

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

Université Mostefa BENBOULAIID- Batna2-
Faculté des Lettres et Langues Etrangères
-Département de français-
Ecole Doctorale Algéro-Française
Réseau Est
Antenne de Batna



**Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe
de FLE. L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour
apprendre à écrire**

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par : BENABDELKOUI Samir

Sous la Co-direction de:

Dr. Mohamed-Elkamel METATHA
Université: Mostefa BENBOULAIID
Batna 2- Algérie

Pr. Claudette ORIOL-BOYER
Université : STENDHAL-Grenoble III,
France

Année universitaire 2018/2019

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

Université Mostefa BENBOULAID- Batna2-
Faculté des Lettres et Langues Etrangères
-Département de français-
Ecole Doctorale Algéro-Française
Réseau Est
Antenne de Batna



Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe
de FLE. L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour
apprendre à écrire

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par : BENABDELKOUI Samir

Membres du jury

Dr. BOUBAKOUR Samira	Université Mostefa BENBOULAID – Batna	Présidente
Dr. METATHA Med Elkamel	Université Mostefa BENBOULAID – Batna	Rapporteur
Pr. ORIOL-BOYER Claudette	Université STENDHAL, Grenoble III – France	Rapporteur
Pr. MANAA Gaouaou	Centre Universitaire, Si Elhouès – Barika – Batna	Examineur
Pr. DAKHIA Abdelouahab	Université Med. KHIDER – Biskra	Examineur
Dr. MEZIANI Amina	Université Mostefa BENBOULAID – Batna	Examinatrice

Année universitaire 2018/2019

Remerciements

- ❖ *Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mes co-directeurs de thèse.*
 - *Mme. Claudette ORIOL-BOYER, que Dieu ait son âme et qu'elle repose en paix, pour son aide et ses conseils;*
 - *M. Med El-Kamel METATHA, pour la confiance qu'il a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse, pour ses encouragements, ses conseils et son soutien.*

- ❖ *Mes remerciements vont également à Messieurs et Mesdames les Membres du Jury pour avoir pris la peine de lire et d'évaluer mon travail.*

- ❖ *Je remercie en même temps Dr. Boubakour Samira responsable de l'EDAF, antenne de Batna pour sa disponibilité et sa modestie.*

- ❖ *Je remercie aussi toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce travail de recherche*

- ❖ *Ma gratitude va également à mes collègues de travail et à mes étudiants.*

Dédicace

Je dédie ce modeste travail

A mes chers parents qui m'ont tout donné,

*A ma femme et mes filles, Maria et Malak, qui ont le plus
partagé ma souffrance et ma joie.*

A mes frères et leurs familles,

A mes sœurs et leurs familles,

A mon oncle, Ammar Boubechna,

A mes nièces, mes neveux,

A tous mes amis,

A tous ceux qui m'aiment.

Résumé

A travers ce travail de recherche, nous avons tenté d'examiner les portées que peuvent mettre en évidence une démarche d'atelier d'écriture, démarche introduite en classe de FLE et notamment pour le développement d'une compétence scripturale chez des étudiants de première année universitaire.

Nous nous sommes appuyé, pour la vérification de nos hypothèses, sur les apports des approches psychocognitive et psycholinguistique. Cela nous a permis de mieux comprendre les difficultés que la tâche de production écrite entraîne et de chercher des solutions afin d'aider les enseignants à concevoir des démarches pouvant aider les apprenants à mieux écrire.

Pour recueillir les données, nous nous sommes basé sur plusieurs outils d'investigation : un pré-test (enquête par questionnaire), l'observation d'un groupe-classe tout au long de la réalisation d'un atelier d'écriture, et un questionnaire destiné aux participants de l'atelier comme post-test.

L'analyse des résultats auxquels nous sommes parvenu a montré de nombreux effets positifs de l'écriture en atelier particulièrement pour ce qui est des représentations et le « rapport à l'écriture » des étudiants. Ces résultats représentent un début de changement que nous considérons fructueux malgré les nombreux obstacles rencontrés. Cela nous a, décidément, permis d'envisager des perspectives pour les prochaines recherches.

Mots clés :

Atelier d'écriture, processus rédactionnels, compétence scripturale, sujet-écrivain, pédagogie de projet, pédagogie différenciée, interaction, coopération.

Abstract

Through this research work, we have tried to examine the scope that can be demonstrated by a writing workshop approach, introduced in the FLE class and especially for the development of scriptural skills in first-year university students. .

For the verification of our hypotheses, we relied on the contributions of psychocognitive and psycholinguistic approaches. This allowed us to better understand the challenges of the production task and to find solutions to help teachers design approaches that can help learners learn to write better.

To collect the data, we relied on several tools of investigation: a pre-test (survey by questionnaire), the observation of a group-class throughout the realization of a workshop of writing, for end with a questionnaire for workshop participants as a post-test.

The analysis of the results that we have achieved has shown many positive effects of writing in the studio particularly in terms of representations and the relationship to student writing. These results represent a beginning of change that we consider fruitful despite the many obstacles encountered. This has definitely allowed us to consider prospects for future research.

Key words:

Writing workshop, editorial processes, scriptural competence, subject-writing, project pedagogy, differentiated pedagogy, interaction, cooperation.

ملخص

من خلال هذا العمل البحثي، حاولنا فحص النطاق الذي يمكن إظهاره من خلال منهج ورشة عمل الكتابة، والذي تم تقديمه في صف اللغة الفرنسية وخاصة لتطوير مهارات الكتاب المقدس في طلاب السنة الأولى بالجامعة.

من أجل التحقق من فرضياتنا، اعتمدنا على مساهمات المناهج السيكلوجية والمناهج النفسي. هذا سمح لنا بفهم أفضل لتحديات مهمة الإنتاج وإيجاد حلول لمساعدة المعلمين على تصميم أساليب تساعد المتعلمين على تعلم الكتابة بشكل أفضل.

من أجل جمع البيانات، اعتمدنا على عدة أدوات للتحقيق: اختبار مسبق (مسح من خلال الاستبيان)، ومراقبة فئة جماعية من خلال تحقيق ورشة عمل الكتابة، ينتهي مع استبيان للمشاركين في حلقة العمل كاختبار ما بعد الاختبار.

لقد أظهر تحليل النتائج التي حققناها العديد من الآثار الإيجابية للكتابة في الورشة خاصة من حيث التمثيل والعلاقة بكتابة الطالب. تمثل هذه النتائج بداية التغيير التي نعتبرها مثمرة على الرغم من العقبات العديدة التي واجهتنا. وقد سمح لنا هذا بالتأكيد النظر في احتمالات البحث في المستقبل.

الكلمات المفتاحية:

ورشة عمل الكتابة، العمليات التحريرية، الكفاءة الكتابية، الكاتب، علم أصول المشروع، طريقة التدريس التفاضلية، التفاعل، التعاون.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	A
DEDICACE	B
RESUME.....	C
SOMMAIRE.....	E
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE.....	11
<u>CHAPITRE 01</u>	
UN REGARD SUR LA DIDACTIQUE DE L'ECRITURE.....	12
INTRODUCTION	13
1.1. LA FORME TRADITIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE.....	14
1.2. QUELQUES THEORIES EN RAPPORT AUX PRATIQUES D'ECRITURE.....	17
1.3. UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DE L'ECRITURE	25
1.4. PRODUCTION ECRITE ET PROCESSUS REDACTIONNELS : APPROCHE COGNITIVE.....	30
1.5. REFLEXION SUR QUELQUES NOTIONS THEORIQUES CLES	55
CONCLUSION	77
<u>CHAPITRE 02</u>	
L'ATELIER D'ECRITURE : UNE PRATIQUE DE SOCIALISATION DE L'ECRITURE EN FLE.....	79
INTRODUCTION	80
2.1. DEUX MODELES FONDATEURS ORIGINELS	81
2.2. PRINCIPES FONDATEURS DES ATELIERS D'ECRITURE	90
2.3. EVOLUTION DES ATELIERS D'ECRITURE	106
2.4. STRUCTURE D'UN ATELIER D'ECRITURE.....	127
2.5. ET C'EST QUOI UN ATELIER D'ECRITURE ?	133
2.6. INTERETS DES ATELIERS D'ECRITURE	134
CONCLUSION	145
DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE.....	147
<u>CHAPITRE 03</u>	
L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE.....	148
INTRODUCTION	149
3.1. QUESTION DE METHODOLOGIE	149
3.2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	161
3.3. SYNTHESE DES RESULTATS DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	197
CONCLUSION	200
<u>CHAPITRE 04</u>	
MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE L'ATELIER D'ECRITURE.....	201
INTRODUCTION	202
4.1. CADRE METHODOLOGIQUE	203
4.2. MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE : L'ATELIER D'ECRITURE	205
4.3. LES ETAPES DE REALISATION DE L'ATELIER D'ECRITURE.....	218
4.4. EVALUER LA SATISFACTION DES PARTICIPANTS A CET ATELIER D'ECRITURE	244
4.5. BILAN DE L'EXPERIMENTATION	266
CONCLUSION GENERALE.....	272
INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES	281
ANNEXES	294
TABLE DES MATIERES	446

Introduction Générale

L'Algérie accorde un intérêt remarquable à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, de l'école primaire à l'université. Ces dernières années, une série de réformes a été introduites dans le système éducatif (2003, 2008), dans laquelle le français comme discipline scolaire a eu une place considérable.

Dans cette perspective, l'écriture en langue étrangère et son apprentissage étaient au centre des préoccupations des didacticiens (Yves REUTER, 2002 ; Bernard Schneuwly, 2002 ; Jean-François HALTE, 2002 ; C. BARRE-DE-MINIAC, 2003 ; Jacques Fijalkow et al. 2009 ; et d'autres) et des concepteurs de programmes : des colloques et une multitude de séminaires se sont penchés sur la question¹. Dès lors, apprendre à écrire est devenu le souci de plusieurs partenaires dans la société : institutions, chercheurs, enseignants, parents d'élèves.

Réhabiliter l'écriture devient aujourd'hui une responsabilité de toute institution, vu son utilité et son importance dans la société. De grands laboratoires de recherche essaient de concevoir des méthodes plus efficaces pour l'enseignement-apprentissage de cette discipline puisqu'elle devient la clé qui permet l'accès à tous les savoirs.

Tout au long d'une pratique d'enseignement de près de vingt années (entre le primaire et l'université), nous avons fait le constat que pour les étudiants de licence de français² la production de textes est une activité toujours pénible, génératrice d'angoisse et de stress³. Les difficultés à faire un plan, à élaborer et à produire un texte sans fautes ont fini par condamner le scripteur dont on ne cesse de répéter toujours qu'il ne sait pas écrire, mais pour lequel aucun travail de recherche n'a été entrepris excepté les travaux élaborés sur la traditionnelle analyse des erreurs.

¹ A titre d'exemples : le Colloque organisé par L'INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE en collaboration avec l'IUFM de Midi-Pyrénées, le laboratoire LEAPLE de l'Université Paris V, le CRDF/CELTEDE de l'Université de Metz, l'EA 1764 THEODILE (Université Charles de Gaulle - Lille III et IUFM du Nord - Pas de Calais) et l'IUFM de Grenoble (Équipe LIDILEM) : « *L'écriture et son apprentissage : Questions pour la didactique, apports de la didactique* ». PARIS - 21-23 mars 2002. Le colloque international de Bordeaux, ESPE d'Aquitaine-université de Bordeaux : « Enseignement et apprentissage de l'écriture de la maternelle à l'université et dans les formations tout au long de la vie ». Organisé du 19 au 21 octobre 2016. Et le colloque organisé par le CNEFASES à Beaumont-sur-Oise (31 mai, 1er et 2 juin 1995) : « Entrer dans la culture, est-ce d'abord entrer dans l'écrit ? »

² Le phénomène n'est certainement pas particulier pour cette catégories de public puisque nombreux sont les enseignants, dans toutes les disciplines, qui se plaignent de la qualité des écrits de leurs étudiants.

³ Ce constat a été prouvé à travers une expérience d'enseignement du module de "techniques de compréhension et d'expression écrite" des trois niveaux de licence de français où nous découvrons, fréquemment, la pénibilité de la pratique d'écriture chez ses étudiants sur tous les plans : scriptural et méta-scriptural.

Pour comprendre les difficultés de nos apprenants, et parce que nous nous plaçons dans une perspective résolument centrée sur le sujet-scripteur, il nous a alors paru intéressant d'approcher les contraintes qui l'empêchent d'écrire et aussi de se pencher sur celles qui ne lui permettent pas d'entrer dans l'acte d'écrire de façon plus consciente en exploitant la pratique d'écriture de façon appropriée.

Sur le terrain, les praticiens rencontrent d'énormes difficultés pour enseigner les langues et notamment le savoir écrire. Cela est dû, semble-t-il, à l'absence d'une démarche précise à suivre. C'est particulièrement autour de la question de la démarche à suivre, afin d'aider les apprenants à produire des écrits, que nous avons dirigé notre réflexion dans ce travail de recherche intitulé :

Pour une amélioration des pratiques scripturales en classe de FLE.

L'atelier d'écriture : un modèle didactique pour apprendre à écrire.

Nous essayerons, à travers ce travail, de mettre en lumière les difficultés que rencontrent les apprenants et qui peuvent entraver le déroulement de l'activité d'écriture. Nous tenterons également de vérifier si la démarche de l'écriture en atelier pourrait aider les sujets-scripteurs dans l'exécution de la tâche de production écrite et contribuerait ainsi à l'évolution progressive de leur compétence scripturale.

Nous savons que, depuis l'indépendance de notre pays, l'enseignement du FLE (français langue étrangère) a toujours représenté un grand défi pour notre école et cela malgré les différentes tentatives de réaménagement des programmes qu'a connues notre système éducatif. En effet, notre petite expérience dans l'enseignement du français a été pour nous une occasion qui nous a mis concrètement face aux difficultés rencontrées par les apprenants en langue française sur le plan oral et écrit.

Si nous nous demandons ce qui fait réellement que l'apprenant se désintéresse de ce qui se pratique en classe de français, les réponses seraient, dans la majorité des situations, dans la rubrique des contenus d'enseignement qu'on leur propose et la méthode selon laquelle le savoir est transmis. Si les stratégies d'apprentissage adoptées au sein de nos classes ne s'inspirent pas du vécu de l'apprenant et sont souvent effectués loin de situations de communication authentiques, il n'est pas du tout étonnant que les apprenants refusent de s'approprier ce savoir qui leur paraît artificiel et loin de leur vécu .

Dans cette visée, Philippe Perrenoud¹ indique qu'afin de faire améliorer la compétence de communication des apprenants, il est essentiel que les tâches qui seront présentées ne soient pas carrément murées dans le contenu proposé, il est imposant que des sujets de travail, liés à la vie sociale, soient insérés dans les contenus enseignés. Cela pourrait inciter davantage l'apprenant et l'accompagner ainsi pour mieux apprendre.

Mais comment concevoir une intervention pédagogique qui permettrait aux apprenants de s'attribuer des acquis et de les impliquer dans la construction de leur savoir? Il semble que cela parait assez difficile et la tâche de l'enseignant, qui devrait accompagner et guider l'apprenant à cette fin, l'est davantage. Il faudrait, à cet effet, le mettre face à une situation-problème qui le pousse à mobiliser son "déjà là" et les connaissances qu'il possède ou qu'il va exploiter pour trouver une solution au problème.

Sur le terrain, les obstacles qu'affrontent les enseignants en classe de langue sont divers. L'écrit est considéré parmi les difficultés les plus ardues pour l'apprenant et pour l'enseignant.

En effet, la compétence écrite demeure très importante. Sa maîtrise est une clé de réussite aussi bien scolaire que sociale ou professionnelle. Elle permet à l'apprenant de s'intégrer de façon plus pratique et facile dans ce que M. Dabène désigne par les « sphères socio-institutionnelles »².

A l'université, maîtriser la langue française à l'oral comme à l'écrit se révèle nécessaire³. Ainsi, l'apprentissage et l'acquisition de cette langue est un élément de réussite majeur ; du fait que les étudiants sont obligés de communiquer dans cette langue oralement et par écrit, dans le cadre des cours, des travaux pratiques, des exposés,...etc. A ce titre, la maîtrise surtout de l'écrit en français procure un avantage incontestable à leur formation.

La production d'écrits est perçue comme une tâche compliquée en classe de FLE et cela pour plusieurs raisons. La première est due à la dissemblance des niveaux des apprenants. Dans les classes de langue, la compréhension présente le défi majeur de l'apprenant. En réalité, les étudiants qui manipule convenablement le français et communiquent avec

¹ Ph. PERRENOUD, « Construire des compétences ». Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève. Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini. 2000. Disponible sur : http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html (consulté le 20/11/ 2015).

² M. DABENE, « l'adulte et l'écriture ». Paris : De Boeck Université, 1993, p. 62

³ Dans notre cas, nous visons beaucoup plus les étudiants de licence de français.

l'enseignant sont d'un nombre infime même à l'université. De ce fait, il n'est pas facile de faire travailler les apprenants avec le même rythme et une méthode unique. A cet effet, l'enseignant devrait prendre en considération les différences individuelles des apprenants et susciter la participation collective de la classe.

Les apprenants éprouvent, par ailleurs, une peur de rédiger en français (langue étrangère) car ils craignent ne pas réussir la tâche demandée par l'enseignant ; ce qui les force à détester l'écriture.

Explicitement, ces représentations peuvent être la cause de ce blocage qui empêche les apprenants de s'engager dans la production écrite. Devant une telle situation, quelle activité d'écriture pourrait-on proposer aux apprenants pour les motiver à écrire ? Ainsi, doit-on réfléchir sur la démarche qui peut aider les apprenants à rédiger un écrit et favoriser leur autonomie¹.

Il paraît, aussi, que l'origine des difficultés est rattachée d'une part, aux représentations décourageantes qu'ont les apprenants de l'écrit de manière globale. Et certainement, dans l'absence d'un destinataire identifié : l'apprenant ne sait pas pour qui il écrit. En classe, il sait uniquement que l'enseignant en est à la fois le destinataire et l'évaluateur. D'autre part, elle est liée aux obstacles spécifiques - tels que dans les reproductions du sens linguistiquement structuré dans un espace socio-institutionnel donné - qu'engendre l'accomplissement de cette activité.

En abordant la question de l'écrit, une autre contrainte apparaît : celle de la réécriture. Une activité qui est très peu présente dans les habitudes scripturales des apprenants. Pour eux, lorsqu'il leur est demandé de rédiger un texte, la production se faisait en une seule version. Mis à part le retour que fait l'apprenant sur son texte pour une vérification d'ordre orthographique, s'il arrive à repérer l'erreur, avant de copier le texte au propre.

Ce cas, généralement aperçu en production d'écrits, nous mène à nous interroger sur les besoins réels qui permettent aux apprenants de se lancer de manière intelligible dans une tâche d'écriture (et de réécriture), sur le(s) dispositif(s) qu'on pourrait mettre en pratique pour que ces apprenants arrivent à écrire convenablement et à revenir sur leurs écrits.

¹ Ph. MEIRIEU, « Former les élèves à l'autonomie », 2008, [en ligne] : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm> (consulté le 25-03-2018)

En réponse à ces questionnements, nous avons jugé important de mettre en place un dispositif pédagogique qui pourrait y répondre: celui de *l'atelier d'écriture*.

Le choix de cette démarche pédagogique est motivé par les théories actuelles qui soutiennent les démarches et processus d'enseignement-apprentissage (le constructivisme, le cognitivisme, le socioconstructivisme et psycho-cognitivisme) et s'accordent sur l'aspect constructiviste dans la tâche d'apprentissage en mettant l'accent sur le rôle dynamique de l'apprenant dans la construction de son savoir.

Dans la collecte des moyens pouvant aider à maîtriser les difficultés en écriture et les conséquences qui en découlent, on découvre une autre réalité. Depuis leur apparition, il y a déjà plus d'une quarantaine d'années, les ateliers d'écriture sont considérés comme un « espace-temps » idéal pour apprendre et enseigner l'écriture. En effet, de nombreuses recherches menées sur cette question semblent unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un dispositif capable d'amener le sujet non seulement à oser écrire, mais aussi à mieux écrire.

Plus précisément, l'atelier d'écriture modifierait le regard que l'individu a de l'écriture et permettrait à ce dernier d'améliorer la qualité de ses écrits. Pour le premier aspect, le dispositif d'atelier d'écriture est posé comme un lieu de mise à distance entre le scripteur et son texte, et comme conduisant à la réassurance du sujet-écrivain. Il serait aussi un espace privilégié qui donne la possibilité de travailler les représentations tant sociales que scripturales et un temps où les pairs joueraient un rôle constructif dans le processus qui conduit l'individu à se réconcilier avec l'écriture. Pour le second aspect, l'atelier d'écriture, surtout réécrivain, permettrait de développer des compétences scripturales et d'améliorer l'écrit tant au niveau graphique que textuel. L'atelier d'écriture serait enfin un bon lieu d'observation susceptible d'aider à cerner les compétences et les difficultés des scripteurs.

Ainsi, le travail en atelier semble favoriser l'accès au savoir vu que l'apprenant est impliqué dans le processus d'apprentissage. Il doit entrer en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant et même avec son milieu social afin d'acquérir des savoirs et des savoir-faire.

Dans la mesure où l'atelier d'écriture recouvre plusieurs pratiques et prend différentes apparences selon ses orientations et ses caractéristiques (ateliers littéraires, ateliers de loisir, ateliers thérapeutiques, ...); nous allons nous intéresser, à travers cette recherche, plus

particulièrement à l'atelier d'écriture littéraire, démarche permettant aux apprenants d'apprendre en écrivant des textes.

En effet, notre choix pour la méthode de travail en atelier a pour objectif de répondre au problème de manque de motivation des apprenants. Avec ce modèle, l'écriture se conçoit comme « *un moyen de rencontre, d'expression et de valorisation des personnes, d'échanges, voire de thérapie* »¹, pour reprendre les mots de Pimet et Boniface.

Etre réellement dans une situation d'apprentissage, demande que l'apprenant soit rapproché des situations d'apprentissage qui l'impliquent dans l'action et qui lui accordent de saisir l'importance de l'apprentissage qui lui est préconisé. Certes, dans sa recherche des savoirs il sera accompagné et aidé par son enseignant qui est appelé à l'orienter et l'accompagner durant le processus d'apprentissage.

La mise en place d'un atelier d'écriture en classe nous semble une méthode avantageuse et mobilisatrice pour l'enseignant et pour ses apprenants compte tenu que cette démarche d'apprentissage leur accorde la possibilité d'affronter ou de vivre une situation de communication réelle. Elle pourrait donner ainsi un sens à leur apprentissage.

Par le biais de cette recherche, nous voulons, en premier lieu, indiquer que la faiblesse de la compétence linguistique des étudiants en langue française constitue, en plus des représentations insignifiantes qu'ils se font de la tâche d'écriture en langue étrangère, un obstacle pour écrire. Nous voulons, également, scruter les insuffisances de l'enseignement de l'activité de production écrite préconisé chez ce public d'étudiants de première année licence. Aussi, montrer l'impact de l'écriture en atelier sur le développement et l'acquisition de multiples compétences, et l'épanouissement d'une forme de "*conscience rédactionnelle*" chez ses étudiants. Et finalement, mettre en place des conduites pédagogiques d'enseignement et d'évaluation qui faciliteraient l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

En effet, plusieurs causes nous ont conduit à adopter le modèle de l'atelier d'écriture. D'abord, parce que le travail en atelier permet d'inscrire les apprenants dans une situation de communication qui aboutirait à une réalisation concrète et socialisante de l'activité d'écriture. Ensuite, cette posture ne peut que les inciter à s'impliquer dans leur écrit, par la présence d'un destinataire réel. Cette caractéristique favoriserait la perception des étapes de l'apprentissage

¹ O. PIMET et C. BONIFACE, « Ateliers d'écriture. Mode d'emploi », Paris : ESF, 1999, p. 25

qui ne seront pas emmagasinées de manière automatique. Les étudiants auraient, alors, l'occasion de s'ouvrir sur les autres.

L'atelier d'écriture, s'organisant en plusieurs étapes, offre plus de temps aux participants pour élaborer leurs écrits. Il leur permet aussi de s'introduire personnellement dans l'écriture, ce qui leur donne l'occasion de se sentir impliqués et de consentir plus d'intérêt à leur pratique. Ainsi, le travail de retour sur leurs textes et de réécriture s'ouvre, pour eux, sur de nouvelles stratégies d'écriture.

L'investigation dans ce genre de pratique nous mène à poser une panoplie de questionnements se résumant comme suit :

- La démarche de l'atelier d'écriture participe-t-elle réellement à la modification des représentations que les étudiants ont de l'écrit ?
- Comment peut-on aménager un atelier d'écriture et dans quels buts ?
- Quels sont les outils que l'animateur d'un atelier pourrait mettre à la disposition des apprenants afin qu'ils puissent écrire d'une façon individuelle ? Et quel serait le rôle de l'animateur dans cette activité d'apprentissage ?

Nous avons ancré nos investigations à deux hypothèses majeures que nous exprimons comme suit:

- Nous voudrions, en premier lieu, démontrer que travailler la production écrite dans le cadre d'un atelier d'écriture pourrait susciter la motivation des étudiants, stimuler chez eux l'envie d'écrire et les rendre ainsi responsables de leur apprentissage.
- Nous voudrions également indiquer que l'installation d'un dispositif d'écriture accessible, en faisant adhérer les participants de l'atelier à l'évaluation des textes produits, pourrait les aider à avoir un regard critique sur leurs textes et favoriserait davantage le travail de réécriture en suscitant chez eux les aptitudes d'observation et de réflexion.

Nous tenterons tout au long de cette recherche, par le biais du contrôle de l'expérience, d'affirmer nos suppositions et cela en nous appuyant sur les différents travaux de recherches menés en didactique de l'écrit, sur les processus d'écriture et sur l'étude des fondements théoriques de l'atelier d'écriture.

Nous nous reposerons aussi sur le travail du terrain à travers l'observation du groupe-classe concerné par notre expérimentation tout au long de la mise en œuvre de l'atelier et aussi sur l'enquête menée avec les étudiants de première année licence de français afin de connaître comment conçoivent-ils l'acte d'écrire.

Notre recherche sera répartie sur deux volets, l'un théorique et l'autre pratique.

Le premier volet porte sur le cadre théorique de cette étude et traite des questions de méthodologie. Le premier chapitre inscrit notre recherche dans le domaine de la didactique de l'écriture et motive le choix du dispositif d'atelier d'écriture après avoir précisé les principes de la didactique de l'écriture au sein desquels nous nous inscrivons en définissant un certain nombre de notions clés que nous convoquons souvent dans le corps de cette thèse. Nous ferons appel à la psychologie cognitive par une présentation des modèles d'écriture de Hayes et Flower et de ceux de Bereiter et Scardamalia et nous décrirons les différents processus rédactionnels. Nous essayerons, en outre, de montrer l'intérêt pédagogique de ces modèles d'écriture et nous placerons également le doigt sur leurs limites.

Nous présenterons, également, le modèle de Bronckart qui est beaucoup plus un modèle didactique qui vise à proposer des opérations de planification nécessaires au développement des capacités de l'apprenant à produire des écrits de manière autonome.

Nous aborderons aussi à travers ce chapitre l'acte d'écrire. Nous parlerons aussi des difficultés que posent cet apprentissage pour les enseignants et pour les apprenants et de la manière dont doivent s'organiser les apprentissages afin de favoriser l'acquisition d'une compétence scripturale.

Nous examinerons, en plus, un point important lié à l'enseignement de l'écrit et qui concerne les représentations des apprenants. Nous verrons pourquoi faut-il tenir compte des représentations. Nous essayerons d'identifier les représentations qu'ont les apprenants de l'écrit et comment on peut les modifier.

Le deuxième chapitre passe en revue les principales recherches qui ont été menées sur la question des ateliers d'écriture. Il revient sur les origines de ce modèle didactique, sur ses fondements théorique, pédagogique, et philosophique, sur ses grandes tendances, sur son organisation pratique, sur les effets qu'il peut exercer sur les personnes qui l'exploitent et en quoi il permet de donner du sens à l'enseignement-apprentissage de l'écrit.

Nous verrons quelles sont les caractéristiques du travail en atelier. Aussi, les différentes étapes d'un atelier d'écriture et le rôle joué par les apprenants et l'animateur dans sa réalisation. Nous montrerons, également, la double importance celle de la finalisation de l'écrit et celle du destinataire du texte à produire ainsi que l'effet de ces facteurs sur le scripteur.

Le deuxième volet de notre travail se divise en trois étapes : la première est avant - projet (le questionnaire), où des questions ont été proposées aux étudiants afin d'avoir une idée sur les représentations qu'ils se font de l'écrit en français et d'identifier les difficultés qu'ils ont de l'activité d'écriture. Et ce à travers l'analyse quantitative et qualitative des réponses des étudiants.

En ce qui concerne la deuxième étape du cadre pratique, elle sera consacrée à la mise en œuvre d'un nouveau dispositif pédagogique : l'atelier d'écriture. Cette phase sera consacrée à l'observation du groupe-classe afin de suivre les différentes étapes de la réalisation du travail d'écriture par les étudiants. L'objectif principal de cette étape est de faire un descriptif et une analyse du déroulement des diverses séances de la production écrite. Nous avons proposé au groupe expérimental, en troisième étape de leur pratique d'écriture, un autre questionnaire dont l'objectif est d'avoir une idée sur leur avis par rapport à l'expérience vécue avec ce nouveau dispositif qui est l'atelier d'écriture.

La conclusion de notre réflexion sera un retour sur tout ce qui a été entrepris et réalisé durant ce travail de recherche que nous exposerons et nous tenterons d'expliquer.

Première Partie

Cadre théorique de la recherche

Chapitre 01

Un regard sur la didactique de l'écriture

" Dans le domaine de l'écriture, une évolution de même type se dessine très lentement dans les recherches actuelles issues de différents champs disciplinaires de plus en plus variés. Il devient clair que la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences : orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles... Prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. Encore faut-il oser écrire et produire des écrits adaptés aux situations. Progressivement l'idée émerge qu'il ne suffit pas de mettre au point des techniques ou méthodes de lecture et d'écriture, mais de définir des voies d'accès à l'écrit, qui permettent que des élèves sachant lire et écrire, disposant de connaissances en terme de règles et de codes deviennent effectivement des lettrés."

C. Barré-De Miniac. (1995, p : 93,94)

Introduction

En plaçant notre travail de recherche dans la sphère de la didactique de l'écriture, il tourne autour de plusieurs points. En premier lieu, nous exposerons brièvement la forme traditionnelle du modèle scolaire de l'apprentissage de l'écriture en mettant en évidence les limites fondamentales soulevées par des chercheurs en didactique du français.

Nous exposerons ensuite certaines théories sur l'écrit/l'écriture, qui ont soutenues les recherches sur l'apprentissage de l'écriture, tout en retirant, en troisième lieu, quelques éléments de base qui constituent le fondement de la didactique de l'écriture de manière générale et particulièrement notre travail de recherche. Nous nous intéresserons, par la suite, à la détermination des notions théoriques qui nous semblent indispensables pour cette recherche.

1.1. La forme traditionnelle de l'enseignement de la production écrite

La représentation classique de l'apprentissage de l'écriture est basée, Selon J-F. Halté (1988), sur la rédaction et sur la littérature, et écarte les pratiques d'écriture qui ne sont pas inscrites dans cette perspective. D'après cet auteur, l'école a considéré, pendant une longue durée, la rédaction « *comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français* »¹ en maintenant l'ambiguïté sur l'idée que la maîtrise des connaissances grammaticales n'accorde pas forcément à l'apprenant d'écrire convenablement: « *Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct, n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence* »².

M. Monballin mentionne que dans « *l'articulation grammaire/écriture telle qu'elle est encore largement véhiculée, [...] la première fait figure de moyen, sinon unique, du moins fortement privilégié, dans l'apprentissage de la seconde* »³. En plus de l'usage de la grammaire, montre aussi J. F. Halté, le modèle traditionnel appuie l'apprentissage de l'écriture par « *l'imprégnation et l'imitation* »⁴ des textes littéraires. « *Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage, mais pas un objet d'enseignement* »⁵.

Tout de même, dans le modèle traditionnel, Y. Reuter (1996) confirme qu'on n'enseigne pas l'écriture. Pour soutenir son point de vue, il rapporte, notamment, trois points. En premier lieu, les activités présentées dans les manuels scolaires ne s'intéressent qu'aux « *sous-systèmes* »⁶ de la langue. En deuxième lieu, au moment de la vérification des textes construits par les apprenants, les observations des enseignants-correcteurs renvoient particulièrement à des éléments qui se rapportent à la forme et la microstructure.

Y. Reuter, tel que D. Bucheton, note que quoiqu'il soit considérablement établi et se montre homogène, le modèle traditionnel ne s'appuie pas sur une théorie de l'écriture. De la même façon, poursuit D. Bucheton et confirme que le modèle de la rédaction « *appartient à la*

¹ J-F HALTE, « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de linguistique appliquée* n° : 71, juillet-septembre, 1988, p. 09

² Ibid.

³ M. MONBALLIN, « La recherche en didactique de l'écrit. Echos du IIIe Colloque International de Didactique du Français ». *Enjeux*, n° : 11, janvier, 1987, p. 27

⁴ J-F HALTE, *ibid.*

⁵ Ibid.

⁶ Y. REUTER, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Paris : ESF, 1996, p. 15

culture des enseignants et des élèves d'aujourd'hui »¹ et soumet leurs pratiques à des conditions.

D'un autre côté, Y. Reuter (1996) critique le modèle d'écriture scolaire en lui reprochant de fixer la forme du texte et de la soumettre à la structure traditionnelle tandis que plusieurs textes du quotidien répondent peu à cette construction. Y. Reuter souligne encore que la "rédaction scolaire" ne s'intéresse pas beaucoup aux éléments qui se rapportent à l'aspect pragmatique et énonciatif du texte. Inscrit dans un cadre communicatif simulé, l'apprenant rédige à l'enseignant pour qu'il soit noté.

*« La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle et complexe. Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué »*².

Il ajoute aussi que, même si, *« significativement, le terme de " rédaction " fait penser à l'action d'écrire [...], scolairement, on considère presque exclusivement le produit »*³.

Le second axe d'apprentissage de la production écrite dans le modèle traditionnel repose, comme nous l'avons déjà indiqué, sur l'action de s'inspirer des textes littéraires suivant l'idée courante. Puisque les textes adoptés et proposés à l'école sont des écrits uniques placés dans de grands livres, on accorde ainsi une valeur excessive au texte en insistant sur le produit fini et en négligeant le travail de production. En réalité, *« la plupart des écrits finis sont trompeurs »* dans la mesure où, *« devenus lisses, ils cachent le travail qu'ils ont nécessité »*⁴. De ce fait, l'écriture se manifeste *« comme une activité mystérieuse devant laquelle on s'incline, pratiquée par des Auteurs, pourvus d'un don, venu d'on ne sait où »*⁵.

En participant à la diffusion de la représentation d'un scripteur passionné et doué, l'école se soumet en réalité à une contradiction paradoxale lorsqu'elle place des dispositifs qui visent l'apprentissage de l'activité d'écriture. *« Si l'écriture est un don, alors elle ne relève pas*

¹ D. BUCHETON, *« Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents »*, Suisse : Peter Lang, 1995, p. 21

² Y. REUTER, Op.cit., p. 16

³ Idem, p.19

⁴ R. GUIBERT, *« Former des écrivains »*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p. 64

⁵ Y. REUTER, ibid.

d'un apprentissage. Un don ne s'apprend pas. Et s'il se transmet, ce n'est que dans le cadre d'une relation qui relève de la magie et du mystère »¹.

Ne réaliser que des écrits littéraires en écartant d'autres types d'écrits, fictifs ou sociaux, n'accorde pas aux sujets qui bénéficient du modèle traditionnel de s'adapter avec la variété de textes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. Travaillant sur ce point, D. Bucheton remarque que plusieurs chercheurs s'interrogent toujours « *si la compétence d'écriture est polyvalente, adaptable à toutes les situations, [et] si le fait d'avoir été "bon en rédaction" permettra de rédiger correctement le devoir d'économie, l'article scientifique, le rapport d'activité, la lettre d'amour, d'affaires, ou l'indispensable C.V.* »².

Devant cet ensemble d'analyses, M. Monballin montre que « *l'école ne prépare pas aux tâches scripturales proposées par la société et développe des représentations en décalage avec la fonction sociale de l'écrit* »³. Ainsi, « *la contradiction entre les représentations forgées par l'école et les situations de production d'écrits dans la vie courante conduit à une [...] "insécurité scripturale" qui fait de tout scripteur un actant social en danger* »⁴.

L. Delamotte-Legrand et M-C. Penloup adhèrent aux mêmes points de vue des chercheurs cités précédemment quand elles regrettent le manque d'importance que l'école attribue aux rapports social et personnel de l'acte d'écrire, malgré que les rédactions scolaires, sociaux et personnels n'exigent pas des compétences identiques :

« On a le sentiment que l'école, repliée sur elle-même, ignore que l'écriture, enjeu majeur pour elle puisque moyen privilégié de l'évaluation des savoirs, constitue aussi pour les individus un enjeu social majeur et un enjeu personnel décisif. L'enseignement de l'écriture n'est pas situé hors du temps et de l'espace : il doit aussi tenir compte de la demande sociale à l'égard de l'école. Elle a affaire à des enfants qui, à côté de leur rôle d'élèves, vivent d'autres modes de relation sociale autour de l'écrit et des désirs personnels. [...] Or, les savoir-faire de l'écrit requis par la vie sociale, professionnelle, personnelle sont presque toujours différents de ceux qui consacrent la réussite scolaire en matière d'écrit »⁵.

¹ C. BARRE-DE MINIAC, « *Le rapport à l'écriture* », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 122

² D. BUCHETON, Op.cit., p. 23

³ M. MONBALLIN, « *La recherche en didactique de l'écrit* », Echos du 3^{ème} Colloque International de Didactique du Français, *Enjeux*, n° : 11, janvier, 1987, p. 25

⁴ Ibid.

⁵ R. DELAMOTTE-LEGRAND, et M.-C. Penloup, « *Le passage à l'écriture* ». Dans « *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs* », Paris : PUF, 2000, p. 14

Selon les propos d'Y. Reuter, « *même si le modèle classique tend à perdurer, il existe depuis longtemps déjà des éléments de changement à côté de lui ou en son sein : innovations pédagogiques, apports théoriques, propositions didactiques divergentes* »¹.

Dans cette perspective de recherche de nouvelles interventions pédagogiques s'inscrit le choix des ateliers d'écriture. Cet aboutissement didactique a été suggéré par nombre de courants, dont les théories développées sur l'écriture.

Avant de rappeler les théories qui ont nourris notre pensée sur la didactique de l'écriture. Et à présumer que l'on puisse inculquer l'apprentissage de l'écriture en intégrant les principes qui organisent les pratiques de la langue, comment pourrait-on définir la nature des connaissances grammaticales indispensables au public et sur quels critères. Comment pourrait-on déterminer le lien qu'entretient un tel public avec la norme linguistique et le besoin de se procurer des connaissances grammaticales ? Sur le type de textes, quels textes lui seraient accessibles et susceptibles de mobiliser ces connaissances et ses besoins ? Ce sont ces genres de questionnements qui peuvent identifier le besoin et l'importance de mettre l'apprenant au cœur de l'action pédagogique quand on travaille dans des classes hétérogènes.

1.2. Quelques théories en rapport aux pratiques d'écriture

Plusieurs auteurs tels J.F. Halté (1988) et D. Bucheton (1995) qui partage le même avis d'Y. Reuter (1996) confirment que le modèle traditionnel n'est pas fondé sur une théorie de l'écriture manifeste et que, par conséquent, il se forme sur des « *évidences jamais démontrées* »². Cependant, dans une situation d'apprentissage, « l'absence de cadre théorique de référence rend nos interventions intuitives et circonstancielles »³. Y. Reuter⁴ signale que c'est uniquement durant ces vingt dernières années que des recherches sur l'écriture ont vues le jour et qui vont transformer l'enseignement de l'écriture.

Nous exposons ci-après certaines réflexions effectuées en science de la narration et en théories du texte, en psychologie cognitive et en psycholinguistique, ainsi qu'en sociologie et en ethnologie de l'écriture.

¹ Y. REUTER, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Paris : ESF, 1996, p. 23

² D. BUCHETON, « *Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents* », Suisse : Peter Lang, 1995, p. 39

³ C. GARCIA-DEBANC, « *Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture* », *Pratiques* n° : 49, 1986, p. 24

⁴ Y. REUTER, *idem*, p : 39

1.2.1. Les théories du texte et la narration

Présentées préalablement en narratologie, les théories du texte ont largement exercé une influence notable sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Selon Y. Reuter (1996), cette discipline (narratologie) a été insérée dans l'école durant les années soixante-dix par les recherches de V. Propp, J. Greimas et R. Barthes. L'approche linguistique du récit a, en réalité, établi une différence entre le narré et la narration dans cette sphère de la narratologie. Les chercheurs en littérature ont actualisé l'organisation des récits en installant le schéma narratif ou en élaborant le schéma actantiel.

A la suite de la narratologie, introduite ici comme une science qui étudie des récits, « *d'autres théories du texte, à cheval entre linguistique et sémiotique, sont venues la compléter* »¹. Nous évoquons surtout les travaux J.M. Adam² (1992 ; 2008) qui traitent des notions de « types » et « prototypes » des textes. Comme pour le récit, dans ce contexte, les spécialistes cherchent à dresser « *l'architecture fondamentale d'autres types [de textes] tels le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le poétique, le conversationnel, l'injonctif, etc.* »³.

Dans la perspective de l'enseignement de l'écriture, les enseignants ont eu recours aux apports de la science de la narration (séquences, actants, narrateur, ...) en qualité d'outils indicateurs pour faire écrire : « *C'est, d'ailleurs, sans doute en relation avec ces apports que s'élabore l'idée selon laquelle "démonter" des textes permet de mieux "les monter"* »⁴. Quant aux théories du texte, elles ont conduit l'école à se consacrer à d'autres formes textuelles. « *Conséquemment, cela a encore ouvert l'éventail des textes de référence – presse, écrits sociaux divers... – et a élargi la gamme des exercices pratiqués avec notamment le tri de textes ou la recherche du texte intrus* »⁵.

M. Charolles ajoutent, pour ce qui est de la didactique de l'écriture, que les entraves des théories du texte se limitent au produit final et qu'elles ne participent pas à la modélisation des processus d'écriture :

« Il faut bien voir [...] que les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que

¹ Y. REUTER, Op.cit., p. 30

² J. M. ADAM, cité par Y. Reuter, ibid.

³ Ibid.

⁴ Idem, p. 29

⁵ Idem, p. 31

l'organisation d'un produit fini. Elles n'apportent en principe aucune information sur la façon dont les sujets par exemple en lisant ou écrivant s'y prennent pour interpréter ou construire un texte, [...] car une chose est de décrire l'organisation d'un produit et une autre de schématiser l'activité amenant par exemple à la production de ce produit »¹.

Y. Reuter ajoute, suite à cette situation d'absence de conception de modèles de processus d'écriture, la mutation qui constitue à employer ces structures textuelles comme un aboutissement et non comme des procédés utilisés pour faire écrire :

« Enfin, bien souvent, les usages didactiques tendent à rigidifier ces formalisations heuristiques (construites pour aider à penser les problèmes) en règles intangibles et à les utiliser sur le mode de la grammaire traditionnelle, non comme des instruments mais comme des fins en soi : le but devient non de s'en servir pour mieux lire ou écrire mais de savoir les reconnaître et les désigner »².

1.2.2. Aspects psycho-cognitif et psycholinguistique de la production écrite

La conception psychocognitive de la production écrite fournit, Selon M. Charolles (1986), certaines formes de réponses du moins au fait que les théories du texte, abordées avant, n'accordent pas la possibilité de travailler sur les mécanismes de rédaction. L'auteur énonce, pour soutenir son point de vue, que cette nouvelle approche se penche sur le scripteur et prend « *en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production* »³. Des contraintes qui renvoient ici, particulièrement, au phénomène de "surcharge cognitive". Effectivement, lorsqu'il écrit son texte, le sujet-écrivain consacre son temps à plusieurs tâches en même temps : « *il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive* »⁴.

Comme nous venons de l'indiquer, les approches psychocognitives décrivent les processus qui sont en jeu dans la production du texte. Pour une activité rédactionnelle, les

¹ M. CHAROLLES, « *L'analyse des processus rédactionnels. Aspects linguistiques, psychologiques et didactiques* ». *Pratiques* n° : 49, mars, 1986, p. 9

² Y. REUTER, Op.cit., p. 31

³ M. CHAROLLES, idem, p. 10

⁴ C. GARCIA-DEBANC, « *Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture* », *Pratiques* n° : 49, 1986, p. 29

psychocognitivistes distinguent trois phases. La première phase, appelée planification, correspond à un schéma préalable à la mise en texte. Au cours de cette phase, on choisit et on agence les idées, et on règle les questions relatives à l'auditoire. Vient ensuite la phase de textualisation qui consiste à verbaliser le schéma. Cette deuxième phase englobe, entre autres, les opérations qui « *font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques : choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, contrôle pas à pas des suites anaphoriques et de toutes les marques de cohésion* »¹.

L'étape finale dite de révision concerne les retouches du schéma une fois qu'il a été mis en mots. Tout en admettant que ces révisions peuvent se rapporter à la structure profonde du texte – le plan guidant les opérations de mise en texte –, M. Charolles affirme que, de manière générale, ces retouches affectent la forme superficielle du texte. Cet auteur comme d'ailleurs Garcia-Debanc (1986) tiennent néanmoins à signaler que, dans les faits, ces trois phases ne sont pas séparées comme il paraît : « *Le modèle se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants. En aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement* »².

Selon Y. Reuter, avec le découpage de l'activité rédactionnelle en trois phases, dont celle relative à la planification, « *ce modèle fonctionne comme si "tout" était là au moment d'écrire, ce qui limite énormément les modalités de construction des contenus ou des savoirs à intégrer dans l'écrit (les recherches documentaires par exemple)* »³.

En avançant cette critique et bien qu'il défende l'idée que les approches psychocognitives ne sont pas "contradictoires" par rapport aux conceptions qui s'opposent à ce qui précède la verbalisation, M. Charolles (1986) reconnaît, en même temps, que la planification s'applique surtout à des textes non littéraires : « *Les schématisations présentées visent avant tout à rendre compte des activités rédactionnelles ordinaires (c'est-à-dire a priori non-littéraires [sic]) comme celles que l'on observe dans la rédaction de lettres, d'exposés, de courts essais... ou de récits d'événements simples* »⁴.

¹ M. CHAROLLES, Op.cit., p.11

² C. GARCIA-DEBANC, Op.cit., p. 28

³ Y. REUTER, Y. REUTER, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Paris : ESF, 1996, p.11

⁴ M. CHAROLLES, idem, p. 12

Les chercheurs psychocognitivistes utilisent aussi des protocoles* d'expérimentation qui consistent, entre autres, à demander au sujet d'écrire en décrivant les différentes tâches qu'il réalise. Le sujet « *doit verbaliser tout ce qu'il fait. L'enregistrement de ces propos est ensuite décrypté, du point de vue des opérations en jeu* »¹. Les données ainsi recueillies peuvent permettre d'établir « *des opérations intervenant dans le processus rédactionnel* »² donnant par là, la possibilité d'aider le scripteur à prendre conscience de la manière dont il procède pour écrire.

Selon C. Garcia-Debanc, se référant elle-même à Hayes et Flower (1980), lorsqu'on analyse les différentes stratégies mises en œuvre par les scripteurs, on arrive à quatre principaux comportements rédactionnels :

*« Il y a ceux qui procèdent pas à pas : le rédacteur essaie de produire une première phrase parfaite, puis il ajoute une seconde phrase parfaite, et ainsi de suite. D'autres griffonnent les idées qui leur viennent à l'esprit et reprennent leur texte ensuite. D'autres encore ne passent à l'écriture que lorsqu'ils disposent des éléments pour rédiger une version quasi-définitive de leur texte. D'autres enfin procèdent par esquisses successives: ils réalisent un plan d'ensemble du texte, l'écrivent entièrement, puis opèrent une révision portant sur la totalité du brouillon »*³.

A travers leur diversité, ces comportements rédactionnels montrent combien la représentation des processus en trois phases renvoie à des réalités très complexes.

Du côté didactique, le modèle rédactionnel issu des approches psychocognitives présente quatre intérêts au moins. Le premier permet de comprendre le fonctionnement du sujet dans l'exécution d'une tâche. D'après C. Garcia-Debanc, « *pour aider les élèves, il importe de mieux connaître leurs modalités de fonctionnement dans la réalisation même de la tâche* »⁴. En deuxième lieu, grâce à ce modèle, le sujet peut voir les opérations qu'il met en place lorsqu'il exécute une activité qui lui est confiée. En effet, à la suite des recherches de Flavel (1976) et de Brown (1980), C. Garcia-Debanc note que « *divers travaux ont montré que l'élève*

* Garcia-Debanc, à la page 25, définit un protocole comme « *une description des activités ordonnées dans le temps qu'un sujet prend en charge en réalisant une tâche* ».

¹ C. GARCIA-DEBANC, Op.cit., p. 25

² Ibid.

³ Idem, p. 29

⁴ Idem, p. 24

augmente sa maîtrise s'il peut analyser lui-même les opérations requises pour une tâche donnée »¹.

D'après le même auteur, « La connaissance se développe en deux phases : d'abord son acquisition intuitive, puis la montée progressive d'un contrôle conscient sur cette connaissance. La métacognition est le moyen privilégié de renforcer la connaissance et de permettre l'autonomie dans des situations nouvelles »².

En troisième lieu, on peut organiser de nouvelles initiatives pédagogiques en tenant compte des phases qui scandent une activité d'écriture. « Le modèle, après avoir été utilisé comme outil d'analyse, servira également à déterminer de nouveaux lieux d'intervention pédagogique »³. En quatrième lieu, en dissociant les opérations qui composent une activité d'écriture et en les abordant séparément, une à une, on peut réduire la surcharge cognitive et les difficultés qui y sont liées.

Du point de vue psycholinguistique, nous ne retenons ici qu'un seul phénomène qui nous paraît intéressant pour la didactique de l'écriture. Plusieurs recherches réalisées dans cette discipline établissent une relation entre la maîtrise de certaines catégories de la langue – l'usage des connecteurs par exemple – et l'âge du scripteur ou sa familiarité avec l'écriture (Chanquoy et Favart 2004 ; Chanquoy et Fayol 1995). Dans ce sens, « un grand nombre d'études de psycholinguistique montre qu'à l'entrée en 6^{ème}, certaines compétences liées par exemple à l'usage des pronoms, des déterminants, des constructions subordonnées... ne sont pas complètement installées »⁴. Cet éclairage des recherches psycholinguistiques peut aider les enseignants à comprendre et à dédramatiser certaines difficultés des apprenants, et à les situer dans leurs vrais contextes, ce qui ouvre la voie à la mise en œuvre des interventions didactiques adaptées. En effet, dans une situation d'enseignement-apprentissage, s'intéresser aux « conditions de possibilité »⁵, pour utiliser les mots de G. Legros, est tout aussi important que travailler sur des contenus et des méthodes.

Comme on peut déjà le percevoir, le travail inspiré du psycho-cognitivism tente de mettre au jour « les activités du sujet au moment même où il réalise une tâche d'écriture (on-

¹ C. GARCIA-DEBANC, Op.cit., p. 24

² Idem, p. 25

³ Ibid.

⁴ M. CHAROLLES, « L'analyse des processus rédactionnels. Aspects linguistiques, psychologiques et didactiques ». *Pratiques* n° : 49, mars, 1986, p. 6

⁵ G. LEGROS, « Les contenus des programmes actuels. Réflexion d'un Huron ». *Enjeux* n° : 10, septembre, 1986, p. 32

line) »¹. Il peut aussi permettre l'organisation de nouvelles interventions didactiques pour favoriser l'émergence de telle ou telle stratégie ou pour la renforcer.

1.2.3. Aspects sociologique et ethnologique de la pratique d'écriture

Relativement à la lecture et selon Y. Reuter (1996), les études en sociologie ou en ethnologie de l'écriture sont nouvelles.

Nous sommes exposés, quotidiennement, à une panoplie d'écrits et de pratiques scripturales. Elle occupe une place tant supérieure qu'on ne peut pas s'en passer. « *L'écrit est présenté comme un élément tellement central de la vie sociale dans nos sociétés que ceux qui ne le maîtrisent pas seraient inmanquablement stigmatisés. L'écriture est située au sommet des capacités langagières* »². La présence d'un nombre important de modèles d'écriture dans notre vie tant privée que professionnelle démontre que l'école ne s'adapte pas aux exigences et aux besoins de la société lorsqu'elle ne donne pas importance à la diversité de types de textes.

D. Bourgain (1988) et M. Dabène (1987) ont prouvé que la maîtrise de l'écriture n'est jamais totalement acquise et que la compétence en écriture varie en fonction des types de textes à produire. Après avoir mené plusieurs enquêtes sur les pratiques scripturales en France, M. Dabène³ arrive à la conclusion que "l'insécurité scripturale" est généralisée, dans ce sens qu'elle est permanente et immanente à tout scripteur. Cette insécurité « est largement partagée, toutes les catégories confondues »⁴. R. Guibert (2003) s'inscrit dans cette même perspective lorsqu'elle relève que tout écrivain, quel que soit son niveau de formation, a besoin de quelqu'un d'autre pour l'aider à écrire : « *A chaque étape de l'écriture, tout auteur, aussi spécialiste de son domaine soit-il, a besoin de professionnels qui le relaient et l'épaulent, le soutiennent et le guident* »⁵.

En acceptant la reproduction de cette insécurité, D. Bourgain (1988) indique que ce sont les travailleurs manuels qui sentent le plus l'insécurité scripturale :

¹ R. DELAMOTTE-LEGRAND et M.-C. PENLOUP, « *Le passage à l'écriture* ». Dans R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup. *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF, 2000, p. 36

² Idem, p. 01

³ M. Dabène, « *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* ». Bruxelles : De Boeck Université., 1987, p. 215

⁴ Idem, p. 47

⁵ R. GUIBERT, « *Former des écrivains* ». Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p. 118

« Plus on est du côté des travailleurs manuels, plus on est en insécurité et plus on est centré sur la graphie, l'orthographe, le lexique, la syntaxe ; plus on est du côté des travailleurs intellectuels, moins on se sent en insécurité, plus on a conscience de la globalité du texte et de la dimension communicationnelle des écrits »¹.

Le cadre spatio-temporel où l'on écrit ainsi que les supports sur lesquels on écrit jouent un rôle majeur dans la production de l'écrit. « On n'écrit pas les mêmes choses, de la même façon, avec la même facilité selon les lieux »² ou selon le temps. De la même manière, on procédera différemment selon que l'on utilise un ordinateur ou que l'on écrit à la main avec un crayon ou avec un stylo. M. Reverbel (1993) « insiste ainsi constamment sur le rôle incitatif des supports et des instruments »³.

Un deuxième point analysé par la sociologie et par l'ethnologie de l'écriture est liée aux fonctions de celle-ci. Reprenant les éléments retenus dans les travaux de D. Fabre (1993), Y. Reuter cite, outre le fait de laisser trace, les fonctions suivantes : « penser, apprendre, mémoriser, préparer de l'oral (un exposé, un appel téléphonique), souligner un changement d'état, communiquer, témoigner, dire ses sentiments, contrôler, être évalué, guérir »⁴, etc. Après cet inventaire illustratif, Y. Reuter conclut que toutes ces fonctions témoignent du fait que « l'écriture est une pratique psychosociale qui dépasse de loin une approche en termes de techniques ou d'opérations abstraites »⁵.

