'abord les concepts-clés relatifs au champ de l'écriture, pour entreprendre par la suite la place de l'écrit à travers les différentes méthodes et approches d'enseignement/ apprentissage des langues, puis, nous tenterons d'évoquer les théories de la production écrite : linéaire et non-linéaire, mettre l'accent sur l'articulation lecture-écriture, pour expliquer finalement les aspects pris en compte lors l'acte de l'évaluation de la production écrite.

## **1. Définition des concepts-clés**

Avant d'entamer le développement de ce chapitre, il est utile d'éclaircir quelques concepts-clés appartenant au champ de l'écriture. Ainsi, nous tenons de définir les termes suivants : l'écrit, l'écriture et la compétence scripturale.

### **1. 1. L'écrit**

Dans son sens le plus large, le terme de l'écrit désigne le processus de l'écriture, ainsi, il représente *«une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue»* (Cuq, 2003). Robert quant à lui, va plus loin dans l'explication de ce terme en détaillant qu'il constitue : *«une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et public, un savoir-faire, et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mots et la révision»*(2008).

Toutefois, il convient de signaler que ce terme, en l'occurrence, un écrit, prend une autre conception, celle d'un produit du processus d'écriture, d'après Cuq (2003), un écrit est le *«résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur»*.

### **1. 2. L'écriture**

D'un point de vue linguistique, Dubois, et al., (2002) affirment que ce concept peut-être défini comme *«une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication au second degré par rapport au langage»*. En revanche, les didacticiens voient en ce terme la même conception du processus de l'écriture, en

proportion de Cuq (2003), l'écriture désigne «*écrit*», Robert de sa part la définit comme suit : «*un système normalisé de signe graphique conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée*» (2008).

### **1. 3. La compétence scripturale**

La compétence scripturale est conçue comme étant «*le degré de maîtrise de la culture de l'écrit*» (Cuq, 2003). Elle constitue d'ailleurs une partie constituante outre que celle de l'oral, de la compétence langagière, c'est ce que résume Dabène (1991) dans ces propos : «*en ce sens la compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un ' dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux ' (BOURDIEU<sup>10</sup>, 1977), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale*».

## **2. L'écrit à travers les méthodes et les approches d'enseignement/apprentissage des langues**

Au fil de l'évolution des méthodes d'enseignement/apprentissage des langues, de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche communicative, l'écrit, sous son angle expressif, connaît différents statuts. Il convient néanmoins de définir qu'est-ce que la production écrite avant d'entreprendre sa place dans les méthodes en question.

La production écrite en classe de langues est «*une sorte de capacité scolaire minimale, qui suppose la connaissance des règles grammaticales. Produire un texte suppose que l'on connaisse les règles d'organisation du genre de texte produit. Ce sont deux capacités totalement différentes*»(Courtyllon, 2003).

Depuis son apparition, la méthodologie traditionnelle est centrée sur l'enseignement de l'écrit plus qu'à celui de l'oral, qui est mis au second plan : «*malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs*»(Cuq & Gruca, 2005). En effet, l'enseignement de l'écrit repose sur les textes littéraires qui représentent une source de choix pour l'enseignement du français normatif étant objectif majeur de cette méthodologie, d'après ces auteurs : «*la norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentent le bon usage*», les règles grammaticales et les activités de traduction sont par conséquent enseignées par le biais de la littérature. Avec l'émergence de la méthodologie directe au XX<sup>e</sup> siècle, l'écrit perd sa priorité au détriment de l'oral, «*le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire*»(Cuq & Gruca, 2005), ce

---

<sup>10</sup>Cité en majuscule dans l'ouvrage consulté

qui accorde à l'écrit, dans cette méthodologie, le statut d'un auxiliaire de l'oral. Les méthodologies audio-orale et SGAV comme l'indiquent leurs appellations, donnent la primauté à la langue parlée : d'une part, la méthodologie audio-orale s'attache à l'enseignement de la langue orale et de la prononciation alors que l'écrit n'est néanmoins pas envisagé comme un objectif d'apprentissage, d'autre part, dans la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, *«l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral»*(Cuq & Gruca, 2005). Ainsi, cette dernière consiste à reporter l'apprentissage de l'écrit en supposant que les signes écrits nuisent à la prononciation et à sa correction, ce qui explique que, les manuels des élèves ne contiennent que des images et, sont dépourvus de toute sorte de transcription des dialogues jusqu'à soixante heures de séance approximativement qu'elle apparaît. Pendant les années quatre-vingt, l'approche communicative a vu le jour, cette dernière cible l'objectif *«d'apprendre à communiquer en langue étrangère»* tout en mettant en avant les divers éléments intervenants dans la compétence de communication : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique. *«Ces quatre composantes, qui mettent en valeur les conditions pragmatiques de l'usage de la langue, vont constituer le noyau dur de toutes les unités didactiques du matériel pédagogique : que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit»*(Cuq & Gruca, 2005). Toutefois, la production écrite est considérée comme *«le parent pauvre»* dès l'émergence de l'approche en question jusqu'aux années quatre-vingt-dix, et sous l'influence de la didactique de l'écrit qui lui accordera désormais une place nodale par le biais de la favorisation de créativité ainsi que des exercices de production plus classiques(Cuq & Gruca, 2005).

### **3. Les théories de la production écrite**

Écrire est une tâche complexe qui ne se limite pas à la production de structures linguistiques adéquates mais, qui tend vers l'exécution d'un ensemble de procédures de résolution de problèmes. En principe, nombreux sont les modèles théoriques qui mettent en œuvre les mécanismes de l'expression écrite, *«il existe plusieurs modèles qui, (...) décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement»*(Cuq & Gruca, 2005). D'après Raymond et Cornaire, ces modèles sont regroupés en deux types : les modèles linéaires *«qui proposent des étapes très marquées et séquentielles»* et des modèles non linéaires *«où l'on insiste sur le fait que le texte s'élabore à partir de la mise en correspondance d'activités de niveaux différents»*(cité dans Tameur, 2012).

### **3. 1. Le modèle linéaire de Rhomer**

La théorie de Rhomer envisage le processus rédactionnel comme une série de séquences ordonnées, ce modèle unidirectionnel est en effet élaboré auprès des scripteurs adultes dont l'anglais est la langue maternelle. Selon cet innovateur, le scripteur passe par trois grandes étapes lors la production des textes, et qui doivent être réalisées successivement «*sans retour en arrière sur l'une ou l'autre des activités de différents niveaux*» (Cornaire & Raymond, cité par Tameur, 2012), celles-ci se résument comme suit :

#### **- La pré écriture**

Cette étape comprend les opérations de planification et de la recherche des idées.

#### **- L'écriture**

C'est l'étape de la rédaction de texte, dans laquelle le scripteur concrétise ses idées et son plan planifié préalablement en structures graphiques convenables.

#### **- La réécriture**

Cette dernière phase est réservée à la correction des textes produits, qui affecte le fond ainsi que la forme.

### **3. 2. Les modèles non-linéaires**

Nous entendons par les modèles non linéaires ceux qui se distinguent par un va-et-vient entre les différentes opérations cognitives durant l'activité de production écrite à savoir : la planification, la textualisation et la révision, en d'autres termes, ces dernières s'opèrent d'une manière récursive, le processus de révision à titre d'exemple, est susceptible d'être répété au cours de la planification et la textualisation. Nous tenons à signaler que dans cette partie, nous allons citer seulement les trois modèles suivants : le modèle de Hayes et Flower, celui de Deschênes, conçus par essence pour les langues maternelles (le français et l'anglais), et le modèle de Sophie Moirand, pour le français langue étrangère.

#### **3. 2. 1. Le modèle de Hayes et Flower (1980)**

C'est le modèle le plus connu, il est «*établi à partir d'une analyse de protocoles verbaux et ayant pour objectif d'identifier les origines des difficultés afin d'envisager l'amélioration des productions*» (Garcia-Debanc & Fayol, 2002), ainsi, ceux-ci citent les trois composantes du processus de production écrite distinguées par Hayes et Flower :

**-L'environnement de la tâche :** ou le contexte de production qui inclut le texte déjà produit, les consignes de composition en précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser.

**-Les connaissances:** celles-ci sont essentielles pour la réalisation de la tâche visée : connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques, stockées dans la mémoire à long terme du scripteur qui les actualise lors du processus d'écriture.

- **Le processus de production:** d'après Desmons, et al., (2005), *«l'acte d'écrire se décomposerait en trois phases : une phase d'élaboration, une phase de mise en texte et une phase de révision»* :

- **La planification**

Dans cette phase le scripteur reprend les savoirs requis préalablement dans sa mémoire à long terme afin de les réorganiser et élaborer un plan, ainsi, le processus du *planning* sert, selon Cuq & Gruca (2005), *«à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre»*.

- **La textualisation**

Appelée également la phase de *«la mise en texte»*, durant laquelle, le scripteur *«engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique<sup>11</sup> afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes, en texte les idées récupérées et organisées à transcrire»*(Cuq & Gruca, 2005).

- **La révision**

Au cours de ce sous-processus de production, le scripteur examine méticuleusement le texte produit en vue de lui fournir des améliorations qui affectent l'organisation du texte, les formes linguistique ou également les idées d'une part, et de finaliser la rédaction d'autre part. Donc, la révision est *«le processus par lequel le réviseur tente d'améliorer un texte»*(Hayes, et al, cité dans Heurley, 2006).

### **3. 2. 2. Le modèle de Deschênes (1988)**

Partant des travaux de Hayes et Flower, le psychologue québécois Deschênes élabore son modèle en reposant sur des variables : la situation d'interlocution et le scripteur. Ce modèle a été consacré à l'origine pour le français langue maternelle mais il a été transposé au français langue étrangère et seconde par la suite. Or, Deschênes fixe pour son modèle l'objectif *«de faire le lien avec l'activité de compréhension écrite»* considérée comme une phase indispensable qui doit précéder *«toute production écrite»* qui est *«le résultat de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte»*(Cornaire & Raymond, cité dans Tameur, 2012).

---

<sup>11</sup> Au singulier dans l'ouvrage consulté.

## **- La variable de la situation d'interlocution**

Deschênes évoque les cinq variables qui peuvent guider et influencer sur l'acte d'écrire :

- **La tâche à accomplir**

Ce premier aspect désigne l'ensemble des directives, les consignes et les circonstances susceptibles d'amener le scripteur de réaliser l'objectif ciblé.

- **L'environnement physique de la tâche**

C'est le contexte dans lequel la tâche d'écriture se passe.

- **Le texte**

Nous entendons par cet aspect le produit de l'activité d'écriture qui se déroule dans une situation particulière par ses spécificités.

- **Les personnes ressources**

Elles représentent les personnes aptes à maintenir le rédacteur dans la réalisation de l'activité d'écriture.

- **Les sources d'informations externes**

Il s'agit de l'ensemble de supports auxquels le scripteur fait appel pour se nourrir en termes de son sujet.

## **- La variable du scripteur**

La variable du scripteur comporte deux grandes composantes :

- **Les structures des connaissances**

Cette composante correspond à l'ensemble des connaissances (linguistiques, sémantiques, référentielles, rhétoriques...) emmagasinées dans la mémoire à long terme du scripteur.

- **Les processus psychologiques**

Cette variable contient cinq étapes : d'abord, la perception-activation c'est l'étape de la perception de la tâche scripturale donnée par le biais de la consigne, les instructions, etc., ce qui conduit à l'activation des prérequis possédés sur le thème. Ensuite, vient l'étape de la construction de la signification qui, d'après Deschênes, correspond au processus de planification élaboré par Hayes et Flower (1980). La linéarisation vient en troisième lieu, elle se limite à la mise en ordre des différentes suggestions formant le plan de la rédaction établi lors de l'étape de la construction de la signification. Une fois que les suggestions du plan de la rédaction sont en ordre, c'est la rédaction-édition qui aura lieu, cette phase concerne dans un premier temps la production des énoncés syntaxiques, succédée ensuite par l'édition qui met en œuvre l'agencement du texte au niveau de la forme ainsi que le fond. Finalement, la révision implique maintes opérations cognitives qui se manifestent à

travers les corrections qui peuvent affecter le fond ainsi que la forme du texte produit ; à titre d'exemple : la suppression de quelques propositions, l'ajout de nouvelles idées, etc.

### **3. 2. 3. Le modèle de Sophie Moirand (modèle de production en français langue étrangère)**

Sophie Moirand conçoit son modèle de production écrite en français langue étrangère, elle vise à partir duquel l'appropriation d'une compétence scripturale fonctionnel aux apprenants de FLE. Selon Moirand (1979), l'enseignement / apprentissage de l'écrit en français langue étrangère peut se faire à travers l'imprégnation des apprenants dans des situations de communication bien variées : *«enseigner/apprendre l'écrit, c'est apprendre/enseigner à communiquer par et avec l'écrit»*, comme il peut se faire également via la stabilisation d'une compétence réceptive en matière de l'écrit où *«on ne pourra produire que des types d'écrits déjà rencontrés»* (cité dans Tameur, 2012). Ainsi Moirand met en lumière les quatre facteurs essentiels influant considérablement la production écrite :

#### **- Le scripteur**

Il reflète son statut social (groupe d'appartenance, culture, histoire...) par son écriture.