Tous ces résultats, de même qu'écrit Y. Reuter, présentent, clairement, « que l'écriture inscrit en son sein des formes de rapports au monde »⁶. D'un avis didactique, ces différentes conclusions présentent plusieurs intérêts. A partir de ces recherches, on peut construire la motivation des sujets en montrant que l'écriture est incontournable dans la société contemporaine et que sa maîtrise favorise l'accès à des postes de travail valorisants. Ces recherches peuvent aussi aider l'enseignant à tenir compte des aspects liés au temps et à l'espace, au support et au destinataire dans la mise en place des activités d'écriture. Elles peuvent enfin permettre à l'enseignant de ne pas perdre de vue le fait que la culture écrite n'est pas implantée de la même façon au sein de toutes les couches sociales et qu'elle n'est pas toujours favorisée et/ou valorisée dans les milieux populaires. « Cela implique, au moins,

¹ D. BOURGAIN, cité par Y. REUTER dans, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p. 50

² Y. REUTER, *ibid.*

³ M. REVERBEL, cité par Y. REUTER, *Idem*, p. 51

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*

⁶ *Idem*, p. 52

*d'un point de vue didactique, de ne pas sous-estimer les relations complexes entre l'individu, l'écriture, l'oralité, les cultures familiale et sociale »*¹. Dans ce sens, l'enseignant devra, par exemple, être attentif au rapport que les élèves issus des milieux populaires entretiennent avec l'écriture pour en tenir compte dans l'aide qu'il leur apporte.

1.3. Une nouvelle didactique de l'écriture

Les recherches sur l'écriture présentées dans différentes disciplines ont abouti à une vision différente de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et ont, aussi, permis le jaillissement d'importantes actions pédagogiques. Ci-après, nous nous penchons sur fondements de base de la didactique de l'écriture qui ont pu résulter de ces différentes réflexions et qui constituent le fondement de notre démarche. Une démarche qui considère le sujet-écrivain le centre d'intérêt de l'action pédagogique, qui s'occupe autant de la production que du produit, qui éloigne la diversification (polyvalence) de la compétence scripturale, qui n'écarte pas les enjeux pragmatiques de l'écriture et qui les considère comme un moyen de construction de soi.

1.3.1. Une centration sur le sujet-écrivain

En didactique du français et dans la didactique en général, R. Delamotte considère que « le pôle du savoir est davantage travaillé que celui du sujet apprenant »². Dans leur expérience axée sur "le passage à l'écriture", l'auteur et ses collaborateurs font le choix de l'apprenant. Selon ces chercheurs, « *une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture* »³. Dans cette perspective, tenir compte du sujet-écrivain, c'est non seulement s'intéresser au texte en tant que produit, mais aussi à son auteur dans sa relation avec l'écriture et avec le monde.

Entre les études présentées précédemment, c'est la sociologie et l'ethnologie de l'écriture qui acceptent de saisir sans doute l'importance de prendre en considération l'apprenti-scripteur. En partant des recherches réalisées dans ces disciplines, nous avons en effet fait remarquer que le rapport à l'écriture du sujet-écrivain peut varier en fonction de facteurs externes, telles les origines socioculturelles. Or, comme nous le soulignerons plus loin,

¹ Y. REUTER, Op.cit., p. 46

² R. DELAMOTTE, et All., « *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs* », Paris : PUF, 2000, p. 02

³ Idem, p. 04

l'apprentissage de l'écriture, voire de tout autre savoir, est fortement lié aux représentations que le sujet a de l'écriture ou de cet autre savoir.

1.3.2. Une prise en compte des processus d'écriture

Avec le modèle traditionnel, que nous avons déjà approché, l'écriture était jugée comme un don qui relevait de l'inspiration, et que cela constituait un obstacle à son apprentissage. Aussi, que ce modèle s'intéresse surtout au produit fini. Or, les recherches réalisées en psychologie cognitive et, surtout, en génétique textuelle ont démontré que l'écriture était du côté du faire, du labeur et du travail. De façon certes différente, ces deux disciplines ont mis au jour les processus qui précèdent la production du texte fini en montrant que, dans sa forme définitive, le texte se présente en apparence trompeuse qui occulte le travail que sa réalisation a nécessité.

Une approche qui s'intéresse aux processus de la production de l'écrit considère l'écriture comme un "faire", replace le brouillon et met la réécriture au cœur de son action. Cette didactique favorise la lutte contre l'idéologie du don et de l'inspiration.

Dans notre situation, vu que nous ne connaissons pas, réellement, ce que nos étudiants sont capables d'écrire, nous exploiterons les éléments de force de cette didactique en profitant surtout des avantages de la réécriture, que nous présenterons par la suite, pour observer les difficultés et les compétences de ces sujets, et pour amener ceux-ci à aller jusqu'au bout de ce qu'ils peuvent réaliser en retravaillant leurs productions textuelles.

Dans cette direction, tout au long de notre travail, nous utiliserons des *avant-textes* non seulement pour faire écrire, mais aussi pour évaluer l'efficacité de ce que nous aurons mis en œuvre. Concrètement, dans l'atelier d'écriture que nous mettrons en place, nous utiliserons des brouillons de grands auteurs (Cf. annexe n° 01, p : 295) et de scripteurs ordinaires pour mener une campagne de sensibilisation au travail qu'exige l'écriture. Nous demanderons aussi aux participants de constituer des *dossiers génétiques* en conservant les *versions* et les *états* des textes produits. Enfin, c'est sur ces avant-textes que portera une partie de l'analyse qui visera l'évaluation des effets, du point de vue scriptural, du dispositif qui sera élaboré et expérimenté.

En s'inspirant des réflexions de N. Gueunier (1993), J. Lafont (1999), C. Fabre-Cols (2002) et J. Lafont-Terranova (2009), nous ajusterons cette dernière analyse sur la progression du

volume de l'expression textuelle et sur les quatre opérations de réécriture que sont *l'ajout*, le *déplacement*, le *remplacement* et la *suppression*, lesquelles opérations ont été mises au jour par les généticiens du texte. « Remplacer un élément par un autre [...], c'est supprimer le premier de ces éléments, tandis que le second est ajouté et mis à la place du premier »¹ ; « Ajouter [...] consiste à placer dans un premier état de texte un élément X qui ne se substitue à aucun élément d'un état précédent »² ; « Supprimer, c'est « enlever un élément présent dans un état du texte sans lui substituer en remplacement aucun autre élément dans un état ultérieur »³ ; « Une opération de déplacement est marquée entre deux états d'un écrit lorsqu'une séquence A apparaissant dans l'une des versions se trouve remplacée dans l'autre par une séquence B ou C »⁴.

1.3.3. Un rejet de la compétence scripturale multifonctionnelle (polyvalente)

Suite aux études conduites en sociologie et en ethnologie de l'écriture, nous avons découvert qu'il n'y a pas de compétence scripturale polyvalente qui serait admissible et adéquate à tous les types de textes, ce qui fait qu'aucun sujet-écrivain n'est épargné de ce phénomène d'insécurité scripturale. Par conséquent, une didactique qui admet l'absence de cette "super-compétence" oriente son action sur l'épanouissement des compétences scripturales spécifiques à chaque type de texte.

Dans son ouvrage "*Enseigner et apprendre à écrire*", que nous avons amplement cité dans ce chapitre, Y. Reuter⁵ suggère de faire écrire en variant les types de textes et les situations d'écriture pour accorder aux apprenants de se procurer des compétences scripturales diversifiées en rapport avec les différents types de textes*. Comme types de textes, le didacticien Y. Reuter évoque, à la suite des travaux réalisés en narratologie et en théories du texte, le texte narratif, le texte descriptif, le texte explicatif, le texte argumentatif et le texte dialogué.

¹ C. FABRE-COLS, « Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée », France : ESF. 2002, p. 59

² Idem, p. 84

³ Idem., p. 109

⁴ Idem, p. 133

⁵ Y. REUTER, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p : 136

* Actuellement, la catégorisation des textes va plus loin en spécifiant des genres à l'intérieur de ces grands types textuels. Par exemple, à l'intérieur du texte argumentatif, on peut distinguer la publicité, l'éditorial, le plaidoyer, etc. De la même façon, le texte narratif peut être représenté par le fait divers, le récit de vie, la nouvelle, le conte, la parabole, etc.

Durant notre travail de recherche, nous prenons la voie éveillée par Y. Reuter (1996) pour faire écrire des textes favorisant, selon la situation, des séquences narratives, descriptive, argumentative ou dialoguée. Nous invitons les scripteurs à produire ainsi un récit en partant du principe que cette forme d'écriture est susceptible de contenir plusieurs types de textes et que sa production permettrait de développer, en même temps, des compétences textuelles variées.

1.3.4. Importance des enjeux pragmatiques de l'écriture

Nous entendons par la formule "enjeux pragmatiques", les résultats de diverses investigations qui dévoilent que les données extralinguistiques ont un rôle important dans la production de un écrit. Nous relevons, parmi ces éléments, la question du destinataire, celle du contexte spatiotemporel de l'écrit ainsi que celle de ces fonctions de. En réalité, écrire pour préparer un inventaire de provisions et écrire pour « *élaborer un point de vue dont on sera l'auteur* »¹, c'est toujours de l'écriture, mais deux écrits qui ne se ressemblent pas : le but de ces deux productions agit de manière différente sur le processus de production de l'un écrit. Une pratique qui n'écarte pas l'enjeu pragmatique distingue le coté efficace des éléments extralinguistiques dans le processus d'écriture et prend soin de placer des situations d'écriture aussi réalistes que possible.

Dans notre cas, on fera écrire en indiquant, dans la mesure du possible, le statut tant du locuteur que du récepteur. Selon O. Ducrot, « *le locuteur est un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé* »². Il nous arrivera de changer le statut du locuteur pour dire que cette modification pourrait simuler le contenu même du texte à produire. Et pour mieux travailler les textes, nous insistons sur l'identité de leurs *destinataires* (Par destinataire, nous désignons ici la personne à qui un texte est adressé). Dans ce cadre, le texte peut être produit pour qu'il soit communiqué oralement au groupe, pour qu'il soit relu par un tiers (pair ou formateur) ou pour qu'il soit diffusé à l'extérieur du groupe-classe.

¹ D. BUCHETON, « *Devenir auteur. Comment faire advenir un texte singulier* ». Dans C. Rist (dir.). *Ecriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université*. Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFM, Faculté des lettres, 2000, p. 15

² O. Ducrot, « *Enonciation* ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 8. Paris : Encyclopaedia Universalis, 1996, p. 193

1.3.5. Une médiation de la construction de soi

En parlant ou en écrivant, Selon J.-C. Chabanne et D. Bucheton, le locuteur/scripteur fait passer une image s'il s'avère que son discours manifeste « *d'abord sa propre existence, sa place dans l'échange. Parler et plus encore écrire, c'est projeter une image de soi, c'est prendre le risque de se constituer en personne, d'où la mise en danger que constitue toute prise de parole*¹ ». Dans un autre article, les deux auteurs vont plus loin en notant qu'en se laissant appréhender au travers le discours, l'identité du sujet se trouve, en même temps, tissée par celui-ci. « *En d'autres mots, il faut être quelqu'un pour dire quelque chose ; et symétriquement, ce "quelqu'un" se construit par les pratiques langagières : je deviens quelqu'un parce que je dis à d'autres quelque chose qui m'appartient et en même temps m'élabore* »².

Nous relevons, du discours de ces deux chercheurs, que la production de l'écrit est un procédé qui accorde au scripteur de construire son statut et au lecteur de la saisir. Nous retenons aussi de ce qui devance que l'activité d'écriture reste une pratique singulièrement complexe du fait qu'écrire incombe à se présenter au regard d'autrui. Si tout écrit nous informe sur le rapport au monde de l'écrivain, il nous mène généreusement au soi du scripteur. Le récit permet en réalité de mettre le sujet-écrivain sur l'échelle du temps « *et de prendre conscience de ce qui reste invariant et de ce qui change dans son identité personnelle* »³. Une approche qui conçoit l'écriture comme une médiation de construction de soi prend compte des contraintes identitaires que l'écriture met en jeu, qui avantage l'apparition du soi et du scripteur permet de tenir compte de celui de l'autre.

¹ J.-C. CHABANNE, et D. BUCHETON, « Introduction ». Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF, 2002a, p. 12

² Idem, p. 43

³ M. PAGONI-ANDREANI, et C. FELIERS, « Activités réflexives dans la construction de la notion de l'identité en éducation civique et en français », Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris : PUF, 2002, p. 209

1.4. Production écrite et processus rédactionnels : approche cognitive

Durant ces quarante dernières années, les premières recherches traitant les processus d'écriture et qui ont pris la devanture de la scène étaient particulièrement aux Etats-Unis. Les recherches inscrites dans le contexte français sont arrivées ultérieurement, durant les années 80.

Dans les études conduites sur l'écrit, on peut distinguer deux thèses, prétendument, fort différentes : celle qui présente l'écriture sous forme de stades, et celle, plus récente, qui se base sur le principe de la récursivité des processus.

1.4.1. Les modèles de HAYES et FLOWER

Les psycholinguistes américains, Hayes et Flower, ont dirigé des expériences avec un public d'adultes anglophones et ont conçu un modèle dont la visée était de déceler les différents processus demandés et mis en action durant la production des textes. Un modèle qui concerne les "*scripteurs compétents*", ceux qui savent écrire.

Pour le scripteur non expert, selon ces auteurs, il est vu comme « *un penseur dans un état permanent de surcharge cognitive* »¹.

D'après M. FAYOL et Y. HEURLEY², ce modèle suit trois objectifs : L'identification des processus rédactionnels, La détermination de l'origine des difficultés rencontrées par le scripteur en cours de rédaction, et La mise en place des conditions d'amélioration des productions écrites.

Donc, pour Hayes et Flower, écrire c'est résoudre un problème. Selon eux, les scripteurs compétents emploient des stratégies de découverte (déductives) lorsqu'ils écrivent, des stratégies à reconnaître.

La rédaction, de types expositif et argumentatif, par des sujets-écrivains compétents était l'objet d'investigation de Hayes et Flower. Leur modèle a été établi à partir de l'analyse de protocoles (de l'enregistrement de ce que les rédacteurs disaient au moment où ils

¹ J.R HAYES et L.S FLOWER, cité par A. PIOLAT, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », 2011, [En ligne]: <http://linx.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/linx.174 (Consulté le 19 août 2016)

² M. FAYOL et L. HEURLEY, « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », (G. Fortier, Trad.). In J.-Y. Boyer 1995, p. 28

élaboraient leur texte, de dire ce qu'ils étaient entrain de faire à chaque moment), ces chercheurs ont fait recours à la technique de la réflexion à haute voix (ou penser à haute voix), méthode habituellement utilisée dans la recherche sur la résolution de problèmes.

Les scripteurs élaborent un texte écrit tout en développant oralement leur façon d'agir. Ce dressage de raisonnement est alors enregistré, interprété puis analysé.

Une technique qui, malgré son cheminement convainquant, n'a pas été épargnée des critiques. En effet, la mise en place, à travers les mots, de ce que l'on est entrain de réaliser et son exécution sont deux choses distinctes. Nous rejoignons ici l'avis de J.F. HALTE, qui explique :

« Il est fort probable que le conscient ne corresponde qu'à une partie seulement des procédures effectivement mise en jeu, celles qui sont les plus accessibles au sujet et posent en fait le moins de problèmes : plus une procédure est automatisée et moins elle est visible au sujet »¹.

D'ailleurs, Les deux chercheurs reconnaissent eux-mêmes la forme incomplète de la représentation apportée sur les processus et les modalités de mise en œuvre de la tâche. Ils expliquent, pourtant, que l'objectif de leur étude n'était pas de vérifier un modèle des processus, mais bien de le construire et de le développer grâce aux indications données par les protocoles. Ils partent du fait que les arrêts, les hésitations dévoilent une mutation dans le processus et que les verbalisations forment un indicateur de ce qui centre l'intérêt du scripteur. A cet effet, elles représentent un champ d'investigation intéressant qui mérite toute une réflexion.

a. Le modèle de 1980 (modèle fondateur)

« La construction ou la reconstruction d'un texte se situe dans le cadre de l'interaction entre les caractéristiques de quatre domaines : celles du système de la langue, celles du domaine de référence du texte, celles du contexte de l'activité engagée et celles du système cognitif des locuteurs. »²

¹ J-F HALTE, « Savoir écrire, savoir-faire », Paris : Pratiques, n° 61, mars, 1989, pp. 3-28

² M. PALOVA, « Construire ou reconstruire un texte en langue étrangère », octobre 2009, [en ligne] : <http://www.sens-public.org/article661.html> (consulté le 30 décembre 2014)

A cet effet, produire un texte, exige une structuration et transcription de manière linéaire des représentations mentales non linéaires. Le sujet-écrivain perçoit les informations adéquates pour sa tâche d'écriture dans sa mémoire à long terme, les transcrit en utilisant les moyens linguistiques qu'il possède et révisé son écrit en contrôlant sa langue et ses propos.

Ceci représente les trois étapes déterminées par Hayes et Flower comme processus essentiels en production de textes.

Le modèle de HAYES et FLOWER¹, de 1980, spécifie trois zones incluses dans la tâche de production : *le contexte de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur, et les processus rédactionnels en tant que tels.* (cf. fig. 01)

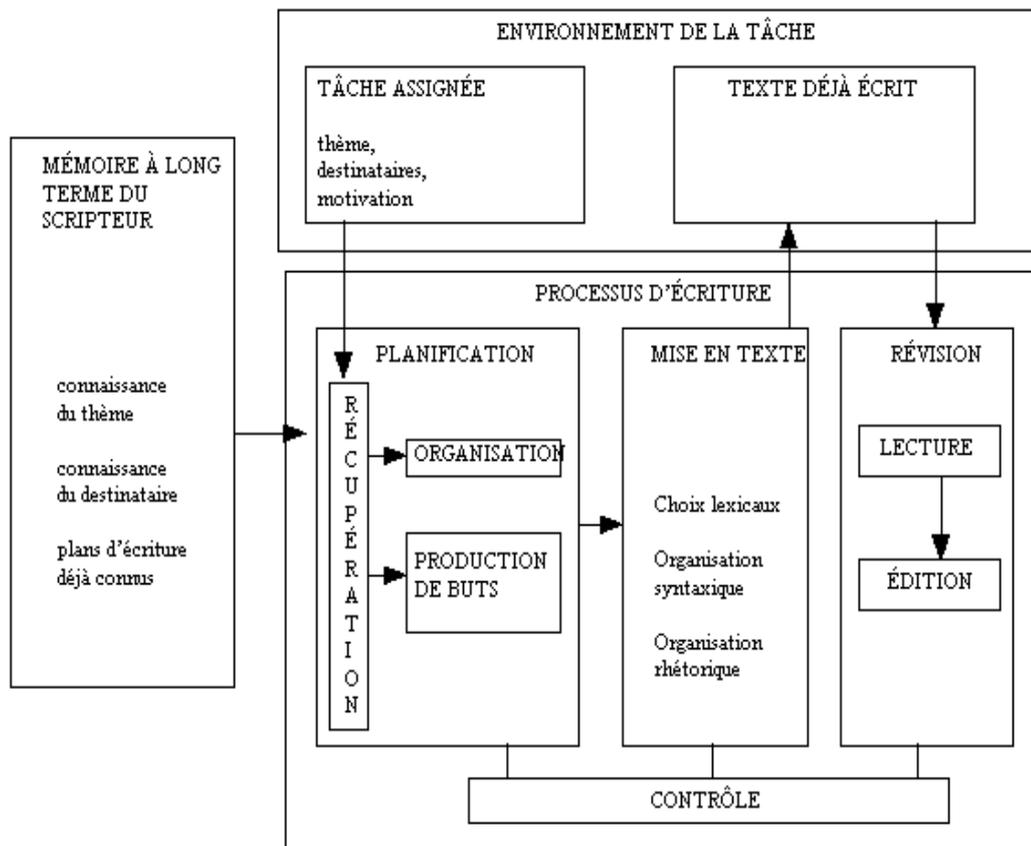


Fig. 01 : Modèle de processus rédactionnel (Hayes & Flower, 1980)

¹ C. GARCIA-DEBANC, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnels pour la didactique de la production écrite », *Pratiques* : Paris, 115/116, décembre 2002, pp. 37-50

Le contexte de production ou environnement de la tâche (tâche d'écriture) pénètre à tout ce qui est extérieur et influence l'écriture, notamment l'environnement physique, le sujet du texte et lecteurs éventuels du texte.

La mémoire à long terme, réelle réserve au service du sujet-écrivain, aide à repérer l'ensemble des connaissances indispensables à la tâche : connaissances sur le sujet à développer, connaissances du destinataire (statut, type,...), connaissances linguistiques et textuelles (vocabulaire, schémas de textes, cohérence/cohésion textuelle,...).

Après avoir récupérées ces connaissances, elles sont actualisées à travers *la planification, la mise en texte et la révision* ; Les trois opérations de l'activité rédactionnelle. Ce sont ces dernières qui ont rapport avec l'activité de production écrite au sens exact du terme.

Dans ce modèle, mémoire et contexte de production agissent sur les opérations de production, en ce qui concerne le traitement de l'information. Ce sont ces opérations qui forment l'aspect le plus commun du modèle.

Donc, l'activité d'écriture compte, à l'image de ce schéma, trois opérations ou processus majeurs (planification, mise en texte et révision) auxquels il convient de joindre une particule qui aide à se déplacer d'un sou-processus à l'autre : l'opération de contrôle.

1. La planification:

Elle tend à définir le (les) but(s) du texte, et l'installation d'un plan pilote de la production. Elle entraîne trois sous-processus.

- *La conception ou activation*, durant laquelle le scripteur puise dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires et adéquates à la tâche d'écriture. Le sujet-écrivain récupère donc toutes les informations disponibles dans sa mémoire sur le thème à produire, le genre du texte. Il peut ainsi produire une première trace écrite (mots isolés, phrases ou fragments de phrases isolés, ...) qui peut donner lieu à une révision.

La présence de ce sous-processus se manifeste régulièrement au cours de l'activité d'écriture où le scripteur peut activer d'autres informations au moment où il rédige ou au moment où il révise son texte.

Enfin, les auteurs du modèle précisent que l'activation évite des dégressions dans l'organisation des idées puisque « *certaines critères permettant d'achever la recherche en*

chaîne des idées s'avèrent nécessaires pour parvenir la confusion souvent associée à la rêverie »¹.

- *L'organisation des idées* où le sujet-écrivain commence à faire des alternatives possibles dans l'ordre de défilement des fragments retenus. Il trie les contenus les plus appropriés installés en mémoire et arrange un des plans possibles (linéaire ou non), ce qui forme déjà une première trace écrite qui peut aussi donner lieu à une révision. Cette organisation d'idées peut se faire à travers un système de numérotation, de code alphabétique ou encore de liste.
- *L'encodage des buts* durant lequel l'apprenant-scripteur détermine et conserve des critères pour évaluer son écrit, critères qui sont retenus pour une mise au point ou révision ultérieure. Pour le scripteur, il s'agit d'élaborer ses objectifs visant les caractéristiques du destinataire (pour qui il écrit) et la spécificité du texte.

La planification, phase fondamentale de l'activité d'écriture, diffère largement d'un individu à un autre. On découvre dans plusieurs essais d'écriture des ratures sur les premières phrases. Il semble que le scripteur à cette étape de l'écriture éprouve des difficultés à faire des choix, hésite, et cherche par où commencer.

Les chercheurs, Hayes et Flower, font par exemple apercevoir que les apprenants du primaire usent très peu des processus en question lors de la planification. Dans leur situation, le plan prend généralement la forme d'un premier jet. Chez les adultes non experts les protocoles de planification expriment des objectifs généraux alors que chez les scripteurs experts ils se traduisent en sous-objectifs.

La planification présente donc une importance singulière lors de la production d'un écrit puisqu'elle dépeint l'ensemble d'opérations de mobilisation, d'activation, de recherche, de sélection et de composition des connaissances contenues dans la mémoire à long terme. Le sujet-écrivain se donne, alors, l'occasion d'élaborer une sorte de "plan-guide" qui lui facilitera la tâche de mettre en œuvre le processus rédactionnel dans son ensemble. Ce plan qui tient compte à la fois des objectifs du scripteur et du destinataire, se fonde dans le contexte de la tâche et dans la mémoire à long terme.

¹ C. GARCIA-DEBANC, Op.cit, pp. 37-50

2. La mise en texte :

Développement durant lequel les idées sont transformées en mots, la mise en texte a une relation directe avec la rédaction proprement dite. Elle se réalise sur la base des choix optés lors du processus précédent, c'est-à-dire de la planification et se suit d'un élargissement du volume écrit.

Le sujet-écrivain procède, dans cette étape de mise en œuvre, à des choix lexicaux, gère les variantes morphosyntaxiques, matérielles et graphiques (organisation en paragraphes, ponctuation, mise en page), et prend soin de la cohérence/cohésion textuelle et la grammaticalité des phrases.

La mise en texte représente, ici, l'aboutissement du passage d'une première trace écrite à une construction bien travaillée tenant compte des normes de la langue. C'est ce qui explique que, comme le soulignent Hayes et Flower, « *l'ordre des sujets dans le plan rédigé est très près de celui du texte. Le processus de planification tend à contrôler le processus de rédaction* »¹.

Le scripteur est donc, durant cette étape, dans un contexte d'enrichissement de son premier plan. Il peut, dans ce sens, ajouter de nouvelles idées au plan déjà installé. Néanmoins le développement de ce plan n'exclue pas le recours à des changements, à des modifications, ou à des suppressions : « *La rédaction des propositions conduit le scripteur à modifier son plan écrit. Le processus de rédaction tend alors à exercer un contrôle sur celui de la planification* »².

Il est, de ce fait, apparent que la planification et la rédaction sont deux processus qui exercent une action réciproque puisque au moment de la planification se schématise déjà la rédaction et que durant la rédaction, le scripteur réexploite les éléments déjà existés dans la planification.

3. La révision:

C'est une étape qui a pour fonction l'amélioration du texte déjà écrit et la vérification de sa qualité. Elle touche plusieurs aspects (syntaxiques, discursifs, morphologiques, ...).

¹ C. GARCIA-DEBANC, « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », Paris : *Pratiques*, n° 49, 1986, pp. 23-49

² Ibid.

Ce processus intègre deux opérations importantes : *l'évaluation* (repérage), une véritable relecture critique et *la mise au point* (ajustement ou réécriture) de tout ou une partie du texte.

Durant l'évaluation, le scripteur cherche à repérer les anomalies de son écrit. Lors de la mise au point, il essaye de corriger les différents dysfonctionnements de la langue.

Au moment de la révision, le scripteur se penche autant sur le message que sur sa formulation. Les appréciations sont ainsi généralement suivies de modifications et corrections selon les besoins du sens et celles des conventions de la langue.

La *lecture* par le sujet-écrivain de son propre produit exige qu'il soit apte de se montrer avec plus d'exactitude possible la nature des problèmes que pose le texte.

Hayes et Flower confirment qu'à un degré d'expertise réduit, l'évaluation se limite à un simple repérage d'erreurs comprises dans le texte et qu'à un niveau plus élevé, la détection est suivie de corrections :

« Les problèmes des représentations varient en spécificité ou selon l'exactitude de leur définition. A la limite inférieure des possibilités de définitions de problème, se retrouvent les simples détections d'erreurs – le réviseur reconnaît l'existence d'un problème – mais la nature exacte de ce dernier n'apparaît pas clairement. »¹

Cette étape de lecture/mise au point peut à n'importe quel instant interrompre l'évolution du processus rédactionnel. En effet, il est important de distinguer l'activité qui s'effectue en fin de processus de mise en mots et à laquelle le scripteur consacre un certain temps, de l'activité plus courte qui interrompt passagèrement le cadre général du processus et l'aide à se remettre en place.

Enfin, le dernier procédé du modèle, celui du *contrôle*, est déterminé par les auteurs du modèle comme un arrêt (interruption) durant le processus de rédaction afin de faire un retour à des tâches de planification et de révision. C'est aussi cette opération qui permet au scripteur de déterminer l'achèvement de son texte ; s'il est cohérent, s'il répond aux buts préétablis...

¹ GARCIA-DEBANC, C., Op.cit., pp. 23-49

En s'inscrivant dans le cadre de la psychologie cognitive, ce modèle d'analyse met donc en place des processus rédactionnels exceptionnellement cognitifs. Ses chercheurs affirment qu'il s'agit de processus récursifs qui font appel autant à la perception, à l'intelligence et au raisonnement. C'est ce qui leur fait affirmer qu'écrire c'est "*s'aventurer*" avec les contraintes, puisque la *récursivité (allers-retours)* entraîne la créativité.

Ils mettent l'accent sur le fait que durant l'acte d'écrire, le sujet-écrivain expert fait des va et vient permanents entre les différentes étapes et les différents processus. Il stimule en mémoire à long terme des fonds sémantiques et mobilise ses représentations de connaissance, sélectionne un aménagement séquentiel original, et gère l'ensemble en s'occupant des contraintes locales (choix des mots, orthographe et accords, conjugaison, ...) qu'aux contraintes globales (contenu et organisation du texte). Il peut pendant la production du texte choisir d'arranger le plan menant les opérations de mise en texte, comme il peut opter pour des correctifs locaux.

En effet, chaque scripteur gère les opérations à sa façon : réalise de manière détaillée une planification préliminaire avant de procéder à la mise en texte ou tente plusieurs essais pour remanier sa planification.

Aussi, des variations dans le temps consacré à chacune des opérations sont observées selon les scripteurs. Les uns consacrent plus de temps à planifier, tandis que d'autres exploitent ce temps pour faire relecture et révision.

En résumé, chaque personne développe un ensemble de stratégies, qu'il s'agit d'identifier, de cerner dans l'ambition d'un enseignement plus adéquat de l'expression écrite. Les stratégies sont en grand nombre et changent selon le scripteur (enfant, adulte), et son niveau d'expertise (novice / expert).

Hayes et Flower tentent une modélisation de ces stratégies et mettent en place quatre aspects rédactionnels.

4. Les profils de scripteurs :

Pour Hayes et Flower, il s'agit de représenter les différentes formes cognitives de rédaction, c'est – à – dire les stratégies d'écriture mises en place par les sujets-écrivain lors de l'écriture. Les chercheurs en dégagent quatre styles :

- Le scripteur essaie de produire une première phrase correcte, de la faire enchaîner d'une seconde parfaite et de continuer ainsi de suite. Ce style cognitif favorise la rédaction et la révision au processus de planification parce que c'est la révision qui dirige le recours à l'organisation et à l'activation. C'est ce qu'on appelle *Le pas à pas*.
- Les idées sont écrites au fil de la plume, au fur et à mesure qu'elles arrivent au scripteur qui produit un premier jet sans avoir recours à la révision durant la rédaction. La révision intervient par la suite, une fois la rédaction finie.
- Le sujet-écrivain tente de rédiger un premier jet exemplaire. La planification saisit entièrement son sens dans ce style cognitif, dans la mesure où le scripteur estime la quantité et la qualité des éléments qu'il agence en plan parfaitement conçu. Il essaie de produire un brouillon correct qu'il révisé progressivement ; nommé le *brouillon parfait*.
- Le scripteur attribue une importance à l'ampleur et à la longueur. Il organise son essai en le planifiant, rédige un texte complet qu'il révisé définitivement. A la différence du style précédent, le scripteur revient sur le plan pour le compléter avant de passer à la rédaction. C'est alors qu'intervient la révision. Ainsi, il va produire un *brouillon propre*.

Ces quatre conceptions ne sont pas classées de la sorte par leurs auteurs. Ce qui marque le scripteur expert c'est plutôt la maîtrise remarquable des processus qui appartiennent à l'un de ces styles, selon son profil.

Bien que sommaire, cette première formalisation de Flower et Hayes offre une occasion de réaliser un modèle qui facilite l'analyse des pratiques d'écriture, de comprendre le contexte des difficultés et de comparer par la suite le parcours du rédacteur expert à celui du rédacteur novice. Les auteurs ont certes cherché à exposer une conception non linéaire de l'écriture même s'ils n'y sont pas totalement parvenus. N'empêche que ce modèle peut être remanié ou amélioré.

b. Le modèle de Hayes (1996)

Bien que perçu par l'ensemble des psycholinguistes comme étant le modèle fondateur non linéaire illustrant un cadre théorique typique, le modèle de 1980, 1981 été critiqué pour avoir négligé l'aspect interactif et social de l'écriture. M. Nystrand (1989) considère en effet que le premier modèle de Hayes et Flower présente un scripteur solitaire qui agit avec ses propres pensées. Au lieu de cela, lui, envisage la production écrite comme une négociation de sens entre un scripteur et lecteur.

En 1996, Hayes reprend donc le modèle de rédaction tout en le remaniant et en l'améliorant. « *Cognition, affect et mémoire [qui] relèvent des caractéristiques de l'individu et les environnements social et physique [qui] permettent de caractériser la nature du contexte de production.* »¹

Il donne ainsi une grande importance à la mémoire de travail, de la même manière qu'il insiste sur le rôle de la motivation et de l'affect, absents du précédent modèle. Enfin, il donne convenablement une forme nouvelle au cadre destiné aux processus cognitifs pour accorder plus d'importance aux processus d'interprétation du texte.

Le nouveau modèle est composé de deux volets importants: **l'environnement de la tâche** (le contexte de production) et **l'individu** (cf. figure 02).

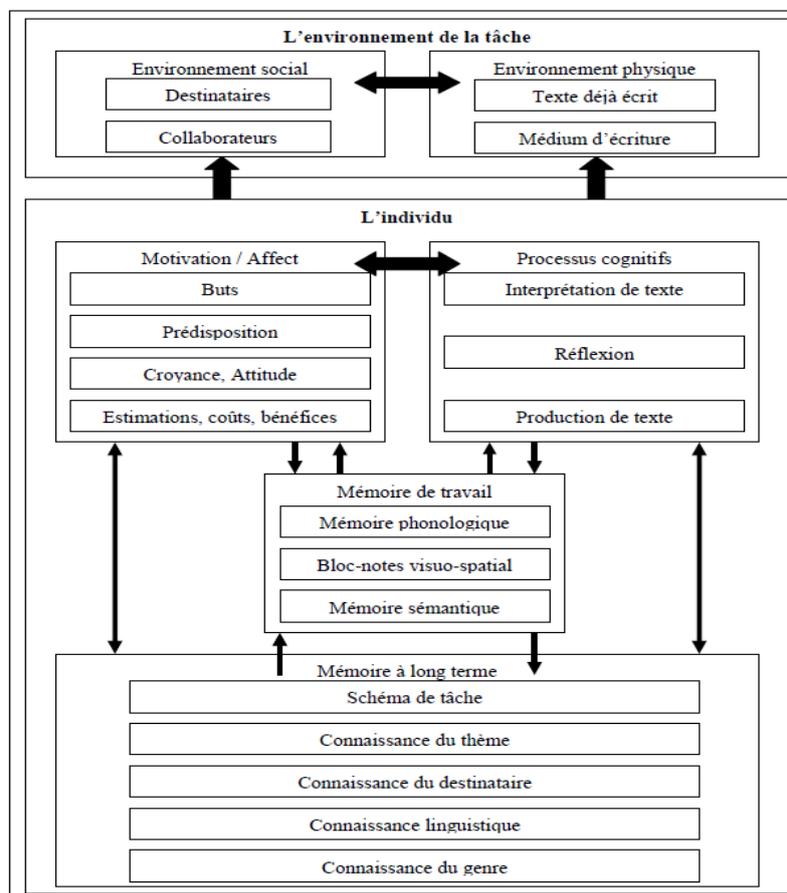


Fig. 02. Le « nouveau modèle » des processus rédactionnels selon Hayes (1996)

¹ A. PIOLAT, « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », 2011, [En ligne]: <http://linx.revues.org/174> ; DOI : 10.4000/linx.174 (Consulté le 19 août 2016)

1. L'environnement de la tâche :

Faire entrer à la fois des éléments sociaux (consignes de rédaction, statut du destinataire, écriture individuelle ou collaborative), et des facteurs physiques (texte déjà produit, nature du médium), l'environnement de la tâche joue un rôle crucial dans la réalisation de la dite tâche. C'est ce qu'exprime Hayes en disant que :

« Ce que nous rédigeons, comment nous rédigeons et à qui nous écrivons est modelé par les conventions sociales et par l'histoire de nos interactions sociales (...). Nous n'écrivons pas de la même façon pour un destinataire familier et pour un public d'étrangers. Les genres textuels que nous employons ont été inventés par d'autres rédacteurs et nous reproduisons souvent des phrases écrites préalablement par d'autres rédacteurs (...) »¹.

Hayes insiste aussi sur le fait qu'une part intéressante de l'environnement de la tâche existe dans le texte déjà produit. Ainsi, les sujets-écrivain lorsqu'ils rédigent transforment sans cesse l'environnement de la tâche puisqu'ils relisent ce qu'ils ont déjà écrit pour mettre en forme ce qui va suivre.

2. L'individu :

Dans cette nouvelle conception du modèle, Hayes inclue mémoire, affect et cognition comme caractéristiques de l'individu.

En effet, ce nouveau modèle place la mémoire de travail au centre de son étude étant donné que tous les processus décrits (motivation/affect, processus cognitifs et mémoire à long terme) convergent vers cette mémoire.

La mémoire de travail a un rôle primordial dans l'activité rédactionnelle. Hayes y intègre l'aspect phonologique, visuo-spatial et sémantique. Tous les processus réaliseraient toutes les activités non automatisées dans cette activité.

La motivation et l'affect occupent, aussi, une place importante dans le nouveau modèle. Reprochant aux modèles socio-cognitifs actuels de ne pas en avoir accordé une attention particulière, Hayes reconnaît que *« le rôle de la motivation est manifeste non*

¹ J.R HAYES, « Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction ». In A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998, p: 57

seulement dans des réponses relativement courtes à des buts immédiats, mais aussi dans des prédispositions à long terme dans différents types d'activités »¹.

Hayes en résume que la motivation a un impact fondamental sur les processus ; en ce qu'elle façonne le parcours de l'action. En effet, plus le problème d'écriture est complexe, plus le sujet organise des stratégies (planification consolidée) et les résultats deviendront meilleurs. Puisque si le niveau de difficulté de l'épreuve n'est pas trop élevé, le sujet risque de ne tirer aucun bénéfice sur le plan cognitif.

Enfin, les processus cognitifs sont réaménagés. Hayes propose des fonctions cognitives impliquées dans la rédaction, soient *l'interprétation du texte* (tâche qui génère des représentations internes à partir d'entrées linguistiques et graphiques²), la *réflexion* (composante qui fonctionne sur des représentations internes pour produire d'autres représentations internes³) et *la production de texte* (activité qui utilise les représentations internes et qui produit une sortie écrite, parlée ou graphiques⁴).

La mémoire à long terme, elle, permet d'emmagasiner des savoirs sur la grammaire, le vocabulaire, le genre, le thème, et des connaissances sur le destinataire. Ainsi des représentations (schémas) de tâches sont conservées et aident à accomplir une tâche particulière (lecture de graphiques, rédaction de lettres, de comptes-rendus, d'articles de presse, ...). Ces schémas peuvent être stimulés soit par des éléments environnementaux soit par la réflexion.

Pareillement, la connaissance du destinataire est nécessaire dans l'acte d'écriture étant donné que « *quand des rédacteurs s'adressent à des destinataires qu'ils ne connaissent pas personnellement, ils n'ont pas d'expérience sur laquelle s'appuyer* »⁵.

De ce fait, Hayes précise qu'une "pratique intensive" permet d'acquérir des stratégies de rédaction et de développer des niveaux d'habileté (compétence) rédactionnelle importants.

Donc, on constate que les opérations à introduire dans une activité de production écrite sont nombreuses et complexes. Ceci confirme que le sujet-écrivain doit mobiliser un

¹ J.R HAYES, Op.cit, 1998, p. 65

² A. Piolat, op.cit, p. 66

³ Ibid.

⁴ A. Piolat, idem., p. 67

⁵ J.P HAYES, idem., p. 97

certain nombre de savoirs et savoir-faire dont les chercheurs affirment qu'elles sont, pratiquement, d'une valeur (coût) cognitive considérable.

C'est ce que confirme M. Fayol, en disant que :

« L'écrivain, confronté à une rédaction, travaille toujours en situation de surcharge cognitive. Il lui faut en effet activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément des contraintes locales ou globales »¹.

Et pour réduire ce genre de contraintes, Flower et Hayes² fournissent certaines stratégies telles que "laisser une contrainte de côté", la réalisation de plans qu'il faut se consacrer : "des plans pour faire" qui aident à la mise en place d'un écrit intelligible, « des plans pour dire » qui participent à l'réalisation du contenu, « des plans pour composer » qui assistent au développement conscient d'une stratégie de production textuelle.

La notion de "surcharge cognitive" a amené de nombreux chercheurs aux Etats-Unis (Collins & Gentner 1980, Bereiter et Scardamalia 1982) et à leur suite en France (Charolles 1986, Garcia-Debanc 1992, Esperet 1993, Fayol 1995) à soutenir l'idée qui propose de mettre en place des « *techniques de facilitation procédurale* »³ c'est-à-dire qu'il faut entraîner les scripteurs à se concentrer sur des opérations restreintes ou sur un sous-processus rédactionnel au lieu de leur imposer un traitement de l'ensemble de l'activité.

En vérité, les travaux de Hayes et Flower ont toute la reconnaissance d'avoir approché et développé ce qui se produit au cours de l'écriture et d'avoir permis la conception de procédés d'aides pour l'écriture et la réécriture (opérations de planification et de révision). Par ailleurs leur modèle accorde bien peu d'importance la dimension matérielle (supports, postures), élément constitutif de l'activité scripturale, comme il ne donne que peu d'intérêt au contenu des brouillons et aux traces écrites linguistiques ou non qui les traversent.

¹ M. FAYOL, « des idées au texte », Paris : PUF, 1997, p. 18

² Idem., p. 50

³ M. CHAROLLES, l'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistique, psycholinguistique et didactiques », Paris : pratiques, n°49, 1986, p. 13

Ces chercheurs (particulièrement dans leur premier modèle) adoptent la représentation linéaire de "réflexion-rédaction-révision" et donc, suivent la même orientation traditionaliste dans la conception qu'ils se font du rapport entre la langue et la pensée.

Plusieurs chercheurs qui se sont inspirés de ce modèle ont tenté une correction de ces aspects (Deschênes, 1988) ou en ont assurés la continuité en abordant le problème de stratégies (Scardamalia et Bereiter, 1986 ; 1988).

1.4.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia

Le modèle de Scardamalia & Bereiter, en comparaison à celui de Hayes et Flower qui résume sa force, selon ses chercheurs, au niveau de « *sa tentative de rendre compte de l'extrême diversité des événements cognitifs survenant durant la composition à travers un assez petit nombre de sous-procédure* »¹, a pour objet de comparer des cheminements de scripteurs novices et de scripteurs habiles, ce qui semble aussitôt utile dans la recherche en didactique.

Selon ces auteurs, pour les sujets-écrivain compétents, la visée est de déterminer des objectifs clairs, alors que pour les scripteurs novices, apparaît le problème de la manière dont ils doivent s'y prendre pour produire un texte compréhensible.

Les compétents construisent surtout des contenus qu'ils rejettent plus tard, les seconds trouvent de la peine à réunir suffisamment de contenu et ont des problèmes à éliminer le moindre élément, ce que ces chercheurs expliquent en affirmant : « *Une explication évidente est que les jeunes scripteurs ne connaissent pas suffisamment les sujets sur lesquels on leur demande d'écrire. Cela est indiscutable, mais les jeunes scripteurs ont également des difficultés d'accès aux connaissances qu'ils possèdent* »².

Les auteurs de ce modèle présentent donc deux approches rédactionnelles, deux modes de compositions : l'un caractérisant les scripteurs non-experts et l'autre les scripteurs experts tout en s'intéressant aux comportements d'enfants et d'adultes durant l'acte d'écrire en langue maternelle. Ils justifient leur position par le fait que :

¹ M. SCARDAMALIA, C. BEREITER, « L'expertise en lecture-rédaction ». In A. Piolat et A. Pélissier (éds.), *La rédaction de textes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998, p.14

² Idem, p. 29

« La réalité psychologique requiert les deux modèles, l'un pour fournir une description idéalisée de ce qui est commun dans les démarches de nombreux scripteurs immatures ou inexpérimentés (même si ces processus ne sont pas pour autant absents chez les scripteurs experts) et une description idéalisée de ce qui est spécifique dans les processus des scripteurs experts »¹.

a. Modèle de composition des sujets non-experts

Cette approche qu'ils désignent sous le nom de "modèle de l'expression des connaissances" ou de l'énonciation des connaissances, met en valeur une démarche de scripteurs (adultes ou enfants non-experts) qui ont des difficultés à prendre de la distance avec leur écrit, à accéder un certain niveau de réflexion ou d'analyse (abstraction). Ils cherchent les informations disponibles en mémoire et s'engagent dans la rédaction sans avoir préalablement précisé les informations nécessaires au sujet, ni intérêt du destinataire : « (...) *Les textes des rédacteurs inexperts semblent refléter l'ordre dans lequel ils pensent les choses, plutôt qu'un ordre qu'ils auraient imposé au contenu à la suite d'une planification(...)* »².

Selon Scardamalia et Bereiter, ces scripteurs produisent le plus souvent des écrits difficiles à lire, faute de manque d'organisation et de cohérence interne. Leur texte prend l'apparence d'un simple classement d'idées très peu développées. Leur discours s'organise comme un langage oral, au fur et à mesure de l'activation des idées.

Ce processus d'expression des connaissances a donné lieu à une modélisation dans laquelle on remarque l'absence de récursivité des constituants chez le rédacteur malhabile. En effet, selon ces auteurs, « *le point important concernant ce modèle est qu'il ne contient aucune boucle qui permettrait de reconduire le résultat du processus rédactionnel dans la base de connaissance du domaine. Si les connaissances d'un individu sur un thème sont riches et organisées de façon cohérente, alors celui-ci produira probablement un bon texte en utilisant un processus d'expression des connaissances. Mais la production d'un tel texte n'améliorera pas sa connaissance* »³.

¹ M. SCARDAMALIA, C. BEREITER, Op.cit, p. 30

² Idem., p. 31

³ Ibid.

Scardamalia et Bereiter mettent l'accent, donc, sur la distinction fondamentale entre les deux modèles : contrairement au processus de transformation des connaissances, celui de l'expression des connaissances représente un scripteur qui tend à transférer, de manière directe, les informations contenues en mémoire avec une transformation insignifiante. (cf. Fig.03)

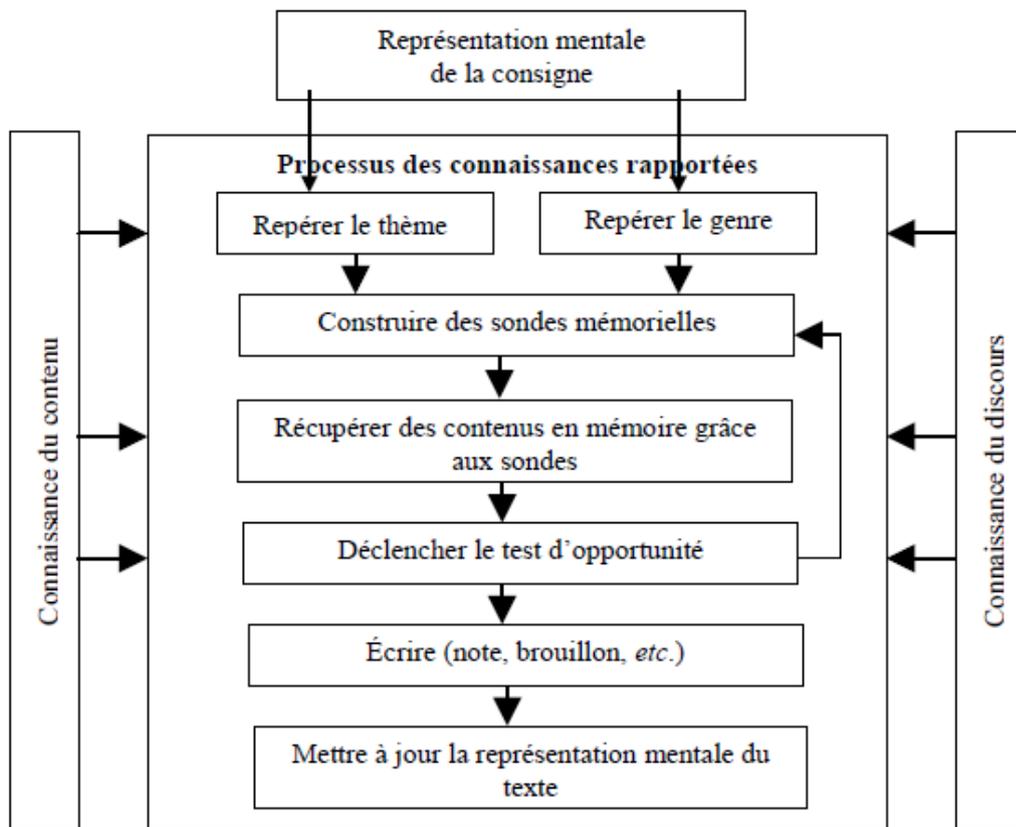


Fig.03 : Stratégie des connaissances rapportées (selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002)

Bereiter et Scardamalia se basent, dans ce modèle, sur la différence entre une faculté naturellement obtenue et celle d'un spécialiste. A ce titre, ils donnent l'exemple de la pensée courante et du raisonnement, de la lecture distractive et de la lecture critique, de la parole dans une conversation et de celle d'une conférence.

b. Modèle de production des sujets experts

La seconde approche rédactionnelle qu'il dénomme "modèle de transformation des connaissances" met en valeur une démarche de scripteurs habiles.

Ce modèle s'illustre par un travail réflexif et de "raffinement" du texte. Le scripteur peut repérer les anomalies et les remédier. Il parvient à adapter son " fonctionnement cognitif" vis-à-vis de la tâche à réaliser et à récupérer les informations emmagasinées en mémoire compte tenu du thème du texte et des objectifs établis. A cet effet, les sujets-écrivains vont au-delà du stade de classement pour la construction du sens.

Les deux chercheurs, ajoutent: « *Lors de ce parcours, les scripteurs semblent non seulement considérer les modifications dans le texte mais aussi celles qui se rapportent à ce qu'ils veulent exprimer. Ainsi la rédaction peut intervenir dans le développement des connaissances* »¹.

Le trait spécifique de cette progression de la rédaction s'envisage sur deux distances en interaction : L'aspect "contenu" relatif aux contraintes de la connaissance du domaine, et l'aspect "rhétorique" qui traite des problèmes du texte en cours de réalisation.

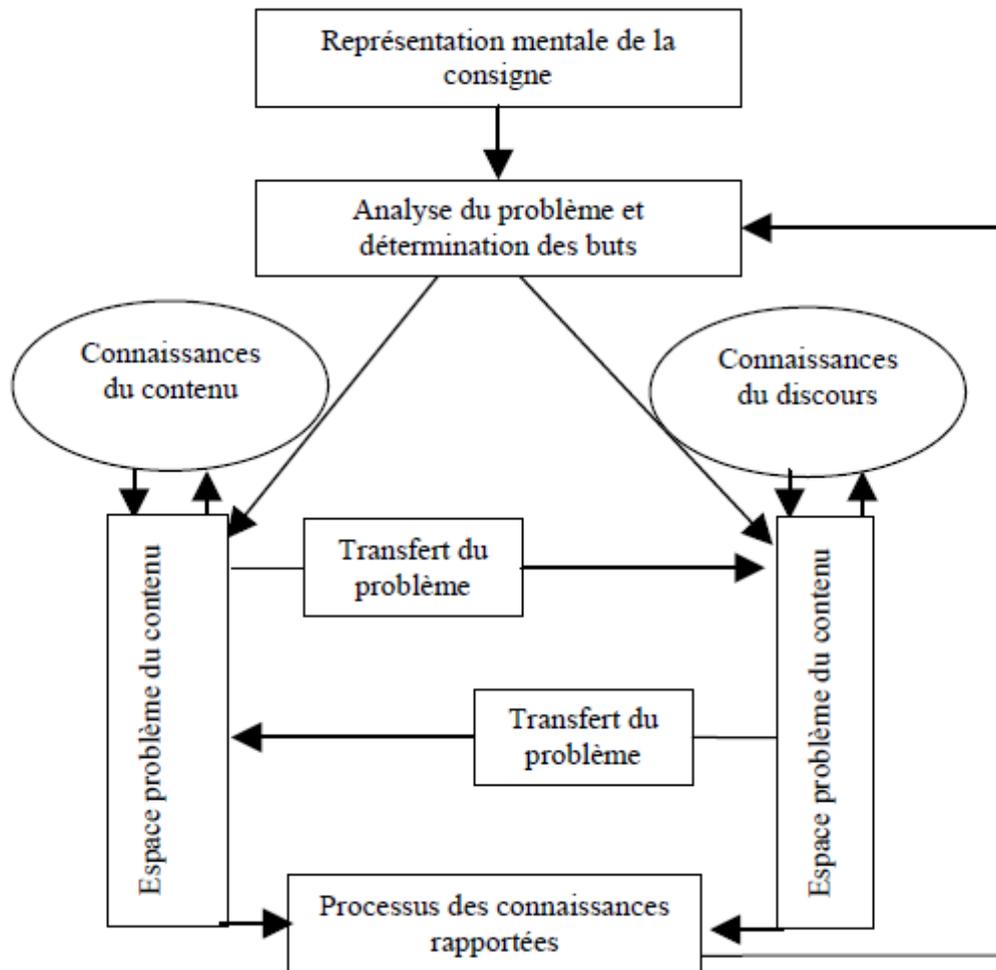
Selon Scardamalia & Bereiter, chacun peut être l'entrée ou la sortie de l'autre du moment que « *les résultats obtenus à partir de l'espace du contenu sont transférés dans l'espace rhétorique en tant que buts* »². Et que les deux espaces sont inter-reliés d'autant que « *les résultats sont transférés de l'espace rhétorique à l'espace du contenu sous forme de problèmes ou de questions* »³. (cf. Fig. 04)

¹ M. SCARDAMALIA, C. BEREITER, « L'expertise en lecture-rédaction ». In A. Piolat et A. Pélissier (éds.), *La rédaction de textes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998, p. 33

² Ibid.

³ Ibid.

Fig.04 : Stratégie des connaissances transformées selon Bereiter et Scardamalia, 1987 et 1998 ; Traduction de Chanquoy et Alamargot, 2002)



En fait, les scripteurs habiles ont l’aptitude de stipuler une organisation à un contenu à la suite d’une planification, de revaloriser des idées ou des décisions antérieures. Chez ces scripteurs, la progression de la rédaction suscite l’enrichissement de la connaissance. Contrairement aux scripteurs malhabiles qui ne possèdent pas cette faculté de prévoir une organisation préalable du contenu de leur production et de prendre distance par rapport à leur écrit.

Les deux chercheurs indiquent que :

« (...) le rôle du processus d'expression de connaissances, est d'expliquer comment, avec le peu de planification dont font montrer ces scripteurs, il peut être possible de produire un texte d'apparence normale. De même, le processus de transformation des connaissances ne vise pas à déterminer quoi que ce soit sur les comportements cognitifs d'un groupe identifiable de scripteurs experts. Son rôle explicatif est de montrer, simplement, (a) comment le processus d'écriture peut amener à un développement de la connaissance, comme l'affirment de nombreux scripteurs experts, et (b) combien l'écriture peut être un dur travail pour certains, même s'ils sont des scripteurs hautement qualifiés »¹.