#### **- Les relations scripteur/ lecteur(s)**

Elles définissent le discours du scripteur qui le met au diapason de ses lecteurs (ami, supérieur, etc.).

#### **- Les relations scripteur/ lecteur(s)/ documents**

Le scripteur doit prendre en considération la visée du document qu'il produit. En fait, le scripteur ne doit pas oublier qu'il *«écrit pour faire quelque chose»*, c'est-à-dire, pour projeter son *«intention de communication»* qui se met en harmonie avec le niveau des lecteurs (Moirand, cité dans Tameur, 2012). Montécot (1996) explicite cette relation en ces termes : *«lire, écrire : ces deux rôles ne sont jamais distribués une fois pour toutes. Chacun est tour à tour lecteur et rédacteur. On ne peut écrire sans songer à ceux pour qui l'on écrit»*.

#### **- Les relations scripteur/ documents/ contexte extralinguistique**

Pour que le message soit bien transmis, le scripteur ne doit pas négliger les paramètres discursifs qui ont une influence remarquable sur la structure linguistique du message (le référent, le moment, le lieu).

#### **4. L'articulation lecture/ écriture**

Dès le début de leur apprentissage, les apprenants se trouvent dans la nécessité d'apprendre la compétence de l'écrit ainsi que celle de la lecture, «*acquérir une double compétence lire/écrire paraît être une urgence dès les débuts de l'apprentissage*»(Martinez, 2011). Or, Savoir lire joue un rôle crucial en termes de l'appropriation d'une compétence scripturale. Définit par Martinez (2011) comme suit :

«Un processus qui ne se résume pas au décodage de signes graphiques, mais manifeste une construction de sens à partir d'opérations physiques et cognitives complexes (prélèvement d'indices identifiés, mémorisation à court et long terme, anticipation, hypothèses sur l'intention énonciative, vérification, etc.)».

Cuq et Gruca (2005) dès lors, explicitent la relation lecture/écriture dans ces termes : «*compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite*». En réalité, la lecture des textes «*modèles*» quels que soient leurs types : «*fonctionnels ou fictionnels, ordinaires ou extraordinaires*» tel que l'exprime Dabène dans sa fameuse formule, est au service de l'explicitation des règles de fonctionnement des textes en permettent l'exploitation de ces dernières dans les productions écrites des apprenants. Il importe de même de signaler que, le rapport lecture/ écriture entre dans le cadre des opérations de type intertextuel, cela est dit, le scripteur qui opte pour la lecture des œuvres d'un écrivain quelconque, possède le même style d'écriture de celui-ci, ce qui rend le texte produit connivent au texte modèle, la créativité en matière de la langue chez les apprenants tend par conséquent à disparaître, et l'acte d'écrire devient alors une sorte de réécriture (Cuq & Gruca, 2005).

#### **5. L'évaluation de la production écrite**

Avant d'aborder la conception de l'évaluation de la production écrite, il convient d'évoquer l'évaluation de manière générale. Garcia-Debanc (1988) définit le concept d'évaluer comme un acte de prendre des informations, les interpréter par rapport à des résultats attendus, pour prendre une décision, ce moyen de guider l'apprentissage est conçu en proportion de Cardinet (1987) soit pour :

- décerner les certifications nécessaires à l'élève et à la société, par exemple sous la forme des examens,
- informer l'enfant et ses parents sur le niveau atteint, par exemple par le biais du bulletin scolaire. Dans les deux cas précédents, l'évaluation se qualifie de

sommative étant donné qu'elle permet d'effectuer un constat périodique sur les acquisitions réalisées et les lacunes.

Ou également pour :

- améliorer les décisions relatives à l'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire mieux localiser et comprendre les difficultés de chaque élève pour l'aider à progresser,
- améliorer la qualité de l'enseignement, en modifiant les interventions pédagogiques à partir des effets d'apprentissage constatés. Quant aux ces cas, ils servent à effectuer une évaluation formative qui intervient au cours de l'apprentissage en permettant d'améliorer les acquisitions.

Arrivant à l'évaluation en matière de l'écrit, celle-ci comprend approximativement les mêmes modalités utilisées pour l'évaluation de la production orale. Selon Courty (2003), ces modalités se résument en trois grandes entrées: linguistiques, pragmatiques et expressives.

### **5. 1. Aspects linguistiques**

L'aspect linguistique englobe le lexique, la morphosyntaxe et la rubrique «présentation du texte et / ou orthographe»<sup>12</sup>.

### **5. 2. Aspects pragmatiques**

L'angle pragmatique sous-tend l'organisation du discours qui inclut «*les aspects logico-discursifs et les enchaînements du texte*» (Courty, 2003), en d'autres termes, la hiérarchisation des informations et la cohérence des idées. Cette organisation diffère en fonction du type de discours qu'il soit descriptif, narratif ou argumentatif.

### **5. 3. Aspects expressifs**

L'expressivité du discours écrit, quant à elle, se rapporte à la recherche stylistique lexicale (emploi des métaphores, images...).

La production écrite paraît donc comme étant un exercice extrêmement complexe qui exige l'exploitation des connaissances requises, leur mise en ordre, la conformité orthographique aussi bien que la maîtrise de la syntaxe, etc. Elle a connu en fait différents statuts au fil de l'évolution des méthodes et approches d'enseignement/ apprentissage des langues, de l'approche traditionnelle jusqu'à l'approche communicative. Cette dernière, constitue en fait, l'objet d'étude de plusieurs recherches, ce qui résulte l'apparition de maints modèles de la production écrite à titre de : le modèle de Rhomer, Hayes et Flower

---

<sup>12</sup>La rubrique «présentation du texte et / ou orthographe» remplace la phonétique en termes de l'évaluation de la production orale.

ou encore celui de Sophie Moirand, etc. qui sont d'ailleurs conçus dans le but de décrire l'ensemble des aspects intervenant lors la tâche d'écriture.

# CHAPITRE III

## Méthodologie de l'expérimentation

*«La théorie nous montre le but à atteindre ; la pratique nous montre le terrain à parcourir».*

Eugène MARBEAU

Ce chapitre tend à expliciter la description de l'expérimentation que nous avons menée dans le but de vérifier l'effet des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence scripturale chez les apprenants de FLE dans le milieu universitaire. Cela se fait en proposant des consignes de rédaction au public visé qui s'organise en groupe pour effectuer la tâche d'écriture. Ces consignes sont accompagnées de contraintes de genre ludique, issues des grands courants des ateliers d'écriture (mots imposés, phrase cadeau, etc.). Nous avons donc opté pour la méthode expérimentale, en l'occurrence provoquée, qui « *vise à établir un rapport de cause à effet entre des phénomènes ou des variables*» (Angers, 2015). Ainsi, pour effectuer notre expérimentation ou plutôt «*quasi-expérimentation*» (Angers, 2015), nous avons travaillé avec un groupe expérimental pour que nous entreprenions une étude comparative axée sur l'analyse des productions écrites du prétest et du post-test dans une tentative de vérifier les hypothèses prévues préalablement.

## **1. Cadre général de l'expérimentation**

Afin de cerner le cadre général de notre expérimentation, il convient de mettre en lumière les facteurs spatio-temporels de l'expérimentation en question, l'échantillon ciblé, le protocole expérimental ainsi que la méthodologie d'analyse des données recueillies.

### **1. 1. Circonstances spatio-temporelles**

Notre expérimentation a été faite au département de langue française à l'université Hamma Lakhdar El-Oued. Le choix de ce milieu se justifie par la difficulté que nous avons rencontrée pour trouver un établissement scolaire qui pouvait nous accueillir. En effet, nous avons visité trois lycées dans le but d'y effectuer notre expérimentation, nonobstant, les enseignants n'étaient pas si accueillants à cause de différentes raisons : empêchements personnels, retard dans la progression des cours, niveau des apprenants assez médiocre, ce qui ne permettait pas de faire le travail, etc. Ces empêchements nous ont conduits à consulter notre directrice de recherche qui nous a proposé de travailler dans le milieu universitaire en nous fournissant deux séances de son emploi du temps avec les groupes de 1<sup>re</sup> année licence.

En ce qui concerne le temps de l'expérimentation, nous avons commencé la fréquentation de l'université depuis le 18 février 2019 afin de recueillir les données sur le terrain, nous avons estimé qu'une période de six semaines maximum avec un rythme d'une séance

hebdomadaire serait suffisante pour achever notre expérimentation. Or, les circonstances qu'a connues l'université algérienne récemment et qui en ont provoqué une paralysie totale (de 3 mars 2019 jusqu'à 5 mai 2019), nous ont obligées de la commencer qu'à partir du 7 mai 2019.

Nous avons dès lors programmé une expérimentation intensive qui s'est étalée sur deux semaines seulement, avec cinq séances, dont deux sont programmées pour le prétest et le post-test et trois pour les séances des ateliers d'écriture :

-La première séance a eu lieu le 07 mai 2019 dans la salle 04 de notre département, de 08:25 jusqu'à 09:30.

-La deuxième séance a eu lieu le 08 mai 2019 dans la salle 02, de 08:50 jusqu'à 09:20.

-La troisième séance a eu lieu le 13 mai 2019 dans la salle 10, de 10:05 jusqu'à 11:30.

## **1.2. Echantillon**

Le public visé par notre expérimentation, qui se borne uniquement au groupe expérimental, sont les étudiants de première année licence français de la promotion 2018/2019, université Hamma Lakhdar EL-Oued. Cet échantillon, typiquement sélectionné, se compose de 10 étudiantes du groupe 04, âgées entre 19 et 21 ans, dont 07 sont originaires de Djamaa, 02 de El Meghaïer et 01 de Guemar.

Nous avons divisé l'ensemble des sujets expérimentés sur deux groupes, dont chacun comporte 05 étudiantes. Mais l'une d'elles n'a assisté que la première séance puis elle a abandonné à cause de sa maladie.

## **1.3. Motif du choix de l'échantillon**

Le choix d'appliquer le dispositif des ateliers d'écriture sur les étudiants de 1<sup>re</sup> année licence se justifie par notre expérience en 1<sup>re</sup> année licence. En fait, la production écrite a constitué pour nous ainsi que pour la majorité des étudiants de notre promotion le plus grand handicap de nos études. Donc, nous avons eu l'idée de nous assurer si ce module constituerait encore un obstacle pour les étudiants de 1<sup>re</sup> année de la promotion (2018-2019), et notamment, ceux-ci sont susceptibles d'avoir une bonne expression en matière de l'écrit qui leur représente assurément un facteur de réussite de leur cursus universitaire. Nous avons alors consulté leurs copies d'examen après avoir eu l'accord du chef de département, qui était accueillant et nous a confié sur toutes les copies d'examen pour

constater qu'après avoir étudié tout au long du semestre le texte narratif dans le module de compréhension et expression écrite, les étudiants en question n'arrivent même pas à répondre correctement à la consigne d'écriture de l'examen qui consiste à rédiger seulement une situation initiale et situation finale d'un conte. Les raisons citées ci-dessus nous ont poussées à sélectionner les étudiants de 1<sup>re</sup> année licence comme échantillon pour notre expérimentation.

#### **1. 4. Matériel**

Pour accomplir notre expérimentation qui consiste à organiser des ateliers d'écriture, nous avons utilisé le matériel didactique suivant:

- Des fiches d'activités imprimées sur des feuilles A4, sur lesquelles les participantes des deux groupes ont transcrit leurs textes.
- Trois boîtes pour chaque groupe comportant des mots extraits de la nouvelle Claude Gueux, à la base desquels les textes sont rédigés.
- Des étiquettes en fiche cartonnée, contenant des mots imposés, que nous avons affichées sur le tableau.
- La nouvelle Claude Gueux de Victor Hugo.
- Le guide pratique de Héril et Mégrier, à partir duquel nous avons inspiré les activités d'écritures en atelier.
- Des magnétites.

## **2. Protocole expérimentale**

Dans le but de vérifier le rôle du dispositif d'atelier d'écriture sur l'amélioration de la compétence scripturale en FLE chez les étudiants de 1<sup>re</sup> année licence, nous avons suivi, au cours de notre expérimentation, les phases exploratoires suivantes :

### **2.1. Collecte des données sur le terrain**

Après avoir décidé d'appliquer la technique d'atelier d'écriture dans l'université Hamma Lakhdar El-Oued, nous y avons rendu visite afin de collecter les informations nécessaires pour notre expérimentation :

- Nous avons rencontré l'enseignante chargée du module de compréhension et expression écrite de 1<sup>re</sup> année licence français, elle nous a renseignées sur le programme du module en question.

- Nous nous sommes dirigées à l'administration pour en solliciter les copies d'examen de 1<sup>er</sup> semestre des étudiants de 1<sup>re</sup> année licence français, et ce, dans l'objectif de diagnostiquer leur compétence scripturale.

- Finalement, nous avons sélectionné l'échantillon avec lequel nous allons travailler, avec l'aide de notre directrice de recherche qui leur assure le module de compréhension et expression orale. Le groupe expérimental est au nombre de 10 étudiantes, il ne contient que des filles à cause de l'absence de la majorité des étudiants pendant ce jour. Nous avons ensuite négocié avec ces dernières leur horaire, pour fixer le temps de l'expérimentation.