Il faut se rappeler que, pour les auteurs de ces modèles explicatifs, si le premier modèle explique une démarche de scripteurs non experts cela ne signifie pas cependant qu'ils produisent nécessairement des textes de "qualité médiocre". Aussi, la démarche dite d' "experts" ne mène pas nécessairement à des textes de meilleure qualité.

Les types de modèles de Bereiter & Scardamalia parlent de l'intérêt de faire apparaître des méthodes d'écriture différentes et font participer des activités mentales distinctes puisque le processus d'expression des connaissances « *Fait de l'écriture une tâche à peu près naturelle. La tâche a ses difficultés, mais le modèle les affronte en utilisant au maximum les structures cognitives déjà existantes et en minimisant l'extension des problèmes nouveaux qui doivent être résolus* »² alors que le processus de transformation des connaissances « *fait de l'écriture une tâche dont la complexité va croissante au fur et à mesure que se développe la compétence du scripteur. Ainsi, alors que les habiletés se développent, les difficultés anciennes sont remplacées par de nouvelles d'un ordre supérieur* »³.

Toutefois, on considère que ces deux modèles négligent sensiblement les problèmes de la mise en mots parce que ce sont les questions de reproduction et d'organisation de la tâche qui forment surtout le centre d'intérêt des deux auteurs. On ne peut, par ailleurs, pas parler d'une démarche de type "développemental" du fait qu'« *il ne précise pas comment*

¹ M. SCARDAMALIA, C. BEREITER, Op.cit., p. 39

² Ibid.

³ Idem., p : 40

s'effectue le passage du premier au second mode de composition des textes»¹ comme le mentionnent Garcia-Debanc et Fayol.

1.4.3. Le modèle de Bronckart

Comparativement aux exemples de modèles de production écrite procurés par Hayes et Flower (1980) et Hayes (1996) ou par Bereiter et Scardamalia (1987), le modèle conçu par Bronckart et ses collaborateurs (1985, 1996) expose des solutions pour l'enseignement-apprentissage de la production textuelle. Un modèle qui présente une catégorisation des discours fondée sur un classement des textes en rapport avec des marques linguistiques spécifiques ce qui soutient l'enseignement en l'occurrence.

a. L'emploi de l'activité langagière

Selon Bronckart (1996), l'activité langagière se représente comme « *une forme spécifique d'activité humaine* »² qui se passe dans un lieu social sous forme d'actions langagières. Ces actions langagières sont définies comme « *des ensembles de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés* »³, qui se produisent dans un lieu social caractérisé, entre autres, par un cadre spatio-temporel et parle d'un contenu thématique donné. Ainsi, comme l'indique l'auteur, « *Une action langagière peut en conséquence être définie sans faire aucune référence aux caractéristiques linguistiques du texte qui va la concrétiser ou la sémiotiser* »⁴.

b. L'impact du contexte social de production

Dans cet exemple de démarche, le contexte social de production textuelle - appelé aussi "contexte situationnel" - répond à « *la situation d'interaction sociale dans laquelle l'agent-producteur pense se trouver* »⁵. Ainsi, il est déterminé par la représentation que le sujet conçoit selon des paramètres ; qui comprend:

¹ C. GARCIA-DEBANC, M. FAYOL, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, 115-116, 2002, p. 46

² J-P BRONCKART, « *Activité langagière, textes et discours* », Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé, 1996, p. 102

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Idem, p. 95

- la situation d'interaction sociale,
- la situation matérielle de production,
- le contenu thématique à traiter dans le texte.

La *situation d'interaction sociale* se traduit par quatre éléments : le contexte social où se déroule la production : école, établissement, famille, etc. ; la position sociale de l'énonciateur: enseignant, client, parent, etc. ; la position sociale du destinataire : élève, collègue, ami, etc. ; et le but de l'interaction : suite visée de la production par l'énonciateur sur le destinataire.

La *situation matérielle* de production répond au contexte physique de la production. Elle est définie par les notions suivantes : le lieu de production, c'est-à-dire l'endroit où s'effectue la production ; le moment de la production ; le producteur (ou le locuteur) de la production ; et le destinataire de la production.

Le *contenu thématique* (ou référent) s'explique par l'ensemble des informations dévoilées dans la production. Il s'agit, selon Bronckart 1996, des connaissances ou des représentations créées par le producteur suivant ses pratiques et son degré de progression, connaissances que le sujet-scripteur est supposé mobiliser à partir de sa mémoire où elles ont été emmagasinées, et que le sujet-lecteur devra de son côté activer pour être en mesure de comprendre le texte en question.

Toutefois, les capacités cognitives des adultes permettant d'élaborer une représentation du contexte de production, qui tient compte des différents paramètres/représentation de production, peut entraîner, comme le souligne ROSAT, des problèmes aux enfants qui évaluent « *de façon trop approximative les caractéristiques de l'interaction sociale dans laquelle ils se trouvent* »¹.

c. L'usage d'un genre de texte

Chacune des actions langagières est réalisable à travers plusieurs genres de textes. Conformément au modèle préconisé par Bronckart, les genres de textes sont considérés comme des modes de communication dont les principes de fonctionnement sont reconnus dans une société pour aboutir aux buts d'une action langagière. Donc, le choix de l'énonciateur

¹ M.C ROSAT, « Un texte explicatif documentaire - Une expérience d'enseignement à des élèves de 6^e année scolaire », Thèse de doctorat, Université de Genève, 1995, p. 158

d'un genre de texte spécifique s'appuie sur sa connaissance de plusieurs genres et sur son estimation de la valeur de l'un par rapport à l'autre pour exécuter son action langagière.

Le modèle conçu par Bronckart et ses collaborateurs (1985, 1996) suggère, pour l'enseignement-apprentissage de la production d'un texte, une entrée par l'enseignement des genres textuels. Pour eux, le travail sur les genres permet d'approcher les problèmes langagiers que la production entraîne. Ces problèmes en question concernent, surtout, la construction de la représentation du contexte social dans lequel se déroule la production, l'organisation discursive du texte (planification), le développement des contenus thématiques traités, et le choix des unités linguistiques (Dolz et Schneuwly, 1998). De ce fait, les tâches de l'enseignant vont porter sur le développement des capacités du scripteur à apprendre à négocier les contraintes qui se rapportent aux différents genres de textes.

d. Se référer à un type de discours

Le plus souvent, un texte est le résultat de procédures d'ancrage qui définissent le choix entre le mode - *impliqué* ou *autonome* -, d'une part, et d'autre part, celui du monde discursif à concevoir dans le texte - *raconter*, *informer* ou *exposer* - où se déroule la production (Bronckart, 1996 ; Bronckart et al., 1985).

Choisir entre la forme "impliquée" ou "autonome" est en rapport avec la situation matérielle de production, à savoir, les particularités des interlocuteurs et celles du lieu et du moment de la production. Par conséquent, le mode de discours est vu comme "impliqué" au moment où les interlocuteurs et l'espace ou le temps sont réunis dans les éléments du contenu, alors qu'il est considéré comme *autonome* s'il est séparé de la situation matérielle de production.

Cette alternative a, aussi, un rapport soit, avec les événements (les contenus thématiques traités) dans le texte à produire qui prennent distance (disjoints) relativement au contexte situationnel de la production (*raconter*). Soit ils sont inclus (conjoints) dans la situation de production (*exposer*). Donc, en faisant croiser ces deux divisions, on peut déterminer les quatre types de discours ou "mondes discursifs": le contexte du *raconter* impliqué, le contexte du *raconter* autonome, le contexte de l'*exposer* impliqué, le contexte de l'*exposer* autonome.

1.4.4. Intérêts et limites des modèles pour l'enseignement-apprentissage

Faisant partie des études en psychologie cognitive, les modèles de Hayes et Flower, de Hayes et de Bereiter et Scardamalia ont tenté de spécifier les opérations cognitives employées au moment de l'écriture de textes. Ce qui importe de la modélisation présentée par Hayes et Flower existe dans le fait qu'elle a été conçue à partir des explorations des verbalisations des sujets-écrivains compétents pendant la réalisation d'une tâche d'écriture, ce qui a accordé aux auteurs d'établir une hypothèse relative au mode de fonctionnement du scripteur lors de la réalisation d'une tâche d'écriture.

Par ailleurs, le recours à cette forme de modélisation pour prévoir l'enseignement de l'écriture à des jeunes apprenants présente des carences remarquables. A titre d'exemple, la planification et l'organisation d'un contenu suivant le schéma du texte à produire nécessite une connaissance du sujet à traiter et des formes textuelles, tels les plans de textes¹. De ce fait, se pose la question de l'apprentissage. A cet effet, le modèle ne propose pas d'indices d'enseignement pour donner faveur au développement des capacités rédactionnelles des apprenti-scripteurs du côté de la maîtrise du processus de planification revendiqué par les diverses tâches d'écriture ni des paramètres linguistiques inclus dans la planification de différents genres/types de textes. De plus, les opérations entraînées dans la mise en texte ainsi que les outils linguistiques exigés par cette opération ne sont pas abordées. A l'égard de l'enseignement, ce manque soulève les problèmes relatifs, d'une part, à l'évaluation par l'enseignant des aptitudes rédactionnelles des apprenants et, d'autre part, au choix des objets d'études pour l'enseignement-apprentissage.

Pareillement, les exemples des modèles de Hayes et Flower et celui de Hayes sollicitent l'appui d'une sollicitation de contrôle qui renvoie à la métacognition pour accomplir les opérations cognitives d'écriture. La maîtrise vérifiée du processus d'écriture implique que le sujet-écrivain ait développé des connaissances métalinguistiques qui portent sur le fonctionnement des outils de la langue, comme la phrase, le texte et l'emploi de divers procédés de mise en texte et, aussi, des connaissances "méta-procédurales" qui concernent la *conscience de ses conduites cognitives* au cours de l'écriture, comme le recours à des stratégies de révision de son texte (Brassart, 2005). L'action de développer la *conscience métacognitive* de l'apprenti-scripteur se traduit par la mise en œuvre coutumière de diverses tâches

¹ Ce que les scripteurs des 1^{er} cycles, débutant à l'écrit, ne maîtrise pas ou ne maîtrise que partiellement.

d'écriture qui lui accordent le recours de manière intentionnelle, consciente aux moyens linguistiques indispensables à la réalisation de la tâche de production et d'exercer la gestion contrôlée de procédures de traitement. D'une vision didactique, d'après D-G. Brassart, « *Il est peu probable qu'on puisse enseigner directement la prise de conscience métacognitive ; on peut sans doute au mieux chercher à la déclencher par des situations didactiques favorables* »¹.

L'exemple du modèle de Bereiter et Scardamalia considère la production écrite comme une activité de "résolution de problème". Sur le plan de l'enseignement-apprentissage, le modèle conseille de présenter aux apprenants des techniques de facilitation pratique de manière à réduire la complexité de traitement demandée pour la réalisation de tâches d'écriture. Malgré que, la production de textes n'est pas obligatoirement une situation-problème pour l'apprenti-scripteur.

Outre cela, les apprenti-scripteurs conçoivent une représentation distincte de la situation-problème, suivant l'âge et leur niveau de développement. Ils tendraient, censément, à surévaluer leur capacité. Comme l'indique D-G. Brassart : « *On observe souvent que les jeunes enfants ne sont pas bloqués par la tâche qu'on leur propose, mais au contraire avancent avec confiance des solutions à ce qu'ils perçoivent comme des problèmes simples* »².

Cela revient, peut-être, au fait que le sujet-écrivain n'a pas encore pris conscience des paramètres nécessaires pour remanier la situation d'écriture, particulièrement, parce qu'il n'a pas l'habitude de faire face à ce genre de situations d'écriture et donc, d'en tenir compte de manière fonctionnelle. Ainsi, cette complexité se transforme en obstacle qui empêche de concevoir la tâche d'écriture comme un problème à résoudre. De ce point de vue, la fonction de médiateur réalisée par l'enseignant devant ses apprenants devient indispensable, d'une part, pour soutenir leur accès à l'oral et à l'écrit, et d'autre part, pour les aider à prendre conscience des contraintes et des enjeux liés à l'écriture.

Tous ces modèles rédactionnels : de Hayes et Flower, de Hayes et aussi celui de Bereiter et Scardamalia, participent à faire valoir les processus cognitifs entraînés dans l'activité de production écrite. On remarque aussi que le degré de maîtrise de la compétence rédactionnelle, dans ces modèles, s'appuie sur un développement de la maîtrise consciente

¹ D.G.BRASSART, « Didactique du français langue maternelle: approche(s) « cognitives(s) » ? » In J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français - Fondements d'une discipline*. Belgique : De Boeck, 2005, p. 111

² Idem, p.105

des pratiques cognitives supposées, faisant ainsi découler la valeur et l'influence du progrès des connaissances " Méta-procédurales¹" dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture de textes.

Cependant, ces types de modèles ne prennent pas en considération l'importance de la dimension linguistique incluse dans toute activité de production textuelle, qu'elle soit orale ou écrite. Aussi, ils ne donnent pas assez d'importance à l'épanouissement de la capacité rédactionnelle des jeunes apprenants non expérimenté : les modèles de Hayes et Flower et de Hayes ne travaillent pas la question posée par l'apprentissage de l'écriture textuelle alors que celui recommandé par Bereiter et Scardamalia traite la question en comparant des stratégies de production novice/expert. En revanche, comme l'indiquent C. Garcia-Debanc et M. Fayol, leur modèle « *n'est pas réellement un modèle de développement car il ne précise pas comment s'effectue le passage du premier (novice) au second mode (expert) de composition des textes* »².

Dans un autre lieu, l'emploi du modèle présenté par Bronckart, D. Bain et B. Schneuwly nécessite l'étude des éléments reconnus des différentes pratiques textuelles à travers lesquelles se réalisent les genres de texte, pour en parvenir à caractériser les savoirs qui donneront lieu à une transposition didactique essentiel, adaptée à l'orientation des contenus d'enseignement (Schneuwly, 2005).

En outre, en comparaison aux modèles précédents, celui-là tient compte de l'aspect textuel dans la production écrite. En s'appuyant sur les particularités linguistiques des genres de texte, le modèle mène à l'évaluation des capacités et les difficultés des apprenants et il procure à l'enseignant des repères pour conduire ses actions (Bain et Schneuwly, 1993).

¹ Qui se rapportent à l'action, pour dire « comment faire pour ... » ; qui seront ensuite transformées en connaissances parfaitement procédurales : verbalisation des connaissances méta-procédurales. Elles sont considérées par conséquent comme « connaissances déclaratives méta-procédurales », (J. FIJALKOW, 1995)

² C. GARCIA-DEBANC, et M. FAYOL, « Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens », *Pratiques*, 115-116, 2002, p. 46

En réalité, comme le note J.C Beacco, « *les genres font l'objet de représentations plus ou moins précises de la part des locuteurs* »¹, ces représentations sont beaucoup plus enrichies à l'oral, surtout avec les jeunes apprenants.

Les attentions soulevées antérieurement mènent, pour l'enseignement-apprentissage de la production textuelle, à dresser un modèle didactique de genres qui repose sur la complémentarité des éléments suivants²: le recours aux savoirs savants, le recours aux capacités des apprenants, aux buts visés par l'école et au processus d'enseignement-apprentissage, et le lien méthodique entre les savoirs à enseigner et les visées de l'enseignement.

1.5. Réflexion sur quelques notions théoriques clés

Après que nous avons rappelé les insuffisances du modèle traditionnel, avoir exposé un ensemble de théories illustrées sur l'écriture ces dernières années et avoir inscrit notre méthodologie dans la mouvance de la didactique de l'écriture, nous continuons dans cette section l'exposé de certains concepts théoriques que nous considérons indispensables dans le développement de ce travail de recherche. En plus des définitions de ces notions selon différents auteurs, nous déterminons également le sens et les contextes dans lesquels nous les adoptons.

Les pensées que nous exposons dans ce volet sont "écrire", "compétence scripturale", le "rapport à", le "rapport à l'écriture", le "rapport à soi et à autrui", les "représentations", la notion d'"enseignabilité" et la pratique de "révision" et d'"réécriture".

1.5.1. Qu'entend-on par "écrire" ?

Écrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral. Comme le faisait remarquer Saussure cité par G. Vigner « *langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique*

¹ J.C BEACCO, « Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 83, 1991, pp. 19-28.

² B. SCHNEUWLY, et J. DOLZ, « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n°15, 1997, pp. 27-40.

raison d'être du second est de représenter le premier »¹. Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. L. Warnant² se propose de présenter les mots dont l'orthographe et la prononciation divergent. Cette divergence des deux codes est aussi signalée par Van Den Avenne dans "*Savoir rédiger*" : « *un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son* »³. « *Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission* »⁴, remarque G. Vigner.

Le dictionnaire du français⁵ fournit ainsi un nombre important de synonymes, écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Des exemples qui suivent confirment bien certains de ces synonymes : il a écrit son nom sur la table ; je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique ; je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit cela. Une notion étant également définie par son contraire, on s'accorde à dire qu'écrire ce n'est pas : Faire des exercices d'écriture ; Faire des lignes ; Compléter des feuilles d'exercices.

Au-delà de ces éléments constitutifs d'une définition de l'écrit, on peut encore dire qu'écrire est une activité faisant appel à l'utilisation simultanée de savoirs sur la langue exigeant des compétences variées au niveau de :

- La gestion de l'interaction : point de vue pragmatique (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive) ;
- La gestion de l'objet du discours : point de vue sémantique (analyser et créer le référent) ;
- La gestion de l'objet texte : point de vue morphosyntaxique (structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases) ;
- La relecture (évaluer) ;
- La réécriture (mettre au point et finaliser).

¹ Cité par G. VIGNER, « *Ecrire. Eléments pour la pédagogie de la production écrite* », CLE International, Paris, 1982, p. 10

² L. WARNANT, « Orthographe et prononciation en français », De Boeck et Larcier, Bruxelles, 2006, 238 p.

³ C. VAN DEN AVENNE, « *Savoir rédiger* », Studyrama, Levallois-Perret, 2009, p. 09

⁴ G. VIGNER, *idem*, p. 20

⁵ *Dictionnaire du français*, Le Robert et CLE International, Paris, 2007, p. 329

Comme l'écrit E. Espéret :

« De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mentale(s) non-linéaire(s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les "traduire" linéairement à l'aide des moyens linguistiques dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif, etc...). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement, correspondant par exemple à différents empan de contenu »¹.

Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire.

Au travers de ces différents éléments liés à l'écriture, nous pouvons nous apercevoir que c'est une notion complexe, impliquant multiples compétences et qui laisse entrevoir des enjeux importants pour l'institution scolaire ou universitaire. Comme le faisait remarquer A. Spicher « *il en résulte que l'écrit comporte un caractère définitif quelque peu angoissant : non seulement le message doit se suffire à lui-même, mais il contribue à générer chez le destinataire une représentation de l'auteur du texte, qui se substitue à celle qui pourrait naître d'un contact direct* »².

Lors d'un examen, l'enseignant se fait d'une idée du candidat, de ses compétences, mais aussi inévitablement, de sa personne, à travers le texte écrit.

1.5.2. C'est quoi une compétence scripturale ?

La "compétence scripturale" et la "compétence orale", selon M. Dabène, sont deux formes qui composent la « *compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux"*³ ». Pareille à la compétence orale, la compétence scripturale est constituée, en plus des représentations, de savoirs et de savoir-faire. A l'égard du « *lire et de l'écrire ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des*

¹ E. ESPERET *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite*, 1995, [en ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_11_1_2140#reper_1157-1330_1995_num_11_1_T1_0030_0000 (consulté le 15/12/2015)

² A. SPICHER, « *Savoir rédiger* », Ellipses Edition Marketing, Paris, 2006, p. 05

³ M. DABENE, « *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* », Bruxelles : De Boeck Université, 1987, p. 39

savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives »¹.

Puisque la notion de "représentations" a été déjà abordée précédemment et, nous commentons, ci-après, les deux autres composantes.

J. Lafont-Terranova (2008b) repère, dans sa contribution tenant sur l'atelier d'écriture et la compétence scripturale et à la suite de M. Dabène (1987 ; 1991), deux formes de savoirs : le savoir-graphier et le savoir-faire textuel. Le savoir-graphier que M. Dabène désigne également de « *savoir écrire* » se rapporte à « *l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support* »².

Selon J. Lafont-Terranova (2008b), le savoir-graphier est formé de deux aspects : matériel et graphique. La dimension matérielle renvoie à des instruments, à des moyens, à des tracés de lettres, etc. J. Lafont-Terranova rappelle, en citant Y. Reuter (1996), que « *toute pratique d'écriture est une pratique "située physiquement : dans une situation donnée, dans un espace-temps défini, par des postures, des gestes et des procédures, par des outils et des supports"* »³. L'aspect graphique convient, pour lui, « *aux relations complexes que l'écriture entretient avec des sons du langage* »⁴.

Quant au savoir-faire textuel, il est divisé en deux composantes : la composante linguistique et la composante pragmatique. La composante linguistique touche aux éléments appartenant au lexique, de la morphologie et de la syntaxe phrastique et textuelle. La composante pragmatique relève de l'efficacité communicative du texte et traite des questions de lisibilité, et de visées illocutoires, etc. Celle-ci se rapporte aussi à la visée littéraire et traite des questions de ton, de genre, de dimension poétique, etc. J. Lafont, dans son travail de recherche de (1999), examine les textes recueillis dans les ateliers d'écriture, qu'il a étudiés, en se reposant sur ces catégories.

En plus de ce que nous venons d'exposer, J. Lafont-Terranova juge que certaines études conduites en didactique situent les compétences "méta-scripturales" parmi les composantes de la compétence scripturale. « *En effet, le recul réflexif par rapport à l'écriture consiste*

¹ M. DABENE, Op.cit, p. 38

² Idem, p. 60

³ Y. REUTER, cité par J. Lafont-Terranova, « *Atelier d'écriture et compétence scripturale* », *Enjeux*, n°: 71, 2008b, p. 106

⁴ Idem., p. 107

notamment pour le sujet à verbaliser ses représentations, à s'en dégager et/ou à les ratifier, pour pouvoir s'engager dans une démarche progressive d'appropriation de savoirs et de savoir-faire »¹.

En ajoutant le fait que la détermination des composantes de la compétence scripturale est loin de faire l'accord entre les différents spécialistes du domaine, il faut mentionner que faire la différence entre le savoir-graphier et le savoir-faire textuel peut être difficile à tenir. On sait par exemple que des aspects d'ordre matériel (comme la typographie ou le tracé des lettres) ou graphique (comme la ponctuation) jouent un rôle majeur dans la mise en texte du discours.

Avant d'aborder le procédé de "réécriture", il est important de faire remarquer que la notion de compétence scripturale touche une partie importante du « rapport à l'écriture ». Identiquement au « rapport à l'écriture », la compétence scripturale inclue les représentations (composantes axiologique et conceptuelle) et la dimension "méta-scripturale" (le mode d'investissement). Par contre, l'investissement de l'écriture (exprimé en termes de temps consacré à l'écriture, ou de (dé)gout vis-à-vis de celle-ci) nous paraît élaborer une variante en relation au « rapport à l'écriture », comme les aspects relevant du savoir graphier et du savoir-faire textuel seraient des dimensions propres à la compétence scripturale.

1.5.3. Le rapport à l'écrit

L'idée du « rapport à », avant qu'elle soit employée en didactique, a été avant tout utilisée « *par des chercheurs en sciences de l'éducation* »². Nous pouvons indiquer du premier coup que, dans une situation d'apprentissage, cette conception qui se forme relie l'apprenant et le savoir. Dans ce lien entre le sujet et le savoir, l'appropriation de ce savoir repose en partie sur le sens que l'apprenant attribue aux apprentissages. Pour cette expression de "sens des apprentissages", B. Charlot suggère deux significations. « *Premièrement, par sens on peut entendre valeur, désirabilité : est-ce que cela vaut la peine, est-ce que c'est important d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? Deuxièmement, par sens on peut entendre signification :*

¹ J. Lafont-Terranova, Op.cit., p. 103

² C. Barré-De Miniac, « *Le rapport à l'écriture. Une notion à valeur euristique* ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, *Diptyque* n° : 12, 2008, p. 11

travailler, apprendre, comprendre, qu'est-ce que cela signifie, quelle est la nature de l'activité que l'on nomme par ces termes ? »¹.

Compte tenu de ce qui précède, on aperçoit que le rapport à l'apprentissage relève, d'un côté, de l'appartenance axiologique (qui se rattache aux valeurs morales) et se rapporte, d'autre côté, à la dimension épistémique* de cet apprentissage. Quand le premier revoie au « pourquoi doit-on apprendre ? », le second porte essentiellement sur la nature même des apprentissages et sur la manière de se les approprier. Par "le rapport épistémique au savoir", B. Charlot (1997), repris par C. Barré-De Miniac, « désigne la réflexivité, la prise de distance par rapport à ce savoir, tout autant que la prise de conscience des opérations nécessaires à son appropriation »².

Par sa constitution, le principe du « rapport à », selon J. Beillerot, porte une caractéristique pluridimensionnelle. Effectivement, le "rapport à" est formé de « plusieurs rapports venus au sujet de façon directe et indirecte, de sa famille, de son milieu social, de la période historique, des apprentissages divers jusqu'au premier temps du lait et du sein ³ ». Le « rapport à » est, comme on peut s'en rendre compte, principalement structuré par l'altérité. Après B. Charlot, Barré-De Miniac⁴ évoque toutefois que cette organisation se fait de façon interactive entre le sujet et l'environnement. L'effet de l'altérité sur la personne ne relève donc pas d'une "action sur", mais, plutôt, d'une "relation entre".

a. La conception du « rapport à » au rapport à l'écriture

Le concept de "rapport à" a été insérée par C. Barré-De Miniac dans les années deux-mille. Quelques années après le choix de cette notion, l'auteur prend de nouveau les conceptions qu'elle a soutenues dans son ouvrage de l'année 2000 et développe l'idée du "rapport à l'écriture" comme une « expression qui désigne des conceptions, des opinions, des

¹ B. Charlot, « *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie* », Paris : Anthropos, 1997, p. 83

* Relatif à une épistémè, à l'ensemble des connaissances propres à un groupe social, à une époque.

² C. Barré-De Miniac, « Le rapport à l'écriture », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 13

³ J. Beillerot, « *Le rapport au savoir. Une notion en formation* », Dans J. Beillerot, Cl. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires, 1989, pp : 174-175

⁴ C. Barré-De Miniac, idem, 2008, p. 13

attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages »¹.

Cette interprétation résume, d'une certaine façon, l'essentiel de ce que C. Barré-De-Miniac² a écrit au sujet des quatre paramètres constitutifs du "rapport à l'écriture". L'auteur différencie en réalité entre "l'investissement de l'écriture", "les opinions et les attitudes", "les conceptions de l'écriture et son apprentissage" ainsi que "le mode d'investissement".

Même si elles se réfèrent au "*rapport à l'écrit*" et non au "*rapport à l'écriture*", S.-G. Chartrand et Ch. Blaser (2008) parlent de dimensions *affective*, *axiologique* et *conceptuelle* pour renvoyer respectivement à "l'investissement de l'écriture", aux "opinions et attitudes" et aux "conceptions de l'écriture". Chez ces deux auteurs, la quatrième dimension est appelée *praxéologique* et « *a trait aux activités des sujets en matière d'écriture : ce qu'ils lisent et écrivent, le contexte, la manière (processus et outils), le moment et le temps investi dans ces activités »³.*

L'investissement de l'écriture renvoie globalement, selon C. Barré-De-Miniac⁴, à l'utilité affective pour l'écriture et à la somme d'énergie que l'on y emploie. Au sein de l'investissement, l'auteur distingue deux aspects : la force et le type d'investissement. Le premier aspect, révélé particulièrement sous forme de rejet ou de goût par rapport à l'écriture, relève du fait « *que l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement valorisée »⁵. Le type d'investissement traduit, quant à lui, l'idée que la force d'investissement dépend des types de textes auxquels le sujet a affaire. Barré-De-Miniac insiste ici sur le fait « que l'investissement de l'écriture n'est pas un phénomène en tout ou rien, mais que certains écrits peuvent être investis positivement et d'autres négativement »⁶.*

C. Barré-De-Miniac (2000) s'est servi de deux concepts importants, celui d'opinion et celui d'attitude, empruntées à la psychologie sociale et considérées comme deuxième axe du "rapport à l'écriture". Selon elle, les "opinions" se réfèrent « *aux déclarations, aux dires, et les*

¹ C. Barré-De-Miniac, Op.cit., p. 15

² C. Barré-De-Miniac, idem, pp. 117-127

³ S.-G. CHARTRAND, et Ch. BLASER, « *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit* ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008, p. 111

⁴ Idem., p. 118

⁵ C. Barré-De-Miniac, idem, p. 118

⁶ Idem, p. 119

attitudes aux comportements »¹. Pendant que les opinions sont exprimées, les attitudes sont de l'ordre de la manifestation. Par conséquent, une attitude est en général inférée à partir d'une observation. Dans l'ensemble, parce qu'elle peut être aussi induite à partir de l'expression d'une opinion. « *En effet, énoncer une opinion, quel que soit l'interlocuteur, c'est d'une certaine manière, poser un acte, c'est donc un comportement* »². C. Barré-De Miniac indique par ailleurs que les opinions et les attitudes font partie « *des représentations sociales. Cette sous-catégorie recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle* »³.

Le troisième paramètre de l'écriture – les conceptions de l'écriture et de son apprentissage – se rapproche du précédent, mais elle se penche beaucoup plus sur la nature de l'écriture et sur la façon dont on se l'approprie que sur son importance. Alors que la conception précédente semble se rapporter encore à l'aspect axiologique.

Toutefois, ces deux catégories s'entrecroisent parce qu'elles mobilisent toutes les deux des représentations du scripteur. Quoique C. Barré-De-Miniac avance que les représentations qui se manifestent dans les deux cas ne sont pas de même nature. Puisque c'est le cas pour "les opinions et les attitudes", les représentations de la troisième conception ne découleraient pas des groupes sociaux dont le sujet est issu : « *elles relèvent des représentations du sens commun qui peuvent très bien coexister avec des représentations "savantes", aussi bien chez des enseignants que chez des élèves* »⁴.

Le système de verbalisation est un paramètre de caractère métacognitif. Il se rapporte en réalité à la façon « *dont les élèves parlent, réussissent à parler de l'écriture, de l'apprentissage de celle-ci et de leurs pratiques* »⁵. Effectivement, selon Barré-de Miniac, « *c'est l'étude des situations didactiques qui conduit à l'identification de dimensions et non une prise de position a priori* »⁶. Donc, nous aborderons l'idée de " *rapport à l'écriture*" pour montrer la

¹ C. Barré-De-Miniac, Op.cit, p. 120

² Ibid.

³ Idem, p. 121

⁴ Idem, p. 123

⁵ Idem, p. 124

⁶ C. Barré-De-Miniac, « *Le rapport à l'écriture. Une notion à valeur euristique* », Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, *Diptyque* n° : 12, 2008, p. 18

« *disposition d'un sujet envers l'écriture* »¹ et, de manière générale, nous recourons au principe du "rapport à" pour traduire la liaison qu'une personne maintient envers une demande assignée.

b. Le rapport à soi et à autrui

Nous entendons, par cette conception de "*rapport à soi et autrui*", l'image que l'individu se fait de lui et des autres personnes. Une représentation mentale qui peut expliquer ce que l'individu croit de lui-même, comment les autres pensent de lui, ou, enfin, comment voit-il les autres. L'individu cherche, avec les deux premières formes, à trouver des répliques aux questions du type : « *Qui suis-je au regard de l'autre ? Qui suis-je à mes propres yeux ?* »². En réalité, « *des tensions existent entre [...] le soi tel qu'il est et le soi tel qu'il se voudrait ou encore tel qu'il doit être. De même, le regard que je porte sur moi peut différer plus ou moins du regard qu'autrui porte sur moi ...* »³.

En dépit de ce sens, quand, entre autre, le "*rapport à soi et à autrui*" se penche sur le contexte d'écriture, il peut mener à l'image que l'individu a de ses aptitudes en écriture ou à ce que les autres croient de ses aptitudes.

Nous indiquons, par "*autrui*", l'entourage social où l'individu vit. Cet entourage qui réunit, par exemple, "le milieu familial", "les lieux de formation", "le monde du travail", etc., représente, selon G. Villers⁴, « *autant de facettes du lien social dans lequel se façonne l'identité* »⁵ de l'individu.

Ainsi nous constatons que le lien que l'individu maintient avec lui et avec les autres est logiquement subjectif. G. Villers défend l'idée que, dans une situation d'apprentissage, la subjectivité du sujet doit être tenue en compte pour qu'il puisse s'impliquer dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Dans le cas inverse, on assisterait, probablement, à des blocages.

¹ S.-G. CHARTRAND, et Ch. BLASER, « *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit* ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008, p. 110

² G. VILLERS, « *Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes* ». *Le Journal de l'Alpha* n° : 166, novembre, 2008, p.35

³ Idem., p. 38

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

« *L'apprenant n'accepte de la formation que les savoirs qui renforcent son identité, ou il refuse tout apprentissage* »¹.

Quand à notre cas, on fera appel à cette subjectivité pour la mettre en faveur de l'action de formation. Par divers procédés (observations et questionnaires), nous essayerons de caractériser le "*rapport à soi et à autrui*" du public concerné par notre travail de recherche, en étudiant l'image que ces derniers se font d'eux-mêmes et de leurs pairs.

Qu'il serait question du rapport au savoir, à l'écriture, à soi et à autrui, le "*rapport à*" est, entièrement, conçu par des représentations. Relativement à l'écriture, nous pouvons dire, en s'appuyant sur les propos de C. Barré-De-Miniac (2000), que les représentations sont des éléments constitutifs du "rapport à", et admettre que l'on peut agir sur elles pour modifier et développer ce rapport.

1.5.4. L'écrit et La question des représentations

Selon M.-C. Penloup, les représentations « *sont des liens que le sujet établit avec le monde et qui l'aident à l'appivoiser, à le rendre intelligible* »². Ces rapports, qui constituent la représentation, sont formés « *d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné* »³. Autrement dit, toute personne a des idées sur un sujet quelconque du monde, quels que soient son parcours et son âge. D'un point de vue didactique, prendre en considération cette vérité présente une portée majeure car « *cela permet de ne pas perdre de vue que les apprenants ne se présentent pas sans connaissances préalables devant une situation d'apprentissage* »⁴. Et que, ainsi, comme le cite Y. Reuter, ils ne sont jamais des « *tabula rasa* »⁵, des observateurs inactifs envers les savoirs. Contrairement, ils les construisent à partir « *d'un certain nombre de représentations organisées de manière cohérente* »⁶.

En effet, les représentations sont toujours inscrites dans un système de déconstruction et de reconstruction. Cette éventuelle mutation donnera du sens à l'apprentissage, car celui-ci

¹ G. VILLERS, Op.cit, p. 39

² M.-C. PENLOUP, « *La tentation du littéraire* », Paris : Didier, 2000, p. 19

³ J.-C. ABRIC, (dir.), « *Pratiques sociales et représentations* », Paris : PUF, 1994, p. 19

⁴ M.-C. PENLOUP, idem, p. 21

⁵ Y. REUTER dans, « *Enseigner et apprendre à écrire* », Paris : ESF, 1996, p. 79

⁶ M.-C. PENLOUP, idem, p. 20

se consacre à « *modifier des représentations antérieures pour en construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite* »¹.

Selon M.-C. PENLOUP, un enseignement qui ne prendrait pas en considération les représentations des apprenants mènerait à une situation d'échec : « *On n'a aucune chance de faire intégrer un savoir si on ne se préoccupe pas de faire émerger les représentations de l'apprenant de façon à ce qu'elles "travaillent", au contact du savoir nouveau qui vient les déstabiliser* »². Qu'elles se présentent Crédibles ou non, les représentations demeurent toujours « *des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible* »³. D'après D. Bertaux, « *la perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui la réalité de cette situation [...]. Même les perceptions les plus éloignées de la réalité sont "réelles dans leurs conséquences"* »⁴.

A cet égard, l'idée de modifier ou rétablir les représentations demande qu'on insiste davantage sur leur composition. J.-C. Abric (1994), cité par C. Barré-De- Miniac, spécifie l'élément principal, qu'il nommera ensuite la "*représentation autonome*" et les "*représentations non autonomes*" comme éléments périphériques. Alors que ces dernières dépend de l'individuel et du contextuel, la "*représentation autonome*" relève du social. L'élément principal « *constitue l'objet de la représentation et c'est lui qui définit les liens entre les différents éléments de la représentation. Les éléments périphériques, eux, jouent, sous la direction du noyau central, un rôle d'interface entre la représentation et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* »⁵. La "*représentation autonome*" ne se modifie pas facilement, tandis que les "*représentations non autonome*" sont susceptibles au changement :

« Le système central (le noyau) évolue de façon très lente, parce que profondément ancré dans le système des valeurs partagé par les membres du groupe. Les éléments périphériques, nourris des expériences individuelles, intègrent les données du vécu et des situations spécifiques. Ils sont de ce fait

¹ M.- C. PENLOUP, Op.cit, p. 21

² Idem, pp : 21-22

³ Idem, p. 19

⁴ D. Bertaux, « *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* », Barcelone : Armand Colin, 1997, p. 28

⁵ C. Barré-De Miniac, « *Le rapport à l'écriture* », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000, p : 62

constitués de principes organisateurs diversifiés, et autorisent une certaine mouvance et une certaine souplesse de la représentation »¹.

Finalement, on peut dire que les représentations ont rôle important à jouer dans le processus d'apprentissage. Elles peuvent former un obstacle si elles sont négligées, comme elles peuvent devenir une aide à l'apprentissage si elles sont repérées et prises en compte. Le sujet des représentations devient, de plus en plus, intéressant pour les chercheurs en production écrite s'il s'avère que des didacticiens comme M. Dabène (1987) l'introduit comme une composante de la compétence scripturale.

1.5.5. L'enseignabilité de l'écrit en question

Parce qu'ils ne peuvent pas déterminer la bonne démarche à adopter pour amener les apprenants à écrire, l'enseignement de l'écrit représente un grand défi aux enseignants des langues étrangères. A cet effet, Y. Reuter² signale que le manque de théories sur l'écriture et l'absence d'un enseignement de la grammaire textuelle auraient pu donner une explication évidente sur les difficultés qu'éprouvent les enseignants face à l'enseignement de l'écriture ce qui les oblige à intervenir de façon incertaine.

G. Vigner présume que « *dans toutes situations d'enseignement, que ce soit en langue étrangère ou en langue maternelle, l'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le plus souvent décevant dans ces résultats* »³. Souvent, l'enseignant propose une situation d'écriture aux scripteurs qui écrivent et retournent le produit à l'enseignant pour le corriger. Et ce comme si les apprenants étaient conscients de ce qu'il faudrait faire.

Cette constatation nous conduit à réfléchir sur le rôle que devrait amuser l'enseignant dans l'apprentissage de l'écrit. Que doit-il faire pour aider les apprentis-scripteurs à progresser dans la production de leurs écrits ? Des chercheurs confirment qu'on ne peut pas enseigner la pratique d'écriture, en raison de l'absence d'une théorie d'écriture définie.

La capacité des apprenants et la nature de ce qui se fait en classe indiquent que l'école ne joue pas son rôle, comme il faut, pour promouvoir l'enseignement de l'écrit. Ce qui nous pousse à nous interroger sur ce qui se passe dans les séances d'écriture en classe, sur la

¹ C. Barré-De Miniac, Op.cit, p. 63

² Y. REUTER, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p.

³ G. Vigner. *Enseigner l'écrit comme langue seconde*. Paris, CLE International, 2001. p.73

faisabilité d'apprendre à écrire en variant les situations d'écriture pour mieux impliquer les apprenants.

En effet, comme l'explique A. Zétili, les pratiques enseignantes quant à l'activité d'écriture reposent sur le fait d'exposer aux apprentis-scripteurs « *quelques principes de base de ce qu'il faudrait faire dans telle ou telle situation d'écrit pour produire tel ou tel type de texte* »¹. Il continue en précisant : « *La tâche essentielle de l'enseignant consiste, à notre sens, à dédramatiser l'écriture en intervenant aux bons moments et en leur expliquant que l'acte d'écrire s'apprend par l'exercice* »².

En organisant la classe selon l'activité proposée aux apprenants, l'enseignant les oriente et les soutient durant l'accomplissement de la tâche d'écriture et limite ainsi les contraintes concernant la production du texte.

En fait, les enseignants tentent d'enseigner en classe l'activité de production de l'écrit tandis qu' « *ils n'expliquent pas les étapes du processus d'écriture pas plus qu'ils ne font s'exprimer les élèves sur l'acte d'écrire* »³.

D'ailleurs, même si l'enseignant aide le scripteur à la réalisation de la tâche d'écriture, son rôle reste incomplet ; donc des difficultés qui durent toujours chez les apprentis-scripteurs. Cela revient, semble-il, à l'idée que l'enseignant n'inculque pas vraiment à l'apprenti-scripteur les stratégies et les techniques qui lui permettent de rédiger son texte. Il se contente, seulement, à les aider à réutiliser des idées ou à chercher les mots adéquats.

Dautry, pour expliquer le savoir-écrire, il précise : « *savoir écrire, c'est bien autre chose que savoir maîtriser le vocabulaire, l'orthographe ou la syntaxe...* »⁴. Donc, la maîtrise de l'acte d'écrire ne se limite pas aux savoirs linguistiques ordinaires que l'école propose aux apprenants.

¹ A. ZETILI, « *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie* ». Thèse de Doctorat D'Etat en didactique. Constantine : Université Mentouri, 2006, p. 48

² Ibid.

³ C. Préfontaine ; G. Fortier ; G. Lusignan ; M. Lebrun & M. Gagnon. « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture ». In, *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Sous la dir. de C. Préfontaine et G. Fortier, 1994. Montréal, Logiques. p.161

⁴ C-I. Dautry. « Et pourtant, ils apprennent! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation ». In, *ELA*, 1994, n°94, p.106

Pour ne pas négliger ces activités linguistiques ainsi que les activités d'écriture qui sont importantes, elles doivent être exploitées ensemble pour qu'elles saisissent toute leur valeur. Nous prévoyons qu'inscrire la production d'écrits dans un atelier d'écriture permettrait de répondre à tous ces questionnements. Nous considérons qu'une telle démarche, qui place les participants dans des conditions qui suscitent l'action et l'appropriation des savoirs, pourrait aboutir à une modification de comportements chez le scripteur et changerait ainsi quelques représentations impropres qu'ont les sujets-écrivain novices vis à vis de l'activité de production écrite.

La conception des rapports entre l'intérêt, l'attention et la motivation qui existent dans un acte d'écriture sont tous des éléments importants dans l'activité d'apprentissage. Ces éléments certifient la nécessité de l'utilisation d'ateliers d'écriture puisque exercer l'écriture sous forme d'atelier permet d'établir un contact réel entre savoir et savoir-faire. « *Le concept central de la problématique de l'apprentissage est assurément la notion d'activité. Pour apprendre à écrire, il faut faire écrire et réfléchir sur le quoi, le comment et le pourquoi de l'écriture* »¹.

Du même point de vue, C. Ringot² explique que pour faire apprendre l'écriture, il est nécessaire de situer sa pratique dans un travail d'écriture authentique. Autrement dit le scripteur va produire son texte en se fixant un objectif explicite qui s'inscrit dans une interaction sociale. Ces ateliers seront réalisés avec l'aide d'un animateur/enseignant qui est sensé aider les participants à ces ateliers d'écriture à surmonter les obstacles des tâches à accomplir. Il est appelé aussi à être attentif et à l'écoute de ces scripteurs.

Les apprenants vont, de cette manière, découvrir le mode d'évaluation de leur tâche dès le début. La conception des critères d'évaluation se forme aussi durant la mise en œuvre de l'atelier d'écriture à l'aide d'activités de lecture/écriture/relecture/réécriture. Dès lors, l'évaluation dans cette démarche d'écriture représente une étape indispensable pour contrôler les processus d'apprentissage de la production de l'écrit. Elle indique aussi que la notion de régulation, s'opère à trois temps : au moment de la mise en place du travail par l'enseignant, au moment du contrôle effectué par l'apprenant durant la rédaction, puis dans la façon de mener la réécriture, et au moment des interactions enseignant/apprenant qui ont pour objectif d'éclaircir les principes de fonctionnement de l'écrit à produire.

¹ J-F. Halté, J-F. « Savoir écrire-Savoir faire ». In, *Pratiques*, n°61, mars, 1989.

² C. Ringot. « Enseigner l'écriture ». In, *Rencontres pédagogiques*, n°19, 1988, INRP, p.89

Un autre facteur essentiel dans l'enseignement est le temps. Dans les pratiques d'écriture en classe de français, le temps imparti à la production écrite semble généralement insuffisant. Ainsi, l'intérêt donné facteur temps est à reconsidérer. « *Il faudrait donner aux élèves la possibilité de créer des objets complets dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation* »¹.

Concernant la valeur du temps, nous suivons Colette Ringot particulièrement par rapport à la production écrite. En donnant largement de temps à l'apprenti-scripteur, cela lui permettrait de trouver les idées adéquates et de planifier sa tâche avant la mise en texte et la révision de son travail d'écriture.

En citant l'influence du paramètre de temps et le "faire écrire" des apprenants, C. Garcia-Debanc explique :

« Dans les pratiques dominantes, le temps de production d'écrits en classe semble souvent insuffisant. Il paraît judicieux de multiplier les situations courtes et variées. A souvent affronter la page blanche, on finit par l'apprivoiser et en avoir moins peur. C'est en écrivant qu'on devient "écrivains" »².

Elle ajoute, aussi, que pour apprendre à écrire aux apprenants, il est indispensable de l'impliquer régulièrement à des pratiques d'écriture variées.

1.5.6. L'écrit et la pratique de révision

F. Vigneau considère la révision comme « *une recherche d'adéquation entre le texte et l'intention du scripteur* »³.

L. Heurley (2006) indique qu'il n'est pas facile de donner une définition de façon exacte à cette notion. « *Le problème tient peut être au fait que celle-ci est considérée parfois comme produit, parfois comme processus, parfois les deux* »⁴. Cette question a préoccupé plusieurs

¹ R. BARTHES, « Littérature et enseignement », *Pratiques* n°5, février 1975. In J-F. Halté, « Savoir écrire – Savoir faire ». *Pratiques*, n°61, mars 1989.

² C. Garcia-Debanc, « Organiser les apprentissages en production écrite », Entretiens Nathan, 1992.

³ F. VIGNEAU. & al. « La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 2, 1997, p.271

⁴ S. BELZIL, « L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (didactique). Université de Montréal, 1996, p.48

spécialistes¹ en didactique. Ce qui a mis en évidence trois visions traitant la forme de la révision.

Premièrement, une conception qui repose sur l'idée de voir la révision comme un acte identifiable qui a pour conséquence de découvrir les lacunes et de mener des changements sur l'écrit produit. Cette vision est en relation avec le modèle d'écriture linéaire : planifier, écrire, réviser. Elle est surtout fondée sur l'analyse du texte au lieu d'observer les comportements du sujet-écrivain durant la révision de son texte.

Deuxièmement, une réflexion qui considère la révision comme un système d'écriture qui a pour but l'amélioration du produit déjà écrit. Et troisièmement, celle qui conçoit la révision comme un moyen qui permet le contrôle de la pratique d'écriture.

D'après les différents domaines de recherche, les interprétations proposées à ce processus de révision d'un texte sont distinctes. Les études linguistiques approchent particulièrement le cheminement par lequel l'écrit produit suit les différentes corrections, à travers l'introduction des différentes formes linguistiques qui favorisent l'amélioration du texte. Sur la même visée, C. Garcia-Debanc et M. Fayol² ajoutent que l'activité de révision est parmi les procédés les plus favorables qui permettent de perfectionner d'un écrit.

Par ailleurs, les chercheurs en psychologie s'intéressent surtout à l'exploration des "*stratégies cognitives*" qui se mobilisent au cours des tâches de relecture et de réécriture. A cet effet, pour le sujet-écrivain, « *la révision permet de détecter les écarts entre le texte produit, les normes langagières et ses propres intentions* »³. Une pratique qui se place, à la fois, du côté du texte et du côté de l'écrivain, donc deux situations qui se complètent.

Ainsi, la révision représente un processus complexe qui vise la production du texte et nécessite un retour sur le produit écrit pour y incérer, par la suite, les transformations indispensables dans l'intention de le perfectionner.

La pratique de révision est une activité qui a une grande portée et a une fonction capitale dans le perfectionnement du texte à produire. Durant la pratique d'écriture, le sujet-

¹ J.-Y. ROUSSEY et A. PIOLAT, « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». In, *Psychologie Française*, n°50, 2005, p. 351

² C. Garcia-Debanc & M. Fayol. « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? ». In, *Repères*, 2002, p : 26-27

³ T. Olive & A. Piolat. « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l'Homme*, n° : 38, Février, 2003.

écrivain a la possibilité d'agir sur son produit écrit et de faire des vas et viens au cours de sa rédaction. Ces actions sur l'écrit durant la réalisation peuvent occasionner des ennuis pour le sujet-écrivain qui doit faire un retour sur son texte pour le vérifier ou le rétablir et le réécrire en cas de besoin. En classe, l'importance est surtout donnée produit fini qu'au cheminement parcouru par l'écrit pour achever cet écrit. Pour enseigner aux apprenants l'écriture, les enseignants commencent couramment par l'apprentissage, en premier lieu, du fonctionnement de la langue (grammaire, conjugaison, ...), ensuite, passent à la rédaction de textes semblables aux exemples proposés en classe.

Cette méthode indique que la planification et la révision, éléments qui composent le processus rédactionnel, sont considérables dans la pratique d'écriture mais ils ne sont pas appris.

En effet, cette centration sur le texte final au détriment du dispositif de mise en œuvre de la pratique d'écriture dévoile une carence sensible en didactique du français. Jusqu'au milieu des années quatre-vingt dix, où le sujet de l'activité d'écriture a été vérifié par des interrogations telles la distinction entre tâche et activité : comment faire impliquer réellement l'apprenant dans une activité d'écriture au lieu de se limiter uniquement à la tâche.

S'intéresser seulement au produit mène le sujet, ainsi, à réaliser un écrit qui ressemble à un modèle typologique de texte, mais d'où toute exploitation personnelle concernant la construction de valeurs serait absente : et pourtant c'est l'aspect le plus essentiel.

A cela se joint évidemment une variante remarquable, dans le processus d'écriture, nommée les "textes intermédiaires" liés aux étapes où le sujet-écrivain tend d'entrer dans l'activité principale d'écriture. D'où, aussi, les investigations sur le "brouillon" et sa transformation, en rapport avec la génétique textuelle.

Ces paramètres nouveaux n'ont pas été réellement pris en considération par C. Garcia-Debanc : restant toujours dans une conception plus ou moins ancienne, basée sur les connaissances apprises plus que sur la manière dont l'apprenant emploie pour se les approprier.

D'après, D. Legros et B. Marin:

« Les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises ; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles »¹.

La notion de "métacognition" représente, d'après L. Saint-Pierre, « la connaissance par la personne du fonctionnement de sa pensée et l'utilisation de cette connaissance pour contrôler ses processus mentaux »².

Plusieurs spécialistes ont marqué la valeur marquante du procédé de révision. Un processus qui intervient de manière récurrente et à n'importe quel moment de l'activité d'écriture. Beaucoup de modèles (Bridwell, 1980 ; Bartlett, 1982 ; Scardamalia et Bereiter, 1983 ; Hayes, Flower et Carey, 1985) ont essayé de proposer, de façon claire, une représentation de processus cognitif auquel l'écrivain fait recours durant la révision de son texte.

Nous citons, entre autres, celui préconisé par Hayes et ses collaborateurs (1985), qui est, apparemment, l'un des plus distingués. Il s'intéresse au rôle des savoirs qu'a le scripteur sur les différents moments de la révision et il expose, aussi, quelques distinctions importantes entre, par exemple, la réécriture et la révision.

En classe, parmi les obstacles qui contrarient la révision, c'est transcrire les différentes versions de production d'un texte qui constitue un travail ardu pour les apprentis-scripteurs. Dès lors, nombreux qui se contentent de faire des modifications superficielles qui ne demande de réécrire l'intégralité du texte. Aujourd'hui, l'ordinateur et spécialement le traitement de textes pourraient devenir un moyen utile qui facilite la révision du texte déjà écrit et faire les changements nécessaires.

Le travail en groupe, dans une situation de révision et en comparaison à l'exercice individuel, pourrait devenir bénéfique et contribuer au repérage des erreurs et à leur correction. Et ce, surtout concernant les erreurs relatives au sens et à la construction du texte.

¹ B. MARIN & D. LEGROS, « Psycholinguistique cognitive », Bruxelles : De Boeck, 2008, p.111

² L. Saint-Pierre. « La métacognition, qu'en est-il ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° : 20, mars, 1994. p. 529. [En ligne]. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar> (consulté le 04/06/ 2015).

Durant un travail de recherche mené, en 1993, par le Groupe Pratiques d'évaluation des écrits, des apprenants ont pu déceler nettement les carences d'un écrit de leurs collègues, mais ils n'avaient pas l'aptitude de maîtriser ces insuffisances au niveau de leurs propres textes.

L'interprétation qu'on pourrait donner à cette situation est que les apprenants possèdent un ensemble de savoirs, cependant il est essentiel que cette panoplie de connaissances soit utilisées dans des situations diverses ; en s'inspirant des propos de C. Garcia-Debanc (1993).

Sur l'importance de la révision par autrui, le même auteur souligne qu'il est essentiel de « ménager des échanges en cours d'écriture entre les divers rédacteurs. Ainsi, la détection des ambiguïtés dans les usages des pronoms de reprise ou la présentation des informations nécessaires à la compréhension du lecteur est beaucoup plus efficace sur les écrits de pairs que sur leurs propres productions »¹.

En d'autres termes, il y a une relation étroite entre réécriture, interaction et acquisition de savoirs à qui il est important de lui donner toute sa valeur.

* Révision et réécriture

La réécriture est, selon *Le Petit Robert*, l'opération qui tend à « réécrire un texte pour en améliorer la forme ou pour l'adapter à d'autres textes, à certains lecteurs »². Partiellement, on découvre la même idée de la réécriture donnée par C. Oriol-Boyer, en déclarant que « réécrire c'est copier pour améliorer »³. Le terme de "réécriture" dans l'explication d'A. Grésillon, est comme « toute opération qui revient sur le déjà-écrit »⁴. La réécriture peut donner, dans une activité d'écriture, beaucoup d'importance.

Pour l'enseignant ou le formateur, La pratique de réécriture peut lui donner l'occasion de situer ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement de l'écrivain. Cette zone proximale de développement répond, en didactique, au « niveau actuel, ce que l'enfant

¹ C. Garcia-Debanc, « Organiser les apprentissages en production écrite », Entretiens Nathan, 1992, p. 51

² Le Petit Robert, dictionnaire, 2006, 2949p.

³ Cl. Oriol-Boyer, « La réécriture », Grenoble : Céditel, 1990, p. 11

⁴ A. GRESILLON, « Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes », Paris : PUF. 1994, p. 245

est capable de réaliser seul, et [au] niveau proximal, ce qu'il est capable de réaliser avec un adulte ou à l'aide d'un pair plus expérimenté »¹.

On peut remarquer, par le biais de la réécriture, ce que le scripteur modifie de sa propre décision et ce qu'il change suite à la participation des autres. Avec Y. Reuter, On reconnaîtra cependant qu'en ce qui concerne l'écriture, la zone proximale de développement n'est pas simple à saisir ou, encore, qu'elle dépendrait de certains éléments externes. Comme nous l'avons déjà remarqué avec les études élaborées en sociologie et en ethnologie de l'écriture, on n'écrit pas de manière semblable à l'école ou à la maison, à son camarade ou à son enseignant. Comment connaître véritablement, selon Y. Reuter, « *ce que l'élève sait et peut écrire, dans la classe et hors de la classe, dans les diverses situations, avec différents types de textes, seul et avec différents pairs et adultes ?* »².

En plus, La réécriture aide le scripteur à s'autocorriger et aide à réduire la surcharge cognitive. Antérieurement, nous avons mentionné que quand on rédige, on fait appel, simultanément, à un ensemble de fonctions: s'en charger de la clarté du texte, chercher quoi écrire, adopter un vocabulaire exact, corriger son orthographe, bien agencer ses idées, éviter les répétitions, les particularités inutiles, envisager l'individu à qui l'on a recours, etc.

Le scripteur, en désirant mettre en œuvre tout cela à la fois, commet des erreurs à cause de la surcharge cognitive. Selon Y. Reuter, la réécriture « *peut contribuer à réduire la "surcharge cognitive" dans la mesure où le scripteur n'est pas contraint de tout gérer en même temps* »³. Y. Reuter ajoute, également, que beaucoup sont les scripteurs exercés qui écrivent de manière rapide « un premier texte dont ils effectueront le "toiletage" syntaxique et orthographique »⁴ après.

Quand il revient sur son écrit, le scripteur modifie nécessairement quelques mots/expressions placés par erreur ou à cause de la pression provoquée par la production de la première version. Remédier les oublis, ajouter les idées survenues à la suite du premier jet et effacer celles qui ne sont plus importantes. En étudiant les produits des élèves lycéens, D. Bucheton a constaté qu'en révisant leurs textes, ils arrivaient à les modifier sans que quelqu'un d'autre les aide :

¹ L. Vygotski, cité par, Y. Reuter, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p. 80

² Y. Reuter, Op.cit, p. 81

³ Idem., p. 171

⁴ Ibid.

« Par tâtonnements approximatifs, réarrangements, suppressions ou rajouts, autres usages des systèmes composant son système linguistique – et ceci allant vers une utilisation plus précise, moins aléatoire peut-être du code –, il est apparu alors qu'il [l'apprenant] parvenait grosso modo [sic] à ses fins et retrouvait de manière très autonome et autodidacte le bon usage à peu près normé et commun, sans avoir besoin d'un adulte pour le guider ou le corriger, et sans nécessairement se servir de modèles ou de règles »¹.

Outre la caractérisation de la zone proximale de développement et de la correction individuelle (autocorrection), la réécriture permet aussi de mettre fin à cet usage scolaire traditionnel qui privilège le produit fini au préjudice du mécanisme de sa production. Cette habitude met en évidence :

« le caractère dynamique intrinsèque à l'écriture en production qui, loin de s'inscrire dans une continuité homogène et linéaire, zigzague entre lecture, écriture, relecture, réécriture, hésitations, décisions, bref toutes sortes de tentatives complexes plus ou moins interrompues, plus ou moins continues »².

De cette manière, elle restituerait le brouillon et guiderait les scripteurs à être conscient des images qui laissent concevoir que *« raturer, c'est rater son travail [et que] réussir, c'est pouvoir rendre sa copie au premier jet, c'est travailler vite et bien »³.*

A cet effet, si la réécriture représente une portée fondamentale en didactique de l'écriture, on ne doit pas se contenter de désigner les solutions pour que les obstacles s'effacent. En effet, réécrire est une pratique et vouloir s'y adhérer en est une autre. En d'autres mots, pour réécrire son texte, on doit réfléchir à la manière dont on peut le faire. En réalité, il y a plusieurs études qui traitent la question de la réécriture d'un écrit dans un contexte où le scripteur tente de finir le plus vite possible.

En l'absence d'une raison claire, la réécriture peut être vue comme une difficulté secondaire superflue, comme un désir du formateur. Donc, les scripteurs devraient comprendre son importance et ses avantages. *« Sans quoi, elle apparaîtrait vite comme un isolat (voire une lubie de l'enseignant), ne touchant que peu aux représentations établies ou*

¹ D. BUCHETON, « Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents », Suisse : Peter Lang, 1995, p. 179

² I. Fenoglio, S. Boucheron-Pétilion (dir.), « Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte », *Langages*, n° : 147, Paris : Larousse, 2002, p. 05

³ D. BUCHETON, idem, p. 130

*activant des contradictions sans moyen pour les résoudre*¹». Les raisons pour réécrire s'interrogent sur l'idée de la perfection des produits finis et celle d'une importante action de conscientisation pour que les sujets-écrivants parviennent à intégrer « *qu'écrire, c'est réécrire, y compris pour les experts : c'est retravailler son texte, s'essayer aux diverses possibilités qu'offre l'écriture, les transformer, les réviser, etc.* »².

¹ Y. Reuter, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996p. 173

² Idem, p. 170

Conclusion

A travers ce premier chapitre, nous avons voulu inscrire notre recherche dans le domaine de la didactique de l'écriture.

Nous avons exposé, au niveau de la première division, la forme scolaire traditionnelle de l'enseignement de l'écriture et mis en évidence les insuffisances que les didacticiens lui approuvent. En réalité, nombreux sont les chercheurs qui imputent à ce modèle sa construction sur des certitudes non éclaircies qui laissent imaginer qu'apprendre à écrire se fait par la mémorisation des règles de fonctionnement de la langue et en lisant des œuvres classiques. Ces chercheurs mêmes ont encore regretté le manque d'utilisation d'écrits non littéraires à l'école, du moment que, les apprenants, dans leur vie quotidienne, rencontrent une panoplie d'écrits sociaux et qu'il n'y a pas une compétence scripturale unique applicable à toutes les formes de textes. Enfin, nous avons rappelé le fait que la forme traditionnelle est centrée sur le produit fini, dissimulant à cet effet le travail sur les systèmes de production et promouvoir des représentations qui rassemblent la pratique d'écriture à l'inspiration et au don.

Dans la deuxième division, nous avons parcouru un ensemble de théories sur l'écriture, qui ont épaulées et changées son enseignement, et repéré quelques indications didactiques examinées par le biais de ces théories. Nous avons exposé, également, la notion de narration et sa relation avec les théories du texte ; des réflexions sur la psychologie cognitive et la psycholinguistique, comme sur la sociologie et l'ethnologie de l'écriture.

A travers la troisième division, nous avons passé en revue certains fondements organisateurs de l'enseignement/apprentissage de l'écriture, des principes expliquant une représentation spécifique de la didactique de l'écriture : une approche qui favorise le scripteur, une approche qui ne néglige pas l'aspect pragmatique de l'écrit, une approche qui donne importance aux processus d'écriture, une approche qui admet que la compétence scripturale dépend de la variété des types de textes à écrire, une approche qui considère l'écriture comme un moyen de formation de l'identité de l'écrivain.

Dans la quatrième division, nous avons tenté de définir, à l'image de différents chercheurs, certains concepts fondamentaux qui s'inscrit en didactique de l'écriture, et qui, en quelque sorte, forment le squelette de ce travail de recherche. Cette partie détermine, aussi, la perception que nous attribuons à ces conceptions et dans quelles conditions sont utilisées :

des notions d'écriture, du "rapport à", de représentations, de compétence scripturale et de réécriture.

Chapitre 02

L'atelier d'écriture : une pratique de socialisation de l'écriture en FLE

“Nous fondons l’atelier d’écriture comme un genre artistique nouveau, au carrefour des pédagogies et des sciences, répondant à une commande d’écriture qui n’a jamais été aussi exigeante en qualité et en quantité, capable de faire évoluer l’espèce, les idées et la citoyenneté de son époque. Les ateliers d’écriture transforment grandement les institutions qu’ils traversent. Ici, et en premier lieu, l’institution littérature”. M. Ducom (2002, p. 18)

Introduction

Avant d’expliquer c’est quoi un atelier d’écriture, déterminer son impact dans le contexte d’un nouveau apprentissage de la pratique d’écriture et situer son emplacement dans notre travail de recherche, il est important de présenter en résumé un panorama sur la genèse de cette pratique.

Nous exposerons, dans ce chapitre, la notion d’atelier d’écriture à travers son évolution, nous ferons état des principales réflexions qui ont pesé sur ses concepteurs, nous tenons, aussi, à découvrir la nature de ses tendances et son organisation pratique.

Nous avons adopté le choix de cette pratique d’atelier d’écriture pour sa crédibilité prétendue dans le rapprochement des apprenants de l’activité d’écriture. Ainsi, nous nous pencherons sur l’impact des résultats que les études actuelles lui accordent. Autrement dit, l’objectif de ce deuxième chapitre théorique est d’exposer davantage des modèles d’ateliers d’écriture dans le but de s’en inspirer et si on pourrait aboutir à des résultats semblables avec notre public.

Notre compte-rendu théorique présenté sur les ateliers d’écriture repose sur des études conduites pratiquement en France. Car, d’une part, nous n’avons pas connaissance de l’existence de recherches, reconnues, menées en Algérie sur cette question, en comparaison aux études qui ont été faites, en France, sur ce dispositif il y a plusieurs années. D’autre part, puisque le contexte de notre recherche s’inscrit, distinctement, dans le cadre de l’enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE).

2.1. Deux modèles fondateurs originaux

Les ateliers d'écriture sont apparus durant les années 70, en France, issus de « deux expériences fondatrices, celle d'Elisabeth Bing dans l'Institut médicopédagogique de Dieulefit et celle d'Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence »¹. Ayant un caractère original, dans leurs types, notamment en France, ces nouvelles pratiques qui découlent cependant du croisement d'un nombre de tendances théoriques : littéraires, pédagogiques et idéologiques.

Introduites dans les systèmes scolaires par extension, ces deux modèles s'inscrivent particulièrement en opposition à ce qui se passe à l'école ; J. Lafont-Terranova souligne que « les deux fondatrices ont voulu faire écrire "autrement" revendiquant une rupture avec l'écriture scolaire et universitaire traditionnelle tout en appartenant à un monde qui relevait de l'école »².

2.1.1. Le modèle d'Elisabeth Bing

Quand on évoque *Elisabeth Bing* dans les limites des ateliers d'écriture, on se rapporte, ici, à deux modèles d'expériences distinctes : la première, qui est fondatrice, celle de Dieulefit (Bing1) et la deuxième concerne des ateliers d'écriture destinés aux personnes adultes qu'elle installe à travers la première expérience (Bing2). De cela, nous préférons examiner particulièrement l'expérience mère (Bing1). La deuxième (bing2) sera abordée quand nous avancerons les questions liées aux conceptions des ateliers d'écriture.

Au début des années 70, E. Bing réalise son expérience à l'Institut de Dieulefit avec des sujets jeunes renvoyé de l'école, et qui éprouvent des difficultés au niveau de la pratique d'écriture. E. Bing se donne, en matière de français et en dénommant un *atelier d'écriture* par rapport à d'autres ateliers, la tâche de susciter chez ces sujets l'envie d'écrire. Pour atteindre son but, elle prévoit les « affranchir [...] de l'écriture convenue apprise à l'école »³ et leur présenter une production écrite qui les fait sentir engagés, une écriture⁴ où « quelque chose de réel se joue » et où les scripteurs « concernés presque physiquement » découvrent le « péril de mort », un "risque" qui « délivre le plaisir ». E. Bing reprend, en manière d'un récit de vie,

¹ J. LAFONT-TERRANOVA, « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* n° : 25 (1), 2007, p. 04

² Ibid.

³ J. LAFONT-TERRANOVA, « *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture* », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 15

⁴ E. BING, « Et je nageai jusqu'à la page », Paris : Editions des femmes, 1976, p. 211

l'expérience qu'elle a vécue à Dieulefit dans son livre *"Et je nageai jusqu'à la page"* qui est publié en 1976.

L'auteur annonce, en se référant à sa pratique scolaire en écriture, qu'à l'école elle ne s'exerçait pas à écrire selon son désir, mais à la manière dont l'adulte lui ordonnait d'écrire. « A l'école, elle [l'auteur] a en effet, selon elle, appris le mensonge, c'est-à-dire les clichés : une écriture qui n'était pas la sienne, qui n'était pas conforme à son désir »¹. E. Bing récapitule son étude, qu'elle expose dans son livre, pour raconter l'état des enfants de l'institut de Dieulefit² :

« La correction classique,..., avec son annotation finale en haut de la page est une sorte de viol, d'abus de pouvoir qui me parut toujours fatale. Le rouge sang du maître gicle ses verdicts. Ainsi l'enfant mesure-t-il avec force son impuissance, l'inéluctable culpabilité de son sang noir, et le degré de "mal" où il se trouve nécessairement tombé »³.

Dans cette citation, on vise la question de l'évaluation des écrits produits. Est-il possible d'apprendre sans être corrigé ? Certains chercheurs, entre autres, S. Lucchini (2002), montre dans son ouvrage *"l'apprentissage de la lecture en langue seconde"* l'absurdité de cette hypothèse. Plusieurs, parmi eux, précisent qu'il est nécessaire de soulever ce qui est correct dans un écrit, ce qui est favorable. E. Bing nous informe que quand elle découvrait « dans le texte deux mots qui se côtoyaient de façon intéressante, ils étaient entourés, commentés, j'aime, j'adore cela, ils étaient valorisés »⁴.

En effet, énumérer ce qui a été réalisé avec succès doit s'effectuer avec précaution. L'abus de compliments peut devenir plus destructeur que de son absence. Dans son livre déjà évoqué, E. Bing, au commencement de sa fonction avec les apprenants de Dieulefit, avoue qu'elle avait tort quand elle a corrigé leurs écrits de manière rigoureuse: « Je fis ainsi, la première année, nous révèle-t-elle, de monstrueuses erreurs, toute imbue encore d'un fascisme esthétisant, d'une impatience dominatrice »⁵. Une fois, un des apprenants lui reprocha d'avoir

¹ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 40

² En racontant l'expérience d'écriture des enfants de Dieulefit, E. Bing fait simultanément référence à sa propre expérience d'enfance. En effet, elle reconnaît que « l'aventure d'écriture avec ces enfants » lui a permis de revivre « sa propre histoire ».

³ E. BING, Op.cit, p. 50

⁴ Ibid.

⁵ E. BING, idem, p. 60

taché son texte avec le stylo rouge et « *saccagé son poème* »¹. Voulant changer la réaction de l'apprenant, elle a dorénavant approuvé tout, en le qualifiant de beau. Les apprenants, quant à eux, sont parvenus jusqu'à lui demander si leurs textes nécessitent une modification, parce qu'elle traitait toutes les productions comme satisfaisantes et bien réussies.

E. Bing s'aperçoit, après leur avoir rendu confiance, qu'il n'était pas nécessaire de sensibiliser les apprenants pour les susciter à écrire. La pratique d'écriture était, déjà pour eux, transformée en une envie et ils rédigeaient leurs textes sans aucun problème. « *Plus le brouillon était tâché, plus nous le sacrions beau* »², souligne E. Bing.

Cette procédure de réassurance demandait un effort considérable autant physique que cognitif. L'auteur raconte la manière employée, en utilisant tous les moyens, pour atteindre ses buts et explique : « *Si j'ai vécu à travers et avec eux une expérience d'écriture dont ma propre enfance fut frustrée, je sais que les pires moyens me furent bons. J'ai séduit, j'ai aimé, j'ai motivé. J'ai engagé mon cœur [sic] mon corps, ma plume, dans l'aventure* »³. D'ailleurs, E. Bing a remarqué que les apprenants pouvaient avancer dans leur production écrite sans se soucier complètement des difficultés linguistiques.

Les apprenants d'E. Bing, d'après les modalités de travail, pourraient se déplacer, écrire au sein ou en dehors de la classe. Elle les incitait même à sortir, à lire à haute voix leurs écrits afin d'écouter son contenu et de décider ce qu'il fallait garder et ce qu'ils doivent modifier. C'est après cette phase qu'E. Bing discute avec eux leurs travaux et présente son soutien :

*« Apprenez à vivre cette écriture comme bat votre cœur, comme on respire. Sortez lire vos textes dehors à haute voix, par vos oreilles vous entendrez ce que vous y aimez, ce que vous ne pouvez pas supporter sera jeté par vous-mêmes comme un défit [sic]. [...] Lorsque votre texte vous fera totalement plaisir, alors rentrez dans l'espace de la classe, je vous attendrai, je l'écouterai et nous pourrons parler, s'il vous manque un mot je vous aiderai à le trouver, nous chercherons ensemble »*⁴.

Ici, l'auteur renonce à cette pratique d'écriture traditionnelle durant laquelle les scripteurs réalisent leurs écrits en gardant leurs propres places. Avec ses apprenants, il lui

¹ E. BING, « Et je nageai jusqu'à la page », Paris : Editions des femmes, 1976, p.61

² Idem, p. 70

³ Idem, p. 278

⁴ Idem, p. 54

parvient de sortir de la classe et d'aller rédiger en plein nature. E. Bing était émerveillée devant cette expérience d'écriture lorsque ce groupe d'apprenants produit son texte en plein air : « Rien n'était plus beau que de voir les enfants, grands ou petits, dans les plus imprévisibles positions, quelque vieux cahier de brouillon à la main, silencieux, attentifs, écrivant dans la campagne »¹.

Ce divorce avec la production écrite courante de l'école oblige E. Bing à s'interroger sur ce qui est le plus favorable pour l'apprenant : lui enseigner la langue à travers des textes d'auteurs célèbres ou bien le laisser affronter réellement son véritable environnement :

« Je ne pourrai jamais me résoudre à croire qu'il est plus important pour un enfant d'étudier l'emploi du passé simple chez Corneille que d'écouter un corbeau quitter la brume d'un champ de Beauce, où un jour peut-être il se trouvera plus tard, arrêté, un instant en silence, retrouvant au fond de lui un vieux silence d'enfant... »².

En effet, nous pouvons répartir les écrits qu'E. Bing faisait produire en trois groupes de textes. Le premier groupe qui se rapporte à l'autobiographie: par exemple, donner consigne aux apprenants de rédiger un texte qui parle de leurs penchants, se présenter. Le deuxième qui relève du réel : par exemple, produire des textes qui traitent de la description de tout ce qui existe dans un lieu démarqué par l'apprenant lui-même, ou réaliser des textes qui invitent les scripteurs à dénommer tout ce qu'ils écoutent et qui provient de l'extérieur.

Le dernier groupe se rapporte à l'imaginaire, appelé "l'exercice du Nommé". Il s'intéresse aux écrits construits en s'appuyant sur la lecture des textes qui proviennent de légende, comme la légende de Dédale et Icare, ou suite à la lecture des textes d'auteurs éminents. E. Bing exploitait, aussi, des textes écrits à partir d'une supposition (ex : Claude Simon, de Nathalie Sarraute, de Franz Kafka,...).

E. Bing a exploité, outre que d'encourager, une panoplie de stratégies pour donner confiance à ses participants et pour améliorer leurs textes. Elle leur accordait de lire à haute voix leurs productions, seuls, devant les pairs, ou face à des individus qui n'appartiennent pas à la classe. En plus, elle lisait elle-même leurs produits devant tout le groupe. Elle faisait des enregistrements pour donner l'occasion aux apprenants d'écouter leurs lectures. Plus que tout cela, elle les aide à prendre distance de leurs textes. En se rappelant de la lecture des

¹ E. BING, Op.cit, p. 126

² Idem, p. 127

apprenants, E. Bing rapporte en disant: « *Je lus leurs textes à haute voix. D'entendre lire leurs textes à haute voix et par une voix autre que la leur était une sorte d'aération entre soi et son propre abasourdissement* »¹.

E. Bing dirigea, à la suite de l'exemple fondateur de Dieulefit, des ateliers pour des gens adultes. En réponse à l'invitation d'A. Roche, que nous exposerons ci-après, elle enseigna pendant une année à l'université d'Aix-en-Provence où elle fait « *écrire des amphes de plus de cinquante personnes* »² et à partir de l'année qui suit, elle continue « *ses expériences dans le secteur social, les entreprises, les formations d'éducateurs, d'enseignants* »³. Au début des années 80, E. Bing forme un groupe dont les membres, composé surtout de femmes, proviennent pour la majorité des sciences humaines (lettres et linguistiques essentiellement) avant qu'ils se diversifient et proviennent de domaines et de secteurs variés.

Selon J. Lafont-Terranova, le groupe d'animateurs est constituée :

« *de personnes qui exercent une activité liée au théâtre, à la chanson, au cinéma, aux arts plastiques, au management, à la formation d'adultes, à la presse, à la lutte contre l'illettrisme, etc. ou qui sont spécialisées en sciences humaines (sociologie, psychologie, psychanalyse, ethnopsychiatrie, communication, géographie-urbanisme, etc.)* »⁴.

L'ensemble de ces membres partagent la même motivation celle de s'engager dans une "aventure" d'ateliers d'écriture et rejoignent le même principe ; que la pratique d'écriture appartient à tous.

E. Bing explique, dans sa correspondance⁵, qu'on vient d'évoquer, que le rôle de ses ateliers est de conduire les participants « *à découvrir ou à 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* »⁶. Cela dit que l'animateur ne jouerait que la fonction de "conseiller". L'atelier, donc, ne fait qu'orienter le scripteur à retrouver ses propres capacités d'écriture. L'auteur souligne que les ateliers doivent se réaliser loin du contexte scolaire.

¹ E. BING, Op.cit., p. 100

² C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 43

³ Ibid.

⁴ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 45

⁵ E. BING, « Lettre pour une éthique des Ateliers d'écriture » reprise sur le site web :

<http://atecbing.club.fr/frame1197079.html> (Consulté le 7/10/2015).

⁶ Ibid.

Enfin, comme on vient de l'apercevoir, Elisabeth Bing a commencé son expérience fondatrice, avec une population en difficultés. Ce modèle d'expérience va marquer incessamment sa représentation de l'atelier d'écriture et inspira les futures expériences qui le succéderont. Le deuxième modèle d'expérience, celui d'Anne Roche, s'inscrira, selon la position sociale et culturelle, dans un milieu favorisé.

2.1.2. Modèle d'Anne Roche

A la différence de ce que plaide J. Lafont-Terranova dans ses études, M.-C. Penloup (1990) reconnaît à Jean Ricardou la qualité de précurseur de la deuxième tendance de la conception des ateliers d'écriture en France. Successivement à M. Alphand (1990), M.-C. Penloup considère que les premières pratiques commencent à la fin des années 60, néanmoins, elle évite de déterminer leur provenance à cette période :

« C'est de cette époque, en effet, qu'on peut dater les débuts d'une pratique visant, ici et là, à susciter un écrit personnel et déscolarisé. Ainsi, Anne Roche expérimente-t-elle à Aix, dès 1969, en compagnie d'André Guiguet et de Nicole Voltz ce qu'ils nomment alors un "bricolage en écriture" »¹.

Considérant Jean Ricardou comme l'initiateur de la deuxième tendance, M.-C. Penloup ne prend pas, en vérité, les expérimentations d'Anne Roche et de ses collaborateurs comme des ateliers. Probablement, elle s'appuie beaucoup plus sur les publications que sur l'expérience pour marquer les origines des ateliers d'écriture.

En réalité et semblablement à J. Lafont-Terranova, M.-C. Penloup relie l'autre tendance au courant d'Elisabeth Bing. Cependant, contrairement à J. Lafont-Terranova, elle renvoie les ateliers d'Elisabeth Bing à soixante-seize, année de la première publication de "*Et je nageai jusqu'à la page*". Bien que M.-C. Penloup² cite qu'E. Bing indique que la création de ses ateliers était à la fin des années soixante (1969), elle ne semble pas être d'accord avec cette idée. En s'appuyant sur ce qu'elle traite comme *deuxième tendance fondatrice*, celui de Jean Ricardou, M.-C. Penloup précise, entre autres, que : « *Le deuxième courant fondateur naît à peine deux*

¹ M.-C. PENLOUP, « Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? », Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA), 1990, p. 09

² Ibid.

ans plus tard, en juin 78, avec l'article de Ricardou : "Ecrire en classe" ¹. Cette confirmation se réfère, en effet, au premier courant fondateur, celui d'Elisabeth Bing.

En s'appuyant, entre autres, sur les travaux de J. Lafont-Terranova, nous considérons comme deuxième modèle celui d'Anne Roche. Elle débute sa pratique d'atelier en 1968² à l'Université d'Aix-en-Provence. Durant son cours qu'elle dénomme "Création poétique", elle « renonce au cours magistral, change la disposition des tables et donne la parole aux étudiants ³ ». L'intention d'entreprendre ce nouveau dispositif est venue de l'initiative d'Anne Roche de dédramatiser la pratique d'écriture et d'encourager l'écriture personnelle de ses apprenants. Son « hypothèse de base était la suivante : un étudiant en lettres a certainement une pratique (cachée sous la table) de l'écriture. Pourquoi ne pas lui permettre de la mettre sur la table ? »⁴.

Selon certains auteurs, dont A. Roche fait partie, les commencements de cette expérience étaient hésitants. Son atelier n'était pas bien organisé. « On s'assied tous ensemble à égalité. On y lit des textes écrits à l'extérieur et on les commente un peu en désordre »⁵. Donc, uniquement les textes des bénévoles qui sont débattus, puisque les autres participants ne voulaient pas accéder à cette étape.

A la réticence du départ de cette expérience, s'accumulent des remarques et des hésitations découlant de ceux qui ne croient à l'enseignabilité de l'écriture : « Ce module, fort marginal, touchant peu d'étudiants, se heurta aux objections de l'institution : on peut transmettre un savoir critique sur la littérature, mais écrire, ça ne s'apprend pas »⁶.

D'après A. Roche, « l'atelier d'écriture à proprement parler se met en place, avec la découverte de l'OuLiPo⁷ » au début des années soixante-dix. Depuis cette date, les écrits produits sont discutés, et l'objectif de l'atelier visait à améliorer des compétences pratiques en matière d'écriture. De ce moment là, « naît l'idée d'un laboratoire où attitude créatrice et

¹ M.-C. PENLOUP, Op.cit, p. 09

² C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 141

³ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit, p. 12

⁴ A. ROCHE, « Écrire à l'université », Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993), Paris : Retz, 1994, p. 95

⁵ I. ROSSIGNOL, « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994, p. 75

⁶ A. ROCHE, idem, p. 96

⁷ Ibid.

critique vont ensemble. Il ne s'agit plus simplement de jouer et de désacraliser l'écrit, mais de parvenir à une certaine "technicité". La question de la valeur du texte n'est pas éludée »¹.

Progressivement et au fil des années, l'expérience d'Anne Roche (d'Aix) se confirme et l'incertitude de l'institution cesse d'exister. L'université d'Aix-en-Provence ouvre, en 1971, un concours de *"maîtrise en écriture"*. Dans cette expérience, les participants, pouvaient raconter une histoire, produire un recueil de poésie ou un texte théâtral. En parallèle, le scripteur est appelé à décrire son cheminement dans « *un "auto-commentaire" sur la genèse de son texte, les obstacles rencontrés, les phases d'élaboration, le rôle des feedbacks éventuels du groupe, etc.* »². A l'Université d'Aix, des études plus avancées sont aussi destinées à des questionnements entraînés par le biais de l'atelier d'écriture : nous citons comme exemple l'importance des genres littéraires, la place de la pratique de réécriture, etc.

Le groupe d'Aix ne se limitent pas uniquement aux résultats constatés à leur niveau. Il s'introduit dans une expérience en collaboration avec d'autres universités et étale, parallèlement, son action sur des populations à l'extérieur de l'université, dans le secteur de la formation continue par exemple.

Le groupe d'Aix, même s'il symbolise une tendance à part, est constitué de gens qui s'ouvrent sur d'autres pratiques. D'ailleurs, à l'invitation d'A. Roche, E. Bing a participé durant une année aux expériences d'ateliers de l'Université d'Aix. A. Roche était, aussi, membre « *du jury de thèse de Claudette Oriol-Boyer* »³.

En effet, le travail d'Anne Roche et de son groupe avait une grande importance dans le contexte de la formation en production écrite. En 1994, A l'Université d'Aix, « *est créé un diplôme d'université de " formation de formateurs en atelier d'écriture"*. Cette formation existe toujours sous le nom de " *Formation à l'animation d'ateliers d'écriture*" »⁴. En 1989, A. Roche, N. Voltz et A. Guiguet ont résumé leurs travaux dans un ouvrage. Sa première publication fut éditée sous l'intitulé "*L'Atelier d'écriture, élément pour la rédaction du texte littéraire*". « *Références, jeux, idées, exercices, propositions de démarches, "progression raisonnée" font de ce livre une référence* »⁵.

¹ C. BONIFACE, Op.cit., p. 142

² A. ROCHE, Op.cit, p. 96

³ C. BONIFACE, ibid.

⁴ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit, p. 14

⁵ C. BONIFACE, idem, p. 143

La pensée qui constitue, donc, le fondement du travail de l'équipe de l'université d'Aix s'explique comme suit : tout individu possède cette envie d'écrire, cependant nombreux sont les personnes qui sont « empêchés par l'image écrasante des Auteurs, des grands Autres, des "vrais écrivains" »¹. Cette conception, ajoutent les trois chercheurs, fait que « l'écriture reste un domaine réservé à quelques privilégiés, dont nous ne pouvons que consommer les produits, que ce soit à l'école, au lycée, à la Fac, ou à la télé, sans espérer devenir nous-mêmes producteurs »². Le groupe d'Aix semble s'inscrire ici dans la même visée de Geneviève Idt qui postule que « la finalité du cours de français se réduit à former de bons consommateurs de littérature »³.

En réunissant dans un recueil l'expérience collectée auprès des sujets originaires de milieux différents (école, université, formation continue, etc.), A. Roche et ses collaborateurs tient à démontrer que l'écriture est à la portée de tout le monde. Donc ils visent, en priorité, tous les écrivains qui ne parviennent pas à maîtriser les multiples difficultés rencontrées durant la production. En réponse à cette question de difficultés d'écrire, ils répondent rapportent le discours suivant :

« Pour tous ceux qui ont le désir d'écrire, mais ne savent pas par quel bout commencer, ou qui, ayant commencé, se sont heurtés à des obstacles qui leur ont paru insurmontables. Mais aussi pour ceux qui croient que l'écriture, « ce n'est pas pour eux », que c'est pour les bons élèves, les premiers de la classe. Notre pratique et notre réflexion nous ont amenées à penser qu'au contraire une stratégie de l'écriture et par l'écriture pouvait être un remède aux situations d'échec scolaire »⁴.

Les principes de l'expérience d'Anne Roche et d'Elisabeth Bing, comme tel est le cas pour les ateliers d'écriture qui vont se former plus tard, ont été façonnés au fil des années par les différentes pratiques, mais ils ont été également formés par le biais d'autres phénomènes externes, comme nous allons le distinguer à travers les lignes qui suivent.

¹ A. ROCHE, A. GUIGUET et N. VOLTZ, « L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire », Paris : Dunod, 1998, p. 01

² Ibid.

³ G. IDT, « Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée », Littérature n° : 19, 1975, p.78

⁴ A. ROCHE, A. GUIGUET et N. VOLTZ, idem, p : 1-2

2.2. Principes fondateurs des ateliers d'écriture

J. Lafont-Terranova (2009), en étant reconnaissante à l'œuvre d'I. Rossignol (1994), distingue sept tendances qui, à des degrés différents, forment le sous-bassement théorique, idéologique, littéraire ou pédagogique des ateliers d'écriture en France. Nous entendons par ces sept "sources d'influence" : les ateliers d'écriture américains, la contestation de Mai 1968, la pédagogie de Freinet et sa théorie du texte libre, l'OuLiPo, le Nouveau Roman, le structuralisme, ainsi que le haïku japonais. De ces différentes tendances, nous nous consacrons uniquement aux éléments indispensables pour la conception de notre méthode de travail et nous appuyons, surtout, sur les recherches faites par J. Lafont (1999), J. Lafont-Terranova (2009), I. Rossignol (1994 ; 1996), C. Boniface (1992) et M.-C. Penloup (1990).

Nous débutons, pour exposer l'origine du fondement des ateliers français, par situer et définir la position des fondateurs d'ateliers d'écriture à leur égard, ensuite déterminer leurs apports avec le modèle des ateliers d'écriture français. D'une manière générale, nous rapprochons les origines de ces ateliers d'écriture en question aux deux modèles fondateurs et/ou, à ceux expérimentés ensuite. Pour ces derniers, nous faisons allusion surtout aux ateliers d'Alain André, de Claudette Oriol-Boyer et de Jean Ricardou.

2.2.1. Les ateliers américains : un modèle distinct

Les ateliers américains, en comparaison aux ateliers d'écriture français, existent depuis longtemps. En effet, C. Boniface (1992) et J. Lafont-Terranova (2009) confirment qu'à partir de la deuxième moitié du dix-huitième siècle des groupements d'écriture apparaissent aux Etats-Unis et se développent « *dans de nombreuses communautés universitaires* »¹. Les premières tentations de création d'ateliers sont apparues à l'Université d'IOWA et sont distingués sous l'expression "*Creative Writing Workshops*". A partir de 1931, « *des diplômés dans ce domaine sont accordés : le fameux Master of Fine Arts (MFA)* »².

¹ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 198

² Ibid.

Selon I. Rossignol, « *les ateliers américains ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature. Par "anciens cours", il faut entendre ceux qui sont encore majoritairement administrés en France : un cours où un enseignant parle d'un texte* »¹.

En réalité, Les ateliers d'écriture apparus aux Etats-Unis ne correspondent pas complètement aux ateliers d'écriture français. Au moment où, en France, les scripteurs lisent un texte produit sur place, chez les américains, les participants viennent diffuser aux pairs des écrits réalisés à l'extérieur du groupe. En fait, comme le pense C. Boniface, ce sont « *des ateliers de lecture* »². Les écrits présentés dans les ateliers américains sont étudiés et évalués, généralement, de façon rigoureuse Alors qu'en France, opter pour faire des remarques sur les textes produits semble généralement décourageant. Loin de ce qui est prévu dans la majorité des ateliers en France, les ateliers américains cherchent à publier les travaux par une maison d'édition. En effet, les "*Creative Writing Workshops*" sont, plutôt, réservés aux étudiants universitaire, « *à des étudiants qui se préparent à la profession d'écrivain* »³, ce qui n'est pas le cas en France où les participants sont généralement variés.

Toutefois, les ateliers français et américains encouragent la lecture manifeste à haute voix des écrits rédigés, renonçant ainsi avec la pratique scolaire traditionnelle où le texte est lu par l'unique lecteur, l'enseignant. Affirmer que les ateliers d'écriture français ont pris comme modèles les ateliers d'écriture américains ne revient pas exclusivement au fait que les seconds sont plus anciens que les premiers, ni uniquement sur des similitudes dans les pratiques installées (lecture et réception). Une multitude d'initiateurs de la configuration française des ateliers s'appuient sur les "*Creative Writing Workshops*" pour les apprécier ou pour annoncer une forme d'analogie à ce modèle.

Lorsqu'A. André fait référence à des *ateliers d'écrivains* américains « *qui ont commencé à produire une nouvelle génération d'auteurs* »⁴, A. Roche rapporte le modèle d'ateliers américains pour réclamer une dette établie auprès de ces derniers, malgré qu'elle possédât, au début de ses expériences, une idée approximative de cette conception:

¹ I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996, p. 25

² C. BONIFACE, Op.cit, p. 199

³ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 22

⁴ A. ANDRE, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros Alternatives, 1989, p. 15

« A partir d'octobre 1968, écrit-elle, à la fois sur le modèle des ateliers américains de "creative writing" (dont j'ai entendu parler au cours d'un séjour à Chicago, mais auxquels je n'avais jamais participé) et sur l'inspiration de la pédagogie de Freinet, je proposai à l'Université un module d'enseignement intitulé "Création poétique" »¹.

Quinze ans après l'ouverture de ses ateliers, durant les "Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture" effectuées en février 1993, A. Roche admet encore que les débuts de ses expériences dépendaient réellement « d'ateliers de lecture, plutôt que d'écriture »². De son côté, E. Bing ne se rapporte pas de manière explicite au modèle américain, mais seulement quelques correspondances qui se manifestent avec celui-ci. Avec E. Bing, les scripteurs peuvent rendre un travail écrit partiellement ou complet hors des séances programmées.

Donc, on constate que les ateliers d'écriture français ne reflètent pas une imitation explicite des ateliers américains, fondés sur la lecture et conduits vers une communication ouverte des écrits produits. En effet, même si son importance reste évidente, les précurseurs des ateliers d'écriture français ont été inspirés par d'autres courants qui ne s'inscrivent pas obligatoirement dans les contextes littéraire ou pédagogique.

Le mouvement social "Mai 68" a beaucoup transformé le lien entre l'enseignant et l'apprenant d'un côté et entre l'apprenant et le savoir d'un autre côté : autrement dit, le rapport à l'école. En réalité, avec "Mai 68", « le pouvoir du maître est remis en cause : son savoir intellectuel n'est plus demandé exclusivement. Il doit descendre de son piédestal et s'impliquer »³.

2.2.2. Un rapport au savoir différent : Mai 1968

L'appellation de "Mai 68", fait allusion à un mouvement de revendication qui a été entraîné par des étudiants à Paris avant de rejoindre le monde des ouvriers et de toucher, après, l'ensemble des catégories sociales et toutes les régions en France., Cette manifestation contre le capitalisme traduit des réclamations à caractère politique, social et philosophique.

¹ A. ROCHE, « Écrire à l'université », Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Paris : Retz, 1994, p. 95

² Ibid.

³ I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996, p. 49

Elle s'acharne sur la société dogmatique, refuse toute sorte de domination et demande la déréglementation des traditions, sous le slogan : "il est interdit d'interdire".

Selon J. Lafont, les deux modèles initiateurs des ateliers d'écriture en France étaient influencés par les faits importants de "mai 68". Du côté d'A. Roche,

« Son séminaire traduit concrètement certaines des revendications mises en avant par les étudiants : remise en cause du rapport d'autorité qui provoque une autre disposition des acteurs dans l'espace de la salle de cours ; rapport au savoir différent puisque les étudiants sont impliqués dans sa production (ils écrivent et ils réfléchissent sur ce qu'ils écrivent) ; droit d'expression »¹.

L'auteur reconnaît l'influence du mouvement de "Mai 68" sur sa pratique. En réalité, durant la rencontre de 1993, que nous avons déjà citée plus haut, la fondatrice du groupe d'Aix révèle : *« Je pense aujourd'hui, [...] : l'air du temps est différent, qu'un étudiant en lettres a tout à gagner à se confronter à la pratique de l'écriture et de la réécriture »²*. L'expression "air du temps", émise dans ce passage, qui a bouleversé les pensées ne peut sous-entendre que l'évènement de "Mai 68". A. Roche, en assurant qu'elle ne se conduira pas actuellement pareillement au temps de l'air de "Mai 68", admet de manière implicite que les pensées de ce mouvement ont influé son expérience.

Quand à l'expérience fondatrice d'E. Bing, décrite dans son ouvrage *"Et je nageai jusqu'à la page"*, représente, pour ainsi dire, une vraie critique conduite contre la conception traditionnelle et ses interdictions. E. Bing refuse le fait de considérer le savoir de ces enseignants comme irréfutable : *« le professeur, mentionne E. Bing, ne tombe pas dans la classe, les mains gantées, des cintres du savoir »³*. En comparaison aux révoltés de "Mai 68", l'auteur demande de changer les anciennes coutumes. A maintes reprises, Bing s'impose auprès des gens qui lui reprochent de flagorner les enfants et l'usage excessif de termes appartenant au répertoire de flatterie pour exposer son acte pédagogique. Nous pouvons divulguer, selon A. André, que *« les ateliers d'écriture ont partie liée, socialement et symboliquement, avec l'insurrection du désir, selon le mot de Maurice Clavel, par laquelle la*

¹ J. LAFONT, « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 23

² A. ROCHE, Op.cit, p. 97

³ E. BING, « Et je nageai jusqu'à la page », Paris : Editions des femmes, 1976, p. 07

société civile entreprit d'élargir son espace au détriment d'un ensemble de règles et de lois ressenties comme arbitraires »¹.

Ainsi, le mouvement de "Mai 68" est devenu une époque singulière qui réclame le choix d'une approche différente imposée par les circonstances et adaptée aux conditions de l'époque. En quelque sorte, c'est aussi le contexte qui, depuis plus d'une cinquantaine d'années, a fourni l'occasion à ce qui a été considéré après sous le nom de la pédagogie de Freinet qui a également entraîné un effet important sur l'évolution des ateliers d'écriture en France.

2.2.3. La perception du texte libre et l'approche pédagogique Freinet

Rentrant du front de la première guerre mondiale, en 1920, Célestin Freinet, le jeune instituteur, démuné de moyens, doit en plus, faire preuve d'habileté dans une classe publique rurale où les élèves sont désintéressés des enseignements qui leur sont dispensés. C'est, en effet, ce triple apport de coïncidence (manque de moyens, enfants en situation difficile et surtout un problème de santé) qui conduit C. Freinet à concevoir une nouvelle approche. Freinet récapitule cette équation comme suit :

« Malgré ma respiration compromise, j'aurais pu, peut-être, avec une autre pédagogie, accomplir normalement un métier que j'aimais. Mais faire des leçons à des enfants qui n'écoutent pas et ne comprennent pas (leurs yeux vagues le disent avec une suffisante éloquence), s'interrompre à tout instant pour rappeler à l'ordre les rêveurs et les indisciplinés par les apostrophes traditionnelles, c'était là peine perdue dans l'atmosphère confinée d'une classe qui avait raison de mes possibilités physiologiques. Comme le noyé qui ne veut pas sombrer, il fallait bien que je trouve un moyen de surnager. C'était pour moi une question de vie ou de mort »².

Pour trouver une solution, C. Freinet renonce à la méthode traditionnelle de l'enseignement et aménage sa classe en petits groupes. Il adopte des stratégies novatrices empruntées des nouvelles recherches du début du vingtième siècle, s'inspirant surtout de *la méthode active* d'Adolphe Ferrière (1922). Selon C. Freinet, l'élève doit se passer de sa

¹ A. ANDRE, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros Alternatives, 1989, p. 23

² C. FREINET, cité par J. LAFONT, Op.cit., p. 15

passivité pour contribuer de manière active à la construction de ses acquis, des connaissances qui doivent répondre à ses besoins. « *L'élève doit apprendre ce qui lui est nécessaire pour mieux affronter la vie, et le maître doit seulement le guider dans son apprentissage. L'enfant ne doit plus être une machine qui apprend, mais un être qui réfléchit* »¹.

C. Freinet construit son approche (l'école nouvelle) sur certains fondements : l'exigence de s'ouvrir sur l'extérieur, la différenciation de la pratique enseignante, le tâtonnement expérimental, la formation par l'exercice, etc. « *Pour motiver les enfants, il crée la coopérative scolaire, le texte libre, utilise l'imprimerie et la correspondance scolaire* »².

Puisque nous n'allons pas exposer la pédagogie de Freinet d'une manière circonstanciée, nous nous attarderons plutôt sur certains éléments dans le but de distinguer en quoi les ateliers d'écriture forment un prolongement pour ce qui est de « *l'invention "du texte libre" de Freinet qu'on oppose à la rédaction traditionnelle* »³.

P. Clanché (1988), repris par M.-C. Penloup (1990), Y. Reuter (1996), J. Lafont (1999) et J. Lafont-Terranova (2009) déterminent les cinq principes (nommés "invariants") qui permettent de saisir ce que C. Freinet comprend par "texte libre". Nous exposons, ci-après, ces invariants sous forme d'un tableau :

Tableau n°01 : Les invariants du texte libre de Freinet⁴.

N°	Invariants
1	Le texte libre n'est pas isolable d'un ensemble de pratiques qui relèvent de « l'expression libre » (dessin, jeu dramatique, etc.) ;
2	Les véritables outils du texte libre se situent en « aval » : imprimerie, lecture publique, journal, etc. ;
3	Le texte libre est en premier lieu une pratique de « communication », ce qui signifie un reversement de l'ordre ordinaire des apprentissages, qui consiste à faire d'abord apprendre les outils à l'enfant avant qu'il ne s'exprime ;
4	Le texte libre n'est pas « noté » ;
5	Le texte libre, à côté d'autres pratiques textuelles plus fonctionnelles, a la spécificité d'être une « pratique littéraire ».

¹ J. LAFONT, Op.cit., p. 16

² M. HUBER, « Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves », Lyon : Chronique sociale, 2005, p. 24

³ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 24

⁴ A. VERGNIoux, « Le texte libre », in « Cinq études sur Célestin Freinet », Presses universitaires de Caen, Sciences de l'éducation coll., 2017, p. 89-109

L'atelier d'écriture pareillement à l'exercice du texte libre entre dans le cadre de la pédagogie dite "active" où « *la construction du savoir s'effectue dans l'action* »¹, en reprenant les termes employés par M. Huber en évoquant la pédagogie du projet. C. Freinet mentionne nettement, dans son ouvrage "*Méthode naturelle de lecture*", sa position envers l'apprentissage de la pratique d'écriture : « *C'est vraiment, écrit-il, en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire* »². Semblablement aux concepteurs des ateliers d'écriture, il s'adhère au principe qui certifie que l'écriture est abordable par tout le monde.

Dans une pratique du texte libre ainsi que dans une activité d'atelier d'écriture, on insiste plutôt sur le rôle dynamique du sujet-écrivain dans la tâche d'écrire. Dans ce cadre, l'enseignant ou l'animateur joue le rôle de facilitateur. Dans les deux situations, l'écrit réalisé vise plusieurs sujets. « *Comme dans la classe de Freinet, le groupe, en atelier d'écriture, est le destinataire des écrits* »³. D'ailleurs, le texte libre et le texte construit dans un l'atelier ne sont pas destinés à être notés et jouissent d'une réception propice du côté des lecteurs.

Seulement et au contraire à ce qui se fait dans la pratique du texte libre, dans plusieurs ateliers d'écriture, on rédige en s'appuyant sur un indice d'écriture provenant de l'animateur. Comme le cite J. Lafont-Terranova « *C'est dans les ateliers où la médiation proposée est présentée sous forme de consigne, de contrainte ou d'opérations à effectuer* »⁴ que la coupure se révèle très importante.

Les répercussions de la pédagogie de Freinet sur les concepteurs des ateliers d'écriture en France demeurent notables. Loin des points de conformité que nous venons de distinguer, on perçoit des indices de cet impact dans les propos de ces derniers. Quand A. Roche⁵ discute de l'élaboration de son cours de "*Création poétique*", elle confirme son inspiration, outre que les ateliers américains, de la pédagogie active de Freinet.

¹ M. HUBER, Op.cit., p. 25

² C. FREINET, cité par J. LAFONT, dans « Pour une ethno-linguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 25

³ M.-C. PENLOUP, « Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? », Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA), 1990, p. 47

⁴ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit., p. 27

⁵ A. ROCHE, « Écrire à l'université », Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Paris : Retz, 1994, p. 95

Le groupe d'Aix¹, dirigé par A. Roche, déplore que malgré les évolutions pédagogiques dues à C. Freinet et à ses partisans, l'enseignement du français en France ne soit pas parvenu « à dépasser la division du travail littéraire » entre, d'un côté, « les œuvres, destinées à être lues, commentées et respectées, celles des grands Auteurs, des auteurs morts ou vivants, académiciens ou avant-gardistes » et, de l'autre côté, « ce qu'écrivent les enseignés ». Selon, A. Roche², les gens qui réfléchissent comme nombre de pédagogues supposent que ce que ces apprenants réalisent « ne s'appelle pas œuvre mais devoir, dissertation, copie,..., n'est pas destiné à des lecteurs, mais à un correcteur » et que « cela doit servir et commenter exclusivement les œuvres des autres ».

On constate ce même refus de la forme traditionnelle de l'enseignement du français, chez A. André, qui n'attribue à l'apprenant qu'un travail passif d'intégration : « Il faut le dire une fois de plus, après bien d'autres, puisque cela dure : dans un cours de maths, on fait des maths ; dans un cours de dessin, on fait du dessin ; dans un cours de sciences naturelles, on fait des expériences ; mais aux professeurs de littérature, on ne demande toujours pas de fabriquer et de faire fabriquer de la littérature »³. A. André assure, outre cela, que c'est à la suite des interprétations de C. Freinet qu'il en est parvenu à revoir la manière d'enseigner la littérature qui favorise la lecture aux dépens de la pratique d'écriture, et les programmes au détriment des besoins de l'apprenant : « la lecture de Célestin Freinet, note-t-il, m'avait convaincu qu'il fallait renverser les relations entre le désir des élèves et le programme des maîtres, entre l'écriture et la lecture »⁴.

Par ailleurs, E. Bing « exprime nettement une distance et des critiques lorsqu'elle parle des "textes libres prisonniers" de ses élèves de Dieulefit »⁵. J. Lafont-Terranova enregistre, pourtant, qu'E. Bing et C. Freinet se rapprochent par leur cheminement et la nature de leur pratique. Les deux auteurs affirment que le besoin et l'envi de l'apprenant doit être mis au centre de toute pratique d'enseignement. En effet, quand E. Bing fait écrire ses apprenants en pleine campagne, ne fait qu'imiter les "classes-promenades" de C. Freinet.

E. Bing critique la technique du "texte libre" puisqu'elle met l'apprenant en pleine confrontation entre ses difficultés d'écriture et sa propre incapacité, à l'embarras de la page

¹ A. ROCHE, Op.cit, p. 95

² Ibid.

³ A. ANDRE, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros (Alternatives), 1989, p. 12

⁴ Ibid.

⁵ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit, p. 26

blanche, et de produire des écrits insignifiants, banals et inefficaces : « *lorsque dans ma déconvenue d'alors, dit-elle, la proposition de "textes libres" leur fut faite, les récits lus sur les visages ne passaient pas dans l'écriture* »¹. E. Bing considère que l'emploi du terme "libre" est absurde.

Le plus important ici, c'est que malgré l'écart pris par E. Bing envers le "texte libre", et ensuite, elle s'en est distinguée pour présenter autre chose, cela démontre qu'elle en a eu recours et que, par suite, elle s'en est influencé, même si celle-ci ne peut se comparer, par exemple, à l'impact des auteurs du Nouveau Roman.

2.2.4. L'écriture comme "acte" : le Nouveau Roman

Apparu entre les années cinquante et soixante-dix, le Nouveau Roman est un courant littéraire qui refuse « *les formes romanesques du passé et leurs présupposés* »². Il regroupe des écrivains comme Alain Robbe-Grillet, Claude Simon, Robert Pinget, Samuel Beckett, Nathalie Sarraute et Jean Ricardou. C'est une union d'auteurs jeunes qui n'adoptent aucune tendance. Ainsi, Kateb Yacine et d'autres y sont associés. Ce mouvement rejette l'idée, dépassée, d'intrigue, de portrait psychologique et même de la nécessité des personnages. Il repousse les conventions du roman traditionnel et les principes d'engagement et du grand écrivain, aussi la séparation entre la forme et le contenu.

Selon A. Robbe-Grillet³, la critique traditionnelle évoque comme exemples les personnages de Balzac ou ceux de Dostoïevski. Ce sont des personnages qui possèdent une identité, une fonction, une particularité et une histoire. Ils forment des modèles idéaux comme catégories sociales et demeurent reconnaissables étant donné qu'ils sont uniques.

A. Robbe-Grillet⁴ évoque que ce type de personnage est disparu il y a plusieurs années, qu'il « *est une momie à présent* », d'où « *elle trône toujours avec la même majesté* ».

Outre le personnage, le mouvement du Nouveau Roman dénonce l'importance que le courant traditionnel attribue à "l'intrigue", proposée comme élément constitutif essentiel du roman et comme principe de sa cohérence : « *Le jugement porté sur le livre consistera surtout*

¹ E. BING, « Et je nageai jusqu'à la page », Paris : Editions des femmes, 1976, p. 26

² I. ROSSIGNOL, « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994, p. 32

³ A. ROBBE-GRILLET, « Pour un nouveau roman », Paris : Ed. De Minuit, 1963, p. 27

⁴ Idem., p. 26

en une appréciation de la cohérence de celle-ci [l'intrigue], de son déroulement, de son équilibre, des attentes ou des surprises qu'elle ménage au lecteur haletant »¹.

A. Robbe-Grillet reproche, ici, l'absence de liberté des auteurs romanciers qui sont appelés à obéir à des prototypes et à des représentations décrits au préalable. C'est le manque d'importance attribué à l'acte d'écriture en faveur de la narration. C'est que l'écrivain doit posséder quelque chose à dire, une pensée à déléguer avant de passer à la rédaction. A. Robbe-Grillet saisit se placer à la limite *opposée de l'écrivain que « les romantiques voyaient comme un être inspiré devant faire passer un message »². Revenir sur les schémas fixés, par « la répétition systématique des formes du passé »³, peut éloigner l'écrivain de la réalité de la circonstance : « en nous fermant les yeux sur notre situation réelle dans le monde présent, elle [cette répétition] nous empêche en fin de compte de construire le monde et l'homme de demain »⁴.*

La recherche abusive faite sur l'histoire au préjudice de la pratique d'écriture fait que la plupart des lecteurs, en lisant le roman, passent des passages, même des pages complètes, pour atteindre l'important de l'histoire, qui est l'histoire elle-même.

C'est l'étude que M. Gilbert, professeur d'université à présent, a accomplie auprès de ses collègues qui lui démontre que les enfants ne sont pas les seuls « à sauter allègrement les descriptions pour aller tout droit à l'histoire »⁵. A. Robbe-Grillet fait montrer que cette forme du roman qui écarte les descriptions est terminée : on ne fait que décrire l'histoire au lieu de la raconter.

En effet, il faut mentionner que les nouveaux romanciers ne sont pas contre ces éléments constitutifs du roman : l'histoire et le personnage. Ils revoient le rôle qu'on leur attribue et le manque d'importance accordé aux formes textuelles : « De même qu'il ne faut pas conclure à l'absence de l'homme sous prétexte que le personnage traditionnel a disparu, il ne faut pas assimiler la recherche de nouvelles structures du récit à une tentative de suppression pure et simple de tout événement, de toute passion, de toute aventure »⁶.

¹ A. ROBBE-GRILLET, Op.cit., p. 29

² I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996, p. 36

³ A. ROBBE-GRILLET, idem., p. 09

⁴ Ibid.

⁵ M. GILBERT, « L'identité narrative », Genève : Labor et Fides, 2001, p. 41

⁶ A. ROBBE-GRILLET, idem, p. 32

Les adeptes du nouveau Roman mènent, enfin, leur inspiration critique contre la séparation du fond de la forme dans une œuvre, proposée par la conception traditionnaliste. Selon A. Robbe-Grillet : « *parler du contenu d'un roman comme d'une chose indépendante de sa forme, cela revient à rayer le genre entier du domaine de l'art. Car l'œuvre d'art ne contient rien, au sens strict du terme* »¹. Il perçoit l'œuvre comme un ensemble entier. Pareillement à ses semblables, A. Robbe-Grillet change la vision que les traditionnalistes se font du roman :

*« Pour commencer à écrire, l'écrivain n'a pas besoin d'avoir, au préalable, un quelque chose à dire, parce que c'est en écrivant qu'il trouve ce qui finit par être dit. En ce sens, l'écriture est une machine à penser. L'écriture n'est pas le moyen d'expression d'une pensée déjà passée. L'écriture est le moyen d'expression d'une pensée encore à venir. [...] Pour réussir à écrire, l'écrivain doit donc comprendre qu'il ne sait que peu, parce que c'est en transformant ce qu'il a écrit qu'il écrit »*².