## 2.2. Déroulement des séances

### 2. 2. 1. Prétest

Nous avons entamé la séance du prétest par une brève explication de la nature de l'expérimentation, les objectifs à atteindre, la pratique d'atelier d'écriture ainsi que ses principes. et ce, en présence de l'enseignante du module compréhension et expression orale, qui s'est chargée de sélectionner les 10 étudiantes concernées par l'expérimentation. La grille d'observation ci-dessous présente le déroulement de la séance du prétest :

<b>Le prétest</b>	
<b>Le :</b> 07-05-2019	
<b>Activité :</b> rédaction libre	
<b>Objectif :</b> tester la compétence scripturale des apprenants en matière du texte de type narratif.	
<b>Conditions d'organisation</b>	<p><b>La durée :</b> de 07:45 à 08:20.</p> <p><b>L'agencement de l'espace :</b> les tables sont aménagées d'une manière traditionnelle (3rangées).</p> <p><b>Le Support :</b> nous avons distribué les copies du prétest, sur lesquelles les étudiantes ont rédigé leurs textes.</p>
<b>Déroulement de la séance</b>	<p>Avant de distribuer les copies du prétest, nous avons fait, en trois minutes, un rappel sur le texte narratif qui est en fait, l'objet d'étude du module compréhension et expression écrite pendant le 1<sup>er</sup> semestre, et ce, en posant la question suivante :</p> <p>1- «Quelles sont les phases du schéma narratif ?» : cinq</p>

	<p>étudiantes ont participé en répondant correctement à la question posée.</p> <p>Ensuite, nous avons expliqué la proposition d'écriture suivante : «racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif». les copies ont été remises aux animatrices après 35 minutes de rédaction.</p>
--	---

**Tableau n°1 : grille d'observation du prétest.**

### 2. 2. 2. Séances des ateliers d'écriture

Comme nous avons signalé dans la partie théorique, chaque atelier d'écriture retient une scansion d'organisation en séquences, qui correspond aux étapes suivantes : la situation d'écriture (S.E), le temps d'écriture des textes (T.E), la lecture des textes (L.T), la réaction aux textes (R.T). Les séances des ateliers d'écriture que nous avons effectuées avec le groupe expérimental adoptent donc le même principe. Nous les résumons dans les fiches ci-dessous comme suit :

<b>Séance 01: atelier d'écriture n° 1</b>
<b>Le : 07-05-2019</b>
<p><b>Activités :</b> boîtes à histoire, le mot crucial<sup>13</sup>.</p> <p><b>Compétence terminale visée:</b> écrire Claude Gueux autrement.</p> <p><b>Objectif de la séance :</b> l'apprenant sera capable de réécrire la situation initiale de la nouvelle ciblée.</p>
<b>Conditions d'organisation</b>
<p><b>La durée :</b> de 08:25 à 09:30 dont 25 minutes pour l'activité01 et 30 minutes pour l'activité02.</p> <p><b>L'agencement de l'espace :</b> les tables sont disposées en rond et ce, pour former deux groupes. Les sujets expérimentés sont donc répartis en deux groupes pour que chaque cinq d'eux se réunissent autour d'une table.</p> <p><b>Le Support :</b> des boîtes, des étiquettes, des fiches d'activité, des magnétites.</p>

<sup>13</sup> Ce jeu d'écriture consiste à donner, au début, un thème de départ aux participants, qui commencent à écrire leurs textes. Au moment que l'animateur juge être le bon, il donne le mot crucial et les participants doivent l'incorporer dans leurs textes. En adoptant le même principe, cinq ou six interventions de ce genre sont obligatoires durant ce jeu. (Hénil & Mégrier, 2004).

## Déroulement de la séance

### Activité 01

**S.E** : dans cette étape, nous avons déclenché la proposition d'écriture suivante : «à l'aide des boîtes à histoires suivantes, rédigez la 1<sup>re</sup> partie de situation initiale de la nouvelle ciblée».

Personnages	Portrait moral du héros	Lieu/temps
-Claude Gueux -Sa femme -Une petite fille	-Pauvre -Habile -Intelligent -Sage	-A Paris -Il y a sept ou huit ans

Nous avons donné à chaque groupe trois boîtes : l'une, pour les personnages de l'histoire, l'autre pour le portrait moral du héros, la troisième, pour les indices du temps et de l'espace.

**T.E** : lors de la rédaction des textes, deux étudiantes des deux groupes ont demandé l'éclaircissement de la tâche demandée, nous avons réexpliqué la consigne pour chaque groupe à part. Ainsi, elles ont entamé la production des textes en échangeant des idées et en discutant souvent en français, ainsi qu'en arabe de temps en temps. De même, l'une des membres du groupe-2- s'est mise à l'écart et n'a pas partagé dans la tâche d'écriture à cause de sa maladie.

**T.L** : après avoir achevé la rédaction, chaque représentante des deux groupes s'est chargée de lire le texte produit à ses pairs.

**R.T** : la lecture des textes a permis aux participantes des deux groupes d'en réagir, ce qui a accordé au groupe-1- l'occasion de rectifier quelques erreurs commises.

### Activité 02

Dans cette deuxième partie de la situation initiale, nous avons opté pour l'exercice du *mot crucial*, extrait de (Hénil & Mégrier, 2004).

**S.E** : nous avons commencé la deuxième activité de l'atelier d'écriture n°1 par la mise à jour de la consigne d'écriture : «écrivez la deuxième partie de la situation initiale en utilisant en ordre les mots suivants» :

Mot 1	Mot 2	Mot 3
Hiver	Claude GUEUX	Chômeur

Mot 4	Mot 5	Mot 6
Faim	Une nuit	Voler

Les mots que nous avons choisis pour cette partie sont inscrits sur des étiquettes en fiche cartonnée et fixées sur le tableau via des magnétites.

**T.E** :durant cette phase, les participantes des deux groupesont engagé l'écriture de cette partie sans pour autant faire des interventions ou demander des explications, et cela s'explique par le fait qu'elles se sont habituées à la méthode que nous avons adopté pour l'élaboration des consignes de rédaction. Par contre, elles n'ont pas bien maîtrisé leur temps, ce qui nous a contraintesà leur rajouter cinq minutes supplémentaires étant donné que tous les fragments rédigés doivent être complets pour que nous puissions les jumeler à la fin des ateliers d'écriture et en former un «Claude Gueux», rédigé autrement.

**T.L** :une fois les textes sont produits, la représentante de chaque groupe s'est initiée à le lire aux écoutes de ses pairs.

**T.R** :les étudiantes n'ont jalonné aucune réaction suite à la lecture des textes dans cette activité.

La séance a été close par la remise des copies aux animatrices et la détermination de la date de la séance suivante.

**Tableau n°2 : grille d'observation de la première séance des ateliers d'écriture.**

## Séance 02 : atelier d'écriture n° 2

**Le : 08-05-2019**

**Activité** : le mot crucial.

**Compétence terminale visée** :écrire Claude Gueux autrement.

**Objectif** : l'apprenant sera capable de rédiger l'élément déclencheur de la nouvelle ciblée.

## Conditions d'organisation

**La durée :** de 08:50 à 09:20.

**L'agencement de l'espace :** les tables sont disposées en rond, autour desquelles, les participantes se sont réunies.

**Le Support :** des boîtes, des étiquettes en fiche cartonnée, des fiches d'activité, une phrase cadeau extraite de «Claude Gueux».

## Déroulement de la séance

Pour rédiger l'élément déclencheur, les participantes sont invitées à accomplir une seule activité.

**S.E :** la séance a été entamée par la présentation de la consigne d'écriture ainsi que les mots imposés à intégrer dans le passage rédigé qu'elles les utiliseront par ordre.

**La consigne :** en vous appuyant sur les mots suivants, imaginez l'élément perturbateur qui pourra troubler la situation initiale rédigée préalablement :

Mot 1	Mot 2	Mot 3	Mot 4
Police	Rattraper	Prison Clairvaux	Criminel

Ensuite, nous avons mis en leur possession la fiche d'activité contenant la phrase cadeau suivante : «Arrivant à un sentier sans issu, Gueux», avec laquelle, l'écriture s'est initiée.

**T.E :** au cours de cette étape, les étudiantes des deux groupes ne nous ont demandé aucune explication, ni aide, elles se sont mises en premier lieu à discuter la proposition d'écriture en éclaircissant les mots difficiles et les traduisant en cas de besoin, et à concrétiser leurs idées en mots en second lieu.

**T.L :** après avoir terminé l'acte d'écrire, les participantes ont lu les textes produits

**T.R :** les étudiantes ont corrigé quelques fautes d'orthographe commises et nous ont remis les fiches d'activité.

**Tableau n°3 : grille d'observation de la deuxième séance des ateliers d'écriture.**

## Séance 03 : atelier d'écriture n° 3+4

Le : 13-05-2019

**Activités :** coupure horizontale<sup>14</sup>, phrase introductive<sup>15</sup>.

**Compétence terminale visée:** écrire Claude Gueux autrement.

**Objectif de la séance:** l'apprenant sera capable de:

-Rédiger les péripéties de la nouvelle ciblée à base d'une péripétie imposée.

-Produire le dénouement de la nouvelle ciblée à base d'une phrase cadeau.

### Conditions d'organisation

**La durée :** de 10:05 à 10:25 pour l'atelier n°03 et de 10:30 à 10:55 pour l'atelier n° 04.

**L'agencement de l'espace :** les tables sont disposées en rond, autour desquelles, les participantes se sont réunies.

**Le Support :** péripétie imposée (adaptée) et phrase cadeau, empruntées de la nouvelle «Claude Gueux», fiche d'activité.

### Déroulement de la séance

Cet atelier comporte deux activités, dont chacune, figure en principe, un atelier qui devrait être fait à part, toutefois, nous les avons jumelés en une seule séance par manque de temps.

**S.E :** nous avons commencé par l'explication de la première consigne qui consiste à rédiger les diverses péripéties en partant de la péripétie suivante : «Un jour, un guichetier appela Albin le compagnon de Gueux, qui était à son côté, et l'emmena en dehors de l'atelier. La matinée se passa, Albin ne revint pas à l'atelier, Claude le chercha des yeux partout, mais ne le vit pas, il demanda alors au guichetier ce qui lui arriva. Le guichetier lui répondit négligemment qu'on lui changea de cellule !», et ce, en commençant par la phrase introductive qui suit : «Arrivé à Clairvaux, Gueux». Par la suite, nous avons lancé la consigne de la deuxième activité, qui, à la base d'une phrase cadeau : «Pris de colère, Gueux décida de...», les participantes sont censées de produire l'élément de résolution de la nouvelle en question.

<sup>14</sup>Ce jeu d'écriture adopte le même principe de «coupure verticale», qui consiste à choisir une page d'un roman ou d'une nouvelle, et de la couper verticalement par son milieu en deux parties A et B. La partie gauche A sera proposée aux participants de l'atelier, qui ne connaissent pas la partie B, en leur proposant d'écrire la partie B'. En fin de séance, chacun lit son texte en entier composé des parties A et B' (Hénil & Mégrier, 2004).

<sup>15</sup>«Il s'agit d'écrire un texte dont la première phrase est remise aux participants. Ceux-ci doivent s'imprégner de cette phrase, puis, en étant à l'écoute de leur 'ressenti' ou sensation, écrire un texte que celle-ci leur aura inspiré» (Hénil & Mégrier, 2004).

**T.E** :les participantes du groupe-2- ont entamé la réalisation des tâches demandées, elles étaient motivées et rigoureuses tout au long du travail en atelier, échangeaient les idées en partageant les rôles entre elles. Quant aux celles du groupe-1-, ont montré une attitude de désintérêt, et ne se sont pas engagées dans la rédaction qu'après une intervention faite par l'une d'elles en demandant plus d'éclaircissements. Ce qui résulte que le groupe-1- a dépassé le temps programmé au début de la séance.

**T.L + R.T** :les étudiantes des deux groupes nous ont rendu les fiches d'activité sans passer par la phase de lecture, nous leur avons donc signalé la nécessité d'en faire. Par conséquent, elles n'ont montré aucune réaction aux textes produits.

**Tableau n°4 : grille d'observation de la troisième séance des ateliers d'écriture (1).**

<b>Séance 3 : atelier d'écriture n° 5</b>	
	<b>Le : 13-05-2019</b>
<b>Activité</b> : rédaction libre.	
<b>Compétence terminale visée</b> : écrire Claude Gueux autrement.	
<b>Objectif</b> : l'apprenant sera capable d'imaginer des situations finales pour conclure les textes produits.	
<b>Conditions d'organisation</b>	
<b>La durée</b> : de 11:00 à 11:30.	
<b>L'agencement de l'espace</b> : les tables sont disposées en rond, autour desquelles, les participantes se sont réunies.	
<b>Le Support</b> : fiches d'activité.	
<b>Déroulement de la séance</b>	
<b>S.E</b> : afin de produire la situation finale, nous avons favorisé de présenter les fiches d'activité aux participantes sans aucune contrainte, et ce, pour stimuler leur imagination et les rendre plus libres dans la réalisation de la tâche.	
<b>T.E</b> :la rédaction des textes s'est déroulée dans des conditions ordinaires. L'une des participantes du groupe-2- s'est intervenue pour demander la traduction d'un mot.	
<b>T.L + R.T</b> : une fois les textes sont rédigés, les membres de chaque groupe se sont automatiquement mis à lire le leur sans marquer aucune réaction.	