Bien que J. Ricardou reproche à cette idée d'avoir quelque chose à dire au préalable qui précéderait l'acte de production pour affirmer que « l'écrire » entraîne le « dire », on aperçoit qu'il admet, dans un certain sens, que ce qu'on doit dire ne découle pas, nécessairement, du « produire ». J. Ricardou reconnaît, indirectement, que le passage à l'acte d'écriture débute d'un déjà-là.

En réalité, les différentes réflexions développées par A. Robbe-Grillet peuvent se résumer par le fait qu'il suffit de faire une petite comparaison pour savoir que la conception de la langue annoncée par F. de Saussure a été refaite par les nouveaux romanciers et mise en œuvre pour l'œuvre d'art.

A l'exemple de F. de Saussure, qui postule que le chercheur en linguistique doit connaître que sa discipline « *a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même* »³, celui qui doit critiquer une œuvre d'art doit, en se tenant à l'idée soutenue par A. Robbe-Grillet, l'étudier en elle-même et pour elle-même.

En outre, quand A. Robbe-Grillet défend le fait que la valeur d'une œuvre d'art émane plutôt de sa forme que de son contenu, il rejoint ainsi le raisonnement saussurien qui

¹ A. ROBBE-GRILLET, Op.cit, p. 32

² J. RICARDOU, « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p. 13

³ F. DE-SAUSSURE, « Cours de linguistique générale », Paris : Payot, 1972, p. 169

dénote que « *la langue est une forme et non une substance* »¹. Et puisque F. de Saussure envisage qu'on ne peut pas dissocier le signifié du signifiant qu'il rapproche « *au recto et au verso d'une même feuille* »², A. Robbe-Grillet, quant à lui, critique ceux qui saisissent indépendamment le contenu et la forme d'une œuvre d'art. Selon ces romanciers, « *s'il peut être commode, sans doute quelquefois, opératoirement de traiter un seul domaine, cela ne signifie non point que ce domaine jouit d'une existence indépendante, mais seulement que l'on suspend, de façon provisoire, la considération de l'autre* »³.

Selon P. Bourdieu et R. Chartier⁴, la « *lecture qu'on peut appeler structurale* » représente « *la lecture interne qui considère un texte en lui-même et pour lui-même, le constitue comme autosuffisant, et cherche en lui-même sa vérité en faisant abstraction de tout ce qui est autour* ».

En effet, le structuralisme et le Nouveau Roman ont importé aux ateliers d'écriture, chacun à sa manière, le fait que l'écriture est une construction et aussi ont participé à la modification de la représentation qui révèle que l'écriture est un don et fait appel à l'inspiration. D'après I. Rossignol, pour les nouveaux romanciers l'« *écriture est un "faire" plutôt qu'un "dire"* »⁵. Et pour préciser l'impact de ces deux dernières tendances, le Nouveau Roman et le structuralisme, sur l'évolution des ateliers d'écriture, il s'avère important d'exposer de près les avis de leurs fondateurs.

En rapport avec les ateliers d'écriture, J. Ricardou, qui est membre du Nouveau Roman et théoricien et praticien des ateliers d'écriture, a rédigé deux articles « *Ecrire en classe* » et « *Ecrire à plusieurs mains* » publiés dans la revue *Pratiques* en 1978 et en 1989. M.-C. Penloup (1990) considère J. Ricardou, à travers son premier article, comme le deuxième précurseur des ateliers d'écriture français, conjointement avec E. Bing. Chez J. Ricardou, « *le dire, pour l'essentiel [...], se fabrique dans le produire* »⁶ est aperçu comme le fondement principal de sa

¹ F. DE-SAUSSURE, Op.cit, p. 169

² Idem, p157

³ J. RICARDOU, « *Ecrire en classe* », *Pratiques*, n°: 20, 1978, p. 28

⁴ P. BOURDIEU et R. CHARTIER, « *La lecture, une pratique culturelle* » (Débat), Dans Roger Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*, Paris : Payot, 1993, p. 270

⁵ I. ROSSIGNOL, « *L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives* », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994, p. 36

⁶ J. RICARDOU, « *Ecrire à plusieurs mains* », *Pratiques*, n° : 61, 1989, p : 112-113

réflexion. Loin d'être un « être pourvu de dons exceptionnels [...], l'écrivain, puisqu'il est celui qui rature, est au contraire un ouvrier qui peine »¹, écrit également J. Ricardou.

E. Bing, de sa part, n'a jamais cessé de s'appuyer sur les pratiques des nouveaux romanciers pour initier à écrire, à tel point que dans ses ateliers les « *textes de référence font partie d'un corpus limité : en particulier le nouveau roman, Joyce Bataille, les minimalistes. Certaines littératures sont écartées, voire méprisées : le roman policier, les textes jugés artificiels comme ceux de Calvino* »². Ces textes qu'E. Bing désigne comme simulés sont favorisés par un autre courant qui, de manière toute différente, témoigne de sa trace les ateliers d'écriture en France. On fait allusion à l'Ouvroir de la littérature potentielle : (OuLiPo).

2.2.5. La production par contraintes : L'OuLiPo

Créé en 1960 par François Le Lionnais, Raymond Queneau et une panoplie d'écrivains, de peintres et de mathématiciens, l'Ouvroir de la littérature potentielle, l'OuLiPo, est plutôt un courant littéraire. Ce groupe, en majorité des hommes, inclue « *34 membres dont 13 sont excusés pour cause de décès* »³. Au moyen d'une pratique d'écriture fondée sur des "contraintes", les "oulipiens"⁴ se sont occupés d'unir littérature et mathématiques avec pour objectif de mettre en évidence des tournures qui peuvent être utilisées dans la production d'une œuvre d'art.

*« 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 »*⁵.

¹ J. RICARDOU, Op.cit, p. 113

² C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 49

³ L'OuLiPo, l'Ouvroir de la littérature potentielle, 2015, [en ligne] : <http://www.oulipo.net/oulipiens/document2565.html> (consultés le 6/10/2015)

⁴ Ibid.

⁵ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 28

Selon C. Boniface, « *les contraintes peuvent être d'ordre alphabétique, phonétique, syntaxique, numérique ou sémantique* »¹. Pour être plus explicite, nous rappelons quelques exercices parmi ceux cités par C. Boniface² :

- Avoir recours au dictionnaire pour changer toute désignation du texte par celle qui l'accompagne plusieurs fois ;
- Construire un texte où chaque mot comporte une lettre de plus par rapport à celui qui le devance ;
- Introduire, largement, une phrase entre deux phrases qui existent tout en respectant la cohérence du texte ;
- Ecrire un texte en démontrant des éléments dans l'ordre demandé ou produire un texte en s'empêchant d'employer une ou plusieurs lettres, exercice connu sous l'appellation de "lipogramme".

Les oulipiens refusent, de même que les nouveaux romanciers, l'idée du scripteur inspiré. Selon P. Fournel « *L'OuLiPo affirme "une résistance à une certaine image hugolienne de l'écrivain, une certaine image qui a été véhiculée par l'école, jusqu'à très récemment"* »³. Cependant ils dénoncent au mouvement du Nouveau Roman la théorisation abusive de l'écriture : « *Ils ont fait un peu de terrorisme après, ce que nous n'avons jamais fait* »⁴. Pour ce qui est de cette dernière, J. Bens suppose que chaque écrivain devrait répondre au niveau de son texte et ne pas donner aux autres l'occasion de lui indiquer ce qu'il souhaitait dire :

*« On essaie (et c'était vraiment l'idée de Queneau) d'éviter que le lecteur puisse lire autre chose que ce qu'on voulait écrire. Il nous arrive de savoir que dans ce qu'on a écrit, il y a plusieurs sens différents. On est très content quand il y en a plusieurs. Mais on serait tout à fait chagriné de ne pas les avoir aperçus nous-mêmes »*⁵.

En effet, J. Lafont-Terranova note que « *L'OuLiPo a un double statut dans le mouvement des ateliers* »⁶. D'une part, comme courant littéraire, ses notions ont entraîné une influence importante sur plusieurs concepteurs et animateurs d'ateliers français. D'autre part, à partir de la fin des années soixante-dix, les oulipiens se sont engagés dans l'organisation et

¹ C. BONIFACE, Op.cit., p. 27

² Idem., p : 27-28

³ P. FOURNEL, cité par C. BONIFACE, dans « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 29

⁴ J. BENS, cité par : idem, p. 30

⁵ J. BENS, Op.cit, p. 29

⁶ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit., p. 28

l'animation de stages d'écriture (associés aux ateliers d'écriture) durant lesquels ils travaillaient des contraintes qu'ils avaient inventées en faisant écrire et en rédigeant eux-mêmes. D'ailleurs, les oulipiens ne considéraient pas généralement ces stages d'écriture comme étant réellement des ateliers d'écriture : « *l'OuLiPo n'est pas et n'a jamais prétendu être un atelier d'écriture* »¹, souligne M. Bénabou, durant des rencontres sur les ateliers d'écriture.

M. Bénabou souligne que les stages d'écriture ont été ajournés parce qu'ils sont considérés comme une pratique autant complémentaire que régulière et que l'OuLiPo n'arrivait pas à trouver des animateurs disponibles pour répondre à la forte demande d'encadrement. L'auteur révèle que « *Ce qui n'était qu'une activité dérivée et occasionnelle commençait à occuper une place excessive dans l'emploi du temps de quelques Oulipiens qui acceptaient d'animer ces stages. Par ailleurs, cette hypertrophie des stages risquait d'entretenir un malentendu sur la nature du travail oulipien* »².

D'après M. Bénabou, les pratiques réelles des oulipiens diminuent. En s'appuyant sur des données réunies du site internet de ce mouvement, déjà mentionné, J. Lafont-Terranova (2009) rapporte que l'OuLiPo organise toujours les stages d'écriture et use, en plus, du concept d'atelier pour les indiquer. La vision des oulipiens vis à vis des ateliers d'écriture a, de ce fait, transformé à partir de 1993.

L'impact oulipien sur les ateliers d'écriture se trouve authentifiée par les propos des concepteurs d'ateliers d'écriture. En effet, A. Roche a informé que c'est par la faveur de la reconnaissance de l'OuLiPo qu'elle a pu bien organiser ses ateliers. Cette importance demeure apparente dans l'ouvrage du groupe d'Aix (A. Roche, A. Guiguet et N. Voltz ; 1989) qui se penche vers les pratiques d'écriture par contraintes. Les chercheurs ne cessent d'indiquer que certaines activités présentées dans le compte rendu de leur expérimentation « *sont d'inspiration oulipienne* »³. D'autres initiateurs de la pratique d'ateliers d'écriture, tels A. André, J. Ricardou et C. Oriol-Boyer, admettent l'importance des oulipiens dans leur travail. E. Bing, quant à elle, relativise le travail des oulipiens ; mais tout en se structurant par rapport à

¹ M. BENABOU, « Ecrire avec l'OuLiPo ». Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993), Paris : Retz, 1994, p. 15

² Idem, p. 17

³ A. ROCHE, A. Guiguet et N. Voltz, « L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire », Paris : Dunod, 1998, p. 11

sa méthode : « *Selon qu'on le refuse ou l'accepte l'on s'en exempte ou s'en approche* »¹ disait J. Ricardou.

En fait, c'est le regard que l'école oulipienne donne au texte qui les diverge d'E. Bing. En revanche, Bing et les oulipiens partagent le même avis qui montre que toute pratique d'écriture commence d'un déjà-là.

Par ailleurs, l'évidence qu'il n'y a, clairement, aucun texte original, mais qu'il est plutôt le produit de l'intervention de plusieurs textes, antérieurs ou postérieurs, montre apparemment pourquoi les précurseurs des ateliers d'écriture en France se sont inspirés des autres cultures, tel l'exemple du "haïku". Cette structure poétique arrangée dans le Japon.

2.2.6. Le modèle japonais : Le haïku

Le "haïku", nommé aussi "haïkai", est un petit poème bien concis, né au Japon à la fin du 17^{ème} siècle. Il s'écrit sur trois lignes de cinq, sept et cinq syllabes et se compose de dix-sept pieds. Selon C. Boniface, « *le haïku est une forme de vers de 17 syllabes (5, 7, 5) comprenant une allusion aux saisons et saisissant une impression* »². A. Roche, A. Guiguet et N. Voltz décrivent, de leur part, le "haïku" sans insister sur sa continuité définitive. Le "haïku" compte, d'après ces trois auteurs, entre trois et cinq vers libres. C'est « *un instantané* » qui expose « *des petites choses* » du vécu, « *celles qu'on ne remarque pas, qui semblent banales* ». Le "haïku" « *dit "ce qui arrive en tel lieu et à tel moment", et toujours en s'appuyant sur la nature, le temps, les saisons, et aussi le petit quotidien* »³.

Cette forme de poésie se fait de façon individuelle ou en groupe, généralement en pleine nature, vu sa valeur spirituelle. Effectivement, M. Bashô « *a quitté le bonheur vulgaire (la famille, les honneurs, la richesse) pour mener, dans la pauvreté, une vie itinérante* »⁴. « *Il parcourut le Japon pour se mettre en communion avec les montagnes, les rivières, les forêts, les cascades, pour méditer sur l'histoire, pour atteindre l'idéal bouddhique* »⁵. Quand le "haïku" est exercé en groupe, « *les gens écrivent sur place [...], lisent et se critiquent* »⁶.

¹J. RICARDOU, « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p. 17

² C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 206

³ A. ROCHE, A. GUIGUET et N. VOLTZ, Op.cit., p. 111

⁴ Cité par C. BONIFACE, idem, p. 206

⁵ Ibid.

⁶ Idem, p. 207

Selon J. Lafont-Terranova, les haïkus ont été insérés « *en Occident depuis un peu plus d'un siècle grâce à des auteurs qui ont présenté et/ou traduit des haïkus japonais ou encore qui ont pratiqué cette forme poétique dans leur propre langue* »¹. Ils sont parvenus, donc, après la création et le développement des ateliers d'écriture en France.

A. Roche et ses collaborateurs placent, dans leur ouvrage, les haïkus dans les premières activités supposées accorder aux écrivains de manifester leur relation avec soi et avec autrui, en discutant « *sur le monde, sur la société, les rapports humains, les civilisations, les sentiments* »². J. Lafont-Terranova (2009) relie, notamment, l'impact de l'écriture des haïkus sur les ateliers à l'importance que donne R. Barthes, l'un des principaux fondateurs et animateurs d'ateliers, à cette pratique et la manière élogieuse dont il la présente. En effet, « *Dans nombre d'ateliers d'écriture connus et moins connus, on écrit, à certains moments, des haïkus* »³. Et puis, dans un cas comme dans un autre, des approches qui adoptent l'idée de l'écriture collective où l'on s'échange les écrits produits.

2.3. Evolution des ateliers d'écriture

Après avoir évoqué les sources de la provenance du modèle de l'atelier d'écriture français et exposé les diverses tendances qui l'ont formées, nous verrons maintenant comment ce mouvement va évoluer plus tard. Cependant, nous ferons d'abord un retour récapitulatif sur le contexte scolaire qui a généré ces ateliers d'écriture. Cela nous permettra de faire un rappel sur certains points de rupture, de ressemblance aussi, entre l'atelier d'écriture et la forme scolaire traditionnelle de l'enseignement de la pratique d'écriture que nous avons déjà exposé.

2.3.1. Une alternative au modèle scolaire traditionnel

Les ateliers d'écriture se placent, comme nous l'avons déjà mentionné, de leur provenance, comme une résolution aux problèmes rencontrés dans l'approche scolaire traditionnelle de l'enseignement de l'écriture. La différence avec l'ancien modèle relève de plusieurs raisons, nous nous contentons d'en rappeler cinq, à savoir la visée des écrits produits, les modalités de leur production, leur évaluation, le fonctionnement d'un atelier d'écriture et les entrées mises en œuvre pour (faire) écrire.

¹ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 34

² A. ROCHE, A. Guiguet et N. Voltz, Op.cit., p. 110

³ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit., p. 34-35

Nous avons déjà mentionné que la production scolaire s'adresse à une seule personne, l'enseignant, tandis que la pratique d'écriture en atelier se présente comme une expérience collective qui « *se vit ensemble, hors de l'habituelle solitude, dans une nécessaire tendresse où chacun écrit pour soi, mais s'ouvre à la parole et au texte de l'autre* »¹. D'après A. André, « *toute forme de socialisation des écrits met en place, d'emblée, une rupture forte avec les pédagogies conventionnelles. Dans un lycée ou une université, en effet, l'écrit n'a guère pour destinataire que le professeur, généralement réduit au rôle de correcteur* »². Cependant, à la suite des études conduites en sociologie et en ethnologie de l'écriture, nous avons mentionné que l'évolution des productions textuelles est l'un des éléments majeurs pour la motivation des scripteurs. C'est pour dire, également, que l'engagement dans l'acte d'écrire dépend de la visée et du besoin d'écrire. Pourquoi écrit-on, une question qui relève du public à qui est destiné cet écrit et celle qui s'interroge sur le rôle de celui-ci. Les situations d'écriture témoignent, elles aussi, d'une différence entre la production scolaire et celle des ateliers. Il y a des ateliers qui sont préparés à l'extérieur du milieu scolaire ordinaire.

Evoquant les modalités de mise en œuvre des ateliers d'écriture dite de "loisir", J. Lafont- Terranova souligne le suivant : « *On écrit en atelier un peu partout, à la ville comme à la campagne ou à la montagne, dans une maison privée ou dans un lieu public, en soirée ou pendant ses vacances. On peut même le faire à distance, conseillé par un animateur expert* »³. Pour les pratiques qui se font dans une salle, en ajoutant que les participants peuvent avoir la liberté de déplacement, l'appropriation de l'espace manifeste aussi cette séparation annoncée relativement à la coutume scolaire. Dans plusieurs modèles d'ateliers, les tables de travail sont arrangées sous différentes formes : en cercle, en rectangle, ou en carré ; l'animateur se place de manière polyvalente. Se mettre derrière la table, de la même manière que les participants, réduit cette attitude de supérieur que les apprenants se font de l'enseignant. Dans ce cadre, nous soulignons, suite aux contributions de la sociologie et de l'ethnologie de l'écriture, « *l'inscription spatio-temporelle* »⁴, indiqué par Y. Reuter, joue un rôle très important dans le bon déroulement de la situation d'écriture.

Un autre élément de divergence concerne l'évaluation des écrits réalisés. Lors d'un atelier d'écriture, l'animateur évite de faire des remarques brutales et de donner des

¹ E. BING, « Ecrire et faire écrire », *Trousse Livres* n° : 44, 1983, p.10

² A. ANDRE, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros (Alternatives), 1989, p. 69

³ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit, p. 36

⁴ Y. REUTER, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p. 50

appréciations de valeur, se contentant uniquement d'introduire des évaluations formatives. Ce qui rend l'évaluation d'un texte plus utile, c'est les liens étroits que l'animateur devrait entretenir avec le groupe, avec chaque participant. Le texte *« n'est pas un objet, mais le représentant de son auteur, qui entend ses commentaires comme des pierres, ou des roses, envoyées dans son jardin intime : les trésors nommés comme tels sont ses trésors, les disgrâces ses disgrâces »*¹. En d'autres termes, toute *« évaluation que fait le lecteur d'un texte se dissocie mal, pour l'auteur, d'une évaluation de sa personne »*².

Pour se justifier, il suffit d'évoquer que c'est à travers une copie qu'on s'autorise de désigner un apprenant de compétent, ou de modique en examen par exemple. Une telle appréciation dévoile bien que de la copie d'examen on passe à la personne et qu'on n'évalue pas uniquement le texte, mais également l'écrivain. Pour que le scripteur demeure épargné des remarques construites sur son écrit, il lui faudrait, signale A. André, *« écrire sans y investir un iota de narcissisme »*, cependant, pour expliquer son opinion, André stipule qu'il n'a *« encore jamais rencontré de surhomme de ce genre »*³.

En effectuant le résumé des études réalisées sur certains terrains, au moment de l'élaboration de sa thèse, J. Lafont évoque que dans les pratiques d'ateliers d'écriture de loisir *« l'évaluation chiffrée, le classement des participants et la sanction par un diplôme sont exclus »*⁴. Cette chercheuse a voulu agir ainsi, quand elle a mis en œuvre un dispositif d'atelier d'écriture emprunté du modèle de loisir avec un public universitaire, mais, vu les contraintes académiques rencontrées, elle était obligée de recourir à la notation :

*« Si la valorisation des textes constitue une forme d'évaluation et de reconnaissance, elle ne remplace pas la notation dans un cursus académique. Par fidélité à la logique de l'atelier de loisir, au début de l'expérience, nous avons remplacé la note par un bilan individuel mettant l'accent sur les réussites. Mais, nous avons fini par « rétribuer » l'investissement des étudiants par une note qui consacre une avancée »*⁵.

¹ A. ANDRÉ, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros (Alternatives), 1989, p. 85

² Idem., p. 84

³ Ibid.

⁴ J. LAFONT, « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 60

⁵ J. LAFONT-TERRANOVA, « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* n° : 25, janvier 2007, p. 05

On constate bien que J. Lafont-Terranova n'évalue pas uniquement l'écrit réalisé, même en attribuant une note, elle prend en considération également l'expérience des sujets dans ce sens, qu'elle vise autant la pratique que le résultat c'est-à-dire tout le processus qui mène au produit, au texte final. Ainsi renonce-t-elle à la méthode ancienne qui favorise le produit fini, en se penchant sur sa réalisation. Elle opte pour une vision qui dénonce le caractère sacré du texte final. Cette nouvelle conception conçoit, alors, l'écrit comme l'effet de l'écriture saisie, selon J. Ricardou, comme « *l'ensemble des manœuvres par lesquelles un écrit, dans l'immédiat ou le successif de sa fabrication, se voit pourvu de structures plus accomplies* »¹. Séparé de ce processus qui le précède et le forme, le texte se présente ainsi dépourvu de son cheminement, ce qui limite sa compréhension.

En prenant en considération le fonctionnement, aussi bien de la pratique que du produit, l'atelier d'écriture reprend l'idée de la génétique textuelle. Celle-ci a, assurément, un regard différent du texte, une visée qui favorise le processus de production sur le produit final :

*« Ce regard nouveau implique, sinon un choix, du moins des préférences : celles de la production sur le produit, de l'écriture sur l'écrit, de la textualisation sur le texte, du multiple sur l'unique, du possible sur le fini, du virtuel sur le ne varietur, du dynamique sur le statique, de l'opération sur l'opus, de la genèse sur la structure, de l'énonciation sur l'énoncé, de la force de la scription sur la forme de l'imprimé »*².

En comparaison à la forme scolaire de l'écriture, la gestion des séances d'ateliers d'écriture est également distincte : les animateurs deviennent moins autoritaires et différencient leurs remarques.

L'utilisation même du terme "animateur", et non de maître, employé dans des ateliers donne une signification notable et annonce parfaitement cette détermination de renoncer à la forme scolaire traditionnelle. Les ateliers d'écriture sont des espaces « *pour écrire à voix haute* »³ une expression qui est à présent en usage dans des Ateliers d'écritures d'E. Bing. « *En effet, dans le petit groupe qui se constitue pour écrire, les interactions sont importantes, grâce*

¹ J. RICARDOU, « Ecrire à plusieurs mains », *Pratiques*, n° : 61, 1989, p. 111

² A. GRESILLON, « Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes », Paris : PUF, 1994, p. 07

³ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 50

à un ou deux animateur(s) plus ou moins directifs, qui, selon les ateliers, écrivent ou non, suscitent et organisent des échanges liés aux productions écrites »¹.

Eloigner la sévérité dans le déroulement d'un atelier se manifeste encore à travers l'élocution employé par l'animateur. Selon D. Hymes, le ton « *rend compte de l'accent, de la manière ou de l'esprit dans lesquels un acte est accompli, et correspond approximativement aux modalités des catégories grammaticales* »². L'auteur évoque également que les mêmes actions peuvent se transformer de signification en fonction du ton : « *L'importance du ton est soulignée par le fait que, lorsqu'il s'oppose au contenu apparent d'un acte, il l'annule souvent* »³.

D. Hymes ajoute sur cette question que les indices du ton ne font parti de l'ordre de la parole uniquement : « *un clin d'œil, un geste, une posture, des vêtements d'un certain genre, un accompagnement musical, par exemple* »⁴ forment un nombre important de marques qui peuvent nous informer sur le ton. Dans les ateliers, le ton est surtout serein et ludique : écrire en jouant et jouer en écrivant. Joindre l'utile à l'agréable est le principe adopté par plusieurs ateliers.

Outre l'objectif assigné et l'évaluation des textes, et la gestion des séances, la négociation du projet d'écriture (choix du thème, supports textuels, ...) démarque encore la pratique des ateliers d'écriture à celle qui est scolaire. Au moment où la production scolaire met l'accent sur l'apprentissage des savoir-faire techniques, les ateliers vise l'écriture personnelle, celle qui accorde au scripteur de maîtriser ses propres aptitudes.

M-C Penloup, en évoquant A. André, indique « *qu'il n'est ni professeur de la littérature, ni formateur d'expression écrite* »⁵. Dans un atelier, le travail se fait à travers des consignes, mais les participants peuvent ne pas les respecter ou les refaire. Au niveau des ateliers, il n'a jamais été question « *de demander de traiter un thème ou un sujet (de rédaction ou de dissertation), mais d'aider les participants à écrire. Il s'agit d'abord de les libérer du mythe de l'écrivain inspiré, des idées convenues, des clichés et de leurs "tics" d'écriture* »⁶. La consigne

¹ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit, p. 50

² D. HYMES, « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale », Etudes de linguistique appliquée n° : 37, 1980, p. 142

³ Idem, p. 143

⁴ Ibid.

⁵ M.-C. PENLOUP, « Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? », Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA), 1990, p. 44

⁶ J. LAFONT-TERRANOVA, idem, p. 55

des ateliers et tout le dispositif qui la suit permet au sujet-écrivain de s'engager aisément dans l'expérience d'écriture et d'oublier ainsi le souci de chercher une réponse à la fameuse question "par où dois-je commencer?". La présence de la consigne, déjà mentionné, annonce en elle-même la distinction entre la pratique de l'écriture en atelier et celle du texte libre de Freinet.

Par ailleurs, l'opposition qui se construit entre les ateliers d'écriture et les pratiques d'écriture scolaire semble un peu paradoxale. En s'appuyant sur les propos de J. Lafont-Terranova (2009), nous exposons ce paradoxe en trois phénomènes.

En premier lieu, les deux bâtisseuses des ateliers d'écriture en France viennent du monde scolaire et c'est, encore, au sein des établissements scolaires qu'elles ont mis en œuvre leurs premières expériences : Elisabeth Bing à (l'Institut Médico-Pédagogique) de Dieulefit et Anne Roche à l'Université d'Aix-en-Provence.

En deuxième lieu, les animateurs qui géraient ces ateliers d'écriture, développés en dehors du système scolaire, provenaient surtout des écoles et des universités. J. Lafont-Terranova indique qu' « *Au début des années 90, une grande partie de l'équipe d'animateurs des Ateliers d'écriture Elisabeth Bing est liée au monde scolaire et universitaire* »¹.

En troisième lieu, les premiers participants qui ont fréquentés les ateliers d'écriture étaient des enseignants. En réalité, ces pratiques « *sont nées dans et pour des situations scolaires et [...] elles remettent violemment en cause le statut et les représentations de l'écrit à l'école* »².

2.3.2. Une tendance en expansion

A la suite des deux courants fondateurs, les pratiques d'atelier se propagent sur tout le territoire français et prend du développement dans différents usages, particulièrement dans l'univers des loisirs. L'expérience des premiers ateliers rassemblent des groupes restreints de huit à quinze participants spontanés qui travaillent sous la direction d'un animateur. De manière générale, ces ateliers d'écriture sont conçus pour l'écriture littéraire et destinés à une population culturellement favorisé, à des participants motivés et disponibles, qui ont envie d'écrire. Au cours des années, les ateliers progressent et se donnent sur des participants issus

¹ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit, p. 20

² M.-Cl. PENLOUP, « *Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ?* », Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA), 1990, p. 16

de différents milieux : certains d'eux écrivent peu ou n'ont pas une expérience en écriture, ou encore le font par exigence.

Le livre de R. Guibert (2003) expose exactement la situation de ce dernier cas. Ce psycho-sociologue se consacre « à des expériences de formation à l'écriture menées avec des adultes salariés, en promotion supérieure du travail et en formation continue »¹. Ces derniers n'ont choisi d'écrire. A cause de leurs fonctions, ils étaient dans l'obligation de faire recours à cette pratique. Compétents dans leurs secteurs, ils éprouvent toutefois des obstacles au niveau de la production que demande leur travail. La recherche de R. Guibert se fonde sur un principe fondamental : la majorité des ateliers fait appel à ceux qui ont une ambition pour la pratique d'écriture et ces ateliers sont conçus pour l'écriture littéraire. Puisque les ateliers consentent l'amélioration du rapport à l'écrit, il faut les étaler sur tous ceux qui ont affaire avec cette pratique d'écriture :

« Comme la plupart des ateliers d'écriture sont habituellement, même implicitement, consacrés à l'écriture dite littéraire, ou créative, comme ils s'adressent à ceux qui ont le désir d'écrire, quand, où et comment, ceux qui n'ont même pas, ou même plus, ou pas encore le désir d'écrire, pourraient-ils avoir l'occasion de les rencontrer ? Et comment rendre la charge plus légère à ceux qui, dans leur profession, sont obligés d'écrire ? »².

Que les textes soient fictionnels ou fonctionnels, selon R. Guibert, le processus d'écriture reste pareil. L'épanouissement des ateliers d'écriture a, ainsi, entraîné un mouvement qui peut prendre plusieurs formes, menant à une variété d'applications. La population est devenue diverse et les ateliers ont reçu un personnel en promotion professionnelle, des spécialistes de l'écriture, des individus en situation complexe ou qui ont des complications (malades dans des centres psychiatriques).

En plus du domaine des loisirs, les ateliers d'écriture sont présentés en manifestation culturelle, en formation continue ou en enseignement scolaire et universitaire, et même en pré-scolaire. Selon O. Pimet et C. Boniface, les ateliers d'écriture peuvent être répertoriés à travers trois tendances. La première cible « le développement personnel où l'écriture est un moyen de rencontre, d'expression et de valorisation des personnes, d'échanges et de

¹ R. GUIBERT, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p.13

² Idem, p. 16

thérapie »¹. La deuxième s'intéresse à « l'amélioration de la maîtrise de la langue, en vue d'un apprentissage (école) ou réapprentissage (formation) ou à titre de perfectionnement »². La troisième concerne « l'expérience de la création littéraire »³.

L'intention des ateliers d'écriture changent selon la qualité du public visé et des établissements organisateurs de ces ateliers. A titre d'exemple, les ateliers de tendance thérapeutique et poursuivant le développement personnel s'intéressent, particulièrement, au public en situation difficile. Dans ce genre d'atelier, « l'accent est mis sur tout ce qui va permettre à la personne de reprendre confiance en elle, être revalorisée, pouvoir s'exprimer personnellement »⁴. Selon C. Boniface, dans les publics en difficulté, « on y trouve des jeunes sans formation et sans emploi, des chômeurs longue durée,..., des illettrés, des immigrés, des réfugiés, des handicapés, des psychotiques, des détenus, des appelés, des malades du sida... »⁵.

O. Pimet et C. Boniface (1999) suggèrent, outre la classification des ateliers suivant la qualité des participants et les visées, une troisième catégorisation fondée sur les formes de suggestions d'écriture utilisées. Donc, ces pédagogues désignent cinq situations principales : « propositions de type ludique ou jeux d'écriture, propositions autour de la mémoire, de l'identité et de l'autobiographie, propositions de création de fiction, propositions stylistiques à partir d'œuvre d'écrivains et propositions de réécriture »⁶.

Il semble évident que l'organisation des ateliers d'écriture se réalise selon la visée établie. Elle changera suivant les buts recherchés, les secteurs assurés, les populations concernées ou les suggestions de production écrite. La classification effectuée par C. Boniface (1992), J. Lafont (1999) et J. Lafont-Terranova (2009) regroupent les pratiques des ateliers d'écriture en suivant un parcours longitudinale dont les deux extrémités sont le sujet et le texte.

¹ O. PIMET, et C. BONIFACE, « Ateliers d'écriture. Mode d'emploi », Paris : ESF, 1999, p. 25

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 164-165

⁵ C. BONIFACE, idem, p. 164

⁶ O. PIMET, et C. BONIFACE, idem, p. 10

2.3.3. Des courants qui se regroupent

En se basant sur des modèles types – les ateliers d'Elisabeth Bing et ceux de l'OULIPO¹ – qu'elle juge comme typiques de leurs usages appropriés, J. Lafont-Terranova² répartit, en s'inspirant de C. Boniface (1992), les ateliers d'écriture en trois grandes formes. Des ateliers qui sont « *centrés sur la personne* » et « *valorisent le jaillissement de l'écriture* », d'autres « *sur le travail du texte via des contraintes liées à la matérialité du langage* » et « *entre les deux, ceux attachés à l'expression du sujet-écrivain* ».

La chercheuse fonde la sélection de ces ateliers modèles sur l'idée qu'ils sont « *de la première heure dans le monde des loisirs* » et qu'ils « *ont une large audience aussi bien auprès du public que de ceux qui s'intéressent à la question des ateliers d'écriture* »³.

Dans ces derniers, l'auteur évoque M.-C. Penloup (1992), Y. Reuter (1996), C. I. Rossignol (1996) et C. Rondier (2000).

a. Des ateliers qui visent la personne

Fondé en 1975, le Centre Interculturel de Communication, Langues et Orientation Pédagogique (CICLOP), est une association qui « *a pour but de contribuer au développement des personnes et des institutions* »⁴. Pour arriver à son but, ce groupe prépare des ateliers d'écriture qui accordent aux adhérents de « *mettre fin à tout ce qui est dévalorisation de soi en particulier la croyance qu'on n'arrive pas à écrire* »⁵, de « *changer son regard sur ses propres textes* »⁶ et de « *se réconcilier avec soi-même* »⁷. Ces ateliers fondent leurs pratiques sur la mise en assurance des écrivains en qualité de personnes, en leur redonnant confiance en soi.

Le CICLOP utilise la pratique d'écriture comme un moyen qui permet de s'exercer sur la personne : « *L'écriture est au service du développement personnel* »⁸ et l'atelier d'écriture

¹ En présentant cette catégorie, nous l'étendrons aux ateliers de Jean Ricardou et de Claudette Oriol-Boyer.

² J. LAFONT-TERRANOVA, « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* n° : 25, janvier 2007, p. 05

³ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 39

⁴ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 63

⁵ *Idem.*, p. 65

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

⁸ J. LAFONT, « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 36

est conçu pour avantager, en priorité, l'expression libre, car « *l'émergence du sujet ne peut se faire que dans la spontanéité* »¹.

À travers des suggestions d'écriture nommées "*inducteurs, déclencheurs ou starters*" les participants aux ateliers du CICLOP rédigent. Un déclencheur « *peut être 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 relaxation, un conflit dans le groupe* »². Un indice d'écriture peut être introduit par l'animateur ou par un des écrivains. L'animateur, identiquement à tous les autres participants, produit et partage ses écrits. Ce dernier, en prenant ce statut, fait connaître qu'il ne dispose pas de capacités singulières par rapport aux autres écrivains. La diffusion ou le partage des écrits reste facultatif : celui qui veut, il partage. Cette socialisation se traduit seulement par voie orale au moment où le texte est adressé aux autres. « *Les textes produits en atelier ne sont jamais communiqués par écrit, encore moins dactylographiés ou copiés* »³. Faire des remarques sur les écrits lus est faisable, mais il n'est pas imposé.

D'un point de vue linguistique, le CICLOP ne part pas d'un projet pédagogique qui aurait pour but le développement du texte. Selon ses concepteurs « *le rapport à la langue se structure de manière extra-linguistique* »⁴. En plus, « *un texte intéressant est un texte chargé d'affect, où "l'on s'implique" : le style apparaît comme un moyen de fuir l'authenticité* »⁵. Les ateliers d'écriture du CICLOP ne mettent pas en question l'idée de perfectionnement et d'arrangement des activités mises en place. Cet éloignement du raisonnement collectif fait que les participants se présentent et partent sans engagement. C. Boniface explique que « *La continuité n'est pas particulièrement souhaitée. On peut arriver au milieu de l'année sans prévenir, venir une fois de temps en temps. Le désir de chacun est une priorité. Et de toute manière, il n'y a pas de progression envisagée qui soit préalable au groupe, et il n'y a pas d'apports pédagogiques à transmettre* »⁶.

¹ C. BONIFACE, Op.cit, p. 64

² Idem, p. 65

³ C. BONIFACE, Op.cit, p : 67-68

⁴ J. LAFONT, idem, p. 53

⁵ C. BONIFACE, idem, p. 64

⁶ Idem, p. 65

b. Des ateliers qui visent le texte

Contrairement aux ateliers du CICLOP, les ateliers dirigés par l'OuLiPo adopte cette tendance qui met en avant le texte. Dans ce cadre qui attribuent une importance particulière à la matérialité du texte, en mettant en œuvre la fonction poétique et ce aux dépens du sens. On mentionne que, dans cette expérience, les oulipiens étudient les exigences qu'ils envisagent et produisent eux-mêmes comme les écrivains. Selon J. Jouet, en construisant les textes, « *le projecteur est mis sur le respect ou non des consignes données* »¹, le sens est placé de côté momentanément. Les adeptes de l'OuLiPo, indique encore J. Lafont², donnent importance à des points « *de cohérence et de sens, au moment de la communication du texte quand il s'agit d'un stage* » et « *de la publication pour les membres* » de ce courant. Il est important de mettre en plus, concernant la publication, que même si les partisans de l'OuLiPo enregistrent parmi eux des écrivains de grande considération, comme par exemple Georges Pérec et Italo Calvino, leurs objectifs n'est pas du tout la publication des écrits produits.

J. Lafont approfondit encore sa réflexion en signalant que les ateliers d'écriture oulipiens ne s'inscrivent pas dans projet pédagogique qui se base sur une panoplie d'activités présentées, car « *chaque contrainte [est] expérimentée pour elle-même, ou dans le cadre d'un enchaînement de contraintes* »³.

Quant aux ateliers d'écriture assurés par J. Ricardou et par C. Oriol-Boyer semblent moins exigeants. Identiques aux expériences de l'OuLiPo, ces derniers donnent, eux aussi, une importance majeure au texte qu'ils considèrent comme le produit d'une organisation d'opérations. Cependant, plus que la visée oulipienne, J. Ricardou et C. Oriol-Boyer se penchent simultanément sur l'aspect matériel et sémantique du texte, bien que la primauté demeure attribuée au côté formel.

Y. Reuter récapitule leur point de vue 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 –*

¹ J. JOUET, « Vingt et un principes (d'importance à peu près égale) gouvernant l'atelier d'écriture », *Trousse Livres* n° : 44, 1983, p. 04

² J. LAFONT, « Pour une ethno-linguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 56

³ Ibid.

graphique et phonique –, des formes, des rythmes,...). Le texte " intéressant " est, pour ces auteurs, celui qui a tissé le maximum de relations entre les pôles »¹.

J. Ricardou et C. Oriol-Boyer sont considérés comme des théoriciens et praticiens des ateliers d'écriture. Ils ont une grande expérience en animation des ateliers d'écriture organisés en milieux scolaire et universitaire, en formation continue et dans le monde des loisirs. Au début, C. Oriol-Boyer se référait à J. Ricardou. Ensuite, elle a créé sa propre approche. N'empêche que C. Boniface les considère encore comme « *les branches distinctes d'un même tronc* »². Leur principe s'appuie sur l'idée que toute écriture est naturellement une réécriture. Ils se différencient ainsi de l'écriture distinguée comme une simple expression du sujet-écrivain ou comme une représentation authentique du monde. Cette double vision envisage que l'écriture soit une traduction spontanée dans l'univers des mots qui existent déjà, d'un déjà-là. Or, d'après J. Ricardou, « *l'écriture est l'acte de celle, ou de celui, qui raturant son écrit, parvient à lentement penser ce qu'il ne pensait pas encore* »³. Il juge que tout texte est incomplet, susceptible d'être modifié et perfectionné, et que, de ce fait, il est considéré comme un écrit intermédiaire envers un autre essai possible. Dans ce fonctionnement, le sujet-écrivain, « *à peine a-t-il inscrit tel prétendu quelque-chose-à-dire sur la page, qu'il se montre affligé par l'allure du résultat : fort de sa déficience, l'écrit sitôt réclame sa prochaine transformation* »⁴.

S'appuyant sur l'expérience des écrivains, C. Oriol-Boyer répartie la tâche d'écriture en quatre phases : la lecture, la prescription, la rédaction et la relecture. L'étape de la lecture se base sur l'idée que l'écriture est, en même temps, « l'art du rat »⁵ et « l'art du rapt »⁶ : l'art du rat, à l'instar du rat de bibliothèque, car toute activité d'écriture est précédée par travail de documentation, et l'art du rapt étant donné que toute pratique d'écriture comprend une révision du déjà-écrit. « *Ecrire, car c'est toujours récrire, ne diffère pas de citer* »⁷, énonça A. Compagnon.

¹ Y. REUTER, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p. 36

² C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 105

³ J. RICARDOU, « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p. 13

⁴ Idem, p. 14

⁵ C. ORIOL-BOYER, « L'art du rat. Problèmes de la réécriture », Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*, Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p. 30

⁶ Ibid.

⁷ A. COMPAGNON, « La Seconde main ou le travail de la citation » ; C. CORNAIRE, et P. Mary Raymond. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE International ; Paris : Seuil, 1979, p. 34

Ce raisonnement reste adopté, dans la démarche de C. Oriol-Boyer, car avant de produire un écrit on lit d'abord les textes. Quant à l'étape de la prescription, elle permet de choisir des éléments parmi d'autres qu'accorde le déjà-écrit. Durant cette étape, « *on souligne, on entoure, on trace des flèches, on inscrit des commentaires ou des choix en marge du texte, bref, peu à peu, on quitte la page imprimée pour "manuscire" toutes sortes de préfigurations du texte : listes de mots, de phrases, de structures prétextualisées* »¹.

A la suite de la prescription arrive l'opération de rédaction, c-à-dire la mise en texte. « *Il s'agit de raccorder, homogénéiser, placer sur la ligne d'écriture cet ensemble non encore ordonné de similitudes* »². La rédaction s'appuie sur le déjà-écrit mis en valeur (textes supports) durant la première phase. On rédige en réécrivant des formes du déjà-écrit. Cette écriture-réécriture peut toucher le fonctionnement de la langue. Pour expliquer cet "art du rapt" adopté dans ses ateliers, C. Oriol-Boyer propose en exemple cette consigne d'écriture: « *Ecrivez un texte utilisant celui-ci (on donne un court extrait d'écrivain)* »³.

La relecture est la dernière phase. Son but est de revoir les productions selon des principes prescrits. Cette relecture prépare, à vrai dire, au travail de réécriture. Son rôle est de rechercher des éléments nouveaux dans le déjà-là pour terminer ce qui a été déjà produit. A ce stade, « *le texte convoque d'autres textes qui lui ressemblent thématiquement ou stylistiquement dont l'étude pourrait bien offrir de nouvelles possibilités à sa rédaction en cours* »⁴.

Malgré que C. Oriol-Boyer expose, pour des fins méthodologiques, ces quatre stratégies de façon isolée, elle sait qu'au niveau de la pratique, le travail se fait différemment. En effet, on peut introduire ces quatre étapes les unes dans les autres : « *par exemple, au moment même où on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture* »⁵. Et puis, nombre de sujet-écrivain n'accomplissent pas forcément tout le cheminement de production. Ils peuvent se bloquer durant le parcours d'écriture ou omettre des étapes. D'autres, en revanche, peuvent terminer le parcours et refaire les mêmes phases jusqu'à ce qu'ils parviennent à la production d'une version qu'ils estiment acceptable.

¹ C. ORIOL-BOYER, Op.cit, p. 30

² Ibid.

³ Idem., p. 31

⁴ Ibid.

⁵ Idem., p. 26

Durant son expérience, C. Oriol-Boyer débute par l'aspect théorique avant de s'étaler sur l'aspect pratique: « *elle explicite au début d'un atelier les fondements de sa théorie et de ses objectifs* »¹. Elle signale que l'on peut apprendre à écrire, explique les critères pris en considération pour (faire) écrire et évaluer les écrits. Pour ce dernier aspect, « *un texte est considéré en fonction d'un certain nombre de critères* »²: sa rime, sa construction, son harmonie et son paramètre méta-textuel. L'atelier de C. Oriol-Boyer comprend quatre moments. Après avoir donné la consigne, les scripteurs écrivent leurs textes, les transcrivent par la suite sur les transparents et les diffusent. Chaque texte proposé est critiqué par l'animatrice qui met en évidence sa valeur et « *repère la conformité à la consigne* »³.

Après avoir fait la diffusion et l'étude des textes, « *les participants sont invités à réécrire individuellement ou à plusieurs le même texte, en appliquant des règles nouvelles* »⁴. Cette réécriture ne vise pas obligatoirement le texte du scripteur lui-même. En atelier, C. Oriol-Boyer rédige, expose et critique ses textes. En fait, selon J. Ricardou et C. Oriol-Boyer, l'enseignant « *doit être non point du côté du scripteur débutant mais bien de celui du scripteur aguerri. En d'autres termes l'enseignant de l'écriture doit être un écrivain* »⁵.

Au sujet des ateliers formalistes, employé par C. Boniface, ainsi que les ateliers de C. Oriol-Boyer, les avis sont apaisés. Quelques-uns adressent des reproches à ces ateliers d'avoir adopté une vocation "applicationniste" du texte. Un texte qui se présente comme une association d'opérations découlant de l'application de règles. Ils critiquent encore l'exclusion du sens qui mène à la construction de textes difficiles à saisir ou inexpressifs. Ils reprochent également le fait d'exposer les écrits par le biais de transparents qui engendre la réalisation de textes limités. Ils mentionnent aussi qu'écrire à partir des textes littéraires d'écrivains célèbres, les scripteurs vont reproduire des modèles, ce qui peut réduire leur esprit créatif.

Conduisant cette analyse plus loin, Y. Reuter regrette le manque d'écrits fonctionnels et rapporte qu'« *écrire ne se réduit pas à écrire du littéraire selon les positions de tel ou tel écrivain considéré d'avant-garde à un moment historique donné* »⁶. Il faudrait, enfin, joindre à tout cela « *le fait que le travail est souvent collectif ou que la réécriture concerne le texte de*

¹ C. BONIFACE (Avec la collaboration d'Odile Pimet) ,« Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 108

² C. BONIFACE, Op.cit, p. 108

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ J. RICARDOU, « Ecrire en classe », *Pratiques* n° : 20, 1978, p. 44

⁶ Y. REUTER, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p. 38

quelqu'un d'autre. Bref la recherche d'une écriture individuelle (disons : d'un style) n'est pas la préoccupation »¹.

Par contre, d'autres opinions annoncent qu'en se penchant sur le tâche, que nécessite le travail d'écriture d'un texte, ces ateliers pourraient résister contre la pensée du don et de l'inspiration. Ces critiques mentionnent également que la présence de l'aspect théorique aide les scripteurs à se contextualiser. Ils montrent, enfin, les intérêts pédagogiques qu'illustre une production fondée sur la réécriture. Celle-ci permet, notamment, de distancier entre le texte et l'écrivain, c-à-dire examiner le produit sans que le sujet-écrivain se trouve forcément ciblé. Dans ce genre d'ateliers, « *on ne confond pas le corps du texte avec son propre corps : on ne va pas se sentir agressé par une proposition de modification du texte* »².

c. Des ateliers qui visent le sujet-scripteur

Mis à part les ateliers qui visent la personne et ceux qui favorisent le texte figurent, selon la classification de J. Lafont, les ateliers qui s'intéressent au scripteur. Les ateliers d'écriture centrés sur le scripteur ne se consacrent pas exclusivement au texte ni à la personne indépendamment de son produit. Cette position inclue la prise en considération de toute la démarche qui implique le scripteur et sa production, donc l'objet de son texte. Ainsi, il ne s'agit pas ici de « s'intéresser au résultat de l'écriture (l'écrit produit) »³ mais d'installer « *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* »⁴. Il est question de valoriser l'écrivain dans son rapport avec l'acte d'écrire. Cette position figure dans les ateliers d'E. Bing.

Cette taxinomie, de J. Lafont, n'obtient pas le consentement de certains chercheurs. Y. Reuter (1996), par exemple, ne se réfère qu'à deux orientations : L'orientation des ateliers d'E. Bing se penche sur le "pôle psychique", et celle des ateliers de J. Ricardou et de C. Oriol-Boyer qui donne importance au "pôle textuel".

C. Boniface adopte cette répartition en faisant appel à deux pôles : l'expression et la production. Selon C. Boniface, au moment où le premier pôle est, particulièrement, « *centré sur le vécu, sur la parole, sur l'émotion, sur la spontanéité et sur le plaisir* », le deuxième

¹C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 110

² Ibid.

³ J. LAFONT-TERRANOVA, « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008a, p.92

⁴Ibid.

« privilégie le texte-objet, la technique, la contrainte, le travail, l'apprentissage, la compétence et le savoir-faire »¹.

Y. Reuter, C. Boniface et J. Lafont se rencontrent ainsi au niveau de l'axe textuel, par contre ils s'opposent par rapport à la position des ateliers d'E. Bing. Ce qui paraît indiscutable, c'est qu'elle n'adhère pas complètement au classement d'Y. Reuter et de C. Boniface. D'ailleurs, nous avons déjà démontré qu'E. Bing n'accepte pas de placer ses ateliers sous un angle thérapeutique, même si elle avoue que l'écriture peut entraîner des répercussions thérapeutiques. Nous pouvons retenir qu'E. Bing ne se focalise pas que sur le développement de la personne en se référant à sa façon de gérer ses ateliers.

Bing (2) structure son travail en atelier d'écriture en huit moments, partant de l'ambiguïté et du stress de départ arrivant à la réalisation du texte final. Le premier moment, nommé « *temps paradoxal* »², permet d'exploiter un « *climat de confiance* »³ entre le sujet-écrivain et les autres participants d'un côté et, d'un autre, entre le sujet-écrivain et l'animateur. Durant cet intervalle, les écrits construits sont présentés oralement, à haute voix, cependant « *aucun jugement, aucune critique de quelque nature que ce soit, n'est permis* »⁴. Ce premier temps représente un moment « *du passage du texte par le corps* », « *de réparation* »⁵.

Pendant le deuxième moment, appelé « *vacillement* »⁶, continuellement les écrits sont diffusés seulement par voie orale. C'est une période où « *les désirs d'exigence et de travail ont atteint leur maturité* »⁷. Le vacillement anticipe le moment « du travail du texte », c'est la première occasion où les textes des écrivains sont partagés avec les pairs. « *Dès lors les textes sont photocopiés, démultipliés* » et « *soumis cette fois à la lecture et aux lectures visuelles et lentes* »⁸ écrit E. Bing.

¹ C. BONIFACE, Op.cit., p. 22

² E. BING, « Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son avancée ». Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*, Paris : Retz, 1994, p : 62-63

³ Ibid.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ E. BING, Op.cit, p. 64

⁸ Idem., p. 65

Le troisième moment est consacré au « *questionnement du texte* »¹, ce qui donne l'occasion de s'interroger sur le texte et de concevoir l'écriture à travers la pratique. Le moment de la « *reconnaissance d'une "langue à soi"* » vient en cinquième position : « *C'est l'instant où l'atelier verse le plus radicalement du côté de la littérature* »². Le sixième moment dénommé « *temps des horribles travailleurs* »³ consacré au travail sur les procédés et les techniques. Ce moment est suivi par l'étape du « *sevrage* »⁴ durant laquelle le sujet-écrivain prend distance des participants et de l'animateur pour passer au travail individuel et à l'écriture autonome : « *Renégat du travail qui l'a porté, ou encore demandeur, le passage ne se fait pas sans pleurs ni frustrations* »⁵. Le dernier moment consiste d'aller au-delà de l'écriture du "fragment" pour rédiger un texte assez long, un produit 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* »⁶.

Cette répartition en moments démontre que la pratique d'E. Bing est bien réfléchie et qu'il répond à un projet pédagogique basé sur le travail progressif. On perçoit ce raisonnement de planification progressive en examinant la façon dont Bing (2) insère les diverses suggestions d'écriture. Pareillement à Bing (1), ces propositions sont avant tout de type autobiographique et traite du vécu, des souvenirs et de la mémoire. Elles s'intéressent aussi à la désignation du réel, et enfin à l'imaginaire à l'aide de la fiction. Chez Bing (2), entrer en écriture est anticipé par la lecture et l'analyse d'un écrit littéraire. Les textes réalisés sont partagés avec les pairs et commentés. « *Les "retours" des textes ne sont jamais interprétatifs vis-à-vis de la personne. Ils concernent en principe l'écriture* »⁷. Les écrits produits ne sont pas forcément retravaillés. Les textes réécrits sont sélectionnés par le groupe de l'ensemble des textes construits précédemment.

Pareillement aux oulipiens, les textes d'E. Bing ne sont pas destinés à être publiés à l'extérieur du groupe. E. Bing explique à ce sujet : « *Je tiens enfin à préciser que nous ne sommes pas une école d'écrivains : si un écrivain se découvre en vous, c'est vous qui le découvrirez* »⁸. En opposition aux expériences des oulipiens et du CICLOP, chez E. Bing, l'animateur ne participe pas à l'écriture. J. Lafont (1999) décrit cette position en apportant

¹ E. BING, Op.cit, p. 67

² Ibid.

³ Idem, p. 70

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Idem, p. 72

⁷ Idem, p. 47

⁸ Ibid.

deux raisons : l'animateur doit, d'un côté, être disponible pour sa fonction de conseiller et éviter, d'un autre côté, de se présenter comme modèle. R. Guibert partage, dans un certains sens, cet avis. D'après cet auteur¹, les conduites des animateurs et celles de leurs auteurs préférés peuvent perturber, voire inhiber, le rythme d'écriture des scripteurs, si elles sont mal présentées. Au lieu de privilégier leur autonomie, ces conduites peuvent la détruire.