**Tableau n°5 : grille d'observation de la troisième séance des ateliers d'écriture (2).**

### 2. 2. 3. Post-test

Faute de temps, la séance du post-test a été programmée le même jour de la troisième séance des ateliers d'écriture.

<b>Le post-test</b>	
<b>Le : 13-05-2019</b>	
<b>Activité :</b> rédaction libre	
<b>Objectif :</b> tester la compétence scripturale des apprenants en matière du texte de type narratif.	
<b>Conditions d'organisation</b>	<b>La durée :</b> de 11:35 à 12:20. <b>L'agencement de l'espace :</b> les tables sont aménagées d'une manière traditionnelle (3rangées), où chaque participante est invitée de rédiger individuellement la tâche demandée. <b>Le Support :</b> fiches d'activité (textes) produits en ateliers, les copies du post-test.
<b>Déroulement de la séance</b>	La séance du post-test a été entamée par une relecture de différents fragments produits en atelier par les participantes, nous avons remis à chaque groupe, en se disposant en cercle, ses fiches d'activité, et ce, pour qu'elles se rappellent des phases du texte narratif que nous avons détaillées tout au long des ateliers d'écriture. Par la suite, et dans le but d'atteindre l'objectif fixé à travers cette séance, nous avons demandé aux participantes des deux groupes de s'écarter afin qu'elles répondent individuellement à la consigne suivante : «après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif». Les copies du post-test ont été remises dans le temps imparti.

**Tableau n°6 : grille d'observation du post-test**

### 3. Méthodologie d'analyse

«Alors que l'objet de la recherche se réfère à son quoi et son but à son pourquoi, la méthodologie se rapporte à son comment» (Niwese, 2010). Ainsi, pour analyser le corpus de notre expérimentation (copies des textes produits en ateliers d'écriture), nous avons opté pour une méthode analytique-qualitative, quant à l'évaluation du degré du développement de la compétence scripturale (variable dépendante) des étudiantes après avoir subi l'expérience d'écrire en ateliers (variable indépendante), nous avons opté pour une méthode qualitative/comparative, et ce, en comparant les copies du prétest et post-test du groupe du travail. Ce qui nous permettra de vérifier les hypothèses posées préalablement.

A la lumière de cette méthodologie, nous allons consacrer le chapitre suivant à l'analyse et l'interprétation des données recueillies tout au long de l'expérimentation pour en résulter finalement une étude comparative, et ce, entre les copies des apprenantes du prétest et celles du post-test.

# CHAPITRE IV

## **Analyse et interprétation des données recueillies**

*«Souvenez-vous, vos données sont votre ressource la plus précieuse dans votre projet de recherche, alors prenez-en besoin !»*

Thérèse Baker

Dans ce chapitre, nous tenons d'analyser les données recueillies tout au long de notre expérimentation, et ce, en commençant tout d'abord par l'analyse des séances des ateliers d'écriture, ensuite, celle du prétest et du post-test, pour conclure avec une tentative d'interprétation des résultats obtenus.

## 1. Analyse de l'expérimentation

### 1. 1. Analyse des séances des ateliers d'écriture

Comme nous avons mentionné dans le premier chapitre, toute construction d'un savoir, oral qu'il soit ou écrit, exige de déterminer préalablement le stade que nous voulons atteindre au cours de la formation, *«la conception qu'on a de l'évaluation et de la progression donne l'image de la compétence que l'on attend d'un étudiant»* (Courtyllon, 2003), et ce ne peut se réaliser qu'à travers l'adoption d'une grille d'évaluation qui convient aux objectifs ciblés. Dans le cas présent, nous avons opté pour les aspects d'évaluation de la production écrite établis par Courtyllon (2003) en raison que ce modèle s'approprie avec les objectifs de notre travail. Le tableau suivant présente les critères adoptés pour ce fait:

#### Les critères d'évaluation

<b>Le plan pragmatique-</b>	-Respecter la consigne.
	-Prendre en compte la focalisation.
	-Respecter l'ordre du récit.
	-Bien enchaîner ses idées.
	-Respecter le schéma narratif.
<b>-Le plan linguistique</b>	-Bien employer le temps du récit.
	-Utiliser le lexique adéquat.
	-Maîtrise de la syntaxe (l'ordre des mots, l'accord entre eux et leurs fonctions syntaxiques), l'orthographe.
<b>- Le plan expressif</b>	-Recherche stylistique lexicale (des métaphores, images...).

**Tableau n°7 : grille d'évaluation des séances des ateliers d'écriture.**

Quant aux tableaux suivants, ils résument l'évaluation des deux groupes au cours des séances des ateliers d'écriture :

<b>Groupe -1-</b>						
<b>Les critères d'évaluation</b>		<b>AT n°1</b>	<b>AT n°2</b>	<b>AT n°3</b>	<b>AT n°4</b>	<b>AT n°5</b>
<b>le plan pragmatique</b>	Respecter la consigne.	oui	oui	non	oui	oui
	Prendre en compte la focalisation.	oui	oui	oui	oui	oui
	Respecter l'ordre du récit.	oui	oui	oui	oui	oui
	Bien enchaîner ses idées.	oui	oui	non	non	non
<b>Le plan linguistique</b>	Bien employer le temps du récit.	non	non	non	non	non
	Utiliser le lexique adéquat.	oui	non	oui	oui	oui
	Maîtrise de la syntaxe (l'ordre des mots, l'accord entre eux et leurs fonctions syntaxiques), l'orthographe.	un peu	non	un peu	oui	un peu
<b>le plan expressif</b>	recherche stylistique lexicale (des métaphores, images...).	oui	non	non	non	non

**Tableau n°8 : grille d'évaluation des ateliers d'écriture du groupe-1-.**

<b>Groupe -2-</b>						
<b>Les critères d'évaluation</b>		<b>AT n°1</b>	<b>AT n°2</b>	<b>AT n°3</b>	<b>AT n°4</b>	<b>AT n°5</b>
<b>le plan pragmatique</b>	Respecter la consigne.	oui	oui	oui	oui	oui
	Prendre en compte la focalisation.	oui	oui	oui	oui	oui
	Respecter l'ordre du récit.	oui	oui	oui	oui	oui
	Bien enchaîner ses idées.	un peu	oui	oui	oui	oui
<b>Le plan linguistique</b>	Bien employer le temps du récit.	non	non	non	non	non
	Utiliser le lexique adéquat.	oui	oui	oui	oui	oui
	Maîtrise de la syntaxe (l'ordre des mots, l'accord entre eux et leurs fonctions syntaxiques), l'orthographe.	un peu	un peu	non	oui	oui
<b>le plan expressif</b>	recherche stylistique lexicale (des métaphores, images...).	non	non	non	non	oui

**Tableau n°9 : grille d'évaluation des ateliers d'écriture du groupe-2-.**

### **1.1.1. Commentaire des données recueillies**

A partir de l'analyse que nous avons établie sur les fiches d'activité en atelier d'écriture (voir annexe 1 page : 77 à 82), ainsi que les grilles d'évaluation, nous avons constaté ce qui suit :

#### **- Respect de la consigne**

Au cours des séances des ateliers d'écriture, les deux groupes ont respecté les consignes d'écriture demandées, qui consistent à rédiger dans chaque séance d'atelier d'écriture l'une des étapes du schéma narratif (à titre d'exemple, la situation initiale, l'élément perturbateur, etc.). Par contre, le groupe-1- n'a pas réussi à bien écrire son texte du troisième atelier (rédaction de diverses péripéties d'une histoire à la base d'une péripétie cadeau), étant donné que les représentantes de ce groupe n'ont pas pris en compte la péripétie proposée et se sont satisfaites uniquement de la phrase introductive (voir annexe 01 page 80).

- **Prise en compte de la focalisation**

La focalisation ou le point de vue narratif est le choix que fait le narrateur pour raconter son histoire. Ainsi, les deux groupes ont adopté une focalisation dans leurs textes, elle est de type externe parce que les histoires sont racontées de manière objective, de plus, la narration est à la troisième personne (il). A titre d'exemple :«*Claude Gueux est un homme intelligent, sage et habile...*»,«*il était bien sage...*»(voir annexe 01 page 77).

- **Respect de l'ordre du récit**

Les deux groupes ont bien structuré leurs histoires car ils ont raconté les événements dans l'ordre où ils ont eu lieu, et ce, en utilisant les repères temporels comme :«*il y a sept ou huit ans, lorsque, quand, etc.*» (G : 1), «*chaque jour, quelques années plus tard, etc.*» (G : 2). Ce qui résulte que les deux histoires rédigées sont chronologiques (voir annexe 01 page 77 à 82).

- **Enchaînement des idées**

Alors que les participantes du groupe-1- ont réussi à bien enchaîner leurs idées lors des deux premiers ateliers, elles ont trouvé des difficultés à partir du troisième atelier d'écriture (incompréhension de la consigne). Quant à celles du groupe-2-, la difficulté est rencontrée qu'au début (contradiction d'idées dans la situation initiale), par la suite, elles sont arrivées à bien structurer leurs idées.

- **Emploi du temps du récit**

Au cours des séances des ateliers d'écriture, nous avons observé au niveau des textes produits que les participantes avaient des difficultés en matière du temps du récit, à savoir l'imparfait et le passé simple, ainsi que ses valeurs (action achevée / le passé simple ; description, répétition, action non bornée / l'imparfait). En fait, la majorité des verbes sont conjugués au passé composé, parfois au présent de l'indicatif et rarement à l'imparfait, il importe aussi de signaler que certains verbes sont mis à l'infinitif.

- **Utilisation du lexique adéquat**

Généralement, les deux groupes ont exploité le lexique imposé dans les propositions d'écriture. Cependant, nous trouvons que les participantes du groupe -1- trouvent des difficultés à bien exprimer leurs idées à cause de la pauvreté de leurs bagages linguistiques, cela se voit en matière de leurs choix lexicaux qui révèlent une

traduction de la langue maternelle vers la langue cible. Or, le texte produit par le groupe-2- nous montre une bonne maîtrise du vocabulaire relatif au thème du texte en question.

#### - **La maîtrise de la syntaxe**

Au début des séances des ateliers d'écriture, les deux groupes ont montré une difficulté de genre syntaxique, et ce, au niveau de l'accord en genre et en nombre entre les mots (accord nom/adjectif, y compris les adjectifs possessifs et démonstratifs, accord sujet/participe passé employé avec être, accord déterminant/nom etc.). Mais également, au niveau des fonctions syntaxiques de certaines parties du discours (utilisation du verbe non conjugué après un verbe d'état, emploi de deux noms communs qui se suivent sans intermédiaire : le trait d'union pour former des mots composés et la préposition pour séparer deux noms où l'un est le complément de l'autre). Les fautes d'orthographe sont de même fort apparentes dans les textes produits : «*viendre, chêmeux, enprisonnés, etc.*» au lieu de : (vendre, chômage et prisonniers). A partir du quatrième atelier d'écriture, les deux groupes ont exhibé une amélioration au niveau des textes produits, toutefois, le progrès qu'a marqué le groupe-2- dans leurs écrits est plus remarquable que celui du groupe-1-.

#### - **Recherche stylistique lexicale (des métaphores, images...).**

Les textes produits par les deux groupes tout au long des ateliers d'écriture sont presque dépourvus d'expression métaphoriques, images ou figures du style, etc., hormis quelques modestes tentatives qui sont comme suit : une antithèse : «*les larmes de joie se sont transformées en larmes de tristesse*» (voir annexe 01 page 82), une personnification : «*le froid régnait*» et une comparaison «*des yeux vert comme sa mère et ces cheveux noir comme son père*»(voir annexe 01 page 77). Les figures de style utilisées ont rendu le discours plus expressif, excepté la dernière qui, à cause de traduire leurs idées de la langue maternelle vers la langue cible (interférence codique manifestée à travers une nouvelle formule syntaxique), la comparaison est devenue inachevée (suppression du comparant).

### **1. 2. Analyse du prétest et post-test**

Afin d'examiner l'effet des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence scripturale de notre échantillon, nous avons évalué les copies du prétest et du post-test de

chaque participante (notée sur 10pts) pour estimer le progrès observé au niveau de leurs écrits (voir les tableaux 10 page 61 et 11 page 62). Ensuite, nous avons compté la moyenne totale du groupe expérimental, celui du prétest et du post-test (voir le tableau 12 page 63), ainsi que la moyenne (M) de chaque critère d'évaluation (notée sur 9pts) pendant le prétest et le post-test (voir le tableau 10 et 11), et ce, pour que nous puissions déterminer littéralement les niveaux (pragmatique, linguistique et expressif), influencés par la pratique dont il s'agit.

<b>Prétest</b>											
<b>Les critères d'évaluation</b>		<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>	<b>A5</b>	<b>A6</b>	<b>A7</b>	<b>A8</b>	<b>A9</b>	<b>M</b>
<b>le plan pragmatique</b>	Respecter la consigne (1pt).	1	0.75	0.25	0.25	0.5	0.75	0.5	1	0.25	5.25
	Prendre en compte la focalisation (1pt).	1	1	1	1	0	1	1	1	1	8
	Respecter l'ordre du récit (1pt).	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Bien enchaîner ses idées (1pt).	0.5	0.25	0	0	0	0.5	0.25	0.5	0	2
<b>Le plan linguistique</b>	Bien employer le temps du récit (1pt).	0.25	0.25	0	0	0	0	0	0	0	0.5
	Utiliser le lexique adéquat (1pt).	0.25	0.75	0.25	0.25	0.25	0.5	0.25	0.5	0.25	3.25
	Maîtrise de la syntaxe (l'ordre des mots, l'accord entre eux et leurs fonctions syntaxiques), l'orthographe (3pts).	2	1.5	0.5	0.25	0.25	2	0.5	1	0.25	7.75
<b>le plan expressif</b>	recherche stylistique lexicale (des métaphores, images...) (1pt).	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1

**Tableau n°10 : résultats du prétest du groupe expérimental.**

Post-test											
Les critères d'évaluation		A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	M
<b>le plan pragmatique</b>	Respecter la consigne (1pt).	0.75	0.75	1	0.5	1	1	0.75	1	0.75	7.5
	Prendre en compte la focalisation (1pt).	1	1	1	1	1	1	1	1	0	8
	Respecter l'ordre du récit (1pt).	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Bien enchaîner ses idées (1pt).	0.25	0.5	0.5	1	0.75	1	0.5	1	0.25	5.75
<b>Le plan linguistique</b>	Bien employer le temps du récit (1pt).	0	0.5	0.5	0	0.5	0.75	0.75	0.25	0	3.25
	Utiliser le lexique adéquat (1pt).	0.75	0.75	0.75	0.25	0.75	0.75	0.5	0.75	0.75	6
	Maîtrise de la syntaxe (l'ordre des mots, l'accord entre eux et leurs fonctions syntaxiques), l'orthographe (3).	2	1.5	1.5	0.25	1	1.5	1.5	1.75	1	12
<b>le plan expressi</b>	Recherche stylistique lexicale (des métaphores, images...) (1pt).	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1

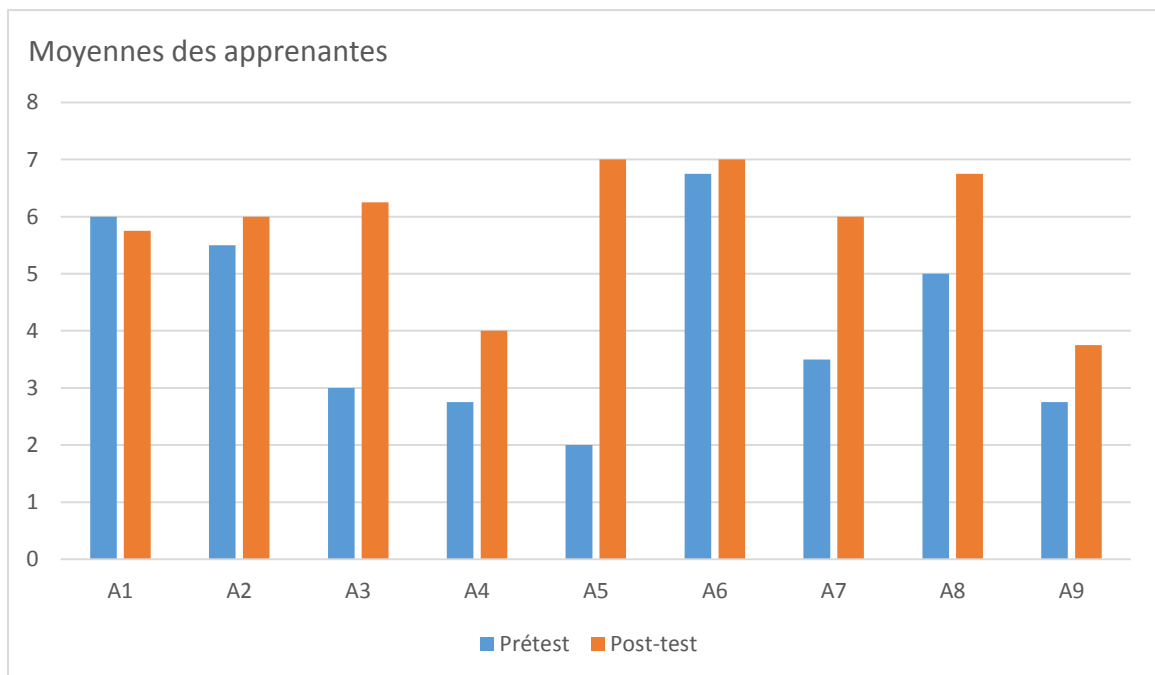
**Tableau n°11 : résultats du post-test du groupe expérimental.**

Le tableau suivant détaille la moyenne de chaque apprenant dans le prétest et le post-test :

Apprenant (A)	Prétest	Post-test	Différence
A1	6	5.75	-0.25
A2	5.5	6	+0.5
A3	3	6.25	+3.25
A4	2.75	4	+1.25
A5	2	7	+5
A6	6.75	7	+0.25
A7	3.5	6	+2.5
A8	5	6.75	+1.75
A9	2.75	3.75	+1
<b>moyenne du groupe expérimental (10)</b>	4.13	5.83	+1.7

**Tableau n°12 : comparaison entre les résultats du prétest et le post-test des apprenantes.**

Ces données sont figurées dans l'histogramme ci-dessous :



**Figure n°1 : histogramme des résultats du prétest et du post-test de chaque apprenant.**

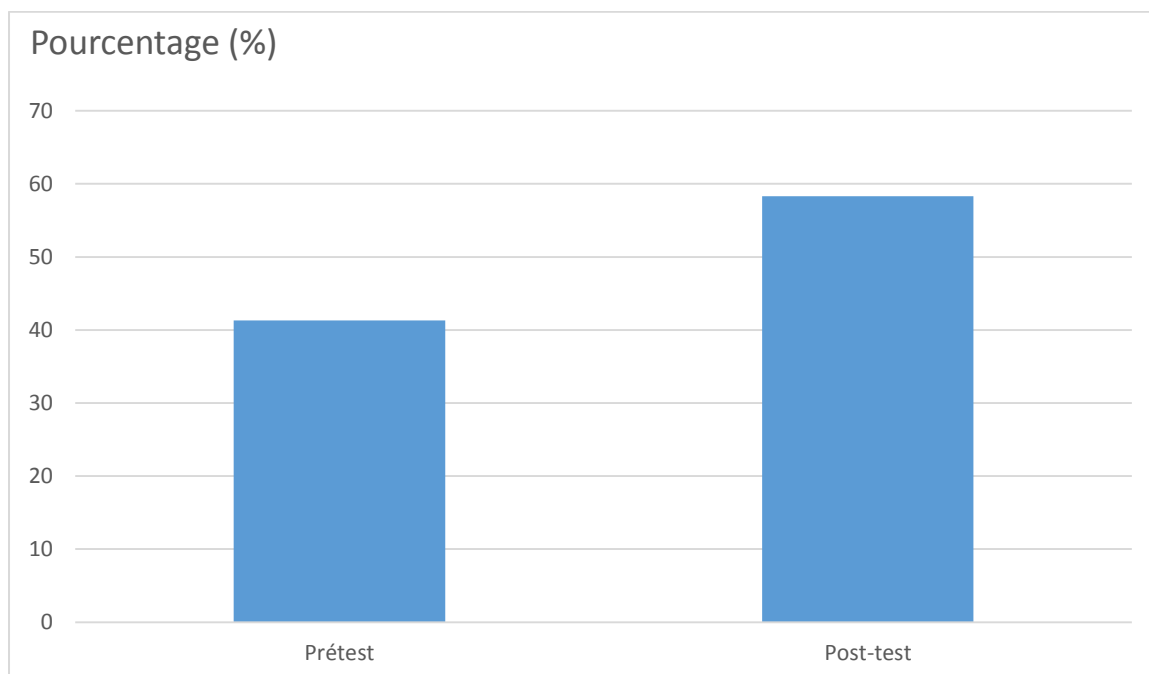
### 1. 2. 1. Commentaire des données recueillies

Les résultats présentés dans le tableau ci-dessus indiquent que la majorité des étudiantes se sont améliorées au terme de la compétence scripturale (+1.7 pt). Alors que huit étudiantes ont progressé de manière variable (de 0.25 à 5 pts de différence), l'une d'elles (A1) a régressé par (0.25 pt), (voir annexe 2 page 83 et annexe 3 page 92).

Le tableau suivant représente le pourcentage des moyennes du groupe expérimental (pendant le prétest et le post-test), ces données seront figurées dans l'histogramme ci-dessous :

	Prétest	Post-test
<b>moyenne du groupe expérimental (10 pts)</b>	4.13	5.83
<b>Pourcentage (%)</b>	41.3	58.3

**Tableau n°13 : pourcentages des moyennes du prétest et le post-test du groupe expérimental.**



**Figure n°2 : histogramme des résultats du prétest et du post-test du groupe expérimental.**

### **1. 2. 2. Etude comparative des résultats du prétest et du post-test**

En nous appuyant sur les résultats présentés dans les tableaux et l'histogramme ci-dessus, nous avons observé ce qui suit :

- La moyenne totale des apprenantes s'estime insuffisante (4.13/10), dans la séance du prétest avec un pourcentage de 41.3%. Cela est dû aux difficultés qu'elles ont trouvées en matière de l'utilisation du temps du récit (0.5/9), des choix lexicaux (3.25/9), il importe de même de signaler que le désenchaînement de leurs idées (2/9), ainsi que l'omission d'employer les expressions métaphoriques et les figures de style, qui peuvent rendre les textes plus expressifs et poétiques (1/9), a contribué à la médiocrité de leurs écrits (voir annexe 2 page : 83 à 91).
- Quant à la moyenne du post-test, elle est assez satisfaisante par rapport à celle du prétest, (5.83/10) avec un pourcentage de (58.3%). En effet, nous avons remarqué que les résultats des apprenantes se sont largement améliorés, surtout sur le plan pragmatique : leurs idées sont désormais plus enchaînées (5.75/9) de même que sur le plan linguistique : la difficulté d'employer le temps du récit aussi bien que l'utilisation adéquate du lexique sont partiellement surmontées, leurs moyennes s'estiment par ordre de (3.25/9), (6/9). Par contre, leurs écrits manquent toujours d'images et de figures de style (1/9), (voir annexe 3 page : 92 à 102).

## **2. Interprétation et discussion des résultats**

L'analyse des données recueillies de notre expérimentation (prétest, post-test) nous permet de constater que l'organisation des ateliers d'écriture en classes de FLE contribue au développement de la compétence scripturale des étudiants, cela se manifeste dans les niveaux cités ci-dessous :

- Se réunir régulièrement autour d'une table afin d'accomplir une tâche de rédaction permet aux apprenantes de discuter les propositions d'écriture et de négocier leurs idées, donc de mieux les comprendre. Il s'agit, à ce stade, de comprendre et de faire comprendre aux pairs en cas de besoin. Contrairement à un cours traditionnel où les étudiants reçoivent tout au long du semestre les informations, les particularités d'un genre textuel quelconque, en l'occurrence le texte narratif (focalisation l'ordre du récit, le schéma narratif, etc.), pour lui consacrer qu'à la fin du semestre une seule séance de rédaction où ils mettent en pratique toutes les

connaissances assimilées. Cela rend la qualité de leurs écrits insuffisamment satisfaisante. Alors, nous pouvons dire que se mettre en commun pour réaliser une tâche de rédaction favorise la prise en compte du plan pragmatique qui représente, la base de la réussite du discours, oral qu'il soit ou écrit.