Les chercheurs qui favorisent les ateliers qui se penchent sur le scripteur, tels les ateliers réalisés par Bing (2), jugent que ce sont des contextes qui donnent de l'assurance, des lieux où l'on découvre l'envie d'écrire avec ces propositions d'écriture fournies qui sont tant stimulantes. Ils mettent encore en évidence l'idée que ces ateliers proposent, d'une certaine manière, les écrivains peu connus publiquement, que les tâches sont structurées de façon graduelle et que les participants passent une expérience d'écriture qu'ils estiment constructive et modificatrice. Ils évoquent enfin que les intervenants sont expérimentés, bien disposés et bienveillants. En revanche, on reproche à E. Bing le fait que les écrivains ne soient pas rapprochés des textes de leurs pairs de façon directe et visuelle. On fait remarquer, outre cela, que plusieurs écrits produits deviennent inaccessibles à l'extérieur de leur situation de production et se méfient du rendement des révisions des textes pour les améliorer, étant donné que ces retours sont largement réfléchis par crainte de gêner leurs producteurs. En plus se joint le fait que « *l'atelier reste le domaine du fragment et de l'inachevé*² ». La majorité des écrits produits restent fort « *dépendants des motivations pour écrire*³ ».

d. Synthèse des trois positions

J. Lafont réexpose les trois écoles principales d'ateliers d'écriture qu'on vient d'exposer sur un axe inventé, avançant de la personne vers le texte en faisant le passage par le sujet-écrivain. Cette représentation, qui nécessite un commentaire, se traduit de la façon suivante :

¹ R. Guibert, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p. 23

² C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 50

³ Idem, p. 48



Figure n°05 : Axe indiquant les principales tendances des ateliers d'écriture

Ce schéma entraîne, du moins, trois constatations. J. Lafont conduit sa ligne, de façon double, en plaçant une flèche au niveau des deux extrémités. Par cette illustration, elle veut dire que, loin de former des vérités stéréotypées et invariables, les trois orientations sont, du moins, inscrites dans un cheminement dynamique. Elle explique, notamment, le fait que la limite entre les trois visions n'est pas figée. Néanmoins, on aperçoit que cette illustration ne traduit pas complètement cette idée. Du moment que les deux flèches sont administrées de façon opposée, on aperçoit avec difficulté comment l'axe *personne* et l'axe *texte* puissent se converger. On constate du moins que chaque bout poursuit un sens différent de l'autre. Enfin, s'il est peut-être facile de rassembler les grands premiers ateliers en catégories, il est préférable d'admettre que les ateliers "*dérivés*"¹ sont variés et que leur classification ne s'appuie que sur la conception d'un modèle plus au moins distinctif.

Même si elles semblent se rapporter à une simple réadaptation, les tendances sont considérées, paraît-il, parmi les premiers moyens de compréhension d'un atelier d'écriture. A cet effet, l'organisation d'un atelier d'écriture se base soit sur la personne, sur le texte ou sur le sujet-écrivain. Ainsi, les activités d'un atelier se modifient suivant la visée dans laquelle ce dernier s'inscrit.

¹ Quand on évoque la notion d'ateliers "*dérivés*", nous faisons allusion à la variété d'expériences d'atelier d'écriture mis en place dans des lieux divers: écoles, universités, hôpitaux, prisons, bibliothèques, etc.

Tableau n°02 : Les points déterminants dans chaque orientation

N°	Centration sur	Types d'ateliers	Caractéristiques
1	La personne	CICLOP	<ul style="list-style-type: none"> - Expression verbale spontanée - Les participants suggèrent des situations d'écriture - Animateur scripteur - Négligence de projet pédagogique collectif - Sensibilité envers la réécriture - Absence d'intention de publication
2	Le texte	OULIPO ; Ricardou/Oriol-Boyer	<ul style="list-style-type: none"> - Primauté au texte comme objet - Travail par protocole : contraintes/règles - Importance donnée à la réécriture - Animateur scripteur - Négligence de projet pédagogique collectif - Absence d'intention de publication
3	Le sujet-écrivain	Elisabeth Bing	<ul style="list-style-type: none"> - Donner assurance au participant - Production axée sur le vécu, le réel et l'imaginaire - Travail de réécriture variable - Animateur instigateur - Présence d'un projet pédagogique fondé sur la progression - Absence d'intention de publication

Kalame, un réseau d'animateurs d'ateliers d'écriture en Belgique, propose une classification d'ateliers. Une typologie particulière qui permet aux participants motivés d'en choisir un qui convient à leurs besoins. R. Reigny, directrice de ce réseau, ne parle pas de bons ou de mauvais ateliers mais plutôt d'ateliers en convenance ou non avec la visée des scripteurs.

Il existe, d'après cette typologie¹, quatre catégories d'ateliers :

- Les ateliers ludiques
- Les ateliers littéraires

¹ Kalame, http://kalame.cmsjoomla.be/index.php?option=com_k2&view=item&id=22&Itemid=28, consulté le 12 mars 2016.

- Les ateliers sociaux
- Les ateliers de développement personnel

Les ateliers ludiques n'ont pas de buts autres que le plaisir : on ne vise pas une progression quelconque, on ne participe pas pour améliorer ses habiletés, mais uniquement pour le jeu et la partage, pour le divertissement de l'écriture.

Les ateliers littéraires visent le texte à produire. Centrés sur un genre ou une pratique précise, ils visent l'amélioration de la compétence d'écriture, l'acquisition de procédés particuliers, fait valoir les points forts d'un texte ... Dans les écritures longues, telle l'écriture d'un roman par exemple, le participant peut apporter un projet qu'il a rédigé et le discuter durant cet atelier d'écriture.

Les ateliers sociaux, eux, s'intéressent à l'intégration (ou la réintégration) de certaines personnes en difficultés dans leur vie quotidienne, de leur accorder d'avoir une vision positive sur l'existant. Ces ateliers peuvent avoir comme but la réinsertion professionnelle, ou viser un public en particulier. Ce sont aussi des ateliers qui peuvent viser un public en alphabétisation ou en apprentissage.

Pour ce qui est des ateliers de développement personnel, ils se penchent sur la personne plus que le texte. Les animateurs doivent faire attention à ce que l'écriture prenne une place favorisée chez les participants et devienne, pour eux, le premier moyen d'expression.

En effet, on croie que le ludique peut avoir lieu dans les productions courtes, mais on ressent des difficultés à l'appréhender dans un temps plus long. De plus, la notion de plaisir n'apparaît pas uniquement dans ce genre d'ateliers, elle devrait se manifester dans les autres formes d'ateliers d'écriture.

En admettant que nombre d'ateliers entre dans une de ces catégories de façon plus logique, l'atelier d'écriture en FLE, dans une situation exolingue, en est l'exemple même. En réalité, l'objectif premier est, toujours, de dédramatiser l'usage de la langue. On peut donc y introduire une visée ludique : celle de faciliter l'insertion dans un groupe et de travailler, indirectement, sur le manque de confiance des participants dans leur capacité d'écrire.

Il existe, de ce fait, une dimension sociale et de développement personnel qui se manifeste, même si elle se semble pas la priorité dévoilée de l'atelier. Compte tenu du niveau

de la langue (le français) des participants, l'atelier peut prendre une dimension littéraire. Elle ne sera pas figurée par le travail sur un texte personnel à visée littéraire, mais elle pourrait s'inscrire plutôt dans la reconnaissance d'un fait culturel qui leur permet ainsi une approche de la culture cible.

2.4. Structure d'un atelier d'écriture

Peu importe leurs visées, les ateliers d'écriture s'organisent pratiquement de la même manière. Une répartition qui se rapporte à ce que C. Boniface¹ désigne "d'invariants communs" déterminant la constitution des ateliers d'écriture. En effet, elle parle de la "situation d'écriture", du "temps d'écriture des textes", de "la lecture des textes" et des "réactions aux textes". « *A ces quatre invariants correspondent 4 étapes : motivation, production, communication, réaction* »². C. Boniface explique, par ailleurs, que d'autres ateliers ajoutent un cinquième moment qui vise à reproduire le premier écrit rédigé en se référant à une nouvelle consigne d'écriture. Certains ateliers, en revanche, ne dépassent pas le deuxième moment, il n'y a pas de réaction sur les textes produits. Ils « *sont lus sans commentaires* »³. Enfin, il y a des ateliers qui n'adoptent que deux étapes : l'étape de l'écriture et celle de la lecture. Dans ces ateliers, « *il n'y a pas de consigne d'écriture, les gens écrivent ce qu'ils veulent* »⁴ avant de le discuter. Nous exposons, ci-après, les cinq moments indiqués dans ce passage.

2.4.1. Premier moment : l'entrer en écriture

Pour définir ce moment les expressions changent selon les visées des concepteurs. Au CICLOP, on emploie les termes de *déclencheur*, *d'inducteur* ou de *starter*. Chez E. Bing, on parle de *motivation*. Chez J. Ricardou et C. Oriol-Boyer, on fait référence à *consigne*. Pour les oulipiens, ils parlent de *contrainte*. A. André emploie le terme d'*ouverture*, etc. D'autres ateliers emploient les concepts de "*proposition*" ou de "*piste d'écriture*". « *Les formateurs en communication parlent plus volontiers de "mises en situation" ; les constructivistes, de "situation problème"* »⁵. En somme, toutes ces notions font référence à l'ensemble des habitudes prises en compte pour entrer dans la pratique d'écriture. Selon C. Boniface, « *le*

¹ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p : 13-14

² Idem., p. 14

³ Ibid.

⁴ Idem, p. 14

⁵ R. GUIBERT, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p.124

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 enjeu littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recourt à une photo, un objet, une promenade, un texte »¹.

La présence d'une suggestion de pratique d'écriture témoigne d'une distinction entre l'atelier d'écriture et la pratique du texte libre de Freinet. En outre, la motivation « *évite au scripteur l'angoisse de la page blanche, l'invitant à écrire ce qu'il n'aurait pas écrit sans elle* »². Etant cette « *parole vivante, habitée d'un corps* »³, pour reprendre l'expression d'A. André, une vraie proposition d'écriture doit inciter chez le scripteur l'envie d'écrire. Pour commencer une activité d'écriture, on peut partir d'une ou plusieurs suggestions ; pour accorder aux participants l'occasion de choisir le point qui répond à ses besoins, surmontant ainsi toute sorte de blocage.

2.4.2. Deuxième moment : produire

L'étape qui suit l'entrée en écriture est la production du texte. Le travail peut se réaliser de manière individuelle ou, selon la forme de l'activité d'écriture, en groupe. Certains ateliers accordent aux scripteurs la liberté du déplacement, mais pas dans toutes les situations d'écriture. De toute façon, qu'ils s'inscrivent dans des situations didactiques ou non, les scripteurs écrivent dans des conditions qui renoncent aux pratiques scolaires traditionnelles. La durée de réalisation est liée au type de textes à produire : « *il est systématiquement court (15minutes) pour des jeux d'écriture, ou systématiquement long (1heure/1heure30) pour des situations d'écriture élaborées* »⁴. Ainsi, on trouve des ateliers d'écriture qui délimitent la durée de production, tandis que dans d'autres, on patiente que les écrivains achèvent leur tâche. Prenons comme exemple, au CICLOP, « *au signal, on s'arrête* »⁵, alors que chez E. Bing, « *on s'arrête quand presque tout le monde aura fini* »⁶.

¹ C. BONIFACE, Op.cit, p. 17

² J. LAFONT-TERRANOVA, « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* n° : 25, janvier 2007, p. 05

³ A. ANDRE, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros (Alternatives), 1989, p. 43

⁴ C. BONIFACE, idem, p. 20

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

2.4.3. Troisième moment : partage des textes ou lecture

Le troisième moment qui compose une pratique d'écriture en atelier est la communication des écrits réalisés. A. André appelle cette étape "socialisation" et la présente comme la « *mise en circulation des écrits indépendamment du moyen (voix, distribution de photocopies, affiche, rétroprojecteur...), des contraintes ou délais qu'il impose, et du degré d'aboutissement des écrits* »¹.

Généralement, malgré qu'il soit important, ce partage des écrits reste optionnel. Dans les ateliers où les participants discutent oralement leurs produits, quelques-uns sont dès le début hésitants à diffuser en public leurs travaux aux pairs, même s'ils le désirent : « *Souvent les participants 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* »² souligne R. Guibert. En revanche, certains d'entre eux admettent que ces appréhensions vont disparaître progressivement. Le temps de la lecture devient alors décisif étant donné qu'il oppose le lecteur-écrivain aux appréciations de ses pairs. « *Le plus dur dans ce texte, note un étudiant de Lafont-Terranova, en décrivant le temps de lecture, c'était la prestation publique : je me sentis pâle, tremblant et mon cœur battait la chamade.* »³

Encore, ce qui rend l'opération plus moins difficile est que l'écrit diffusé n'est pas arrivé à son « *niveau d'achèvement* »⁴. Il est délivré avec ses insuffisances aux autres participants et à l'animateur comme expert. « *Le texte oralisé en atelier est un premier jet. Il y a plus important : il est oralisé par son auteur, qui vient de l'écrire et le livre dans cet état d'inachèvement à l'appréciation d'un groupe et surtout d'une personne publiquement constituée en autorité* »⁵. La familiarisation du produit écrit demeure si complexe au cas où elle semble être l'origine même de l'acte d'écrire, vu que, comme le suppose A. André en évoquant l'idée de C. Freinet, le fait de diffuser le texte incite le scripteur à le réaliser. « *Sans lieu d'arrimage à un mode de socialisation quelconque, toute écriture souffre, s'étirole et finit par*

¹ A. ANDRÉ, Op.cit., p. 67

² R. GUIBERT, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p.140

³ J. LAFONT-TERRANOVA, Op.cit., p. 06

⁴ A. ANDRÉ, idem, p. 73

⁵ Ibid.

mourir : elle n'a tout simplement pas de sens, hormis celui d'une résistance intime à l'ordre des choses »¹.

A. André ajoute que les ateliers d'écriture suscitent le désir d'écrire puisque les scripteurs sont conscients que leurs écrits seront discutés avec leurs pairs. « *Dès les débuts de l'atelier, c'est parce qu'il sait que son texte sera lu que l'écrivain éprouve le besoin d'écrire. Lorsqu'il a écrit, même s'il a peur, même s'il est insatisfait du résultat, il souhaite être lu »². Selon le même auteur, Le scripteur « *souhaite d'être lu »³. En utilisant la forme passive, A. André ne confirme pas que le sujet-écrivain désire certainement lire son produit aux autres. Cette distinction paraît clairement attirante du fait que, dans les ateliers, l'écrit n'est pas obligatoirement lu par son producteur. Dans les ateliers de C. Oriol-Boyer, par exemple, le texte est diffusé au moyen d'un support visuel, à l'aide d'un rétroprojecteur. C'est l'animatrice, elle-même, qui le diffuse et l'analyse. En atelier, le désir d'écrire serait encore stimulé par la communication du produit écrit. Un partage qui traduit une pratique socialisante de l'écriture, qui n'est pas, en comparaison à l'écriture scolaire, réservé « *à des "sélecteurs-évaluateurs" mais à des lecteurs réels »⁴.***

Après chaque lecture, dans la plupart des ateliers, les membres du groupe réagissent. Rappelons, selon C. Boniface (1992), que nombre d'ateliers se contentent uniquement de cette phase de socialisation sans prendre en considération la réaction des participants sur leurs écrits.

2.4.4. Quatrième moment : réagir

Comme on vient de le mentionner, le quatrième moment est celui des interactions. C'est l'étape où « *l'animateur ainsi que les lecteurs "parlent" le texte »⁵. Certains chercheurs, comme M.-C. Penloup (1992) et I. Rossignol (1994), voient que l'opération du partage et celle de la réception des écrits s'inscrivent dans la même étape. Cette vision semble réfléchie lorsqu'on se place dans des ateliers où le traitement de l'écrit de chaque scripteur se succède avec des remarques faites sur le texte discuté. En revanche, quand les réactions ne se manifestent qu'à la suite de la diffusion des écrits de tous les écrivains, on peut normalement*

¹ A. ANDRE, « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros (Alternatives), 1989, p. 68

² Ibid.

³ Ibid.

⁴ R. GUIBERT, Op.cit., p. 129

⁵ I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996, p. 224

considérer le moment de réactions comme un temps qui se distingue des autres temps. Les réactions succèdent donc un écrit diffusé de façon orale ou visuelle.

Selon C. Boniface, la présentation visuelle d'un écrit permet de faire une analyse plus pratique et plus objective. « *Tandis que l'audition interdit les retours en arrière et impose une impression d'ensemble, 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* »¹. En effet, avec l'exposé oral du texte « *l'accent tend à se déplacer du texte vers la personne* »² et quand la lecture fait appel à l'émotion, celle-ci engendre plutôt le silence que la critique.

La nature de l'objet des retours est liée à la visée dans laquelle l'atelier s'est inscrit. Si dans certaines situations, les remarques sont axées sur le texte, dans d'autres, on peut ne pas aborder l'analyse du texte. A titre d'exemple, 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* »⁴. Généralement, la tendance de dépasser les commentaires explicites sur un écrit apparaît dans les ateliers d'E. Bing. D'après A. Maffre, pour E. Bing : « *aucune critique n'est jamais faite, ni destructrice, ni constructive. Il n'y aura que des commentaires, des réactions, et parfois des suggestions* »⁵. Pour elle, on ne commente pas le texte, on s'interroge et on « *cherche à mettre en valeur la voix de l'écrivain, ou pourquoi pas, ses dons* »⁶.

Par ailleurs, dans d'autres ateliers comme ceux de C. Oriol-Boyer, d'A. Roche, et de J. Ricardou, les critiques sont faites sur le texte et elles peuvent être rigoureuses. Citant le cas du scripteur exposé aux critiques dans un atelier d'Oriol-Boyer, I. Rossignol dit le suivant : « *Il écoute, silencieux, attentif, énervé ou parfois admiratif, ce qu'un tiers lit dans son texte* »⁷. En général, dans les ateliers ordinaires, les réactions des participants se penchent plutôt sur l'évaluation de la consigne ; si elle est conforme ou non. Ainsi, C. Oriol-Boyer fait « *apparaître ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans l'écrit étudié, et, à l'instar de Jean Ricardou, c'est*

¹ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 22

² A. ANDRE, Op.cit., p. 72

³ Idem., p. 75

⁴ P. FRENKIEL, cité par I. ROSSIGNOL, Op.cit., p. 233

⁵ A. MAFFRE, « Atelier d'écriture. Recherches sur quelques ateliers d'écriture », Marseille : Université de Provence, (Mémoire de DEA), 1988, p. 16

⁶ I. ROSSIGNOL, idem, p. 227

⁷ Idem, p. 232

avant tout le dysfonctionnement qu'elle relève »¹. Et c'est pour dépasser, mentionne encore I. Rossignol, des commentaires subjectifs que « *le Groupe d'Aix s'est contraint à faire de ses retours une confrontation de décodage* »². Les remarques avancées sur le texte, dans certains ateliers, tendent d'accorder au scripteur son amélioration. Dès lors, ces ateliers nécessiteraient un temps de réécriture.

2.4.5. Cinquième moment : réécrire

Ce dernier moment vise à retravailler l'écrit réalisé et, à l'occasion, partagé au groupe. Selon J. Lafont³, la façon « *dont les ateliers se positionnent par rapport à ce temps de "travail sur le texte"* » est sans doute « *révélatrice des différents courants qui les traversent* ».

Comme nous l'avons déjà signalé, cette étape de réécriture n'est pas programmée dans tous les ateliers d'écriture : « *certain s'y opposent fortement (le CICLOP par exemple) et même chez ceux qui le revendiquent, il correspond parfois plus à un vœu qu'à une réalité* »⁴. Supposé que dans certains ateliers, les sujets-écrivains reproduisent leurs propres écrits, on a évoqué antérieurement qu'il y a des ateliers où les scripteurs réécrivent les textes de leurs pairs. Prenant comme exemple les ateliers installés au profit d'une formation des formateurs, A. Maffre, membre formé aux ateliers d'Aix, fait réécrire les textes dans cette perspective pour « *démystifier la notion d'auteur* »⁵. En conduisant les scripteurs à participer et à « *écrire les uns sur les textes des autres* »⁶, A. Maffre veut montrer que le texte n'est pas "intouchable".

Comme nous l'avons déjà indiqué dans le premier chapitre, selon certains chercheurs (Y. Reuter 2002 ; D. Bucheton 1995, 1992 ; et autres), dans un processus d'enseignement-apprentissage de l'écriture la pratique de réécriture devient indispensable. C'est, en réalité, sur elle que « *les didacticiens fondent leurs espoirs* »⁷.

¹ I. ROSSIGNOL, Op.cit, p. 231

² Idem., p. 225

³ J. LAFONT, « Pour une ethno linguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 51

⁴ Ibid.

⁵ C. BONIFACE, (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992, p. 173

⁶ Ibid.

⁷ J. LAFONT-TERRANOVA, « Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture », Namur : Presses Universitaires, 2009, p. 61

2.5. Et c'est quoi un atelier d'écriture ?

Selon C. Boniface, « *On trouvera autant de définitions que d'ateliers : elles traduisent les caractéristiques de chacun* »¹. Effectivement, proposer une définition avérée du concept d'atelier d'écriture est plutôt complexe, vu le nombre considérable des expériences qui existent.

J. Lafont, qui s'est intéressée aux ateliers d'écriture de loisir, caractérise ce type d'atelier comme « *un petit groupe d'une quinzaine de personnes volontaires réunies pour écrire, avec l'aide d'un ou de deux animateurs* »². Elle met l'accent sur l'importance des échanges entre les membres du groupe et sur l'importance des "médiations" dans la réalisation des "objets-textes" : qui sont d'habitude imaginaires et leur « *degré de finition varie d'un atelier à l'autre* »³. L'auteur évoque, également, que l'atelier d'écriture de loisir n'attribue pas de qualifications, ne classent pas ses participants, évite les appréciations négatives et refuse le concept d'inspiration.

Quant à Y. Reuter, il perçoit la notion d'atelier d'écriture comme « *un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales de chacun de ses membres* »⁴. De même que J. Lafont, Y. Reuter précise que l'atelier d'écriture est une pratique collective qui se gère sous la conduite d'un accompagnateur qui détient une certaine compétence. Au sujet de l'animateur, l'avis d'Y. Reuter s'accorde avec celui de J. Ricardou. Ils affirment que l'animateur « *doit être non point du côté du scripteur débutant mais bien de celui du scripteur aguerri* »⁵. De l'autre côté, E. Bing ne rejoint pas la position des deux chercheurs. Elle précise aux apprenants de Dieulefit : « *Ne me croyez pas,..., abritée derrière un savoir... je suis aussi perdue que vous et n'ai que cela à vous donner* »⁶.

En comparaison aux ateliers d'écriture de loisir, qui se penchent sur le texte, Y. Reuter va plus loin et évoque deux éléments nouveaux : réfléchir sur le processus de production et développer des compétences scripturales.

¹ C. BONIFACE, Op.cit, p. 12

² J. LAFONT, Op.cit., p. 60

³ Ibid.

⁴ Y. REUTER, « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996, p. 35

⁵ J. RICARDOU, « Ecrire en classe », *Pratiques* n° : 20, 1978, p.44

⁶ E. BING, « Et je nageai jusqu'à la page », Paris : Editions des femmes, 1976, p. 52

Selon C. Boniface, « dans la définition d'Yves Reuter, universitaire, théoricien et aussi praticien des ateliers, l'idée de plaisir ou de relation, et même de littérature est gommée au profit des objectifs théorisés »¹. La conception d'Y. Reuter semble se rapprocher aux ateliers d'écriture à visée didactique, d'après C. Boniface. Chez Y. Reuter², l'atelier d'écriture « est une situation pédagogique au service d'objectifs précis » que l'on peut « énoncer en termes de contenus, d'effets d'apprentissage ».

Le modèle de l'atelier d'écriture, tel qu'il est conçu par Y. Reuter, s'oppose à la vision des concepteurs du CICLOP. « Au CICLOP, l'écriture n'est pas un but, mais un moyen de développement personnel, de relation avec les autres. D'expert, de compétence, il n'en est point question : l'animation s'appuiera sur le désir des participants »³. De ces deux tendances, C. Boniface, déduit que « le CICLOP est un lieu de pur plaisir »⁴, alors que « c'est dans le domaine de la formation qu'on trouve les ateliers évoqués par Y. Reuter »⁵.

Devant ces situations variées, C. Boniface a recommandé une interprétation simplifiée, qui peut s'adapter aux pratiques d'atelier. D'après elle, « le plus petit commun dénominateur des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier »⁶.

Du point de vue organisationnel, cette caractérisation vient de révéler l'essentiel : le partage collectif des écrits produits. En effet, des cinq étapes structurant une tâche d'écriture, cette définition ne conserve que celle de la socialisation des textes.

2.6. Intérêts des ateliers d'écriture

En se référant à C. Boniface (1992) et J. Lafont (1999), nous avons essayé d'élaborer une classification des ateliers d'écriture qui fait mentionner que l'ensemble des expériences présentes peuvent être interprétée par une ligne horizontale, dont les deux extrémités représentent la personne et le texte. Les tendances des ateliers d'écriture semblent exprimer cette vision étant donné qu'ils se réfèrent aussi bien à celui qui écrit qu'à son produit. Ainsi, I.

¹ C. BONIFACE & O. PIMET, « Ateliers d'écriture : mode d'emploi », ESF éditeur, 1999, p : 12-13

² Y. REUTER, Op.cit, p.35

³ C. BONIFACE, idem, p. 13

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ C. BONIFACE, Op.cit., p. 04

Rossignol récapitule cette position : « *Les effets de l'atelier sont donc multiples. De fait, ils concernent aussi bien l'écrivain que l'écriture* »¹.

Ci-après, nous évoquons quelques intérêts des ateliers d'écriture qui se rapportent aux apports fondés à partir des propos d'acteurs (concepteurs ou animateurs). Sur le plan subjectif, les ateliers d'écriture sont, notamment, présentés comme des espaces qui permettent aux participants de se mettre à distance par rapport à son écrit et de modifier ses représentations.

2.6.1. Un espace de mise à distance

I. Rossignol (1996) et J. Lafont (1999) perçoivent l'atelier d'écriture comme un espace qui donne au scripteur l'occasion de prendre distance de son texte et de modifier son rapport à la pratique d'écriture. L'étude des données obtenues par J. Lafont confirme « *que l'atelier est bien une aide pour mettre une distance entre les scripteurs et leur pratique d'écriture d'une part, entre ces derniers et les textes qu'ils produisent d'autre part* »². La chercheuse traite ici deux questions essentielles. La première relève de la relation qui unit le scripteur (personne) à son propre produit, tandis que la deuxième se rapporte au lien que cette même personne entretient avec la tâche la plus souvent.

Nous avons constaté, concernant le rapport *scripteur/texte*, que la mise à distance se révèle nécessaire étant donné qu'elle incite au développement du texte qui permet au scripteur de ne pas se sentir critiqué. J. Lafont fait remarquer, pour mentionner qu'il n'est pas facile de se séparer de son écrit, que le scripteur s'implique dans sa production, « *même si l'on se sent moins mis à nu dans une thèse que dans un récit autobiographique, il est souvent très difficile d'accepter un jugement négatif qui conduit à revoir une bonne partie de sa copie* »³.

I. Rossignol⁴ mentionne, en se basant sur les déclarations des participants, que l'atelier accorde « *un passage du dire vers le faire* ». La mise à distance permet également au sujet-écrivain de porter un regard distancié et critique sur son écrit. Dans ses investigations, J. Lafont a pu enregistrer que les écrivains pouvaient donner « *un jugement de lecteur sur leurs*

¹ I. ROSSIGNOL, « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994, p. 468

² J. LAFONT, « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 542

³ Idem., p. 76

⁴ I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996, p. 242

propres textes, expliquant éventuellement certains choix d'écriture »¹. La mise à distance provient d'un long cheminement et envisage une transformation progressive.

La première distanciation apparaît au cours de la socialisation orale du texte dans les ateliers qui adoptent cette étape. « *Lire à haute voix ce que l'on a écrit permet une première séparation physique entre l'auteur et son texte, l'écoute respectueuse du texte aidant chacun à se reconnaître comme écrivain* »². C'est, surtout, au niveau des ateliers utilisant la pratique de réécriture que la mise à distance est présente, plus loin que le premier recul propre à la diffusion orale du texte. Fondamentalement, et par essence, la réécriture « instaure une distance entre le scripteur et le premier jet qu'il produit »³.

En effet, « *Faire circuler une version dactylographiée d'un écrit retravaillé accentue la distance et explique sans doute, en partie, les commentaires plus élaborés sur le texte* »⁴.

2.6.2. Un espace qui redonne confiance

La pratique d'atelier d'écriture est également envisagée comme un espace de remise en confiance. D'après M. Dabène (1987) et D. Bourgain (1988), l'écriture n'est en aucun cas complètement maîtrisée et que le sujet-écrivain n'est pas épargné de "l'insécurité scripturale". Considérée comme une des solutions à ce phénomène d'insécurité, redonner confiance est donc indispensable pour tout scripteur qui s'engage dans une activité de production écrite.

En ayant comme fondement les propos réunis auprès d'un nombre d'intervenants, J. Lafont confirme, dans ses expériences, que l'atelier d'écriture représente un contexte de réassurance. Dans les discours aussi bien des animateurs que des participants le sens de satisfaction apparaît incessamment: satisfait d'avoir écrit son texte ou satisfaction devant ce que les autres ont pu produire. D'habitude, les écrivains apprécient de manière positive leur expérience en atelier et attestent y avoir ressenti de l'engouement. Les signes évaluatifs que les participants emploient pour raconter leur expérience sont, à cet effet, dénonciateurs. Notamment, au cours de son expérience étalée sur quatre ans auprès du groupe expérimental, J. Lafont-Terranova a enregistré que « *les commentaires qui accompagnent les déclarations de surprise ne sont jamais négatifs et trois fois sur quatre, comportent des évaluatifs positifs (agréable, passionnant, ouvre des portes, libre, intéressant, instructif, rempli d'humour et*

¹ J. LAFONT, Op.cit, p. 543

² Idem., p. 542

³ Idem., p. 543

⁴ Idem, p. 542

d'émotions...))¹. Cette exploration approuvable est partiellement devenue réalisable par la posture bienveillante du groupe par rapport au texte d'autrui.

Rendre confiance à un sujet-écrivain lui permet de se débarrasser de la peur du regard du pair, formant un obstacle majeur, et s'engage dans l'écriture spontanément sans se préoccuper des critiques. « *Après avoir expliqué qu'avant, elle avait honte d'écrire, car sa famille se moquait d'elle, une participante à un atelier d'écriture, [interrogée par Rossignol] déclare par exemple : J'ai trouvé la permission d'écrire* »². De cette déclaration et de bien d'autres, I. Rossignol conclut ce qui suit : « *Ainsi, non seulement les participants sont libérés d'une crainte vis-à-vis de l'écriture, mais aussi et surtout, d'une honte* »³. Ceci permettrait au scripteur confiant de croire en ses capacités d'écriture. Il serait même émerveillé de remarquer qu'il a des aptitudes dont il ignorait complètement la présence.

La présence d'un climat d'assurance ne signifie pas, forcément, l'inexistence de critiques. En effet, J. Lafont a constaté que le fait de reconnaître la valeur du texte peut générer les modalités propices pour faire des commentaires. « *Et, tout en mettant en avant les réussites de chacun, puisqu'il s'agissait à chaque fois de ne pas oublier le rôle de réassurance, ils [les animateurs] n'ont pas hésité à critiquer certains aspects des textes produits* »⁴. Cette façon de vérifier sans toucher à l'envie de l'écrivain, de consentir avant de proposer ce qui devrait être modifié, J. Lafont-Terranova l'utilise dans les ateliers d'écriture mis en œuvre à l'université : « *Après lecture des textes dactylographiés (imprimés ou envoyés par internet), je fais par écrit et oralement des commentaires (compliments, pistes d'amélioration/correction)* »⁵.

Les exercices de réécriture que propose J. Lafont-Terranova débutent constamment par une réception cordiale. En définitive, par sa posture assurée, le groupe a une grande importance dans la mise en valeur du mécanisme de réassurance. Cependant cette importance va plus loin que cette phase.

¹ J. LAFONT-TERRANOVA, « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* n° : 25, janvier 2007, p. 06

² I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996, p. 245

³ Ibid.

⁴ J. LAFONT, « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p.543

⁵ J. LAFONT-TERRANOVA, idem, p. 06

2.6.3. Un espace qui aide à l'élaboration des savoirs

Il faut noter aussi que le groupe (l'animateur et les participants) peut contribuer à la construction des savoirs. J. Ricardou nous déclare que « *L'aide que chacun, peut offrir, de façon différée, est du registre d'une éducation : le plus expert contribue patiemment à l'essor de l'autre. Il peut lui servir, au moins de modèle, au mieux de moniteur* »¹. D'après R. Guibert², « *les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté* » et « *les différentes habiletés sont mutualisées* », ce qui accorde à chacun l'occasion de situer encore ses qualités et ses carences. Ce qui incite chez eux la motivation, aide à découvrir les idées et accommode les contraintes aux inquiétudes et aux besoins des acteurs.

Au niveau du processus de construction des savoirs, on peut avancer davantage dans l'importance du rôle du groupe en s'appuyant sur le fait que l'apprenant s'organise en fonction de ses pairs. P. Ricœur évoque que « *nous sommes intrinsèquement structurés par l'altérité* »³.

Cette réflexion de P. Ricœur mène à une autre vérité qui, en littérature, a eu une grande réputation depuis M. Bakhtine : c'est l'intérêt de l'autre et sa place dans l'évolution de l'écriture. D'après J. Ricardou, « *L'homme qui écrit n'est jamais seul : toujours, en lui, un autre travaille* »⁴. Il se situe ici dans l'une des positions proposée par M. Bakhtine et d'autres, suivant laquelle « *l'auteur n'est pas le seul responsable du contenu du discours qu'il produit ; le destinataire y participe également, tel du moins que l'imagine l'auteur : on n'écrit pas de la même façon selon qu'on s'adresse à tel ou tel public* »⁵.

2.6.4. Un espace pour modifier ses représentations

Suite à J.-C. Abric (1994), Y. Reuter (1996), C. Barré-De Miniac (2000), et M.-C. Penloup (2000), nous considérons les représentations comme des rapports qui nous accordent l'appréhension du monde qui nous entoure. « *Il s'agit d'un concept transversal que l'on retrouve dans plusieurs domaines des sciences humaines, en sociolinguistique, en didactique*

¹ J. RICARDOU, « Pluriel de l'écriture ». Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992, p.11

² R. GUIBERT, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p.47

³ P. RICŒUR, « Soi-même comme un autre », Paris : Seuil, 1990, p. 14

⁴ J. RICARDOU, idem, p. 15

⁵ T. Todorov, « Le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine », Paris : Seuil, 1981, p. 23

des langues et des cultures »¹. Selon M.-C. Penloup (2000), nous devons tenir compte de l'intérêt des représentations dans un processus d'apprentissage. Et en faisant recours aux réflexions de C. Barré-De Miniac (2000), nous devons préciser que les représentations sur l'écriture sont susceptibles au changement. Ci-après, pour confirmer que l'atelier d'écriture forme un espace-temps où des représentations sur l'écriture sont sujettes aux modifications. Nous attarderons, à titre d'exemple, sur quatre types de représentations en exposant en premier lieu comment elles se présentent et en décrivant, par la suite, la manière dont elles sont exploitées dans un atelier d'écriture.

La première représentation de l'écriture se rapporte à cette surestimation du texte qui mène à considérer la pratique d'écriture, comme celle de la lecture, pour des pratiques exceptionnelles. Produire une lettre administrative ou amicale ne se perçoit pas comme un acte d'écrire, lire un journal aussi. « *L'exemple de cette ouvrière qui ne cesse d'affirmer qu'elle n'écrit jamais tout en expliquant que c'est elle qui rédige les comptes rendus des séances du comité d'établissement, les tracts syndicaux, etc. est significatif à cet égard* »². La valorisation excessive de l'écriture se traduit, chez certains, par un échec de banalisation. M. Dabène illustre ce cas en évoquant que « *certaines enfants des milieux populaires pour qui l'écriture est de l'ordre de la féminité ou de l'ordre de l'inutilité par rapport à un véritable travail* »³.

La deuxième conception de l'écriture renvoie aux pensées bien fréquentes qui « *font de l'écrivain un être inspiré qui écrit d'un seul jet, sans rature* »⁴. En employant le terme de "texte-logorrhée" pour qualifier ces représentations, R. Guibert (2003) explique que certains individus croient que les écrivains rédigent d'un seul trait et sans obstacles. L'auteur note, au sujet des participants à ses expériences : « *Pris dans la conception du texte comme "logorrhée", les formés se figurent que l'écriture peut s'écouler sans effort et sans à-coup, comme ils imaginent que cela se passe pour ceux qui seraient doués, les écrivains par exemple* »⁵. Alors qu'ils ne peuvent pas devenir comme eux, ils se voient incapables, non inspirés, même bloqué.

¹ J.-P. CUQ, (dir.), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. CLÉ International : Paris, 2003, p. 214

² M. DABENE, « L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle », Bruxelles : De Boeck Université, 1987, p. 63-64

³ Idem, p. 96

⁴ M. – C. PENLOUP, « La tentation du littéraire », Paris : Didier, 2000, p. 27

⁵ R. GUIBERT, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p. 50

Interprétée aussi bien par M. Dabène (1987), que par C. Barré-De Miniac (2000) et R. Guibert (2003), la troisième représentation a pour nature d'envisager « *l'écriture comme simple technique de transcription et de codage* »¹, ce que R. Guibert nomme « *texte-reflet* »². La catégorie des scripteurs qui s'inscrivent dans cette forme de représentation pensent qu'il est faisable de créer une liaison naturelle et facile entre ce que M. Dabène dénomme « *un ordre du scriptural et un ordre de l'oral* »³. Cette pensée du "texte-reflet" conçoit, également, l'écriture comme une interprétation ordinaire de la pensée dans l'ordre du scriptural.

Selon R. Guibert, la pensée de ses scripteurs traduit exactement le fait que tout doit être « *pensé d'abord, pour être, ensuite, simplement, couché sur papier et qu'on ne peut écrire sans avoir d'avance ce qu'on veut dire* »⁴. Réfléchir préalablement à l'écriture peut engendrer des blocages du sujet-écrivain qui hésite d'entrer dans l'aventure scripturale croyant qu'il ne peut rien dire. M. Dabène récapitule donc cette dernière vérité en disant: « *De façon très schématique, on pourrait le dire ainsi : le sujet se sent insuffisamment intéressant, ayant une vie et/ou des idées insuffisamment originales pour se sentir autorisé à écrire* »⁵.

La quatrième conception d'écriture étudiée se rapporte à ce que R. Guibert désigne comme "texte flottant". Certains écrivains se figurent un texte « *qui ne serait ancré dans aucune situation d'énonciation. Tous les textes seraient semblables, uniformes* »⁶. Cette vision peut mener « *à l'incapacité à construire, dans son texte, la place au lecteur* »⁷. En quelque sorte, les représentations du texte flottant et du texte-reflet se rencontrent dans le fait qu'elles semblent prévoir la correspondance de la langue et l'adéquation entre l'oral et l'écrit.

« *L'apprentissage des codes graphiques [...] constitue une véritable acculturation, c'est-à-dire une autre façon de vivre le langage, la constitution de nouveaux habitus qui intègrent les spécificités de cet ordre langagier, caractérisé notamment par le double vide sémiotique du corps (le non-verbal) et de l'autre*

¹ C. BARRE-DE MINIAC, « Le rapport à l'écriture », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000, p. 122

² R. GUIBERT, Op.cit, p.51

³ C. BARRE-DE MINIAC, ibid.

⁴ R. GUIBERT, idem, p. 63

⁵ M. DABENE, « L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle », Bruxelles : De Boeck Université, 1987, p. 98

⁶ R. GUIBERT, ibid.

⁷ M.-C. PENLOUP, « L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels », Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008, p. 27

(l'interlocuteur) »¹. A la différence du code oral où l' « on étale ses arguments dans le temps et sous le contrôle constant d'un interlocuteur avec qui on partage implicite et interaction possible ²», « l'écriture [...] inscrit dans sa matérialité verbale, visuellement stable et arrêtée, à la fois le sujet écrivant, le(s) destinataire(s) et le(s) monde référé(s) »³.

Selon P. Guibbert et M. Verdelhan, ne pas prendre la disposition de l'oral et celle de l'écrit comme deux substances qui se diffèrent et peu ou prou autonomes serait la cause de l'échec scolaire en écriture :

« Il nous semble, notent-ils, qu'une pédagogie de la production écrite, pour être efficace, gagnerait à reconnaître que l'écrit se trouve relativement autonome par rapport à l'oral – car les difficultés et les échecs des enfants en matière de rédaction pourraient bien venir de l'entêtement des pédagogues à considérer l'écrit pour ce qu'il n'est pas... ou plutôt pour ce qu'il devrait être et ce qu'il n'a jamais été exactement »⁴.

En s'intéressant particulièrement au "faire" et à la tâche que demande la production d'un texte, les ateliers d'écriture aideraient les sujet-écrivains à transformer leurs représentations. Ces sujets-scripteurs prennent conscience que le texte achevé découle d'un parcours plutôt long et que « toute production écrite est le résultat d'un apprentissage, et le fruit d'un travail acharné d'écriture, l'aboutissement enfin d'un patient processus d'élaboration, de mise au point et de fabrication »⁵.

En effet, l'utopie de l'inspiration, du don et de la seule version, avec la mise en évidence du travail sur le texte, disparaissent. Le fait **d'écrire, de relire et de réécrire** de façon partielle ou complètement, pratique liée à tout acte d'écriture, prouve que, même s'il y a quelque chose à dire avant de s'engager dans l'écriture, celui-ci demeure exposé à la modification. Et d'ailleurs, ce procédé d'écriture-réécriture, qui peut atteindre les mots ou les phrases aussi, affirme bien que les réalités peuvent se désigner en différentes façon. Comme

¹ M. DABENE, « L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique ». Dans M.-P. Penloup, D. Colin et J. LAFONT. (dir.). *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture* (Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 1997), Tours et Rouen, 1998, p. 48

² E. GENOUVRIER, « Enseigner la langue française maternelle », Dans M. Yaguello (dir.). *Le grand livre de la langue française*, Paris : Seuil, 2003, p. 531

³ D. BUCHETON, « Ecriture-Réécritures. Récits d'adolescents », Paris : Université René Descartes (Thèse de doctorat), 1992, p. 137

⁴ R. GUIBBERT, et M. Verdelhan, « Ecrire et rédiger à l'école », Paris : ESF, 1980, p. 35

⁵ Idem, p. 53

l'évoque R. Guibert, quelques pratiques d'écriture mises en valeur par les ateliers d'écriture servent à dépasser ce mélange entre le texte et le réel. En outre, les sujet-écrivains se trouvent étonnés de s'apercevoir qu'ils ont « *été capables d'écrire un texte qu'ils ont inventé tout à trac* »¹.

En effet, les représentations d'écriture citées en haut se penchent soit sur les "postures" et les "positions" sur l'écriture (la situation de la valorisation/banalisation), soit sur les "conceptions" de l'écriture et de son enseignement (la situation des formes du texte comme "logorrhée", comme "reflet" ou comme "flottant"). Dans cette perception, cette catégorisation appartient aux quatre dimensions du "*rapport à l'écriture*", telles qu'elles ont été décrites par C. Barré-De Miniac (2000 ; 2008). Cela certifie qu'en changeant ces représentations, l'atelier d'écriture change le rapport à l'écriture des sujets scripteurs en question.

Cette modification du rapport à l'écriture mène le scripteur à désacraliser l'écrit et à prendre conscience que l'écriture s'apprend et s'enseigne, tel est en réalité l'idée partagées par un nombre d'ateliers d'écriture : « *admettre le principe d'un atelier d'écriture, c'est prendre le risque d'au moins une hypothèse, monstrueuse peut-être pour certains. Celle-ci : l'écriture est une discipline susceptible d'être enseignée elle aussi* »².

2.6.5. Un espace pour valoriser l'image globale du texte

Aller au delà du stade des témoignages pour mettre en valeur le produit écrit est justifié par le besoin de saisir si ce qui est énoncé par nombre d'acteurs décèle une certaine confirmation dans les activités d'écriture. Cela nous permettrait de voir si, en ce qui concerne l'aspect textuel, l'atelier d'écriture aide, bel et bien, les participants à écrire.

L'image globale du texte s'impose comme une justification à l'une des faiblesses de la pratique d'écriture scolaire. En réalité, l'école s'intéresse particulièrement au côté subalterne de la langue, tels que l'orthographe, la grammaire de la phrase, textuelle, etc., au dépens de

¹ R. GUIBERT, « Former des écrivains », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003, p.64

² C. ORIOL-BOYER, cité par M.-Cl. PENLOUP, « Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? », Rouen : Université de Rouen, (Mémoire de DEA), 1990, p. 20

l'aspect global du produit. D'après J. Lafont-Terranova, « *elle insiste notamment sur les savoirs et savoir-faire grammaticaux et orthographiques aux dépens de celui du texte* »¹.

De ce fait, principalement au niveau de la pratique de réécriture, les ateliers d'écriture donne l'avantage à la représentation globale du texte. D'un angle linguistique, note J. Lafont, « *c'est la syntaxe textuelle et l'énonciation qui sont le plus tenues en considération* »². « *L'atelier, poursuit-elle, n'enferme pas le scripteur dans la phrase et le conduit à privilégier la fonction pragmatique du langage* »³. Prendre en considération les enjeux pragmatiques démarque le texte réalisé en atelier de la production faite à l'école. D'après G. Vigner, « *la dimension communicative, énonciative, rhétorique de l'écrit n'est que fort rarement prise en considération* »⁴. Nous avons déjà noté, d'après E. Bing et d'autres pédagogues, que la rédaction scolaire est destinée à un lecteur unique, un super lecteur qui est l'examineur.

Etant donné que l'atelier d'écriture favorise « *un travail d'ensemble sur le texte, en liaison avec les bénéfiques pragmatiques [...] ne doit pas faire oublier [ses] effets positifs en matière de correction linguistique* »⁵, selon J. Lafont, le passage d'un jet à un autre est dans l'ensemble suivi de modifications qui touchent tout le texte, même si la grammaire de texte demeure la variante la plus importante.

Marquons finalement que, grâce à sa pratique qui invite les scripteurs à agir sur leurs propres textes et sur ceux des autres, l'atelier d'écriture installe les conditions qui permettent de promouvoir les compétences méta-textuelles et de réflexion.

2.6.6. Un espace d'observation et de vérification

En suivant l'avis de J. Lafont (1999) et R. Guibert (2003), les ateliers d'écriture ne suppriment pas les grands obstacles par une simple écriture à la main : « *L'atelier n'est pas une panacée et ne permet pas de résoudre les problèmes les plus graves* »⁶. Sûrement, l'atelier n'est pas une solution magique qui fait surmonter de façon mystérieuse toutes les difficultés, mais, ce qui paraîtrait important, c'est qu'il procure la possibilité de distinguer les capacités

¹ J. LAFONT-TERRANOVA, « Atelier d'écriture et compétence scripturale », *Enjeux* n° : 71, 2008b, p. 105

² J. LAFONT, « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999, p. 545

³ Ibid.

⁴ G. VIGNER, « Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite », Paris : CLE International, 1982, p. 09

⁵ J. LAFONT, idem, p. 545

⁶ Ibid.

réelles des écrivains, ce qui permet d'ouvrir le chemin à la quête des solutions adéquates en cas de difficulté. L'atelier donne, donc, à chaque 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* »¹.

L'idée que la pratique d'atelier peut être envisagée comme un "laboratoire", qui accorde la possibilité d'observer les compétences et les difficultés de chacun, est d'une grande ampleur pour tout enseignant qui aura affaire à des sujets ayant des niveaux scolaires divers. Puisque, durant leur scolarité, ces apprenants n'ont pas bénéficiés des mêmes programmes d'enseignement, il n'est pas facile d'effectuer des diagnostics sur leurs capacités en s'appuyant, entre autres, sur le niveau et le type de formation accompli.

¹ R. GUIBERT, Op.cit, p.47

Conclusion

Dans ce deuxième chapitre nous nous sommes attachés à expliquer la notion d'atelier d'écriture après avoir parlé de sa genèse, sa progression, ses fondements théoriques, littéraires, idéologiques et pédagogiques, ses mouvements fondateurs, sa disposition pratique, de même que ses principaux intérêts observés du côté objectif et subjectif. Cet exposé a permis d'évoquer qu'au niveau idéologique et pédagogique, les chercheurs et les spécialistes de l'atelier d'écriture plaident le fait que toute personne peut apprendre à écrire et préconisent un enseignement de l'écriture qui permet au sujet-écrivain de jouer un rôle plus efficace dans la construction de son savoir.

Les informations provenant des différentes études ont, de plus, dévoilé que l'atelier d'écriture pousse non seulement à "oser écrire", mais aussi à mieux écrire. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture avantage la distanciation et la mise en confiance, change les conceptions sur l'écriture, découvre, même développe les capacités d'écriture des sujet-écrivains et accorde à ces écrivains la mise en commun de leurs compétences. L'atelier d'écriture est également considéré comme un lieu d'observation propice des aptitudes et des problèmes des écrivains.

En montrant les modèles importants d'ateliers d'écriture qui existent, nous avons, suite à un nombre d'études, fait ressortir les points forts et les limites de chaque type. Des ateliers axés sur le texte qui font appel, d'un côté, à la réécriture et au recul et, d'un autre côté, qui n'acceptent pas de mélanger entre l'auteur et le narrateur. Cependant, on les a taxés d'avoir appliqué de façon mécanique les règles ou les contraintes, marginalisé le sens, borné les modèles. On leur a reproché aussi l'écriture de textes insignifiants et, dans plusieurs situations, l'effacement de l'auteur durant la production de son texte. Des ateliers orientés vers le scripteur, qui donnent importance au rôle de réassurance, et ce, par la compréhension et la disponibilité des animateurs et de même par la réalisation de situations d'écriture mobilisatrices. On reproche à ce type d'ateliers la négligence du travail sur le texte.

Le présent exposé nous conduit à énoncer les questions suivantes :

- Est-ce que l'atelier d'écriture permettra d'aboutir aux résultats cités ci-dessus, s'il est destiné à un public qui s'inscrit dans une situation d'apprentissage exolingue?
- Quel type d'atelier correspondrait-il à un tel public ?

Pour donner une réponse à ces interrogations, nous avons décidé d'aller sur terrain pour mettre en place un dispositif d'atelier d'écriture proposé à un public d'un niveau acceptable. Mais avant tout, nous allons présenter le portrait de ce public tout en cherchant à délimiter ses problèmes, ses besoins et ses soucis, à l'aide d'une enquête par questionnaire qui sera présentée en détail ci-après.

Deuxième Partie

Cadre pratique de la recherche

Chapitre 03

L'enquête par questionnaire

Introduction

Pour aborder le rapport à l'écriture et identifier les représentations qui le composent, un certain nombre d'instruments existent que les psychologues sociaux ont construits ou adaptés. Le choix d'un instrument ou d'un autre ou leur combinaison dépend bien évidemment du type de population (âge des scripteurs, statut, ...), des contraintes de la situation mais aussi comme le note J.C. Abric, du « *système théorique qui sous-tend la recherche et la justifie* »¹.

Ce sont tous ces instruments utilisables, quel que soit l'objet de représentation, qui feront l'objet de cette sous-section.

3.1. Question de méthodologie

3.1.1. Les méthodes interrogatives

La psychologie sociale propose de nombreuses méthodes pour recueillir l'expression (verbale ou figurative) des sujets concernant un objet de représentation. Les plus connus sont l'entretien et le questionnaire.

A. L'entretien

Technique souvent utilisée dans l'étude des représentations sociales. L'entretien se caractérise par une situation d'interaction : production de dires chez les sujets interrogés suite à des questions et des relances de la part d'un enquêteur.

Considéré, avec le questionnaire, comme « *l'outil majeur de repérage des représentations* »². L'entretien, méthode essentiellement qualitative, n'en présente pas moins certaines limites liées entre autres à la situation d'énonciation : difficulté d'une expression libre et spontanée, difficulté et complexité d'analyse...

Pour y pallier, on recommande d'associer des techniques diverses qui permettent d'objectiver, de recouper, préciser, contrôler les données recueillies.

¹ J.-C. ABRIC, (dir.), « *Pratiques sociales et représentations* », Paris : PUF, 1994, p. 59

² Idem., p. 61

B. Le questionnaire

Comme l'entretien, le questionnaire est à l'heure actuelle un des outils privilégiés pour l'étude des représentations. Il doit ce succès essentiellement à sa standardisation, même si c'est précisément cette dernière qui justifie certaines des réserves émises quant à son utilisation pour l'étude des représentations (nous y reviendrons un peu plus loin lorsque nous justifierons nos choix méthodologique).

Ce qui explique aussi le succès du questionnaire c'est la possibilité qu'il offre d'étudier des aspects plus quantitatifs : « *analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants d'une population, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs, etc.* »¹.

Il reste que pour cet outil, plus encore que pour l'entretien, la difficulté du choix et de la formulation des questions constitue le problème majeur.

3.1.2. Recueil des représentations

La présente recherche, pour se mettre en place, s'est appuyée sur une méthodologie plurielle : une méthodologie ancrée dans le quantitatif (questions fermées) et une méthodologie plus qualitative capable de rendre compte de la diversité des points de vue sur la tâche d'écriture et sur le processus d'écriture (analyse du contenu des questions ouvertes). Ce sont ces choix dont nous chercherons à rendre compte dans le présent chapitre.

A. Le public

Plutôt que d'interroger un petit nombre de sujets (une classe) ou de construire un échantillon représentatif de notre population, ce qui aurait peut-être réduit les chances d'identifier une large gamme de représentations du fait même du choix de l'outil d'investigation (questionnaire), nous avons préféré nous adresser à l'ensemble de la population des étudiants de première année licence du département de français du centre universitaire de Barika, wilaya de Batna (ex. annexe universitaire de Barika).

Cette population se caractérise par une relative hétérogénéité (trajectoire diverses). Il nous a semblé intéressant d'interroger des sujets qui viennent d'avoir leur BACCALOREAT

¹ J.C., Abric, Op.cit., p. 62

(présupposés étudiants en 1^{ère} année universitaire) et de sexes différents, sachant que ces deux derniers éléments pouvaient influencer sur les représentations que se font les étudiants de la pratique rédactionnelle et révisonnaire et sur leurs pratiques.

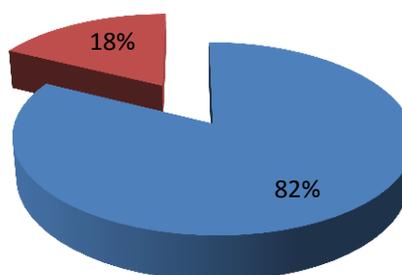
Le questionnaire a, donc, été administré à l'ensemble des étudiants de première année de licence de français soit une population de 120 étudiants (04 groupes de 30 environ) répartie comme suit :

Tableau 03 : Répartition du public

	1 ^{ère} année licence de français	%
Sexe féminin	99	82.5
Sexe masculin	21	17.5
Total	120	100

Répartition du public

■ sexe féminin ■ sexe masculin



On observe une prédominance des filles par rapport aux garçons. C'est que d'une part l'intérêt pour les langues semble plus spécifiquement féminin en Algérie, et d'autre part que les perspectives de travail orientent le/la titulaire d'une licence de français essentiellement vers l'enseignement ; les statistiques¹ révélant un pourcentage plus élevé de femmes dans ce secteur d'activité.

¹ Soit un pourcentage de 72.024 (2016) de la masse des enseignants algériens. Selon les statistiques de la banque mondiale : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?locations=DZ> (le 2-2-2017)

C'est une population essentiellement jeune (19 à 25 ans). Titulaires d'un baccalauréat de l'enseignement général et issus de séries diverses (Lettres et langues étrangères, Littérature et philosophie, Sciences expérimentales, Mathématiques). Le tableau suivant explique la répartition des filières de cette population¹ :

Tableau 04

Filières	Nombre d'étudiants
Lettres et langues étrangères	41 soit 34.16 %
Sciences expérimentales	39 soit 32.5 %
Littérature et philosophie	28 soit 23,34 %
Mathématiques	12 soit 10 %

Le choix des étudiants de faire une licence de français n'était pas justifié par les mêmes raisons. En leur proposant une question sur le choix de cette licence, les réponses étaient dans l'ensemble favorables.