- Les représentantes de notre échantillon ont pu de même surmonter quelques entraves qui touchent le plan linguistique. En tirant avantage des négociations qui ont eu lieu pendant le déroulement des séances des ateliers d'écriture (traduction des mots, explication des expressions, etc.), les étudiantes montrent une évolution au terme du vocabulaire choisi dans leurs textes, ainsi, le lexique utilisé dans le post-test s'avère plus riche, varié et pertinent.
- Le fait de rédiger un texte narratif en différentes scansions, où dans chacune, les apprenantes entreprennent et détaillent les particularités du genre dont il s'agit, y compris le temps du récit et la conjugaison, a donné l'occasion d'améliorer passablement leur utilisation du temps du récit et de mieux connaître ses valeurs. Ce progrès est notamment remarqué dans l'emploi de l'imparfait, le passé simple quant à lui, nous paraît qu'il leur constitue encore un obstacle, parce que son utilisation est peu fréquente dans la langue courante, elle est réservée uniquement à la narration, les apprenantes se trouvent dès lors inaccoutumées de le conjuguer.
- Au fil des séances des ateliers d'écriture, les apprenantes étaient attentives à ce qu'elles rédigeaient, et à la manière d'en faire (discussions autour de l'orthographe des mots, l'accord entre eux, leurs fonctions syntaxiques, etc.), cela rend leurs produits finaux (le post-test) orthographiquement satisfaisants (les problèmes d'accord entre nom/ adjectif, déterminant/nom sont surmontés). Cela est dit, écrire absolument correct en langue étrangère est difficile à réaliser, par contre, la mise en commun et les négociations entre pairs aident à renforcer leurs consciences orthographiques.
- Tandis que nous visons, à travers l'organisation des ateliers d'écriture en classe de FLE, de rendre la langue de notre groupe du travail plus expressive, poétique aussi bien que de les aider à éviter de tomber dans la banalité des énoncés dénués de belles tournures, nous constatons que notre échantillon n'a pas tiré avantage de cette pratique au terme du plan expressif. Cela s'explique par la difficulté rencontrée pour savoir manipuler les différents procédés d'écriture à savoir les figures de style et les images, de plus, cette habileté ne peut être développée qu'à

travers la lecture des livres et notamment ceux de littérature, qui n'est en effet pas à leur goût.

- Nous tenons de même de signaler que les dimensions affectives et sociales sont prises en considération, le travail coopératif que l'on a assisté lors des séances des ateliers d'écriture a contribué à rendre les étudiantes du groupe-2- plus motivées, elles posent des questions, négocient entre elles, effectuent la tâche dans le temps imparti, lisent le produit à la fin de la séance volontairement. Contrairement aux représentantes du groupe-1- qui avaient l'air d'être désintéressées par le travail coopératif en atelier, nous leur avons rajouté du temps supplémentaire dans chaque activité pour qu'elles puissent l'achever, nous avons essayé de temps en temps de les encourager, nous nous sommes trouvées à chaque fois dans l'obligation de désigner une représentante qui se chargeait de la lecture du texte à la fin de l'activité, etc. Cette démotivation pourrait être due au sentiment qu'elles éprouvent à l'égard de l'apprentissage coopératif.

Au cours de ce dernier chapitre, nous avons détaillé l'analyse des séances des ateliers d'écriture que nous avons organisées auprès de notre échantillon, en commentant les résultats obtenus, nous avons entrepris par la suite une étude comparative où nous avons signalé le degré de progression de la compétence scripturale des apprenantes de FLE.

A la lumière de ces remarques, analyses et interprétations, nous présentons le constat suivant :

L'intégration du dispositif des ateliers d'écriture en classes de FLE du milieu universitaire, et ce, pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite, aide à améliorer la compétence scripturale des apprenants en favorisant l'enrichissement de leurs bagages linguistiques et développant leurs consciences orthographiques.

# CONCLUSION

Dans la perspective de cette étude scientifique, nous nous focalisons sur l'intégration des ateliers d'écriture en classe de FLE dans le milieu universitaire afin d'examiner son effet sur le développement de la compétence scripturale chez les étudiants de 1<sup>re</sup> année licence français.

Dans une tentative de vérification des hypothèses prévues préalablement, nous avons premièrement établi une étude théorique afin d'éclaircir le fondement du dispositif didactique en question et la compétence visée par son intégration en classe de FLE.

Ainsi, nous avons étudié dans le 1<sup>er</sup> chapitre l'historique de ce dispositif, sa conception, ses objectifs et son effet dans un contexte pédagogique.

Le second chapitre comprend la définition des concepts liés au domaine de l'écrit, le statut de ce dernier dans les méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues, nous nous sommes intéressées par la suite aux théories de la production écrite, pour conclure avec la méthode envisagée en classe de langues en vue d'évaluer cette dernière.

Cette recherche théorique était consolidée par une quasi-expérimentation qui consiste à travailler avec un seul groupe, ce dernier se compose de 10 étudiantes de 1<sup>re</sup> année licence français de l'université Hamma Lakhdar, El-Oued. Notre expérimentation a eu lieu au département des lettres et langue françaises, elle s'est étalée sur 2 semaines, avec un rythme intensif, qui consiste à organiser les ateliers d'écriture dans 3 séances dans son ensemble.

L'interprétation des résultats recueillis nous a permis de constater que l'intégration des ateliers d'écriture en classe de FLE dans le milieu universitaire favorise l'amélioration de la compétence scripturale en FLE.

Cette amélioration se manifeste dans les niveaux suivants :

Nous avons constaté que les négociations entre les pairs dans les ateliers d'écriture sont d'une grande importance, car interagir en atelier est un signe d'apprentissage ; demander des explications, traduire des mots, se questionner autour de leurs fonctions syntaxiques, se demander le genre des noms, la manière de conjuguer tel ou tel verbe dans un temps déterminé, etc. contribuent en fait à améliorer la capacité syntaxique des membres, à enrichir leurs répertoires lexicaux et à les rendre plus conscients orthographiquement. Sans pour autant négliger l'effet de ces échanges sur le développement de l'éthique dialogique des pairs, savoir s'exprimer, nuancer ses propos et écouter autrui sont des habiletés susceptibles d'être développées en atelier d'écriture.

Nous nous sommes également aperçues qu'un apprentissage efficace doit s'effectuer dans une atmosphère de coopération où les apprenants œuvrent collectivement dans le dessein d'atteindre les buts de leur apprentissage, et cela se réalise grâce au principe de coopération qui distingue les ateliers d'écriture et qui rend en général la quasi-totalité des pairs plus motivés, ce qui influe positivement leur apprentissage.

Nous avons démontré finalement que l'organisation des ateliers d'écriture en classe de FLE dans le milieu universitaire ne peut servir à améliorer l'expressivité langagière des étudiants, qui agit en fait étant l'un de nos objectifs ciblés par ce fait, hormis dans le cas où les étudiants jouissent d'un lexique hyper riche et qu'ils aient des penchants pour la littérature et le monde de l'écrit, qui ne présente absolument pas le cas des représentantes de notre expérimentation.

A la lumière de différents résultats acquis à travers ce travail de recherche, nous pouvons déduire que l'organisation des ateliers d'écriture en classe de FLE dans le milieu universitaire apparaît comme une formidable opportunité de développer sa compétence scripturale, notamment sur le plan linguistique et pragmatique, ce qui nous permet de confirmer nos deux premières hypothèses de départ, quant au stade de l'expressivité, un ensemble de conditions sont à mettre en place afin de l'atteindre.

Afin de clôturer ce travail de recherche, nous rappelons que l'objectif ciblé à travers l'intégration des ateliers d'écriture en classe de FLE se résume dans l'amélioration de la compétence scripturale chez les étudiants. Cependant, exploiter ce dispositif didactique comme une méthode d'enseignement du module compréhension et expression écrite en vue de développer, en matière de l'écrit, outre que la compétence expressive, la compétence réceptive en FLE. Cela pourrait de même stimuler, spontanément, le développement de la compétence communicative des étudiants en FLE par le moyen des discussions qui seraient mises en place tout au long de l'enseignement/apprentissage via ce dispositif didactique. Ces suggestions restent des hypothèses à examiner.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## 1. Ouvrages

Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Editions.

Courtyllon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.

Cuq & Gruca, J.-P. &. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

De Cacqueray, T. (2007). *Comment animer un atelier d'écriture?* Paris: L'Harmattan.

Desmons, F., Ferchaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., . . .

Razakamanana, R. (2005). *Enseigner le FLE (français langue étrangère) : Pratiques de classe* . Paris: Belin.

Guibert, R. (2003). *Former des écrivains : Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Paris: presses universitaires du septentrion.

Guiguet, A., Roche, A., & Voltz, N. (2015). *L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris: Armand Colin.

Guiguet, A., Roche, A., & Voltz, N. (1989). *L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris: Bordas.

Hénil, A., & Mégrier, D. (2004). *Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes*. Paris: Retz.

Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Belgique: presses universitaires de Namur.

Martinez, P. (2011). *La didactique des langues étrangères*. Paris: Presses univaersitaires de France.

Montécot, C. (1996). *Techniques de la communication écrite*. Batna: éditions Chihab.

Plantier, E. (2010). *Animer un atelier d'écriture pour tous*. Paris: Eyrolles.

Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative*

de sept courants clés. Paris: éditions L'Harmattan.

## 2. Articles

Cardinet, J., & Bernard, M. (1987). Evaluation scolaire et mesure. -Evaluation scolaire et pratique. -Pour apprécier le travail des élèves. *Revue française de pédagogie*, (81), 103-108. Repéré à [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1987\\_num\\_81\\_1\\_2434\\_t1\\_0103\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1987_num_81_1_2434_t1_0103_0000_2) Consulté le 03/04/2019.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (4), 9-22. Doi : Repéré à <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2030> . Consulté le 09/03/2019.

Fayol, M., & Garcia-Debanc, C. (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 26(27), 293-315. Doi : Repéré à <https://doi.org/10.3406/reper.2002.2409> . Consulté le 29/03/2019.

Ganzl, F. (2004). Des ateliers d'écriture. *Enfances & Psy*, (25), 106-108. Repéré à [https://www.cairn.info/load\\_pdf.php?ID\\_ARTICLE=EP\\_025\\_0106&download=1](https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=EP_025_0106&download=1). Consulté le 17/03/2019.

Laurent Heurley, M. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, (164), 10-25. Repéré à [https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge\\_0458-726x\\_2006\\_num\\_40\\_164\\_2669.pdf](https://www.persee.fr/docAsPDF/lgge_0458-726x_2006_num_40_164_2669.pdf) . Consulté le 25/03/2019.

Reuter, Y. (1996). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (89), 25-44. Doi : Repéré à <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1766> . Consulté le 20/03/2019.

Vasnasse, G. (2001). L'atelier d'écriture pour apprendre. *Québec français*, (124), 56-58. Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2001-n124-qf1193303/55872ac.pdf> . Consulté le 20/10/2019.

### 3. Thèses et mémoires

Abid, N. (2016). Les ateliers d'écriture : une expérience sociale diversifiée (Thèse de doctorat, Université Paris-Est, Paris). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01685861/document> . Consulté le 25/02/2019.

Hassane, S. (2016). La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique (Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur, Côte d'Azur). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>. Consulté le 05/02/2019.

Kaim, N. (2009). L'apport des ateliers d'écriture dans les interactions en classe de français langue étrangère (Mémoire de magistère, Université El Hadj Lakhdar, Sétif). Repéré à [http://theses.univ-batna.dz/index.php/theses-en-ligne/doc\\_download/3576-lapport-des-ateliers-decriture-dans-les-interactions-en-classe-de-francais-langu-](http://theses.univ-batna.dz/index.php/theses-en-ligne/doc_download/3576-lapport-des-ateliers-decriture-dans-les-interactions-en-classe-de-francais-langu-). Consulté le 21/01/2019.

Niwese, M. (2010). L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation (Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain la neuve). Repéré à [https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:29039&datastream=PDF\\_01](https://dial.uclouvain.be/downloader/downloader.php?pid=boreal:29039&datastream=PDF_01) . Consulté le 10/02/2019.

Si Moussa, A. (2018). L'apport des ateliers d'écriture dans l'amélioration des productions écrites des apprenants dans une classe de FLE (Mémoire de mastère, Université Mohammed Boudiaf, M'sila). Repéré à <http://dspace.univmsila.dz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6771/2018-074.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Consulté le 22/01/2019.

Tameur, S. (2012). Les stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit (Mémoire de magistère, université Ferhat Abbas, Sétif).

Repéré à <https://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf> . Consulté le 27/10/2018.

### 4. Dictionnaires

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Paris: Jean Pencreac'h.

Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B., & Mével, J.-P. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.

Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

## 5. Rapports de recherche

Pallaud, B. (2003). *Des ateliers d'écriture en classes maternelles et en cours préparatoires : Etudes sur l'année scolaire 2002-2003*. Aix-en-Provence: Université Aix-en-Provence. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00136755/document>. Consulté le 17/03/2019.

## 6. Publications gouvernementales

Institut national de recherche pédagogique. (1988). *Problèmes d'écriture : Recherches / Pratiques*. Repéré à [http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP\\_RP\\_88\\_19.pdf?sequence=2](http://lara.inist.fr/bitstream/handle/2332/1256/INRP_RP_88_19.pdf?sequence=2) Consulté le 06/04/2019.

Ministère de l'éducation nationale. (2017). *Ateliers d'écriture créative en classe de français : Guide méthodologique*. Alger : Office National des Publications Scolaires.

## 7. Pages web

Le Pape, I. (2014). *L'OULIPO : mode d'emploi*. Repéré à [http://classes.bnf.fr/rendezvous/pdf/fiche\\_Oulipo.pdf](http://classes.bnf.fr/rendezvous/pdf/fiche_Oulipo.pdf). Consulté le 12/02/2019.

Peyvieux, M.-C. (2017). *Ateliers d'écriture : Ecrire, se saisir de sa langue maternelle pour y inscrire son inflexion propre*. Repéré à <https://www.desfemmes.fr/wp-content/uploads/2014/12/elisabeth-bing-atelier-d-ecritures-fev17.pdf>. Consulté le 05/12/2018

# **Annexes**

## Annexe 01

### Fiches des activités des ateliers d'écriture

#### Atelier d'écriture n° 1

##### Activité 01

La consigne : à l'aide de la boîte à outil proposée, rédigez la situation initiale de la nouvelle Claude GUEUX.