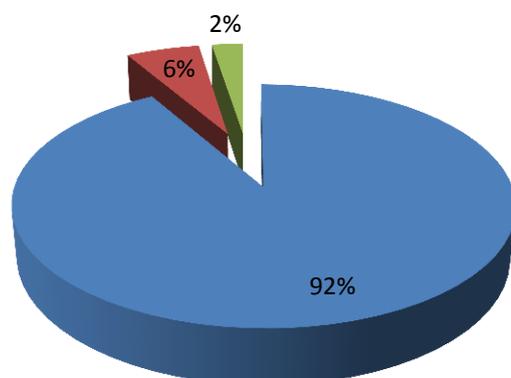
- **Question 01** : Avez-vous choisi cette filière ?

Items	Sujets	%
Oui	110	91.66
Non	7	5.83
Sans réponse	3	2.5
Total	120	100

¹ Statistiques issu d'un constat obtenues de la question n°01 du questionnaire proposés.

Choix de la filière

■ Oui ■ Non ■ Sans réponse



B. Le questionnaire

1. Ses objectifs

Par le choix que nous avons opéré de recourir à cet outil d'investigation, nous avons donc opté pour une enquête qui interroge toutes les personnes de la population. Pourquoi le questionnaire pour une étude des représentations ?

D'une part, pour estimer certaines grandeurs absolues (connaître le pourcentage d'étudiants qui déclarent avoir ou pas des difficultés à rédiger...) et d'autre part pour vérifier des hypothèses sur les pratiques rédactionnelles et révisionnelles de notre population dans ce qu'elle en dit.

Enfin, nous sommes convaincu que, derrière les pourcentages, les chiffres, les représentations graphiques, apparaissent certaines constantes non observables en surface, et pourtant productrice de sens, génératrices d'explications. C'est ce qu'entend J-C. Abric:

« Le questionnaire permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des

populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs »¹.

Technique la plus utilisée à l'heure actuelle pour étudier les représentations (Abric, 1994), le questionnaire présente l'avantage de réduire les risques subjectifs de recueil et de variations interindividuelles de l'expression des sujets interrogés. Mais cet instrument n'offre pas que des avantages, pas plus que tous les autres moyens de recueil.

En plus, ce qui rend le questionnaire un instrument plus fiable que l'enquête, c'est le constat de notre petite expérience d'enseignant au sein du département de français qui montre une réticence des étudiants à ce dévoiler à l'oral, à ce dire et dire ses difficultés.

Par ailleurs, nous avons pensé que la dissymétrie de la relation enquêteur/enquêté, relation quasi-hiérarchique, ne pouvait que se trouver renforcée dans notre situation, du fait de notre statut déjà privilégié d'enseignant au sein de ce département.

Notre recherche s'intéresse à des sujets pour la plupart jeunes. En première année, les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés à prendre la parole, à s'exprimer et même à répondre à des questions posées : timidité, manque d'expérience, situations imposées, peur de jugement, manque de ressources linguistiques.

En fait selon nous, il s'agit de tout cela à la fois. Il nous a alors paru que l'anonymat derrière lequel les sujets peuvent se réfugier dans le questionnaire, pourrait être plus sécurisant et les aider à débloquent leur parole.

Ainsi donc, le questionnaire parce qu'anonyme nous a semblé être l'instrument de recueil le mieux indiqué pour notre public.

2. Limites du questionnaire comme moyen d'étude des représentations

La principale réserve que l'on peut émettre sur cet instrument d'observation tient à sa nature même : la standardisation.

On peut en effet penser que le questionnaire présente l'inconvénient de réduire l'expression des sujets interrogés sur les thèmes qui leur sont proposés surtout lorsque le questionnaire se compose essentiellement de questions fermées à réponse unique (oui ou

¹ J.-C. ABRIC, (dir.), « *Pratiques sociales et représentations* », Paris : PUF, 1994, p. 62

non) ou de questions dites éventails ou cafétéria (choix d'items proposés). La réduction de l'expression peut pourtant être contournée en choisissant de poser aussi des questions ouvertes à travers lesquelles les sujets ont la possibilité de mettre en œuvre leur propre démarche.

Dans le cas qui est le nôtre, nous avons dû faire le choix d'un maximum de questions fermées car nos hypothèses premières mettent en évidence une difficulté à écrire et une certaine « insécurité scripturale »¹.

Conscient de cette faiblesse de notre instrument d'observation, et afin d'explicitier et de cerner les contours de la réponse à une question fermée, nous avons cherché à valoriser ces étudiants en faisant suivre certaines questions d'une question ouverte (pourquoi ? ou justifiez votre réponse) et en introduisant des questions ouvertes qui laissent aux sujets qui le souhaitent la liberté de s'exprimer davantage et de mettre en œuvre leur propre démarche (voir les questions n° 12, 13, 19, 21 et 25 du questionnaire, annexe n°02, p : 295).

Il reste que cette liberté et la richesse qui l'accompagne ne sont qu'illusion du fait même de la médiation de l'enquêteur que nous avons été et de nécessaire interprétation qui accompagne la question ouvertes. L'interprétation introduit en effet une équation personnelle du chercheur qui, devant la diversité des réponses, prend des décisions visant à réduire les réponses en petit nombre de catégories. Ces décisions sont souvent difficiles à prendre et peuvent être contestées pour leur subjectivité.

C'est donc pour ne pas tomber dans le piège de la mutilation de la forme que nous avons évité de multiplier les questions ouvertes sachant pourtant les avantages qu'elles présentent.

3.1.3. Recueil des données

A. Elaboration des questions

La population interrogée étant assez nombreuse, nous n'avons d'autres choix que de recourir à une méthode quantitative en l'occurrence le recueil par questionnaire.

¹ M. DABENE, « *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle* ». Bruxelles : De Boeck Université., 1987, p : 215

Nous avons choisi d'associer dans le questionnaire des questions fermées, afin de limiter le risque de non-réponses, et des questions ouvertes, véritables outils d'explicitation et de contrôles de l'information qui offrent tout de même l'alternative de s'exprimer davantage à ceux qui le souhaitent.

Les questions ouvertes présentent en effet l'avantage de ne pas imposer des modalités aux sujets interrogés mais au contraire de les laisser libres de les construire. Ce type de questions devant être privilégié pour éclairer le thème central de l'enquête, nous les avons réservées aux représentations de la tâche et les difficultés d'écriture.

Notre questionnaire¹ se compose de (27) questions : (22) questions fermées, (05) questions ouvertes. Les questions fermées se présentent sous deux formes différentes : (09) obéissent au type d'adhésion dichotomique (oui/non), avec quelques fois des justifications ; dans le but de s'assurer de la compréhension de la question fermée et de faire préciser les choses par le sujet, et (13) questions dites en éventails c'est-à-dire que l'on y associe un éventail de réponse que la personne interrogée retient ou non. Ce dernier type est particulièrement adapté à l'étude des opinions en ce qu'il offre aux sujets interrogés un registre de propositions variées.

Cependant, de l'avis des spécialistes de la question : « *Le dépouillement des réponses à une question ouverte est tellement lourd qu'il est impossible d'utiliser ce types de questions en grand nombre dans un questionnaire* »², ce qui justifie aussi que notre questionnaire ne comporte que cinq questions ouvertes.

B. Le pré-test

Le questionnaire définitif a été élaboré à partir d'un pré-test réalisé auprès d'un groupe d'étudiants (15 étudiants) de première, deuxième et troisième année licence de français.

Le pré-test a pour objectif de vérifier si l'instrument d'observation qu'est le questionnaire est compréhensible, si son fonctionnement est conforme à nos attentes, si certaines questions ne sont pas ambiguës, si des oublis n'ont pas été commis au niveau des items (pour les questions ouvertes)...

¹ Cf. annexe n° 02, p : 296

² H. CHAUCHAT, « L'enquête psychosociologique », Paris : PUF, LE psychologue, 1985 : 224

L'analyse des questionnaires pré-testés nous a permis ainsi de procéder à quelques modifications. Elle a mis en évidence que le terme « réviser » (questions 16) était mal compris des étudiants qui l'assimilaient à la période préparatoire aux examens (réviser dans le sens de revoir un programme, un cours avant l'évaluation), aussi le terme « relecture » (relisez = relecture, question 17) qui n'était pas vraiment clair pour eux du côté de l'ajout du préfixe (re) qui a un peu déboussolé leur saisie à ce terme. Pareillement concernant le terme (réécrivez = réécriture, question 18) qui était mal assimilé par les étudiants, du fait que le terme paraît comme un mot nouveau pour eux.

Pour ce qui est de l'ordre des questions, leur choix, leur formulation, nous avons essayé d'obéir aux principes méthodologiques tels qu'énoncés dans la littérature. (Berthier, 1991 ; Mucchielli, 1989)

C. Construction du questionnaire

Construit dans le souci de saisir des faits objectifs telle l'identité des sujets (sexe, âge, filière), mais aussi les déclarations sur des pratiques et des comportements rédactionnels et révisionnels et sur des représentations des difficultés à écrire, notre questionnaire se veut un instrument d'accès à des dires et non à des pratiques.

L'ensemble du questionnaire se rapporte donc de manière diverse à plusieurs axes :

- **Les postures et les conduites** de l'étudiant à travers ce qu'ils en disent :
 - **Q2** : Lisez-vous en français ?
 - **Q3** : Ecrivez-vous en français ?
 - **Q4** : Avec quel rythme écrivez-vous en français ?
 - **Q10** : D'après vous, qu'est-ce qui vous préoccupe, avant tout, quand vous commencez à rédiger un texte ?
 - **Q11** : Suivez-vous un plan (organisation) durant la rédaction de votre texte ?
 - **Q12** : Lors de la rédaction, vous commencez par quoi, avant d'entamer la tâche d'écriture ?
 - **Q13** : Quels sont les instruments (moyens) que vous employez (s'il y a lieu) pour vous aider à réussir votre production ?
 - **Q14** : Est-ce que la consigne (l'objet) de travail vous aide mieux à aborder et à cerner votre tâche écriture ?

- **Q15** : D'après vous, les textes supports (d'aide) peuvent-ils vous aider à mieux construire votre production écrite ?
 - **Q22** : Préférez-vous travailler l'activité de production écrite de quelle manière ?
 - **Q23** : Votre écrit vise qui ?
- **Les difficultés rencontrées** lors de la tâche d'écriture telles qu'ils se les présentent:
- **Q 5** : Est-ce qu'il vous arrive de vous sentir bloqué au moment de la rédaction ?
 - **Q 6** : Selon vous, quand rencontrez-vous des difficultés en production écrite ?
 - **Q 7** : Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez quand vous écrivez en arabe?
 - **Q 8** : Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez quand vous écrivez en français?
 - **Q 9** : D'après vous, qu'est-ce qui vous empêche d'accomplir une tâche d'écriture ?
- **Les pratiques de révision** telles qu'ils les reportent :
- **Q16** : Est-ce que vous savez comment réviser un texte, durant une tâche d'écriture ?
 - **Q17** : Relisez-vous votre écrit, durant et à la fin de la rédaction ?
 - **Q18** : Combien de fois réécrivez-vous votre texte ?
 - **Q19** : Quel sont les techniques que vous utilisez pour modifier (améliorer) votre écrit ?
 - **Q20** : Utilisez-vous le brouillon, dans votre tâche d'écriture ?
- **Des indications sur la notion d' "atelier d'écriture"** telles qu'ils les conçoivent :
- **Q21** : Quel est, selon vous, l'endroit le plus favorable qui vous permet de vous impliquer davantage dans la tâche d'écriture, autre que la classe?
 - **Q24** : Quelles sont les expressions qui vous semblent courantes parmi celles-ci?
 - **Q 25** : Pour vous, qu'est-ce qu'un "atelier d'écriture" ?
 - **Q26** : Avez-vous déjà participé à un "atelier d'écriture" ?
 - **Q27** : Voulez-vous participer à "un atelier d'écriture" ?

D. Le déroulement de l'enquête

1. Conditions de passation et de recueil des questionnaires

Nous avons opté pour une administration directe du questionnaire. Le questionnaire a été remis en mains propres en même temps que des consignes ont été données. Les sujets avaient alors la possibilité de lire le questionnaire avant d'y répondre, de revenir sur une question, d'en laisser une embarrassante en attente, de réfléchir, de se relire ...etc.

Les questionnaires ont été donc distribués en février 2015, par nous-même. Certains délégués de classe ont bien voulu en effet distribuer les questionnaires aux étudiants de leurs groupes. Les questionnaires ont été remplis par les étudiants dans les salles de cours. Le recueil s'est déroulé dans les mêmes conditions que la distribution.

2. Dépouillement des données

Toutes les réponses de tous les questionnaires recueillis ont été saisies par nous-même. Nous avons construit une batterie d'items (par thèmes) visant à remplacer les réponses libres par des catégories fixées a posteriori en fonction des objectifs de la recherche.

Pour exploiter les réponses aux questions ouvertes, nous avons fait le choix d'opérer une analyse de contenu. Défini par l'Ecuyer¹ comme « *une méthode de classification ou de codification dans diverses catégories des éléments du document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue d'en mieux comprendre le sens exact et précis* », l'analyse de contenu présente l'avantage d'être à la fois quantitative et qualitative.

Quantitative car elle permet de repérer la présence ou l'absence de mots ou de catégories de mots ainsi que leur fréquences d'emploi. Qualitative parce qu'elle se propose à travers les dires des individus, de comprendre ce que dit ouvertement l'émetteur mais aussi de chercher le sens caché du message analysé.

Reprocher à la méthode son caractère quelque peu subjectif du fait du risque de détours introduits par le chercheur reste omniprésent, mais peut-on étudier des phénomènes humains tout en faisant abstraction de nos références culturelles de notre expérience, de nos

¹ R. L'ECUYER, « L'analyse de contenu : notions et étapes », In DESCAURIERS J.P. (Dir.). La méthode de la recherche qualitative. Silly : Presse de l'Université du Québec, 1988, p. 50

préjugés ? Nous n'en sommes pas si sûr. Certains chercheurs en sciences humaines le confirment, si toutefois, ils font preuve de « *neutralité axiologique* »¹.

En tout état de cause, l'analyse de contenu étant une technique d'analyse indirecte (ce qui augmente le risque de confondre la perception de la réalité et la réalité elle-même), notre recherche porte précisément sur les représentations de l'activité rédactionnelle et que nous avons conscience que nous n'analysons que ce que les étudiants disent de ce qu'ils sont, de ce qu'ils font.

En revanche, il faut savoir reconnaître les mérites de cette procédure qui, parce qu'elle rapporte des discours, donne précisément accès autant au manifeste qu'au latent, au conscient qu'à l'inconscient.

Enfin, ce qui peut constituer un détour – la subjectivité du chercheur – peut se transformer en un avantage en ce sens que le discours produit n'appartenant plus aux sujets de l'enquête, le chercheur a toute l'attitude d'analyser sans subir d'entraves de la part des enquêtés.

3. Les problèmes rencontrés durant l'enquête

Sur les 120 questionnaires distribués, seuls 102 ont été retournés. Donc, 18 étudiants non pas pu répondre au questionnaire puisque ils étaient absents le jour « J ». Le tableau qui suit indique le nombre de questionnaires remis, sachant que sur le nombre de questionnaires remis, 90 l'ont été par des filles et 12 par des garçons.

Tableau 05

Etudiants	Nombre de questionnaire remis
Filles	90 soit 88.24 %
Garçons	12 soit 11.76 %

¹ M. Weber., « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », in *Essais sur la théorie de la science* [1922], trad. franç, Paris, Plon, 1965, rééd. Presses-Pocket, « Agora ». [1917], 1992, p. 380

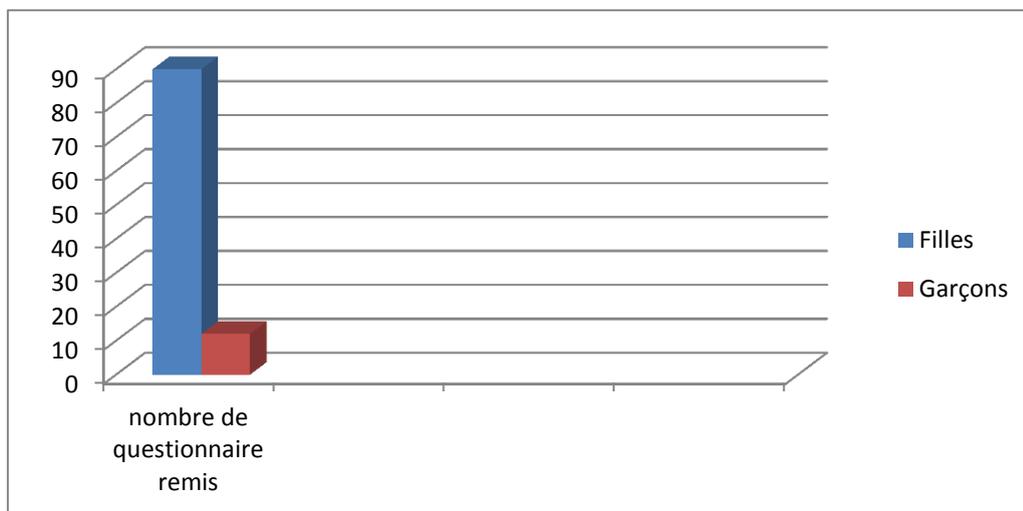


Figure 1: questionnaires remis par sexe

Il est généralement admis une marge de "non-remise" dans les cas de questionnaires auto-administrés. Il reste que pour l'ensemble des étudiants de première année, le pourcentage de remise des questionnaires dépasse les 80% (85% exactement); ce qui construit un nombre appréciable.

Par ailleurs, une fois les questionnaires administrés, recueillis et dépouillés s'est posé quelque chose qui était attendu de notre part : les non-réponses et la façon de les interpréter qui est du peut être à une incompréhension de la question par certains, mais pas seulement ça. Il y a aussi l'hypothèse d'une paresse, de désintérêt de la part de l'étudiant qui n'a pas voulu faire un effort de réflexion ou qu'il s'agit tout simplement d'un oubli ou d'un manque d'imagination.

Nous venons de voir qu'une enquête demande un travail attentif et scrupuleux. Le chercheur n'est pas à l'abri d'un certain nombre d'erreurs ou de détours. La mise au point du questionnaire n'est pas une chose aisée malgré une apparente simplicité.

3.2. Analyse et interprétation des résultats

Les résultats du questionnaire sont des indicateurs, des pratiques et des comportements d'écriture et de réécriture dans ce que les sujets en disent et dans la conscience qu'ils en ont.

L'organisation de l'exposé des résultats ne reprend pas point par point celle du questionnaire lui-même. Elle s'articule sur quatre grands volets :

- le premier et le deuxième volet analyse les représentations des pratiques rédactionnelles. Nous y examinerons notamment ce que les témoins disent de leurs difficultés à rédiger en français, de leurs postures d'écriture, c'est-à-dire de leur investissement de l'écriture.
- Un troisième volet qui s'arrête sur les représentations de l'activité de révision. Ce que les scripteurs disent de leur travail de relecture, de réécriture.
- Un quatrième volet qui analyse leur rapport à l'atelier d'écriture à travers des opinions et des attitudes.

En plus des représentations déduites des réponses des sujets, nous avons fait le choix – concernant les questions ouvertes – de reprendre le texte des réponses les plus évocatrices du thème analysé.

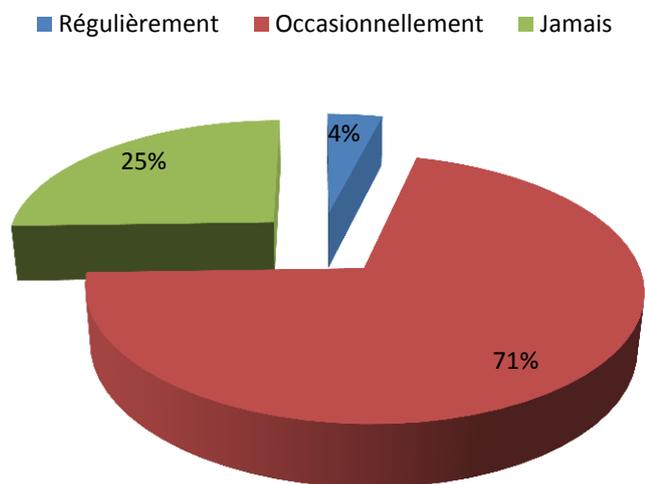
Enfin, nous avons dû effectuer quelques modifications (dans la forme des réponses) afin de rendre la lecture plus aisée et compréhensible.

3.2.1. Premier volet

- **Question n°02** : Lisez-vous en français ?

Items	Réponses	%
Régulièrement	04	3,92
Occasionnellement	72	70,59
Jamais	26	25,49
Total	102	100

Lire en français



Pour cette question, nous avons voulu examiner le degré d'importance de cette pratique clé chez les étudiants de première année licence de français, qui est l'habitude de lire dans cette langue : le français.

Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent qu'une partie importante de ce public fréquente la lecture en langue française "occasionnellement", soit un nombre de (72) étudiants (71%) sur les (102) réponses obtenues. Par contre, les réponses qui témoignent avoir l'habitude de lire de façon régulière représentent un nombre de (4), soit (4%) de l'ensemble des réponses. Alors que, les (25%) qui restent dévoilent une catégorie d'étudiants qui témoignent de n'avoir jamais lu dans cette langue, soit un nombre de (26) étudiants.

Si on prend en considération l'objectivité des réponses reçues de ces étudiants questionnés vis-à-vis de cette question, nous remarquons que la majorité des étudiants n'ont pas l'habitude d'exercer cette pratique de lecture en français.

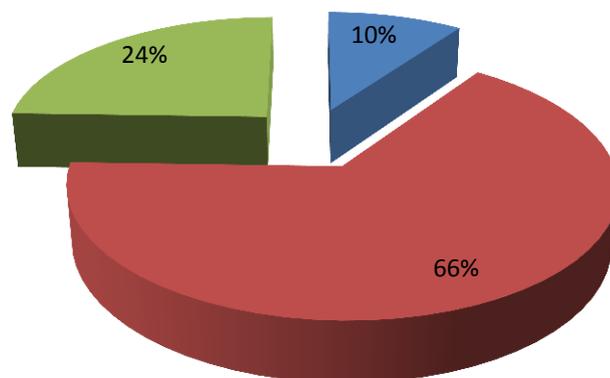
Ce résultat est dû à plusieurs facteurs. Peut-être que la nature de cette langue ainsi que son statut, à la fois dans la société et au sein du système scolaire algérien, a provoqué un rejet chez l'étudiant pour étudier cette langue étrangère. Peut-être que le parcours d'apprentissage (du primaire jusqu'au lycée) de ces étudiants dans cette langue était insuffisant ou défectueux, ce qui a engendré un manque d'envie de lire chez cette population.

▪ **Question n°03** : Ecrivez-vous en français ?

Items	Réponses	%
Régulièrement	10	9.80
Occasionnellement	67	65.69
Jamais	25	24.51
Total	102	100

Ecrire en français

■ Régulièrement ■ Occasionnellement ■ Jamais



Dans cette deuxième question, nous avons voulu vérifier, pareillement à la question précédente, combien cette pratique¹ a-t-elle une signification dans le quotidien de ces étudiants.

A travers les résultats obtenus et présentés dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que (10) étudiants témoignent qu'ils ont l'habitude d'écrire en français régulièrement, soit (10%) des réponses remises, alors que (67) étudiants expriment qu'ils exercent l'écriture de manière occasionnelle, soit (66%) des sujets sollicités. En revanche, les 24% (25 sujets) qui en restent ont mentionné qu'ils n'avaient pas l'habitude d'écrire dans cette langue.

Ces résultats dévoilent, en comparaison à la question précédente, que les étudiants s'impliquent plus ou moins dans l'écriture en français beaucoup plus qu'en lecture. Cela revient, semble-t-il, aux moyens de contact mis à la disposition de ces étudiants durant leur parcours d'apprentissage de cette langue. Autrement dit, ces étudiants se trouvent presque toujours dans une situation d'écriture que de lecture pendant les séances d'enseignement (copier ce qu'il y a au tableau, la dictée des leçons, l'écriture des exercices, la pratique du résumé, la prise de notes,...).

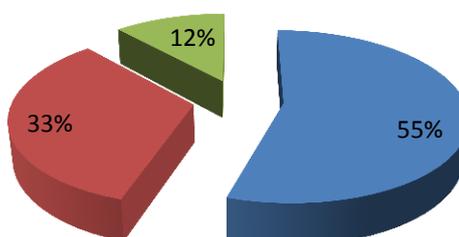
¹ On se réfère ici à la définition du verbe "écrire" citée dans le dictionnaire HACHETTE (2010) à la page 513 : tracer, former des lettres, des caractères, orthographier.

- **Question n°04** : Avec quel rythme écrivez-vous en français?

Items	Réponses	%
Souvent (pour les devoirs et les travaux que vous devez rendre <u>régulièrement</u> pendant l'année)	56	54,9
Relativement souvent (au moins un devoir durant le semestre)	34	33,33
Rarement (seulement pour les examens)	12	11,76
Total	102	100

Le rythme d'écriture

- Souvent (pour les devoirs et les travaux que vous devez rendre régulièrement pendant l'année)
- Relativement souvent (au moins un devoir par semaine et à la fin du semestre)
- Rarement (seulement pour les examens)



Pour plus de précision, nous avons voulu, à travers cette question et en comparaison avec la question n°03, à la fois attirer l'attention des étudiants envers leurs habitudes scripturales et de ce qu'ils font quotidiennement en classe comme pratique d'écriture et en faire une comparaison.

Nous observons, à travers les données du tableau en haut, qu'il y a (56) étudiants qui disent avoir souvent l'habitude de faire les travaux et les devoirs demandés de façon régulière, soit (55%) de la population questionnée. (33%) d'entre eux (34 étudiants) indiquent qu'ils écrivent au moins un devoir dans le semestre. Tandis que (12%), soit (12) étudiants de la masse interrogée, indiquent qu'ils pratiquent l'écriture uniquement durant les examens.

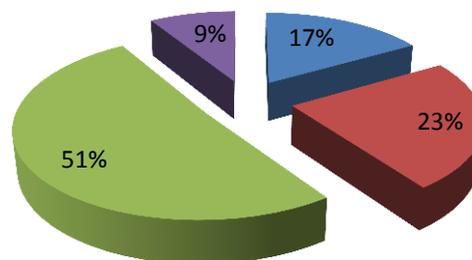
Donc, nous constatons que près des deux tiers des étudiants déclarent exercer la tâche d'écriture sous des formes distinctes (divers travaux demandés de la part de l'enseignant). Mais cela ne nous empêche pas de mentionner que c'était uniquement des traces écrites en langues française qui ne traduisent pas l'aspect rédactionnel comme objet de travail.

- **Question n°10** : D'après vous, qu'est-ce qui vous préoccupe, avant tout, quand vous commencez à rédiger un texte ?

Items	Réponses	%
Formuler le texte du point de vue linguistique	17	16,66
Parvenir à relier les idées	24	23,52
Avoir un plan préétabli des idées que vous deviez écrire et avoir la possibilité de les mettre dans le texte	52	50,98
Réponse annulée	9	8,82
Total	102	100

Premier souci avant de commencer à rédiger

- Formuler le texte du point de vue linguistique
- Parvenir à relier les idées
- Avoir un plan préétabli des idées que vous deviez écrire et avoir la possibilité de les mettre dans le texte
- Réponse annulée



Dans le but de voir comment réfléchissent les étudiants avant de commencer à écrire, nous avons proposé cette question.

Sur les trois items proposés, nous remarquons que près de la moitié du public interrogé ont déclaré avoir besoin de planifier et d'organiser ce qu'ils vont écrire, c'est-à-dire le troisième item. Soit un nombre de (52) étudiants sur les (102) questionnés, autrement dit (51%) de cette population.

La même chose s'est réalisée pour le deuxième item où (23%) des étudiants interrogés ont déclaré qu'ils avaient besoin de trouver une solution qui leur permet de relier et d'agencer les idées de leur texte à produire, soit (24) étudiants de l'ensemble questionné.

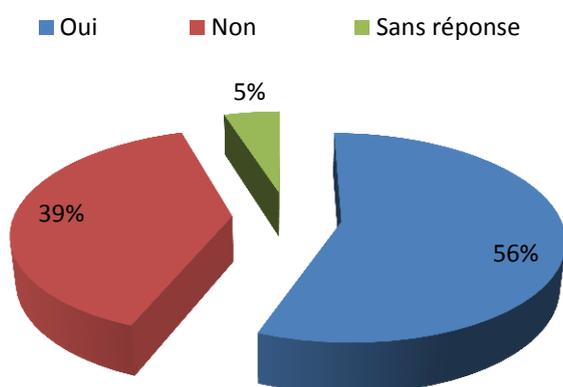
Donc, ils ont presque le même souci qui a préoccupé la première catégorie de cette population, c'est toujours chercher à se préparer avant d'entrer dans la tâche d'écriture.

Les 17% (17 étudiants) qui ont déclarés avoir besoin de réfléchir sur la manière de travailler le texte sur le plan linguistique (son fonctionnement linguistique), ont traduit un souci énormément observé chez nos étudiants celui d'écrire dans une langue correcte.

- **Question n°11** : Suivez-vous un plan (organisation) durant la rédaction de votre texte ?

Items	Réponses	%
Oui	57	55,88
Non	40	39,22
Sans réponse	05	04,90
Total	102	100

Suivre un plan durant la rédaction du texte



Nous avons proposé cette question dans le but d'examiner combien les étudiants prennent –ils en considération la préparation d'un plan de travail pour produire leur texte.

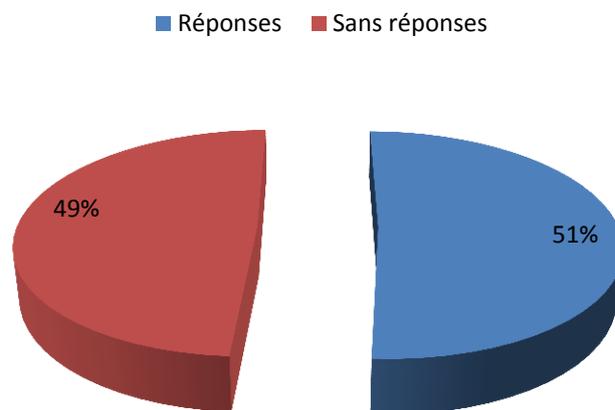
Les réponses obtenues de cette question montrent que (56%) des sujets déclarent qu'ils adoptent un plan de travail pour se préparer à leur tâche d'écriture, soit un nombre de (57) étudiants des étudiants sollicités. (40%) d'entre eux déclarent l'absence d'utilisation d'un plan pour se préparer à la rédaction, soit (40) de l'ensemble des étudiants questionnés.

Les (5) étudiants qui n'ont pas répondu à cette question montrent soit qu'ils n'avaient pas de réponse claire soit c'était seulement un oubli de leur part de répondre à la question.

- **Question n°12** : Lors de la rédaction, vous commencez par quoi, avant d'entamer la tâche d'écriture ?

	Sujets	%
Réponses	52	51
Sans réponse	50	49
Total	102	100

L'entrée dans l'écriture par les étudiants



Cette question ouverte a été proposée dans le but de voir quel serait la première action faite par l'ensemble des sujets sollicités quand ils commencent à travailler leur texte.

Sur les cent-deux (102) étudiants sollicités, cinquante (50) n'ont pas pu ou voulu répondre à cette question. Donc, seulement cinquante-deux (52) qui ont réagi et ont pu donner leur avis : environ la moitié de la population.

Les réponses tournent, dans l'ensemble, autour de :

- La recherche et l'organisation des idées et des informations sur le thème demandé.
- La lecture et la préparation d'une liste de mots relatifs au thème.
- Se concentrer, réfléchir et comprendre le thème tout d'abord.
- Ecrire une introduction correcte et cohérente.

On remarque, à travers les réponses acquises, que la majorité des étudiants ont réagi de manière spontanée et naturelle, voire coutumière pour répondre à la question et non en

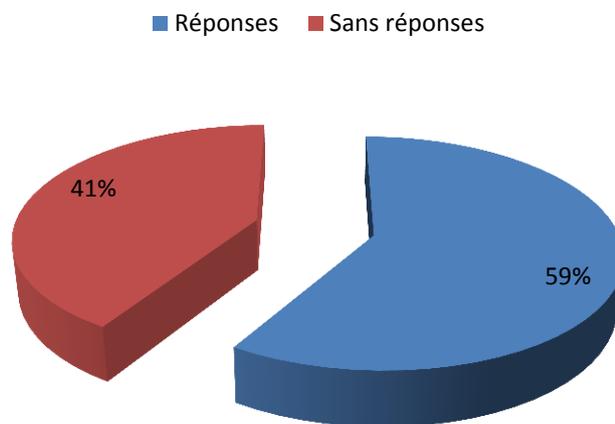
connaissance de cause. Et cela revient, semble-t-il, au manque d'expérience et d'exercice dans cette tâche qui est l'écriture.

- **Question n°13** : Quels sont les instruments (moyens) que vous employez (s'il y a lieu) pour vous aider à réussir votre production ?

Nous avons proposé cette question pour essayer de savoir comment les étudiants s'arrangent pour trouver les moyens ou les instruments possibles et/ou nécessaires qui leur permettent d'aborder la rédaction de leur texte.

	Sujets	%
Réponses	60	59
Sans réponse	42	41
Total	102	100

Les moyens utilisés pour réussir sa production



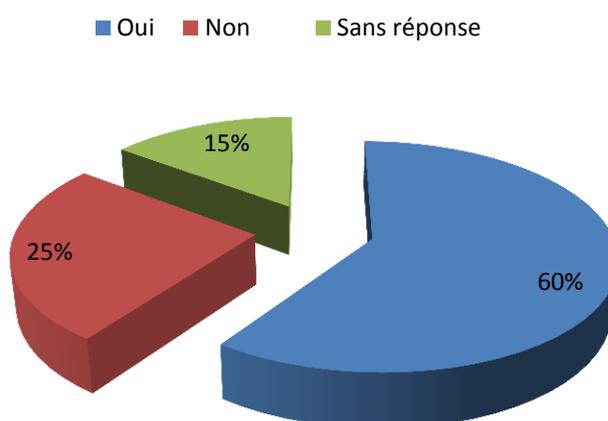
Soixante étudiants ont répondu à la question, soit 59% de la population visée. Les réponses obtenues dévoilent que la grande majorité des étudiants ont indiqué qu'ils utilisent le dictionnaire comme un moyen d'aide très important dans la préparation de leur texte. D'autres se sont penchés sur l'usage des textes supports et les connecteurs logiques comme moyens de soutiens pour pouvoir entrer dans la tâche d'écriture.

Alors que 41%, de la masse interrogée, n'ont pas donné de réponses à la question. Peut-être qu'ils n'ont pas une idée claire sur cette notion d'instruments ou de moyens ou bien tout simplement ils n'ont pas trouvé de réponses.

- **Question n°14** : Est-ce que la consigne (l'objet) de travail vous aide mieux à aborder et à cerner votre tâche écrite ?

Items	Réponses	%
Oui	61	59,80
Non	26	25,49
Sans réponse	15	14,71
Total	102	100

L'importance de la consigne de travail



Le but de cette question est de savoir si les étudiants donnent de l'importance à la forme de la consigne et son contenu.

Nous observons, à travers les données présentées dans le tableau exposé ci-dessus, que (60%) de la population interrogée déclarent qu'ils s'intéressent considérablement à la consigne de travail et à son contenu, soit un nombre de (61) étudiants de la masse sollicitée. Alors que (25%) attestent qu'ils ne donnent pas nécessairement importance à cette étape de la tâche d'écriture, soit (26) sujets de la population visée.

Pour les sujets qui ont répondu de manière favorable à cette question, nous leur avons demandé de nous montrer comment la consigne présente-elle une aide dans leur travail d'écriture.

La majorité des réponses tournait autour des axes suivants : aide à réfléchir et organiser les idées, nous guide et nous donne des étapes à suivre, avoir une idée détaillée sur le texte à travailler, nous aide à ne pas tomber dans le problème du hors-sujet, aide à préparer un plan de travail, aide à déterminer l'objectif de la tâche d'écriture et à orienter le scripteur...

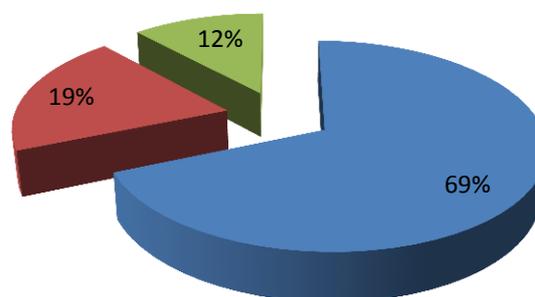
On remarque, aussi, qu'il y a (15) étudiants qui non pas réagi à cette question. Possible qu'ils ont raté la question ou qu'ils n'en ont pas donné d'importance.

- **Question n°15** : D'après vous, les textes supports (d'aide) peuvent-ils vous aider à mieux construire votre production écrite ?

Items	Réponses	%
Oui	70	68,63
Non	20	19,61
Sans réponse	12	11,76
Total	102	100

Le rôle des textes supports dans la préparation de la production écrite

■ Oui ■ Non ■ Sans réponse



Nous avons proposé cette question dans le but de savoir si les étudiants savent quelque chose sur le rôle important des textes d'aide dans la préparation et la découverte du texte à préparer.

Les réponses obtenues montrent que (69%) des étudiants questionnés affirment donner de l'importance à l'usage des textes supports comme moyen d'appui dans leur tâche d'écriture. L'un des étudiants a déclaré que : « **Les textes supports me rapportent des idées qui peuvent m'aider pendant la rédaction et me mettent dans un contexte bien précis pour ne pas me perdre dans les choix** ».

Un autre nous a révélé que les textes supports l'aide à mieux « **comprendre la structure du texte qu'il va produire** ».

De leur part, (19%) des réponses retenues étaient négatives. Elles traduisent, paraît-il, le manque ou l'absence de pratique de cette stratégie qui, selon les chercheurs¹, définit des attitudes, dans la réception comme dans la production, exerce des contraintes, restreint ou élargit les usages possibles.

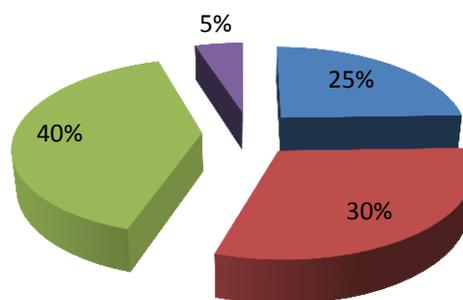
¹ Jacques Crinon, Anne Leclaire-Halté et Caroline Viriot-Goedel, « Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 02 février 2017 : <http://pratiques.revues.org/3108>

- **Question n°22** : Préférez-vous travailler l'activité de production écrite de manière :

Items	Réponses	%
Individuelle	25	24,51
Collective	31	30,39
Alternative	41	40,19
Sans réponse	05	04,91
Total	102	100

La façon de vouloir produire son texte

■ Individuelle ■ Collective ■ Alternative ■ Sans réponse



Cette question a été proposée dans le but de vérifier comment les étudiants préfèrent-ils travailler leur production écrite.

Nous constatons un écart plus ou moins distinct entre les pourcentages des trois propositions. Ainsi, (25%) des étudiants préfèrent travailler leur texte de façon individuelle qui peut se traduire probablement par le manque de pratique de l'activité d'écriture en groupe.

D'un autre côté, (30%) des étudiants interrogés optent pour le travail en groupe de leur production. Ce qui dévoile, éventuellement, qu'ils ont l'habitude de pratiquer cette tâche au cours de leur apprentissage.

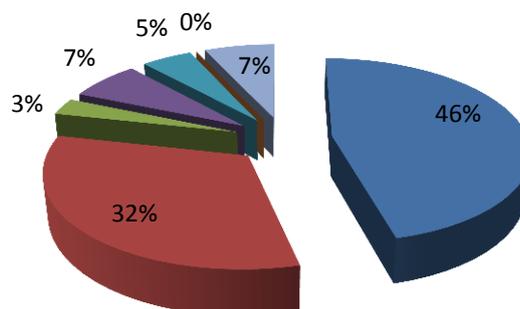
Les (40%) qui restent du public interrogé, ont déclaré qu'ils favorisent le travail en alternance, entre le travail individuel et le travail en groupe, de leur activité d'écriture. Ceci revient, peut-être, à la façon dont ils ont l'habitude d'exécuter cette tâche durant leur parcours d'apprentissage. Aussi, à la nature de cette activité qui nécessite de travailler, d'une

part, individuellement puisque chaque apprenant est appelé à produire son texte à sa manière et selon ses capacités et sa compétence et d'une part, collectivement car à un moment donné de la tâche d'écriture le scripteur aura toujours besoin de discuter sa/ses production(s), avec ses pairs ainsi qu'avec son enseignant, les difficultés rencontrées et leurs trouver des solutions.

- **Question n°23** : Votre écrit vise qui ?

Items	Réponses	%
L'enseignant	47	46.07
La note	33	32.35
Le lecteur	03	2.74
Personne	07	6,86
Le plaisir	05	4.90
Sans réponse	00	00
Réponse annulée	07	6,86
Total	102	100

La visée du texte



Le but de cette question est d'avoir des connaissances sur la visée de l'écrit produit par les étudiants en question, autrement dit leur écrit est destiné pour qui ?

Les résultats obtenus montrent que (46%) des étudiants questionnés visent dans leur production écrite l'enseignant : puisqu'il est considéré, pour eux, le détenteur des savoirs, le vérificateur et surtout l'évaluateur de toute action pédagogique en classe. (32%) des interrogés produisent leur texte uniquement parce qu'il sera évalué (noté), donc, il est possible pour cette catégorie de public que l'envie d'écrire n'est pas réellement prise en considération, ainsi la situation d'écriture deviendra pour eux une corvée qui se traduira, ensuite, à un blocage et peut être va conduire les apprenants vers l'échec.

Les (7%) des réponses qui ont déclaré que leurs écrits ne visent personne révèlent, semble-t-il, un manque de familiarisation avec la démarche de production d'un écrit dans un tel contexte d'écriture.

En revanche, la catégorie des étudiants qui a déclaré que son écrit vise le lecteur (2.74%) explique le degré de complexité de la tâche de production chez les apprenants. Ce qui les laisse réfléchir seulement à terminer l'écriture du texte le plus vite possible et de façon entièrement linéaire ; comme ils ont l'habitude de le faire constamment. Sans prendre en considération les éléments qui constituent la situation d'écriture, puisqu'ils les ignorent.

Pareillement, (4.90 %) des réponses obtenues, déclarant avoir du plaisir durant la production de leur texte, dévoilent l'absence de motivation chez les scripteurs pour s'engager dans une telle activité. Ils n'ont pas envie d'écrire. Tout simplement parce qu'ils ne sont pas invités à écrire un texte, puisque tout est imposé par l'enseignant. L'apprenant ne fait que subir les conséquences de la tâche.

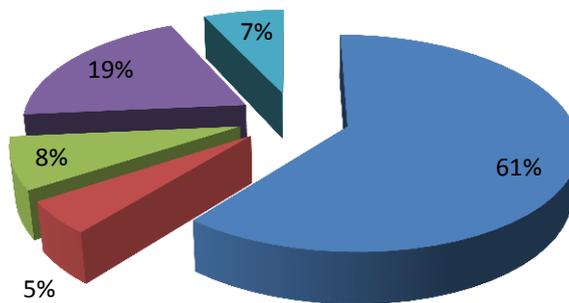
3.2.2. Deuxième volet

- **Question n°05** : Est-ce qu'il vous arrive de vous sentir bloqué au moment de la rédaction ?

Items	Réponses	%
Souvent	62	60.78
Quelquefois	05	4.76
Dans certaines situations d'écriture	08	7.84
Durant une évaluation écrite	20	19,6
Avec certains types de textes	07	6,86
Total	102	100

Problème de blocage durant la rédaction

- Souvent
- Quelquesfois
- Dans certaines situations d'écriture
- Durant une évaluation écrite
- Avec certains types de textes



Cette question a été proposée dans le but d'avoir une idée sur le phénomène de blocage devant la page blanche, que les apprenants rencontrent dans la tâche d'écriture.

Sur l'ensemble des réponses obtenues, nous remarquons que (61%) des réponses, soit (62) étudiants, dévoilent une réalité flagrante. Les étudiants déclarent se sentir bloqués souvent au moment de l'écriture d'un texte. Ces données expliquent la complexité de la tâche pour eux et le nombre important de difficultés qu'ils rencontrent durant la rédaction de leur

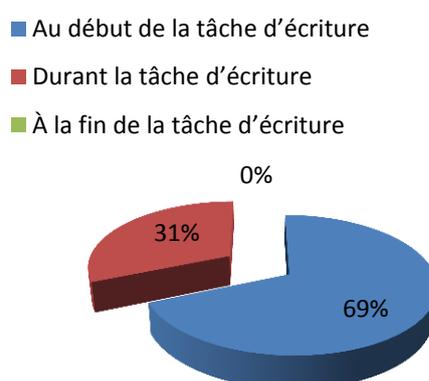
texte. Ils se sentent bloqués dans l'acte d'écrire parce qu'ils n'ont pas les outils indispensables pour affronter ce genre d'activité. Autrement dit, ils n'ont pas de démarche. Donc, ils resteront toujours bloqués devant la page blanche.

Par ailleurs, ils sont bloqués durant une épreuve écrite. C'est ce que déclarent (19%) des sujets interrogés. Ceci est dû, généralement, au problème de stress que le scripteur rencontre dans ce genre de situation, qui se transforme à une situation de blocage et il n'arrive plus à réfléchir. Il perd confiance en soi car il n'arrive pas à surmonter les obstacles qu'il rencontre devant lui au moment de l'écriture.

- **Question n°06:** Selon vous, quand rencontrez-vous des difficultés en production écrite ?

Items	Réponses	%
Au début de la tâche d'écriture	70	68,62
Durant la tâche d'écriture	32	31,38
À la fin de la tâche d'écriture	00	00
Total	102	100

Le moment où on rencontre des obstacles en production écrite



Pour cette question nous avons voulu déterminer le moment où les étudiants rencontrent des difficultés durant la tâche d'écriture.

Les résultats obtenus dénoncent que la grande majorité des étudiants rencontrent des obstacles dans le commencement de la production de leur texte, soit (69%) de la masse

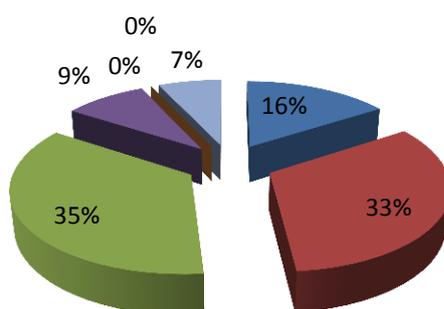
interrogée. Et (31%) des réponses déclarent rencontrer des difficultés durant la production du texte. Ce qui explique le manque ou l'absence d'une planification du travail d'écriture chez les étudiants, qui leur permet de maîtriser les difficultés rencontrées et surmonter les obstacles sur le plan procédural et textuel.

- **Question n°07 :** Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez quand vous écrivez en arabe?

Items	Réponses	%
La construction correcte de la structure de la phrase.	16	15,69
La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.	33	32,35
La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger.	36	35,29
L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser. (ex. formel, familier, standard, etc.)	9	8,82
Les fautes d'orthographe.	00	00
Sans réponses	00	00
Réponse annulée	8	7,85
Total	102	100

Déficuldades d'écriture rencontrées en arabe

- La construction correcte de la structure de la phrase.
- La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.
- La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger.
- L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser. (ex. formel, familier, standard, etc.)
- Les fautes d'orthographe.
- Sans réponse
- Réponses annulées



Afin d'avoir une image explicite sur les représentations que se font les étudiants des difficultés rencontrées durant l'écriture d'un texte en arabe, nous avons proposé cette question.

Sur l'ensemble des réponses obtenues, on constate que (35%) des étudiants déclarent que la préparation d'un premier essai avant de commencer la production proprement dite est l'obstacle le plus marquant chez eux. Alors que (32%) des sujets sollicités témoignent leur incapacité de construire un texte qui a une relation logique entre les idées et bien structuré.

(16%) ont un problème avec la construction de phrases correctes et intelligibles. Et (8%) des réponses affirment la difficulté de maîtriser le niveau de langue exigé dans la production du texte.

Ces résultats dévoilent un constat très important : les étudiants éprouvent une difficulté notable d'écrire même en arabe (langue première). Donc, écrire dans une langue étrangère (le cas du français) ne représente pas réellement l'obstacle majeur dans leur tâche

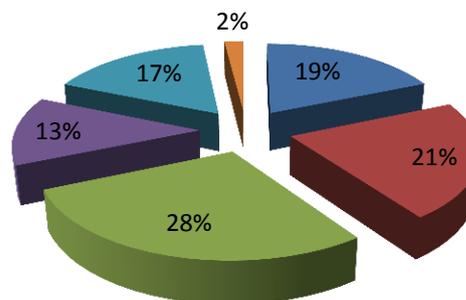
d'écriture. Puisque le manque de stratégies rédactionnelles en langue maternelle en est la preuve.

- **Question n°08 :** Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez quand vous écrivez en français?

Items	Réponses	%
La construction correcte de la structure de la phrase.	19	18,63
La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.	22	21,57
La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger.	29	28,43
L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous deviez utiliser. (ex. formel, familier, standard, etc.)	13	12,74
Les fautes d'orthographe.	17	16,67
Sans réponses	02	1,96
Total	102	100

Difficultés d'écriture rencontrées en français

- La construction correcte de la structure de la phrase.
- La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.
- La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger.
- L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous deviez utiliser. (ex. formel, familier, standard, etc.)
- Les fautes d'orthographe.
- Sans réponses



Dans cette question, nous avons voulu faire, pareillement à la question précédente, une sorte de combinaison de résultats relatifs aux représentations que les étudiants se font de la tâche d'écriture exécutée en français langue étrangère.

Sur les quatre items proposés aux sujets, nous constatons que (28%) des réponses obtenues affirment éprouver des difficultés dans la rédaction d'une ébauche préliminaire, d'une esquisse du texte à produire avant même de se pencher sur la production proprement dite. Et en comparaison avec les réponses obtenues sur le même item de la question précédente, on constate qu'il y a une similitude au niveau du classement qui traduit le même souci éprouvé de la part de ce public questionné. Ainsi, le problème de l'instrument linguistique utilisé dans la production d'un écrit ne se présente pas, semble-t-il, réellement comme un obstacle de premier degré qui empêcherait le scripteur à produire son texte. C'est, à vrai dire, une question de conscientisation et de familiarisation avec la pratique d'écriture de textes variés.

Ensuite, viennent les deux items qui parlent, respectivement, du problème de construction du texte et la structuration de ses idées (21%) et la difficulté de produire des phrases correctes et bien structurées (19%). Ces deux obstacles présentent pour ces étudiants interrogés un souci de grande importance et qui demande un savoir-faire approprié pour les surmonter.

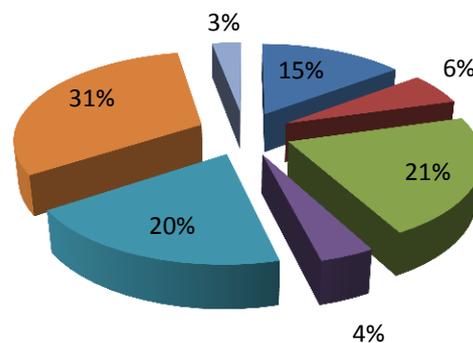
Quant à la difficulté de maîtriser le « toilettage orthographique » (17%), on peut diminuer son degré de complexité par la pratique régulière d'exercices liés à cette contrainte.

- **Question n°09 :** D'après vous, qu'est-ce qui vous empêche d'accomplir une tâche d'écriture ?

Items	Réponses	%
Le manque de temps	15	14,70
Le manque d'outils et techniques	6	5,88
Le manque d'envie et de confiance	22	21,56
Le manque de connaissances thématiques (relatif au thème)	4	3,92
Le manque de stratégies (plan, méthode, organisation,...)	20	19,60
La complexité (difficulté) de la tâche d'écriture	32	31,37
Réponse annulée	3	2,94
Total	102	100

Ce qui empêche d'accomplir la tâche d'écriture

- Le manque de temps
- Le manque d'outils et techniques
- Le manque d'envie et de confiance
- Le manque de connaissances thématiques (relatif au thème)
- Le manque de stratégies (plan, méthode, organisation,...)
- La complexité (difficulté) de la tâche d'écriture
- Réponse annulée



Cette question a été prévue dans le but de déceler la nature des obstacles rencontrés durant la production d'un texte par les scripteurs.

Trente-deux étudiants (31%) déclarent éprouver des difficultés au moment de la production de leur texte à cause de la complexité de l'activité d'écriture et la complication des opérations à exécuter durant tâche d'écriture.

Vingt-deux étudiants (21%) avancent que ce qui les empêche d'accomplir leur tâche d'écriture le manque ou l'absence de motivation et la perte de confiance en soi puisque ils ne savent pas comment s'y prendre ou parce que l'étudiant ne sait pas habitué de discuter ou négocier son travail d'écriture qu'il soit avec son enseignant ou avec ses pairs.

Vingt étudiants (20%) affirment avoir des difficultés pour réaliser leur travail d'écriture en raison du manque de planification de la tâche d'écriture. Alors que 15 (15%) étudiants disent que le temps imparti au travail de production représente une contrainte sérieuse pour accomplir leur écrit.

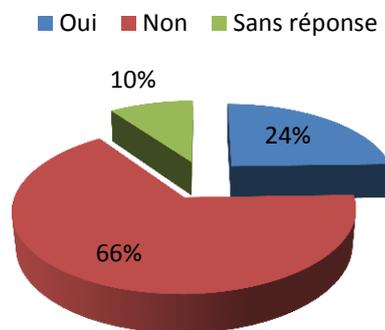
Le manque de moyens et d'outils pour produire un texte correct et l'insuffisance d'informations sur le thème abordé représente un souci majeur pour les deux catégories qui restent du public questionné.

3.2.3. Troisième volet

- **Question n°16** : Est-ce que vous savez comment réviser un texte, durant une tâche d'écriture ?

Items	Réponses	%
Oui	25	24.51
Non	67	65.69
Sans réponse	10	9.80
Total	102	100

Savoir comment réviser son texte



Dans ce troisième volet, nous avons proposé une série de questions (05 questions) visant à découvrir ce que l'étudiant fait pour améliorer son écrit durant l'activité de production écrite.

La première est une question directe. Son but est de savoir comment l'étudiant perçoit-il la pratique de révision.

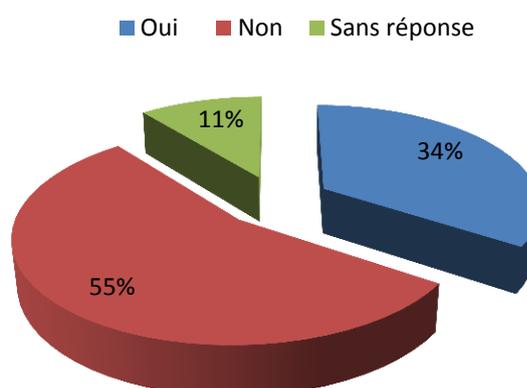
Soixante-sept étudiants (66%) affirment ne pas savoir comment réviser leurs textes. En revanche, vingt-cinq étudiants (24%) déclarent avoir des connaissances sur la révision de leurs textes. Néanmoins, les réponses obtenues pour cette deuxième catégorie prouvent que leurs connaissances de cette pratique sont superficielles et manque de précision. Nous avons retenu les réponses suivantes : « **des fois je fais une deuxième lecture** », « **je vérifie si le texte est bien formulé** », « **je relis ce que j'ai déjà écrit** », « **faire une relecture et corriger les mots incorrects** ». Sinon, des réponses qui se contentent uniquement de dire : « **je cherche les fautes d'orthographe et j'essaye de les rectifier** », « **faire une relecture pour**

dégager les fautes d'orthographe », « je relis le texte pour chercher les fautes d'orthographe ».