Il y a sept ou huit ans, Claude Gueux est un homme intelligent, sage et habile mais très pauvre ; il est marié avec une belle femme. Ils vivaient dans une position simple à Paris ; depuis deux ans ils ont eu une petite fille très belle à des yeux vert comme sa mère et ces cheveux noir comme son père. Malgré la pauvreté, ils sont toujours optimistes.

G=0A

#### Atelier d'écriture n° 1

##### Activité 01

La consigne : à l'aide de la boîte à outil proposée, rédigez la situation initiale de la nouvelle Claude GUEUX.

Il y a sept ou huit ans à Paris, il y a un jeune homme qui s'appelle Claude Gueux qui vivait avec sa femme et sa petite fille dans la pauvreté. Il était bien sage, caractérisait par une bonne personnalité, malgré son âge, mais il était très habile, chaque jour il composait des romans avec ses propres idées, et ses histoires contenait des grandes valeurs qui captent l'attention de ses lecteurs, et sa fille grandissait avec les jours à travers sa lecture de ses romans elle devenait très intelligente.

C; 0E

10/01

### Activité 02

La consigne : écrivez la deuxième partie de la situation initiale en utilisant en ordre les mots imposés :

Lorsque l'hiver est vient, le froid régnait dans les rues de Paris. Claude Gueux était travaillait dans une usine et a été expulsé donc il devenu chômeur. Après une semaine, il a pris sa fille et était incapable de le nourrir, elle devint pleurer de la faim. C'est pour ça dans un nuit il décidait de voler la pain.

G:2

### Activité 02

La consigne : écrivez la deuxième partie de la situation initiale en utilisant en ordre les mots imposés :

Dans les froids jours d'hiver, il sortait toujours pour vendre ses propres roman. Mais le résultat que aucun personne ne doit acheter. Claude Gueux revenue à sa maison triste avec quelques argent qui mais fait rien à sa famille. il deven obéité à cause de cet chômeur, et le grand problème qui menace la famille est la faim. un jour dans un som bre nuit il décidait de ne rien pas à la maison sans argent. <sup>parce que</sup> il voyait sa fille crée de faim il pensait que le dernier solution c'est qu'il volait.

G801

### Atelier d'écriture n° 2

**La consigne :** en vous appuyant sur les mots imposés, imaginez l'élément perturbateur qui pourra troubler la situation initiale rédigée préalablement en commençant par la phrase cadeau suivante.

Arrivant à un sentier sans issu, GUEUX ..... quand il voler la police  
est arrivé ; elle le vu essayer de convertir le  
magasin. Et puis, Gueux a essayé de les échapper  
mais la police le rattrapait ; ils ont mis en  
prison clairvaux, et accusé que il est un  
Criminel.

Group = 02.

### Atelier d'écriture n° 2

**La consigne :** en vous appuyant sur les mots imposés, imaginez l'élément perturbateur qui pourra troubler la situation initiale rédigée préalablement en commençant par la phrase cadeau suivante.

Arrivant à un sentier sans issu, GUEUX ..... décidait de voler une grande  
villa qui contienne des choses très cher, il allait devant  
cette villa et commençait à suivi les sortant l'un à l'autre  
par quel pense que la famille doit aller d'une  
grand soirée, après cette long control il décidait d'entré  
à la villa, quand il entré à la maison, il commençait de  
ramasser les choses, soudain le grand fils de cette famille  
devant lui accompagnait avec la police donc, ils  
commencent rattraper Gueux et mettèrent les minots  
ils sont allés à la prison clairvaux, enfin il deviendra  
un criminel à sa villa.

### Fiches d'activité de la deuxième séance.

G: 01

### Atelier d'écriture n°3

**La consigne :** partant de la péripétie citée au-dessous, imaginez les diverses péripéties pour en former l'étape de déroulement.

Arrivé à Clairvaux, Gueux puni par des travaux difficiles, il a trouvé difficile de s'adapter aux prisonniers. Dans l'atelier quelques criminels essayèrent de l'attaquer et il se défendit lui-même. A cause des problèmes avec les autres il devient isolé pour tout le monde.

Un jour, un guichetier appela Albin le compagnon de GUEUX, qui était à son côté, et l'emmena en dehors de l'atelier. La matinée se passa, Albin ne revint pas à l'atelier, Claude le chercha des yeux partout, mais ne le vit pas, il demanda alors au guichetier ce qui lui arriva. Le guichetier lui répondit négligemment qu'on lui changea de cellule !

### Activité 02

**Consigne :** rédigez l'élément de résolution en commençant par la phrase suivante :

Pris de colère, GUEUX décida de changer la cellule pour éviter les ennemis. Il envoya sa demande de gestion avec le guichetier, après avoir étudié, sa demande il n'a pas été approuvé au début mais a insisté jusqu'à ce qu'il soit transféré à une autre cellule.

## Atelier d'écriture n°3

La consigne : partant de la péripétie citée au-dessous, imaginez les diverses péripéties pour en former l'étape de déroulement.

Arrivé à Clairvaux, Gueux dans la cellule il continué l'écriture  
 Quand il eut accompli sa tâche, il fut rejoint par une personne qui  
 qui s'appelle ALBIN et aidait Gueux de sortir de  
 prison à travers un autre personne  
 qui vendait et gagnait l'argent pour la famille  
 de Gueux.

Un jour, un guichetier appela Albin le compagnon de GUEUX, qui était à son côté, et  
 l'emmena en dehors de l'atelier. La matinée se passa, Albin ne revint pas à l'atelier. Claude  
 le chercha des yeux partout, mais ne le vit pas, il demanda alors au guichetier ce qui lui  
 arriva. Le guichetier lui répondit négligemment qu'on lui changea de cellule !

## Activité 02

Consigne : rédigez l'élément de résolution en commençant par la phrase suivante :

Pris de colère, GUEUX décida de parler avec le guichetier de ce  
 problème et expliquer la situation désastreuse de  
 leur famille à cause de manque d'argent, le guichetier  
 accepta de donner l'aidé Gueux et il joua le rôle  
 de son ami Albin. Il vendit les ouvrages et donna  
 l'argent à sa famille.

G=01

#### Atelier d'écriture n° 4

**La consigne :** en fonction d'élément de résolution que vous avez rédigé antérieurement, inventez une situation finale pour conclure votre texte.

La situation stabilisait dans la nouvel emplacement. Claud G. neux faisait des nouvelles relations avec les emprisonnés. Et au fil de temps il blessait par une maladie à cause des travaux difficiles. Albin remarquait sa santé se détériorait. Lors qu'il a rencontré dans la cour, Albin l'emmenait chez le médecin, et il lui a dit que son état était critique. Après plusieurs jours de maladie, il était une crise cardiaque.

G2

#### Atelier d'écriture n° 4

**La consigne :** en fonction d'élément de résolution que vous avez rédigé antérieurement, inventez une situation finale pour conclure votre texte.

Enfin : Après quelques années plus tard la petite fille G. neux devenait avocate. Lorsqu'il apparaissait que sa <sup>une</sup> fille était devenue avocate, il revenait dans l'espoir et attendait le jour de son départ. Mais dans un jour de mort le Constantine avait une crise cardiaque qui <sup>présentait</sup> sa mort et les larmes de joie de sa famille se sont transformés en larmes de tristesse et de chagrin après sa mort.

Fiches d'activité de la troisième séance.

## Annexe 02

### Copies du prétest

A1

#### Le prétest

**La consigne** : racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

Il était une fois un homme vivait dans une pauvre maison avec sa femme et ses deux enfants, il travaillait mine de charbon pour gagner le poids de sa famille. Un jour, l'homme était malade mais il a refusé de rester à la maison et est allé travailler. Tout à coup quand il creuse son pied a glissé et suspendu entre les rochers, quand sa femme remarque son retard, il est allé à la mine pour le surveiller, après l'avoir aidé, il rentra chez lui mais son pied se détériorait chaque jour. Il a été amputé sur ordre du médecin, il ne pouvait pas continuer son travail et cela l'attristait. Enfin, sa femme trouva une solution pour gagner de l'argent et lui a suggéré de faire de la poterie et d'aller au marché pour la vendre, et ils sont très heureux.

### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

..... Il était une fois, dans une maison très loin vivaient une belle fille avec sa mère, elles vivaient très pauvres, un jour la belle fille décidait d'aller à une grande soirée, et sa mère elle travaillait sur une petite machine de la couture, elle cousait les vêtements avec le lin mais le problème c'est que sa mère n'a accepté pas cette décision, elle dit pour sa fille - tu c'est que n'avons pas de lin pour travailler sur la machine et cousait une robe pour toi pour aller à la soirée, la fille commençait à crier tout à coup une <sup>la</sup> rieme <sup>est</sup> passé devant cette maison et l'entendu cette discussion, elle a frappé la porte et entré à la maison et dit: "quelle est le problème?" la petite fille et sa mère expliquaient le problème pour la rieme, la rieme invita la ~~pe~~ belle fille d'aller avec elle à son château, et la mère a accepté cette invitation.....

quand la belle fille allait à le château la rieme dit pour la fille voilà vous avez des trois chambres constituées des rouleaux de lin et des machines vous pouvez travailler mais c'est vous travaillez dans trois jours et ~~gagner~~ succès. Je ~~me~~ veux mariée avec ma grand fils.

.....

### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

(Vous avez des...)

Voici une petite famille de parents et leur jeune fils.

La famille vivait heureuse un jour où soudainement sa mère était malade et devait acheter le médicament. Elle demanda au père de son fils de lui apporter des médicaments et de se rendre à la pharmacie, si un chien féroce se présentait au visage, l'attaquait et commençait à crier à l'aide jusqu'à un policier venait le sauver, puis achetait des médicaments et Accueil.

A la fin, la famille a vécu heureuse.

BONNE CHANCE

### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

Il y a bien longtemps, elle il y a une  
petite fille orpheline. La mère et le père  
et elle n'a pas un maison et reste dans la route :  
cette fille elle vendre les aliments pour acheter  
le manger. tout a coup pendant le climat refroides est  
cette fille n'a pas un chauffage pour éviter le froid  
donc elle est allumée. Cette allumée pour  
devenir.  
mais avec le passage de temps elle cette allumée  
est fini, et le petite fille reste comme son dans  
le froid. Jusqu'à le mariage.  
à cause de le mariage et le climat cette fille  
elle toujours ven. Ces parent et ces  
mère appelle lui pour aller avec ces parent  
pour n'ai reste pas seule dans une fois  
le mère elle rapproche son mari à le petite fille  
et les dernière est-à-trape comme mère donc elle est mort.

BONNE CHANCE

### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

Il était une fois, dans un loim loim village  
qui nommé Zikola, vive un Bâchekon  
avec votre famille qui continue de trois enfant  
deux garçon et une fille, Jack, Lion et Piéa.  
Un jour le père sortait pour travailler et Jack  
et Lion jouez ensemble pendant le temps, ils sont  
éloignés de leur père et perdus dans la forêt.  
Mais il n'a pas remarqué l'absence de leur enfant.



### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

Il était une fois un bûcheron qui était  
chasser chaque jour. Le matin du mardi  
le bûcheron va à ~~sa~~ sa travail mais  
il était malade, quand il marchait sur  
quelque chose étrange. Soudain il tombait  
sur terre ; après quelque minute le bûcheron  
se lever peu à peu au même il sur un gros  
grenouille et il a crié au secours, le  
grenouille dit je veux faire rien juste  
je demande une repas pour manger.

### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

Il était une fois, un jeune s'appelle Jake vive avec ses parents dans un village. un jour, la maman de Jake tombe malade et leur père accepte par beaucoup de travail pour donner à leur famille quelque chose de manger. après deux jours de cette maladie le père donne l'argent à Jake pour acheter les médicaments, et quand il de la rue de pharmacie soudain, un grand chien coupe leur rue et essaie de attaquer et manger cet jeune. ce dernier est peur et appelle les police pour donner les idées, et rapidement viennent et garde le chien sauvage, et Jake continue leur rue jusqu'au pharmacien et achète les médicaments à leur mère et reviens à leur village et donne elles à leur mère et après un jour la maman sera bien. finalement la petite famille vive le bonheur.

(avec)

**BONNE CHANCE**

### Le prétest

**La consigne :** racontez en une quinzaine de lignes une histoire que vous avez lue tout en respectant les étapes essentielles du schéma narratif.

Et était une fois un empereur qui il est très pauvre et triste mais avec le temps il est beaucoup d'argent à cause de leur travail, a sa femme un fils qui s'appelle David, se dernier qui il est étudier et a David un amie qui il aide David a sa travail, avec le temps le père de David qui il est trop au l'argent de son fils. petit a petit l'amie de David fait une relation avec une femme très belle et très riche, cette femme qui aime Jack (amie de David). Jack dit a David a Jack que aurrais le pourrité et bonjour a la vie propre. après des ans, la femme dégage Jack a la route.

BONNE CHANCE

## Annexe 03

### Les copies de post-test

A1

#### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il était une fois, un bûcheron, père de sept enfants vivait de manière misérable. N'ayant plus de quoi nourrir leurs enfants, le couple décidait de les abandonner. Mais le cadet, nommé petit poucet. Le lendemain, il ramasse des cailloux blancs et au moment de partir, il sème tout au long du chemin des cailloux. Les parents reviennent seul à la maison. Voilà les enfants seuls dans la forêt. Soudain, ils découvraient une maison, demande de l'aide mais il s'agit de la maison d'un ogre. Seule sa femme était au logis. Elle les accueillait mais l'ogre les découvrait et veut les manger. Son épouse le fait patienter et fait coucher les enfants dans la même chambre que ses sept filles. Pendant la nuit, petit poucet échangeait son bonnet et ceux de ses frères avec les couronnes des sept filles. Le stratagème fonctionnait car l'ogre pendant la nuit ne pouvait résister vient égarer ce qu'il croit être les sept garçons. Petit poucet et ses frères s'enfuyaient. L'ogre ne découvrait que le lendemain matin l'horrible spectacle et chaussait de ses bottes de sept enfants. Il s'endort près de la cachette de ceux-ci. Petit poucet s'emparait de ses bottes, accomplit des exploits ce qui lui apporte renommée et richesse. Enfin, il rentre triomphalement chez ses parents qui ne vivent désormais plus dans la misère.

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il était une fois, dans un lointain pays d'Orient, un bûcheron qui s'appelle Ali Baba qui vivait pauvrement avec sa femme. Un jour, il partait à la forêt pour chercher du bois. Soudain, il entendit des bruits : il se cache dans un arbre où il entendit le chef des voleurs prononcer la formule magique qui permet d'ouvrir une porte dans la roche : "Sésame ouvre-toi !" et la formule magique pour la fermer : "Sésame, ferme-toi !" Après le départ des voleurs, Ali Baba descendit de son arbre, il prononça la formule et entra dans la grotte, il découvrit des trésors et des sacs de pièces d'or. Son frère Cassim, être un riche homme, il surprit par la fortune son frère d'Ali Baba qui lui raconte son aventure. Cassim alla à la grotte, mais il troubla par la vue de tant de richesse ne retrouve plus la formule qui lui permettrait de sortir de la grotte. Les voleurs surprisent dans la grotte, le tuent et découpent son corps en morceaux. Ali Baba, inquiet de l'absence de son frère, il alla à la grotte et découvrit la réalité avec l'aide de Morgiane. Ali Baba apprit de l'absence de son frère, mais le Morgiane dit toute la vérité pour les voleurs, ils ne laissèrent pas Ali Baba tranquille, car le chef des voleurs vint à Ali Baba à son maison et des problèmes mais, Ali Baba trouva une solution. Enfin, l'histoire finit bien pour tous, à l'exception de Cassim les quarante voleurs.

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il y a très long temps, dans une ville, vivait un pauvre garçon, qui n'avait ni père ni mère, il était orphelin. Il habitait avec son oncle et sa femme. Son oncle était très gentil, mais sa femme était une méchante sorcière et elle le maltraitait.

Un jour, la femme de l'oncle eut un garçon qui se nommait Omar. Les deux enfants grandissaient ensemble. Omar détestait son cousin, il le privait toujours de jouer avec lui. Quelques jours plus tard la fête de Achoura arrive. Omar eut beaucoup de cadeaux mais son cousin n'eut rien, il eut seulement le chagrin. Quand les invités arrivèrent l'oncle demanda à son neveu de rester dans la salle de bain sans faire de bruit. Le pauvre est resté dans la salle de bain sans faire de bruit. Le pauvre est resté dans les...

toilettes affamé toute la journée. Il a demandé à son oncle un peu d'argent pour acheter quelque chose mais il a refusé. Quand le petit voulut sortir de la maison pour faire un tour, il trouva une pièce de deux dirhams. Alors, il est allé à la boulangerie pour acheter du pain, mais quand son oncle l'a vu, il a été accusé d'avoir volé et chargé de la maison.

En cherchant un homme bon il n'a pas eu d'enfant et n'est occupé de lui et a vécu heureux.

## Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Après quelques années il y a un petit fille très pauvre sans mère et sans père il reste toujours dans un coin d'une maison et c'est état très triste il a des arbrutes pour le rendre elle vend cette arbrutes pour acheter le manger.

Un jour les arbrutes finis et l'air froid et le petite fille reste seule dans la route et cette fille après la finis des arbrutes elle est prendre cette dernier pour acheter le froid mais mentement elle n'y a pas des arbrutes donc le petite filles elle reste sans manger et sans chaude et elle malade.

Un jour elle revie qui sans mère avec lui et son père aussi et elle pense le bonheur mais autre fois petite temps sans parents et elle est absent et après ça le petite filles sans le triste mais sa mère retour autre fois et prendre sa fille avec lui.

En fin le petite fille était mort cause de le froid et le absence de l'eau et le manger.

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il était une fois, il y a une petite fille qui s'appelait Anna, Elle vivait dans petite maison avec ses parents ils avaient d'argent pour vivre. Un beau jour d'été Anna alla cueillir des fleurs dans la forêt, Elle s'était perdue parce il y avait beaucoup de sentiers, Elle prit le premier, le premier sentier conduisait dans la clairière, Anna retourna pour repartir mais elle oblia la route, et avait disparu.

soudain : Anna regarda une sorcière, Elle se demandait qui aurait pu faire ça en face d'elle. C'est peut être la sorcière, La sorcière voletait au dessus de la clairière en ricanant. Elle chuchotait : " La petite ne retrouvera jamais son chemin, Anna qui avait tout entendu regarda vers le ciel. Elle vit la sorcière sur son balai, et aperçut la fée, il y avait une petite fille qui pleurait et qui disait " je veux rentrer à la maison, puis la fée se pencha vers elle et dit " ne pleure pas, je t'aiderai à retrouver le chemin de ta maison. Ses parents, fous de joie lui firent plein de câlins la sorcière était folle de rage, la fée allait se promener, elle l'accompagnait.

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il était une fois une belle fille appelée cendrillon. Vivait avec une veuve qui n'aimait que ses deux filles Anastasia et jarotte. Pâles et méchantes elles lui donna des tâches plus rudes et traitaient plus mal encore. Un jour, le roi décida de se marier son fils, il dit : nous allons organiser un bal ce soir la alors que le mariote et ses filles s'apprêtèrent pour le bal, cendrillon men triste et désespérée soudain elle entendit une voix céleste

La fée qui lui dit : tu iras au bal je te le promet. Et bien sûr pas que j'ai un pouvoir magique, et d'un coup de baguette, elle transforma une citrouille en une carrosse, des souris en chevaux, un chien en cocher, et les petites grenouilles en valets de pieds, puis la fée changea la vieille robe de cendrillon en une somptueuse robe de bal. La fée lui donna un avertissement de retour ici à minuit elle apparut au palais du roi la musique commença et le prince invita à danser. Quand elle entendit l'horloge des cloches qui sonna minuit, elle sortit de la salle sans attention qu'elle perdit un de ses pantoufles. un sergent trouva cette pantoufle, le roi donna l'ordre de faire essayer la pantoufle à toutes les filles. Enfin le prince trouva qui fut la pantoufle de cendrillon il demanda de mariage et vécurent une long vie de bonheur.

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il était une petite fille, mal élevée s'appela Baffe. Elle passait son temps à poser des problèmes avec ses camarade et elle était très fâchée. De plus, elle touchait tous qui elle y ~~avait~~ <sup>touchait</sup>. Ses parents réprimandaient, mais elle ne change pas pour meilleur.

Un jour, au marché la petite fille vit un canari blanc. Elle toucha et dit à l'homme combien le prix de ce oiseau, il répondit : je ne sais pas mais ce n'est pas à rendre. Baffe jeta vingt pièces à terre et trouva le petit canari, et se dit-elle il trouvera l'argent à la place du canari.

Avant que Baffe ait atteint sa case, le canari varia à un autre oisettes, alors l'oiseau s'envola la petite fille jusqu'au bout d'un grand arbre. Elle cria des cris, heureusement les gens qui passaient écoutèrent la voix du Baffe et présentèrent ses parents avec leur chien noir qui grimpa à l'arbre et en redescendit avec la fillette.

La petite fille corrigait son indisciplin et chaque jour n'oubliait jamais de ~~se~~ donner la nourriture à le chien noir.

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il était une fois une jeune homme s'appelle Zak Vit dans une catabase au milieu de la plus grande forêt de France il est caractérisé par l'intelligence le courage et la patience. il allait toujours au bord de la rivière pour pêche, puis le vendre pour acheter des fournitures pour sa famille mais l'argent n'était pas suffisant pour subvenir aux besoins de sa famille surtout qu'il a une fille malade.

une nuit froide, il décida de voler une maison pour apporter les médicaments à sa fille malade, faites attention au moment où le propriétaire de la maison est sorti et est entré pour voler tout ce qui était précieux. si surpris par la police devant lui, il a été arrêté et emmené en prison; il a été condamné à dix ans d'emprisonnement assorti. au fil des jours, il s'est habitué à sa prison pour le dessin à l'intérieur de la prison et l'argent qu'il a gagné a été envoyé à sa famille, mais un jour est arrivé et le juge est décadé et un nouveau juge est venu et a ordonné à la garde de ne pas lui permettre de dessiner ou d'extraire ses peintures. Après cette triste nouvelle, il était en colère, ils l'ont fait sortir de prison et l'ont emmené à l'hôpital psychiatrique et l'ont soigné pour le soigner.

jour après jour et cela parce que son médecin est l'un  
des meilleurs et qu'un soir il s'est enfui de l'hôpital  
et s'est rendu à son chalet. et a pris sa femme et  
a quitté la France et cela par son bateau, qui  
pêchait par le poisson et n'est malheureusement  
arrivé à la banque parce que la mer proverbiale  
faisait rage et lui sa femme est d'ies  
en fin de compte, la mort fut le destin de sa  
et de sa famille.

AB

i 511 ad

### Le post-test

**La consigne :** après avoir participé dans l'expérience des ateliers d'écriture, racontez maintenant une histoire en une vingtaine de lignes tout en prenant en compte les étapes du schéma narratif.

Il y avait une fois dans un petit-maisonville  
 un père qui habitait avec sa petite fille s'appelle  
 Loma. Et liliha sa mère. Quand t-elle Bete  
 est déjà parue et leur avenir jeune. Donc le  
 père a décidé de se marier pour Loma et quand  
 il s'est marié elle a épousé son père en faisant preuve  
 de tendresse et lorsque son père s'est rendu au travail  
 et s'allongea, Bete fut traitée comme une servante.  
 Elle a rompu avec son père et lui a amené un serviteur  
 pour l'aider et, au fil du temps, il est devenu un ami. Quand  
 son père parti travailler pendant plusieurs jours, elle est devenu  
 plus cruelle est son petit ami ne lui a pas parlé. Elle a soudainement  
 senti en éclair sorti de ses mains et elle entendit une voix  
 qui lui disait que vous avez un grand pouvoir entre vos mains,  
 alors gardez-le et faites-le bon usage. Les jours ont passé  
 et les souffrances ont passé. Un jour, la femme de son père  
 a demandé de mettre le gardien de la maison par une journée  
 fraîche sans garder le chandail et leur fille de la femme sont  
 vivants, liliha que son père venu elle reste  
 mais il ne revient pas, la femme fait l'ordre et ordonne  
 un bon être attend un peu. Crier plus fort dit le sort mon fille  
 tranquille, et quand liliha regarde son père elle est très heureuse  
 et le. En fin le serviteur va a maison de liliha et désolé  
 a toute que fait parce que la femme signifiant sa, et marié avec  
 liliha.

## Résumé

En dépit de l'importance accordée à l'oral qui constitue actuellement le centre d'intérêt des perspectives didactiques de FLE, la compétence scripturale prône elle aussi une place de choix et une exigence que chaque apprenant doit maîtriser.

L'objectif de cette étude scientifique est de démontrer l'efficacité d'intégrer les ateliers d'écriture en classe de FLE et son effet dans l'amélioration de la compétence scripturale chez les apprenants de cette langue. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons adopté l'expérimentation comme outil d'investigation, qui a été menée auprès des étudiants de 1<sup>re</sup> année licence de l'université Hamma Lakhdar, El-Oued.

## Mots-clés :

Didactique de l'écrit-Compétence scripturale-Ateliers d'écriture-Travail coopératif-Motivation-Ecriture créative.

## المخلص

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

نهدف من خلال هاته الدراسة العلمية الى ابراز نجاعة ادماج ورشات الكتابة في قسم اللغة الفرنسية ودوره في تحسين المهارة الكتابية لدى متعلمي هذه اللغة. وللتحقق من ذلك، تطرقنا الى التجربة كأداة بحث وذلك من خلال العمل على مجموعة من طلبة سنة أولى ليسانس فرنسية في جامعة حمة لخضر بالوادي.

**الكلمات المفتاحية:** تعليمية الكتابة - الكفاءة الكتابية - ورشات الكتابة - العمل التعاوني - التحفيز - الكتابة الإبداعية.