- **Question n°17** : Relisez-vous votre écrit, durant et à la fin de la rédaction ?

Items	Réponses	%
Oui	35	34,32
Non	56	54,90
Sans réponse	11	10,78
Total	102	100

La relecture du produit écrit



Pour cette question, nous avons voulu vérifier si les étudiants ont l'habitude de relire ce qu'ils écrivent ou non.

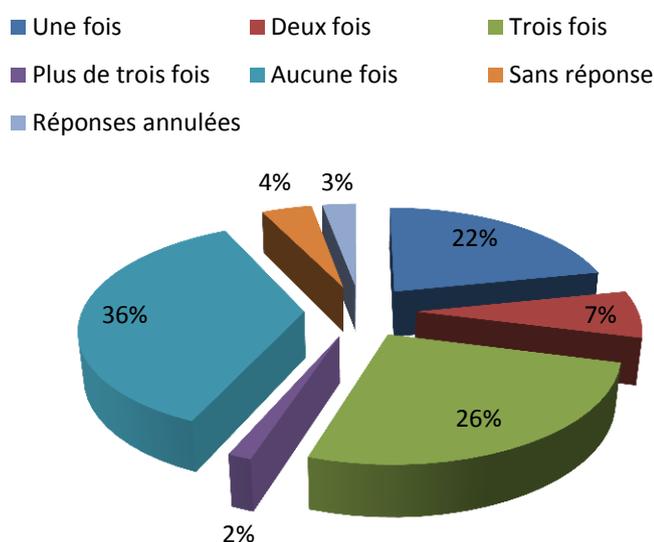
Cinquante-six étudiants (55%) affirment qu'ils ne font pas de relecture quand ils écrivent. Alors que trente-cinq étudiants (34%) déclarent exercer cette pratique de relecture.

Ce résultat explique qu'ils n'avaient pas l'habitude de faire ce genre d'exercice ; soit à l'école ou en dehors de l'école. Aussi, cela dévoile qu'ils ne se sont pas familiarisés avec cette pratique, ce qui a ancré chez eux une représentation incorrecte de cette pratique : celle d'avoir peur de revoir ce qu'ils ont écrit.

- **Question n°18** : Combien de fois réécrivez-vous votre texte ?

Items	Réponses	%
Une fois	30	29.41
Deux fois	10	09.80
Trois fois	2	01,96
Plus de trois fois	0	00
Aucune fois	50	49.02
Sans réponse	6	05,88
Réponse annulée	4	03,93
Total	102	100

Nombre de réécriture de son texte



Cette question vient compléter la visé attendue de la question précédente et de vérifier le nombre d'essai de réécriture pratiqué par ce public.

Deux catégories de réponses nous ont fait savoir que ses étudiants n'avaient, en vérité, pas l'habitude de réfléchir à l'écriture de leur texte plus d'une fois. Cinquante (49%) ont déclaré n'avoir jamais réécrit leurs textes et trente (29%) ont confirmé réécrire leurs textes une seule fois.

Ce constat rejoint les résultats de la question précédente et confirme le manque d'expérience chez ces étudiants de pratiquer la révision des productions écrites. Même s'il y a

un nombre parmi eux qui atteste avoir réécrit son texte une ou deux fois car l'exception confirme la règle.

- **Question n°19** : Quel sont les techniques que vous utilisez pour modifier (améliorer) votre écrit ?

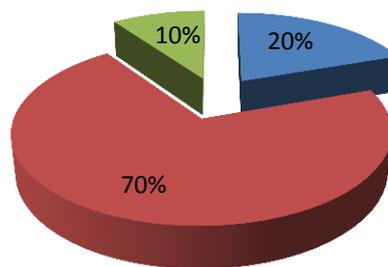
Cette question ouverte était proposée dans le but d'avoir une idée sur les moyens qu'utilise l'étudiant pour améliorer son texte.

Soixante-douze étudiants (70%) n'ont pas pu ou voulu répondre à cette question. Donc, seulement vingt (19%) qui ont essayé de répondre.

	Sujets	%
Réponses	20	19.61
Sans réponse	72	70.59
Réponses annulées	10	9.80
Total	102	100

Les techniques utilisées pour modifier son texte

■ Réponses ■ Sans réponse ■ Rponses annulées



Les réponses portent, dans l'ensemble, sur :

- La suppression d'éléments secondaires et inutiles
- L'utilisation du dictionnaire
- L'utilisation des synonymes pour éviter la répétition

- L'ajout de nouvelles idées
- Faire des changements au niveau des phrases
- Le choix de mots et d'expressions adéquats
- La correction orthographique

On remarque, à travers les réponses obtenues, qu'une grande partie de ces étudiants n'a pas répondu à cette question¹. Même les vingt étudiants qui ont essayé de proposer des réponses n'étaient pas assez convaincants, semble –il.

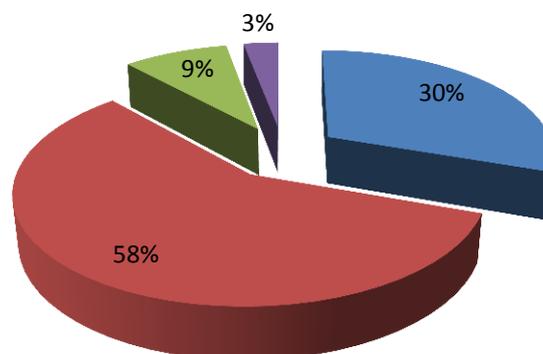
Ces résultats confirment, comme pour les questions précédentes, la méconnaissance ou le manque d'expérience enregistré chez ces étudiants qu'ils ont de la pratique de révision dans une tâche d'écriture.

- **Question n°20** : Utilisez-vous le brouillon, dans votre tâche d'écriture ?

Items	Réponses	%
Oui	31	30,39
Non	59	57,84
Sans réponse	09	08,82
Réponse annulée	03	02,94
Total	102	100

Utilisation du brouillon dans la tâche d'écriture

■ Oui ■ Non ■ Sans réponse ■ Réponses annulées



¹ Cette question était clairement explicitée au public interrogé, de façon à ne pas laisser d'ambiguïté dans sa compréhension et de sa visée.

Nous avons voulu, à travers cette question, mesurer le degré d'importance de l'utilisation des textes intermédiaires (brouillons) chez ce public.

Sur les cent-deux étudiants interrogés, cinquante-neuf déclarent ne pas utiliser la technique du brouillon dans la production de leurs écrits, soit (58%). Ce qui présente plus de la moitié du public en question. Alors que trente et un étudiants (30%) affirment avoir l'habitude d'écrire des brouillons dans la construction de leurs textes. Cependant, neuf étudiants n'ont pas répondu ou pu répondre à la question, pour des raisons qu'on ignore.

A travers ses résultats, on constate que les textes intermédiaires ne présentent véritablement pas, pour un nombre important de ces étudiants, un grand intérêt dans la procédure de production d'écrits. Cela est dû, semble-t-il, à un manque ou une absence totale dans l'enseignement de cette pratique ou à une image incorrecte que les étudiants se font de cette technique.

3.2.4. Quatrième volet

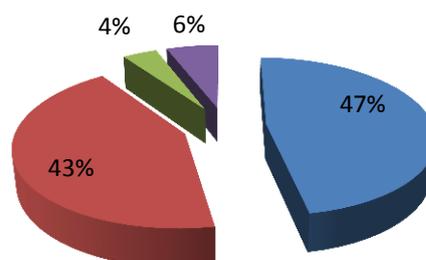
Dans ce troisième volet, nous avons présenté une panoplie de questions (05 questions) qui vise à faire la collecte d'informations sur quelques indications relatives à la notion d'atelier d'écriture.

- **Question n°21** : Quel est, selon vous, l'endroit le plus favorable qui vous permet de vous impliquer davantage dans la tâche d'écriture, autre que la classe?

	Sujets	%
à La maison ou à La bibliothèque	48	47.06
Dans un endroit calme qui donne confiance	44	43.14
Réponses annulées	04	3.92
Sans réponses	06	5.88
Total	102	100

L'endroit le plus favorable pour écrire

- A la maison ou à la bibliothèque
- Dans un endroit calme qui donne confiance
- Réponses annulées
- Sans réponse



Le but de cette question ouverte est de vérifier si les étudiants ont une idée sur le lieu ou le contexte favorable pour pratiquer l'activité d'écriture.

Quarante-huit étudiants (47%) trouvent soit la maison ou la bibliothèque l'endroit le plus convenable pour pratiquer une tâche d'écriture : pour eux, pourvu qu'il soit autre que la classe. Alors que, quarante-quatre (43%) affirment que le bon endroit qui permet de

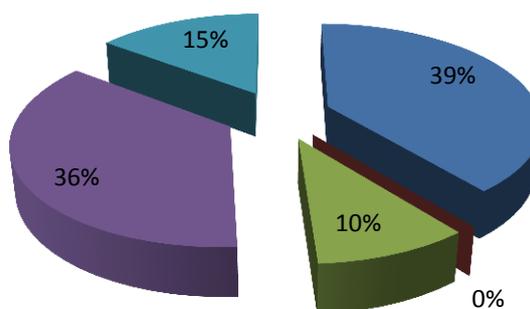
travailler une production écrite est l'endroit calme qui donne confiance c'est-à-dire un endroit où le scripteur peut sortir du cadre stéréotypé imposé par l'école, qui est la classe. Où le scripteur pourra se débarrasser de toute sorte de stress, d'angoisse, de toutes les pressions psychologiques qui peuvent perturber son engagement et son engouement.

- **Question n°24** : Quelles sont les expressions qui vous semblent courantes parmi celles-ci?

Items	Réponses	%
Ecriture libre	40	39.21
Ecriture d'invention	00	00.00
Ecriture créative	10	09,80
Atelier d'écriture	37	36.27
Sans réponse	15	14,70
Total	102	100

Expressions qui semblent courantes

■ écriture libre ■ écriture d'invention ■ écriture créative
 ■ atelier d'écriture ■ sans réponse



Comme nous constatons, dans cette question nous avons exposé une série de concepts en relation avec la notion d'écriture dans le but d'en repérer les plus fréquentes chez ce public d'étudiants.

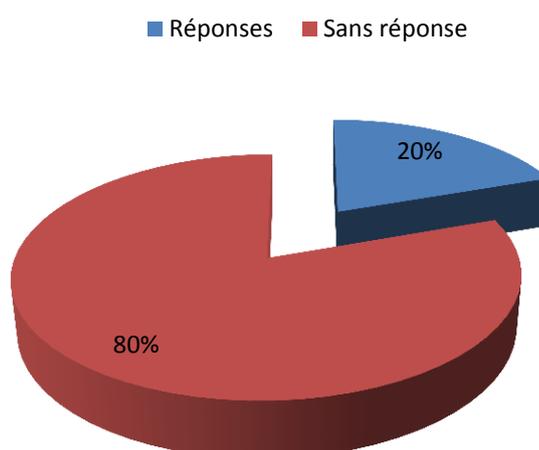
Les résultats obtenus nous montrent que sur les cent-deux étudiants sollicités, quarante (39%) semblent se familiariser avec le concept d'« *écriture libre* » sans peut-être connaître le sens exact de son emploi. Tandis que trente-sept (36%) étudiants affirment que le terme « *atelier d'écriture* » paraît habituel pour eux.

Ces deux constats dévoilent un lien très important qui expliquent ce besoin indispensable de se mettre dans une situation d'apprentissage favorable et paisible, et de se mettre dans une situation d'écriture plus pratique qui permet aux scripteurs de bénéficier autant que possible de toutes ses étapes et de tous ses éléments.

- **Question n°25** : Pour vous, qu'est-ce qu'un "atelier d'écriture" ?

	Sujets	%
Réponses	20	19.61
Sans réponses	82	80.39
Total	102	100

La conception de l'atelier d'écriture chez les étudiants



Nous remarquons, à travers cette question, le nombre important (82 étudiants soit 80%) d'étudiants qui n'ont pas répondu ou pu répondre à la question proposée. Cela revient, semble-t-il, au manque d'informations éprouvé par ce public sur ce terme ou bien paraît-il que c'est quelque chose de nouveau pour eux, un nouveau concept qu'ils viennent de découvrir.

Seulement vingt (20%) étudiants qui ont tenté de fournir un essai de définition pour cette notion. Parmi les réponses obtenues, nous citons celles qui ont défini « *l'atelier d'écriture* » comme un espace destiné à l'activité d'écriture : « **un lieu où des personnes se réunissent pour produire de l'écrit** », « **un lieu consacré à l'écriture** », « **espace réservé à la production écrite** », « **Un endroit où les gens se réunissent pour écrire** ». D'autres étudiants

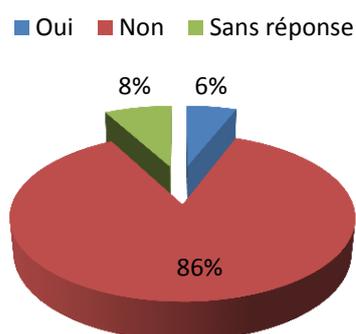
ont défini « *l'atelier d'écriture* » comme une activité de partage et/ou de rencontre pour apprendre à écrire : « **Une place où plusieurs personnes partagent l'écriture** », « **C'est un lieu consacré à l'écriture, le partage et l'échange** », « **Un groupe de personnes qui se rencontrent pour écrire des textes dans le but d'améliorer le niveau d'écriture** ». D'autres ont déclaré que « *l'atelier d'écriture* » : « **est un moyen ou support qui développe les compétences d'écriture** », « **est un ensemble d'outils utilisés dans l'expression écrite** », « **c'est l'entraînement à l'écriture en groupe** », « **c'est écrire avec les autres** », « **ensemble de personnes qui écrivent sur le même sujet** ».

Malgré le peu de réponses obtenues sur cette question, dans l'ensemble elles dévoilent une perception plus au moins explicite du sens que peu prendre ce terme d' « *atelier d'écriture* ».

- **Question n°26** : Avez-vous déjà participé à un "atelier d'écriture" ?

Items	Réponses	%
Oui	06	5.88
Non	88	86.27
Sans réponse	08	07,84
Total	102	100

Avoir une expérience d'écriture en atelier



Nous souhaitons, par le biais de cette interrogation, voir s'il y aura lieu à des expériences d'étudiants qui ont déjà pratiqué cette activité d' « atelier d'écriture ».

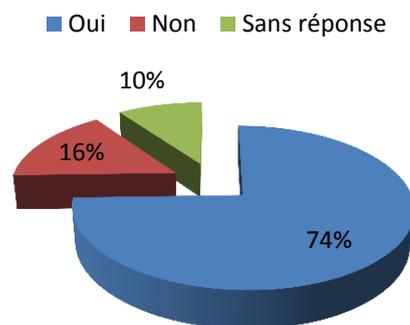
Sur l'ensemble des sujets questionnés (102 étudiants), seulement six étudiants (6%) qui affirment avoir fait l'expérience d'un atelier d'écriture. Alors que quatre-vingts (86%) déclarent n'avoir en aucun temps pratiqué cette activité d'écriture.

Ce résultat montre le caractère nouveau du concept d' « atelier d'écriture » révélé par les réponses obtenues de ce public. Ce qui nous permettra de susciter leur curiosité pour la participation à ce genre d'activité d'écriture. Toujours, dans le but de surmonter les difficultés qu'ils éprouvent dans de telles situations et aussi de les faire vivre une nouvelle expérience (inédite pour eux) scripturale dans le cadre l'apprentissage de cette langue étrangère (FLE¹). Ce qui s'est traduit par la dernière question proposée dans ce questionnaire.

- **Question n°27** : Voulez-vous participer à « un atelier d'écriture » ?

Items	Réponses	%
Oui	76	74.51
Non	16	15,69
Sans réponse	10	9.80
Total	102	100

Vouloir participer à un atelier d'écriture



¹ Français langue étrangère

Le but de cette dernière question est d'inviter les étudiants à découvrir cette nouvelle expérience d'écriture et de tenter de remédier les lacunes qu'ils ont l'habitude de rencontrer durant l'activité d'écriture.

Sur l'ensemble des réponses obtenues, on constate que soixante-seize étudiants (74%) expriment leur consentement pour la participation à cet exercice d'écriture. Seulement seize étudiants qui n'ont pas voulu adhérer à cette proposition. Cela revient, semble-il, au manque d'envie de pratiquer ce type d'activité où à une indifférence attendue dans ce genre d'interrogation.

3.3. Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire

Notre enquête dépeint notre population participante sous les traits suivants :

- La majorité de la population est constituée d'étudiantes, elles sont sur-présentées, ce qui renvoie à la prédominance féminine au sein de la corporation du département de français. La plupart des étudiants sont âgés entre 19-25 ans. De plus, ils ont tous presque 12 ans d'étude dans cette langue (6 ans au primaire [environ 312 heures], 3/4 ans au collège [environ 234 heures], 03 ans au lycée [environ 234 heures]).
- La plupart de ces étudiants ont un BAC issu de filières différentes (Lettres et langues étrangères, Littérature et philosophie, Sciences expérimentales, Mathématiques)

Selon nos sondés, leurs principales représentations du savoir-écrire réside dans la capacité d'exprimer leur pensée par écrit dans diverses situations de communication et de bien structurer leurs phrases, leur texte selon les exigences de la consigne.

Les paramètres de situations de communication diversifiées prennent une place importante, il s'agit de rendre la pratique scripturale aisée, significative et socialisée.

Interrogés sur les causes possibles de difficultés de leurs élèves liées à l'écrit, les participants évoquent les carences accumulées au cours des scolarités antérieures et les difficultés des élèves à s'engager avec succès à l'écrit. Ils mettent aussi l'accent sur la surcharge cognitive traduite par la complexité des tâches demandées lors d'un travail d'écriture.

Concernant l'environnement de la pratique scripturale, les étudiants ont déclaré préférer travailler leur production écrite à domicile. Ils rattachent cela aux multiples faiblesses

situées sur divers aspects linguistique, méthodologique et textuel qui les entravent à mener avec succès une production écrite individuelle et sous la contrainte du temps. Certains insistent, de leur part, sur le fait de se faire écrire impérativement en classe pour évaluer le degré d'appropriation des savoirs déclaratifs, procéduraux et contextuels nécessaires à l'élaboration de cette production écrite.

De plus, la majorité des étudiants sondés trouvent qu'il est nécessaire d'élaborer un plan avant de se lancer dans l'écriture. Ils pensent même que cette planification recèle un fort potentiel du savoir-écrire. Certains rajoutent qu'ils présentent parfois un plan type du texte à rédiger, non par souci de fixer des éléments à respecter, mais pour s'initier à la technique de planification.

D'autres, de leur part, que la discussion du plan du texte avec l'ensemble de la classe devient une étape cruciale pour instaurer un climat d'interactivité et favoriser de plus en plus la mutualisation de connaissances.

Interrogés sur la pratique de la révision, les étudiants affirment qu'ils tentent de relire et corriger leur premier jet. Cela indique que notre population accorde une importance à cette étape de la pratique scripturale bien qu'ils reconnaissent n'apprendre qu'occasionnellement voire rarement ces stratégies relatives à la révision telles se doter de grilles d'auto-évaluation qui facilitent leurs lectures critiques.

De plus, on constate à travers les réponses des étudiants que l'enseignement de la réécriture via l'atelier d'écriture n'est pas encore pris en compte par les enseignants en raison de multiples contraintes : manque d'expérience liée à la reconstitution du programme officiel, ainsi qu'à l'horaire alloué à l'enseignement du français dans l'institution scolaire qui demeure insuffisant pour pratiquer un tel travail d'écriture. Et que les enseignants leur présentent les différentes stratégies de réécriture ou de reformulation dans le cadre du compte rendu de l'expression écrite. Pour ce faire, ils retravaillent toujours ou souvent avec l'ensemble de la classe un texte produit déjà par un élève en vue d'en puiser les incorrections et par la suite de l'améliorer.

Par ailleurs, il est important de signaler qu'il est invraisemblable d'enseigner la production écrite sans l'inscrire dans le cadre d'une situation de communication authentique. Cela amènera les apprenants scripteurs à mieux produire leurs textes en s'interrogeant de façon permanente sur les caractéristiques de leurs lecteurs. Donc, on doit toujours écrire en

adaptant tout type de texte à son destinataire. Cela montre l'importance de la prise en compte de paramètres d'une écriture pragmatique et communicationnelle. De surcroît, il est important d'être vigilant pour ne pas être le seul destinataire de tout type de texte, étant donné que les écrits des élèves sont destinés prioritairement à être évalués.

Enfin et selon les étudiants interrogés, l'attention portée au lecteur et la prise en compte de son appartenance socioculturelle et ses croyances lors de la révision du premier jet, amèneront sans doute les apprenants à modifier et améliorer leurs textes écrits en FLE. Toutefois, nous pensons que mettre en œuvre un tel dispositif d'écriture en exposant ces apprenants à de multiples contraintes socioculturelle et idéologique n'est pas quelque chose de facile.

Conclusion

Après avoir fondé notre ancrage thématique et méthodologique de l'objet de notre étude, où nous avons tenté de repérer les causes et les sources de difficulté de production écrite chez notre public : nous sommes partis d'une enquête pour proposer une démarche d'apprentissage. Et après avoir justifié le choix du dispositif d'intervention pédagogique, en l'occurrence la pratique de l'atelier d'écriture. Nous expérimentons, dans le prochain chapitre, la mise en œuvre de ce dispositif d'atelier pour évaluer et justifier nos choix et nos propos émis.

Chapitre 04

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

Introduction

Ecrire, Réviser et réécrire sont des éléments constitutifs de l'acte d'écrire. Or, nous nous sommes aperçue, en lisant et analysant les données de notre premier corpus que ces opérations: écrire, réviser un texte et éventuellement le réécrire, qui doivent être courantes en production écrite, étaient insuffisamment pratiqués dans nos classes.

De plus, tout au long de notre pratique d'enseignement, nous avons pu constater que les copies de nos élèves ne montraient pas souvent des traces de réécriture. Ainsi, nous ne pouvons qu'adhérer à la conclusion avancée par S. Plane : « ... *Réviser et réécrire [...] nécessitent des apprentissages spécifiques qui ne peuvent consister ni en de simples injonctions ni en la présentation d'exemples¹* ».

Donc, Il faudrait amener les apprenants d'une langue étrangère à percevoir les erreurs qui sont inévitables, qu'elles ne sont pas un handicap. Il semble même qu'elles constituent un stade essentiel dans l'amélioration des écrits.

En effet, quand on assigne des enjeux extra- scolaires à la production écrite, la consigne fait sortir l'écriture d'un simple projet d'une rédaction évaluée par l'enseignant pour l'inscrire dans une perspective d'écriture destinée à être lu par des destinataires qui ne savent rien de la situation de production à l'écrit. De ce fait, le simple acte de fixer à un texte un enjeu et un public bien déterminé invite les scripteurs à s'interroger sur les caractéristiques du destinataire et sur la manière adéquate de présenter ce qu'ils veulent dire.

Notre ambition est donc de parvenir par la proposition de situations de communication authentique à articuler l'apprentissage de l'écriture sur la fonction sociale de celle-ci. Ainsi, C. Barré-De-Miniac explique que : « *L'école est considérée et analysée comme un contexte social particulier auquel l'élève adaptera d'autant mieux ses écrits qu'il en aura analysé les exigences²* ».

¹ S. PLANE, *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Coll, Perspectives didactiques, Paris, Nathan. Pédagogie, 1994, p. 54

² C. BARRE-De-MINIAC, & Y. REUTER, « Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines », Lyon : INRP, 2006, p. 114

4.1. Cadre méthodologique

Nous avons choisi de faire notre recherche au centre universitaire de Barika (Cf. annexe n°03, p : 301), wilaya de Batna, notamment avec des étudiants de 1^{ère} année universitaire, licence de français.

4.1.1. Choix du site de la recherche et des sujets

Notre choix de l'échantillon impliqué dans ce travail d'écriture et du site de la recherche a été spécialement dû à la facilité que nous avons trouvée pour accéder à cet établissement puisque nous enseignons dans cet établissement. Donc, nous n'avons pas rencontré de difficultés pour accéder à cet établissement.

Nous tenons, par ailleurs, à préciser que nous avons voulu au début effectuer la recherche avec des élèves de quatrième année moyenne. Toutefois les conditions n'étaient pas favorables pour accomplir notre travail. La raison, donnée par la directrice à cette époque, était que les classes de quatrième année (classes d'examen, "BEM") n'avaient pas le temps libre qui leur permettrait de participer à ce genre d'expérience puisqu'ils ont un programme chargé à achever. Même le mardi après-midi, temps libre pour les autres niveaux, ils poursuivent des cours de renforcement dans certaines filières, au sein de l'établissement.

A cet égard, nous avons décidé de changer notre contexte d'expérimentation. Nous avons choisi, donc, de travailler avec les étudiants de première année universitaire. Du moment qu'ils viennent juste d'avoir leur BAC et qu'ils gardent, normalement, en tête les connaissances (les prérequis) retenues du cycle secondaire et éventuellement des cycles précédents. Ce qui leur faciliterait l'entrer dans un travail d'écriture, étant donné qu'ils ont déjà exercé ce type d'exercices (la production écrite) au lycée et même bien avant.

Le groupe classe, avec qui nous avons choisi de faire notre pratique, se compose de 16 étudiants de première année licence de français, âgés de 19 à 25 ans. L'arabe est la langue maternelle de tous les étudiants. Le français est la première langue étrangère étudiée. Son enseignement a débuté en 3^{ème} année primaire, ce qui fait que les élèves, arrivant en première année universitaire, ont fait en tout 10 ans d'apprentissage du français.

4.1.2. La collecte des données

Afin de recueillir les données qui peuvent nous aider dans notre analyse, nous nous sommes basés sur les notes prises sur le terrain, les textes produits par les apprenants ainsi que sur un questionnaire destiné aux étudiants afin d'identifier leurs représentations de l'écrit (que nous avons déjà présenté). Sans négliger de recueillir tout ce qui peut situer le travail dans le contexte de ce public. Les notes que nous avons prises durant la mise en œuvre de notre atelier avec le groupe classe ont pour finalité de décrire la manière dont les sujets observés interagissent et les actions qu'ils effectuent (dans notre cas, spécialement celles reliées aux différentes étapes de la réalisation de l'atelier).

Notre travail d'observation de l'atelier a consisté à prendre des notes tout en nous basant sur les indicateurs figurant dans la grille d'observation que nous avons élaborée (cf. annexe n°04, p : 302), en nous référant à d'autres grilles (une grille d'observation de séance proposée par l'IUFM de Créteil¹, (cf. annexe n°05, p : 304), et une grille d'observation du travail en groupe à l'usage de l'enseignant², (cf. annexe n°06, p : 306).

Etant donné que l'atelier d'écriture est une réalisation collective propre à l'ensemble de la classe, nous nous sommes basée particulièrement sur l'observation de certains critères comme l'interaction à l'intérieur du groupe et avec l'animateur lors des différentes phases de l'atelier et à la manière dont fonctionne le groupe lors de la réalisation des tâches données (planification de l'action, gestion du temps, initiative du groupe,...). Nous avons veillé, à chaque fois, à vérifier si l'action des apprenants répond aux objectifs fixés.

Dans le même sens, le groupe de recherche d'Ecouen estime que cette phase d'observation et d'analyse des écrits permet d'« *arracher aux textes existants les secrets de leur spécificité et de leur fonctionnement* ». Il lui attribue trois principaux rôles : « *que les [scripteurs] soient en mesure de construire un texte analogue, qu'ils soient capables d'explicitier les choix que cela implique, qu'ils prennent l'habitude de se poser d'eux-mêmes ces questions* »³.

¹ Ressources pédagogiques. Formation de professeurs des écoles. Disponible sur le site : <http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr> (consulté le 15 mars 2015).

² Document d'accompagnement du programme, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Français 1ère année, avril 2005, p.6

³ Groupe De Recherche d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette, 1994, p.45

Par ailleurs, nous avons recueilli les traces écrites produites par les étudiants. De même, nous avons considéré comme important de demander aux scripteurs de consacrer un **cahier d'essai** qui sera destiné à tous les travaux d'écriture de toutes les versions (jets d'écriture) afin de suivre le développement de leurs productions tout au long de l'atelier d'écriture.

L'intérêt de cette activité est beaucoup plus de permettre à l'apprenant la construction de référents pour l'écriture. De ce fait l'observation des textes ne consiste pas à faire uniquement des remarques concernant les différentes règles régissant les textes étudiés. L'objectif fondamental de cette phase est l'élaboration de critères pour l'écriture et l'évaluation des écrits et la construction d'outils servant à l'écriture.

De ce fait, il n'est pas question de mettre à la disposition des jeunes scripteurs des textes modèles qu'ils imiteront mais, au contraire leur fournir des sources qu'ils sont appelés à exploiter. Cela leur donnerait la chance de se représenter le type d'écrit à produire.

Nous tenons à signaler que dans une démarche d'atelier d'écriture, ces modèles aideraient les apprenants à l'élaboration d'une liste initiale de critères indiquant à quoi doit ressembler l'écrit demandé. Cela leur sera d'une grande utilité surtout durant les phases de l'évaluation.

En effet, le fait de se familiariser avec ce type d'écrits permet aux apprenants de savoir à quel type de texte devrait aboutir leur production finale parce qu'ils se sont faits préalablement des représentations du texte à produire.

4.2. Mise en place du dispositif pédagogique : l'atelier d'écriture

4.2.1. Description et mise en œuvre du travail d'écriture

Le présent travail part d'une enquête pour proposer une démarche d'apprentissage : l'atelier d'écriture. L'objectif principal de cette réflexion est de montrer que la production d'un écrit ne consiste pas uniquement à la maîtrise et à l'application de certaines normes mais il est question plutôt d'une pratique sociale qui consiste avant tout à maîtriser une série de savoir-faire.

Le projet s'est déroulé dans une période de 10 semaines du 08 février – 22 mars et du 5 avril - 10 mai de l'année 2015 (environ 30 heures). Les apprenants travaillaient sur le projet

(03) heures par semaine. Les seize étudiants ont réalisé une "nouvelle littéraire" à destination de leurs camarades du département de français (le recueil des textes sera diffusé à l'ensemble des étudiants de première année). Certes, ce sont les étudiants qui sont appelés à jouer un rôle important pour la réalisation de leur projet d'écriture mais cela n'exclut pas notre rôle (en tant qu'animateur de cet atelier) d'intervenir pour définir les objectifs à atteindre, organiser le travail et le gérer.

Pour préparer ce travail, nous nous sommes d'abord basée sur la trame de préparation proposée par le groupe d'Ecouen. Nous n'avons pas suivi la trame telle quelle est proposée mais nous l'avons par la suite adaptée et enrichie. Cet outil nous permet en tant qu'animateur de mettre au clair les rôles que doivent jouer les scripteurs à divers niveaux : situation de communication, caractéristiques du texte à produire, produit fini, structure d'ensemble et linguistique du texte.

Ainsi, avant que les scripteurs ne soient engagés dans la réalisation de ce projet d'écriture, nous sommes sensé de savoir d'une façon générale à quoi doit aboutir le travail des étudiants. De plus, la préparation préalable de cet instrument permet de définir d'une manière précise les objectifs qu'on veut atteindre.

Vu l'importance de la trame de préparation du travail d'écriture, elle doit être conçue d'une façon réfléchie et précise. Cependant, il est important de signaler que cette organisation pourrait subir des changements au cours de l'avancement du travail : ajouts ou suppression d'activités en fonction des besoins des scripteurs, de leurs propositions et des difficultés rencontrées par ces derniers tout au long de la réalisation de l'atelier d'écriture.

4.2.2. Trame de préparation¹

- ❖ Type de texte mis en chantier dans la classe : le texte narratif (une nouvelle)
- ❖ La situation de communication : les étudiants vont rédiger des nouvelles réaliste à leurs camarades de première année licence de français.
- ❖ Caractéristiques du texte que nous prévoyons : (avec l'aide de l'animateur, les étudiants identifieront les caractéristiques du type de texte à produire).
 - Schéma typologique ou silhouette ⇨ titre, introduction de l'histoire, déroulement des évènements, fin de l'histoire
- ❖ But : donner des informations claires et précises sur un thème choisi par les étudiants.

¹ Cf. annexe n° 07, p : 307

- ❖ Objet précis de la communication : présentation et définition de tout ce qui se rapporte au thème choisi.
- ❖ Apparence générale du texte : chaque scripteur doit produire son texte dans un cahier d'écriture, où se manifeste toutes les étapes et les opérations de sa production.
- ❖ Linguistique du texte : fonctions dominantes organisatrices du langage (narrative, descriptive, poétique et métalinguistique)
- ❖ Choix pertinents pour ce type de texte (énonciation, système de temps, lexique,...) : Temps dominant : le présent - Lexique relatif au thème choisi
- ❖ Cohérence à rechercher : préciser le fait que dans un nouvelle réaliste, l'auteur peut s'impliquer de façon explicite ou implicite et que le texte est souvent écrit au présent de narration (avec le passé simple et l'imparfait) et que les évènements doivent être enchaînés.

4.2.3. Objectifs et visées pédagogiques du dispositif expérimenté

- l'identification des caractéristiques de la nouvelle et la manière dont elle s'organise,
- la familiarisation avec l'écrit littéraire,
- la production d'un écrit littéraire en respectant ses caractéristiques et en s'appuyant sur diverses lectures,
- apprendre le travail : en autonomie et en collaboration,
- apprendre à relire et à réécrire,

Ainsi, en travaillant la production d'écrits sous forme d'atelier, l'animateur peut amener les scripteurs à acquérir de nombreuses compétences. Cependant, il doit s'interroger et réfléchir sérieusement au type d'organisation qu'il doit privilégier afin qu'il parvienne à mettre en œuvre ces divers apprentissages.

C'est spécialement en se référant aux procédés et aux moyens permettant de construire une compétence scripturale que nous désirons soutenir la réflexion concernant l'apprentissage dans une démarche d'atelier d'écriture.

C'est en fonction des représentations que les étudiants se font de la tâche d'écriture à effectuer (le texte narratif), qu'ils peuvent la percevoir de diverses manières et parvenir ainsi à des résultats qui diffèrent selon le cas : problèmes ou réussites. Il est clair que face à la tâche d'écriture, la complexité n'est pas du même degré pour tous les scripteurs et les processus

d'appropriation des savoirs dépendent du type du problème détecté et résolu par les étudiants.

Dans cette perspective, nous nous inspirons des propos d'Y. Reuter, quand il dit :

« Entrer dans la démarche pédagogique par la construction des compétences incite ... à promouvoir la sollicitation réciproque de l'agir et du savoir : d'une part en sélectionnant et en combinant (in-) consciemment les savoirs déjà acquis pour guider et réaliser l'action, d'autre part en générant d'autres savoirs par un retour réflexif sur l'action réalisée »¹.

Compte tenu des difficultés des publics rencontrées, le dispositif expérimenté avec le groupe classe s'est assigné trois objectifs majeurs :

- Améliorer le rapport à l'écriture,
- Améliorer le rapport à soi et à autrui,
- Identifier les compétences et les limites du sujet-écrivain.

Le premier objectif vise le développement des compétences scripturales et relève beaucoup plus du pôle pédagogique ou cognitif, tandis que le second cherche à transformer le regard que l'écrivain porte sur lui et sur autrui et se rapporte davantage au pôle personnel. Ce dernier veut aider le scripteur à se voir autrement que comme celui qui échoue. Il convient de noter que la transformation du rapport à soi modifie nécessairement sa relation avec autrui. Il importe de souligner aussi que ces deux premiers objectifs évoqués sont interdépendants. La maîtrise de l'écriture peut améliorer l'image que l'on a de soi comme la (re)prise de la confiance en soi peut créer les conditions favorables à la (re)conquête de l'écriture.

Comme la distance entre l'intention et la réalité peut se révéler souvent de taille, il reste à préciser comment nous allons procéder pour arriver, d'un côté, à transformer le « rapport à l'écriture » et, de l'autre, le « rapport à soi et à autrui ». Autrement dit, quels sont les objectifs opérationnels qui nous ont permis « d'évaluer si les apprentissages ont eu lieu ou non, si les problèmes sont résolus ou non »² et de cheminer vers ces deux buts que nous nous sommes fixés ? Pour changer le « rapport à l'écriture » des participants à l'atelier d'écriture

¹ Y. REUTER (éd). *La pédagogie de projet. Penser et débattre avec Francis Ruellan*. France, Presses Universitaires du Septentrion, 2005, p.18

² Francis TILMAN, « *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* », Lyon : Chronique sociale, 2004, p: 50

expérimenté, nous avons mis en œuvre des activités qui ont permis de travailler les différentes composantes de ce rapport.

Du point de vue de l'investissement de l'écriture, l'enquête exploratoire nous a révélé que le public auquel nous avons affaire n'a pas l'habitude d'écrire et/ou qu'il pratique une écriture utilitaire avec une action minimale. L'enjeu pour notre dispositif a été d'amener un tel public à écrire plus qu'il ne le faisait d'habitude. L'atelier d'écriture expérimenté est revenu sur la place et sur les fonctions de l'écriture pour mettre le doigt sur le fait qu'il serait difficile de se passer de l'écriture. Et tout en faisant écrire, nous avons, également, amené les scripteurs à réfléchir sur la pratique en cours. Comme le développement des compétences en écriture ne concerne pas que les représentations sur l'écriture et la réflexion sur celle-ci "la métacognition", notre atelier d'écriture s'est par ailleurs préoccupé du savoir-graphier et du savoir-faire textuel, en accordant une grande attention non seulement à la production de textes, mais aussi à leur réécriture.

A partir de ce que nous venons de rappeler, nous dirons que le dispositif expérimenté aura un impact sur le « rapport à l'écriture » des scripteurs si, après la fréquentation de cet atelier, ces derniers écrivent et manifestent le goût d'écrire plus qu'auparavant, s'ils ont compris que l'écriture relève moins du don que du faire et s'il existe dans leurs textes des traces matérielles qui montrent qu'ils modifient leurs textes en les réécrivant.

Nous avons cherché à atteindre les objectifs relevant du pôle personnel en mettant en place les conditions de production et, surtout, de réception qui favorisent l'écoute attentive et la compréhension mutuelle ; en mettant en œuvre une proposition d'écriture qui permet de faire émerger le soi et d'amener le scripteur à promener un regard aussi réflexif qu'évaluatif sur son parcours ; en valorisant les différents textes produits et leurs auteurs.

Nous exploitons l'atelier d'écriture pour travailler, particulièrement, les dimensions personnelle et pédagogique. Même si l'atelier d'écriture ne permet pas de résoudre les carences les plus importantes, ce dispositif a l'intérêt de les montrer et de mettre au jour les compétences réelles et les limites des scripteurs. En partant de ce principe, nous avons souligné qu'une telle fonction est d'une importance capitale quand on est en face d'un public hétérogène. Tenant compte que les étudiants n'avaient pas suivi, du moins, le même parcours scolaire et qu'ils n'avaient pas les mêmes compétences scripturales et linguistiques. Bien qu'ils se déclarent demandeurs d'un travail sur le texte et qu'ils nomment leurs difficultés, personne ne peut déterminer a priori leurs besoins réels en matière d'écriture. C'est ce problème que

vient pallier le troisième objectif de l'atelier d'écriture expérimenté. Avec cet objectif, nous posons ce dispositif comme un "observatoire" de l'existant. Envisagé ainsi, l'atelier d'écriture trouve sa place en amont des interventions pédagogiques ultérieures plus ciblées, qui viseraient le renforcement des compétences identifiées et la recherche des solutions aux difficultés constatées.

4.2.4. Jalons pour un nouveau dispositif

Répondre aux besoins du public cible reviendrait à l'aider à améliorer son rapport à l'écriture, à soi et à autrui. Par son orientation, ce nouveau dispositif plaide contre une écriture fragmentée et pour une cohérence entre les activités mises en œuvre, tient compte de l'hétérogénéité du groupe, et se propose d'accompagner les scripteurs selon leur rythme, leurs compétences et leurs limites. Pour cela, ce dispositif s'inspire aussi bien de la pédagogie du projet que de la pédagogie différenciée, prône une écriture qui va au-delà du premier jet et organise ses activités autour d'une écriture créative.

a. Un dispositif influencé par la pédagogie du projet et inscrit dans la pédagogie différenciée

Sur la base des données issues des recherches réalisées dans le domaine de l'atelier d'écriture, nous avons fait remarquer que nombre d'expériences menées consistent à déployer une mosaïque d'activités qui entrent dans la construction d'un ensemble logique et cohérent, ce qui permet de donner sens à ce qui est mis en place. Les notions d'objectif, de résultat, de compétence ou d'évaluation sont connues et pris en considération par l'ensemble des participants aux ateliers d'écriture (l'animateur et les scripteurs). C'est, entre autres, pour lutter contre toutes sorte de carences et d'insuffisances que nous avons inscrit ce dispositif dans la perspective de la pédagogie du projet.

Avant de parler de la pédagogie du projet, il est indispensable de commencer par préciser ce qu'est un projet. Cette clarification préalable se pose comme une nécessité dans la mesure où l'on est en face d'une notion qui a connu une grande importance. Selon Tilman, « *le terme "projet" est un "mot-valise". L'ouvrir, c'est se retrouver devant un fatras d'objets disparates qui n'ont parfois de commun que le nom* »¹.

¹ F. TILMAN, « Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice », Lyon : Chronique sociale, 2004, p. 11

La notion de projet déchaîne les passions et ne cesse de faire couler de l'encre aussi bien dans les sciences humaines que dans d'autres disciplines : « *Le projet est l'objet de dissertations infinies traduites dans une littérature abondante, exubérante, lyrique. Il est l'objet de considérations emballées, exaltées,...* »¹. Mais qu'est-ce qui pourrait expliquer cet engouement pour le projet ? D'après Tilman, le projet passionne parce qu'il conçoit l'homme comme premier responsable de son destin, et comme faiseur et maître de son apprentissage. « Le projet est ainsi porteur d'espoir et d'espérance. La vision du projet s'enracine dans un solide optimisme, dans une profonde croyance dans les possibilités de l'homme de maîtriser son destin, en ayant prise sur lui. L'individu peut ainsi, non seulement ne pas être condamné à le subir, mais encore être à même de le forger »².

La notion de projet trouve donc son ancrage dans une idéologie qui refuse la prédestination et qui rejette la fatalité. Elle se base sur le principe que l'action humaine est génératrice de changement. Les théoriciens du projet opposent un avenir maîtrisé façonné selon la volonté de l'homme. « *Grâce au **projet**, le futur cessera d'advenir pour devenir ce que l'homme aura voulu qu'il soit. Si les représentations précédentes insistent sur la force des logiques à l'œuvre dans la détermination du lendemain, le futur du projet est celui de la transformation, du passage organisé et planifié d'un état à l'autre* »³.

Un projet ne résulte donc pas du hasard. Les acteurs qui y sont impliqués se fixent des buts, anticipent les résultats et le parcours qui y conduit, définissent les actions à mener et prévoient les moyens à mobiliser et les mécanismes d'évaluation de ce qui est mis en œuvre. Le projet combine deux niveaux : celui des intentions et celui de la réalisation.

Sans ces deux dimensions, il n'y aurait pas de projet, du moins au sens où nous l'entendons. « *Une intention qui ne chercherait pas à se concrétiser ne serait que rêverie ; une réalisation qui n'aurait pas été pensée ne serait qu'agitation. Le projet est donc bien une action pilotée, autrement dit, une action imaginée, préparée et régulée* »⁴.

La pédagogie du projet est, autrement dit, une pédagogie basée sur le projet. Cette pédagogie répond à un certain nombre de caractéristiques. « *Tout en évitant les excès*

¹ F. TILMAN, Op.cit, p. 7

² Idem, p.12

³ Idem, p.17

⁴ Idem, p. 29

analytiques »¹ de la pédagogie par objectifs, elle définit les objectifs et fait converger vers eux l'essentiel des activités mises en œuvre. D'après De Flandre², dans la pédagogie du projet, toutes les « *activités significatives sont mises en place pour atteindre un but précis* ». La pédagogie du projet vise également « *la réalisation d'un produit concret qui fera l'objet d'une socialisation extérieure au groupe formés/formateurs* »³. Cette large socialisation de l'objet réalisé constitue un facteur de motivation, de mobilisation et de valorisation des acteurs. L'apprenant, ajoute ce chercheur, « *se mobilise et trouve du sens à ses apprentissages dans une production à portée sociale qui le valorise* »⁴. Comme le concept même de pédagogie suppose l'existence d'une situation d'apprentissage, la pédagogie du projet vise la « *résolution des problèmes réels et l'acquisition des savoirs nouveaux* »⁵.

Ce dernier aspect montre que les acteurs du projet apprennent en passant par des situations-problèmes. En effet,

*« la réalisation du projet se heurtera à des situations-problèmes successives, générera des conflits cognitifs internes et socio-cognitifs, dont le dépassement favorisera l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-devenir nouveaux, [...] ou l'intégration de concepts, schèmes d'action, méthodologies, comportements nouveaux ou réactivités,... »*⁶.

Selon M. SOLONEL et All., « *la "situation-problème" est une situation d'apprentissage où une énigme proposée à l'élève et ne peut être dénouée que s'il remanie une représentation précisément identifiée ou s'il acquiert une compétence qui lui fait défaut, c'est-à-dire s'il surmonte un obstacle* »⁷.

En effet, dans plusieurs situations, la pédagogie du projet concerne un groupe d'individus impliqués dans la tâche et prévoit, en plus des phases de conception et de réalisation, de nombreux moments d'évaluation.

¹ M. HUBER, « Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves », Lyon : Chronique sociale, 2005, p. 55

² Cité par M. HUBER, dans : Idem., p. 17

³ Idem, p. 19

⁴ Ibid.

⁵ Idem., p. 17

⁶ Idem, p. 43

⁷ M. Solonel, A.-M. Gérin-Grataloup et N. Tutiaux-Guillon, « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue Française de Pédagogie* 106, janvier-février, 1994, p. 26

Comme la pédagogie du projet, les ateliers d'écriture font partie des méthodes actives. Dans les deux cas, « *la cognition accompagne l'action, la construction du savoir s'effectue dans l'action* »¹. Pareille à la pédagogie du projet, les ateliers d'écriture favorisent un travail en équipe et tient compte des conditions de réalisation dans l'évaluation des résultats. En plus, dans les ateliers d'écriture l'erreur n'est pas stigmatisée, elle est considérée comme faisant partie du processus normal d'apprentissage, tel est le cas dans la pédagogie du projet.

En mettant en place notre dispositif d'atelier d'écriture, nous nous sommes inspiré de la pédagogie du projet pour tenter d'enrichir notre atelier d'écriture existant. En partant de nos questions de recherche et des attentes du public observé pendant la phase exploratoire (l'enquête par questionnaire), nous nous sommes fixé des objectifs et avons orienté toutes nos activités vers leur réalisation. Ceci nous a permis de créer une cohérence d'ensemble entre les différentes actions et donné la possibilité d'évaluer nos résultats. En nous inscrivant toujours dans la perspective du projet, nous avons publié les textes produits par les étudiants en dehors de leur groupe. Cette socialisation étendue, qui a donné un sens social aux textes produits, a contribué à lutter contre l'écriture du non-achevé, et poussé les étudiants s'investir dans l'écriture et à produire des textes compréhensibles à l'extérieur du lieu de production. Enfin, du projet en général, nous avons appris à structurer notre dispositif en étapes et à assigner à chacune des visées et des activités spécifiques.

Si, avec la pédagogie du projet, nous avons mis un accent particulier sur le groupe, nous n'avons pas perdu de vue que les étudiants auxquels nous avons affaire ont fait des parcours différents. C'est ainsi qu'en plus de la pédagogie du projet, nous sommes allé nous ressourcer dans une pédagogie qui tient compte de la spécificité de chacun. Cette pédagogie qui gère l'hétérogénéité n'est autre que la pédagogie différenciée.

La pédagogie différenciée repose sur un fondement qui suppose qu'à des situations hétérogènes, il faut préconiser des réponses hétérogènes. D'ailleurs, certains théoriciens de l'éducation vont jusqu'à affirmer qu'il n'existe pas de groupe homogène, comme l'a postulé Burns (1972), il y a déjà plus de quarante ans.

Selon Burns² :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.

¹ M. HUBER, Op.cit., p. 56

² Cité par J.P. ASTOLFI, « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », Educations, jan 95, 1995, p : 47

- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

Tardif ajoute, qu'« *une enseignante ou un enseignant d'expérience sait aujourd'hui que l'homogénéité totale est inaccessible, parce que, même dans le groupe le plus sélectionné, elle [l'hétérogénéité] se recrée, sans doute de façon moins spectaculaire, dès le début de l'année et au fil même de la progression dans le programme* »¹.

Perrenoud note que cet enseignant doit « *être convaincu que les élèves sont tous différents et que ce qui convient pour l'un ne fonctionnera pas nécessairement pour l'autre* »².

Face au groupe hétérogène, la différenciation pédagogique peut concerner les contenus, les situations ou les méthodes d'apprentissage. Cette approche « *consiste à faire alterner différentes situations d'apprentissage correspondant aux capacités des apprenants sans modifier fondamentalement le déroulement de la classe et dans le cadre d'une séance commune à tous* »³. La mise en situation initiale et les objectifs poursuivis restent communs, mais les méthodes et les outils utilisés pour atteindre ces visées sont adaptés aux capacités de chaque apprenant.

En effet, pour tous les étudiants, nous avons visé l'amélioration de leur rapport à l'écriture. Nous sommes parti des mêmes activités pour tout le groupe classe. Néanmoins, même si les activités mises en place et les objectifs poursuivis ont été les mêmes, il faut remarquer que chaque scripteur a suivi son propre chemin pour arriver aux buts fixés et que l'accompagnement a été adapté à chacun. Dans ce sens, pendant la production des textes, nous sommes resté à l'écoute et au service de ceux qui avaient besoin d'aide. De même, au moment de la lecture des textes, nous avons donné du temps à chaque texte lu. C'est aussi par souci de différenciation pédagogique qu'en plus des évaluations en groupe, nous avons, à

¹ N. TARDIF, La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage ». Vie pédagogique, n° 134, février-mars, 2005, p. 22

² Cité par N. TARDIF, idem, p. 23

³ J.-M. GILLIG (dir.) « Les pédagogies différenciées. Origine, actualité et perspectives », De Boeck Université, Paris/Bruxelles, 1999, p. 60

maintes reprises, donné à chaque scripteur l'occasion de s'exprimer sur le dispositif expérimenté. Donc, à l'échelle du dispositif, la différenciation pédagogique est alternée. Les retards, les absences et la différence de rythmes de travail ont fait qu'au bout de quelques séances, les scripteurs n'avançaient pas de la même façon.

La pédagogie différenciée nous a permis de tenir compte de chaque scripteur dans sa singularité, de l'aider à progresser en partant de son travail personnel, de ses questionnements, de ses représentations et de son rythme.

S'intéresser au travail personnel de chacun ne veut pas dire que nous avons perdu de vue le groupe pris dans son ensemble. A plusieurs reprises, nous avons mis sur pied des activités en sous-groupes pour permettre à ceux qui ont plus de compétence sur tel ou tel point de la mettre au service des autres. Ce que nous visions, c'était la mutualisation des compétences disponibles. C'est aussi la prise en compte du groupe qui nous a poussée à organiser des évaluations de groupes et à publier dans un même recueil les textes des participants du groupe ensuite de toute la classe. Et lors des séances d'écriture, en plus de l'accueil individuel des textes de chacun, un temps a toujours été consacré à l'ensemble de tous les textes lus.

b. Une écriture qui va au-delà du premier jet : Réécrire pour relire

Les didacticiens de l'écriture misent beaucoup sur la réécriture pour développer les compétences scripturales des écrivains. En plus d'être une pratique fondamentalement inhérente à tout acte d'écriture, la réécriture ouvre la voie à la possibilité de retravailler le texte, dans la mesure où elle permet de le poser comme toujours inachevé. Nous avons par ailleurs admis que la réécriture révèle ce dont le sujet est capable, favorise l'autocorrection et contribue à réduire la surcharge cognitive qui est susceptible d'être à l'origine de plusieurs imperfections textuelles. Nous avons enfin constaté qu'en fonction des choix opérés par les organisateurs des ateliers d'écriture, cette pratique est soit inexistante – comme c'est le cas au CICLOP –, soit non systématique – comme chez Bing –.

Lors de l'expérimentation de notre dispositif, nous avons introduit la réécriture de manière progressive. Au départ, la production des textes s'arrêtait au premier jet. Ensuite, nous avons fait retravailler les textes en petits groupes avant de demander aux scripteurs de réécrire eux-mêmes leurs textes. Nous avons retardé la réécriture des textes par leurs auteurs pour permettre à ces derniers de prendre de l'assurance grâce au travail de réassurance et de

sensibilisation au fait que la réécriture fait partie du processus normal de l'écriture. La réécriture des textes par leurs auteurs a été divisée en trois grands temps. Le premier consistait à réécrire l'introduction de la nouvelle littéraire destinée, le deuxième se rapportait à la réécriture du déroulement des événements et le troisième était consacré à la réécriture de la fin de l'histoire.

Après avoir écrit et communiqué oralement leur texte dans le groupe, les scripteurs étaient invités à préparer une deuxième version. Celle-ci était destinée à être relue par les pairs en sous-groupe. Pour motiver les scripteurs à réaliser cette première réécriture, nous leur avons expliqué que le texte produit sera présenté aux pairs. Et puis, après le premier essai, il y aurait peut-être des choses qu'ils aimeraient *ajouter, supprimer, remplacer ou déplacer*. Nous avons enfin tenu à préciser que leur texte pouvait être lu sans qu'ils soient présents pour expliquer, si besoin était, ce qu'ils avaient voulu écrire. Sur le plan didactique, nous avons voulu chercher, avec cette deuxième version, à voir ce que le scripteur était capable de faire sans l'intervention manifeste d'un tiers. Ce qui a entraîné un besoin nécessaire de produire une troisième version pour les scripteurs qui n'ont pas pu accomplir la tâche de réécriture durant la deuxième version afin de finir la correction de toute sorte d'imperfection mentionnée.

Nous ajoutons pour rappeler que le texte retravaillé a tout de même reçu des retours. Les deux premières réécritures avaient lieu après des moments de motivation, de production, de lecture, de réactions sur les textes lus et de commentaires portant sur l'ensemble des textes partagés. Les pairs ont donc déjà intervenu sur le texte. A ce stade, leur intervention était orale et écrite, elle portait nécessairement sur les aspects liés à l'écriture. On pourrait aussi ajouter qu'en écoutant les textes produits par les pairs, le scripteur pouvait modifier son texte.

Pour amener les scripteurs à bien travailler leur texte, nous leur avons utilisé des cahiers destinés à contenir les versions manuscrites du texte à produire dans toutes ses étapes. Ce « cahier d'écriture » nous a permis de faire une idée sur ce que le scripteur changeait dans chaque version produite, où il aura devant lui l'historique des tâches qu'il a accompli d'une séance à une autre. Le cahier d'écriture était un support proposé symboliquement pour stimuler les scripteurs à faire en sorte que leur texte mérite d'y être réécrit.

Tableau n°06 : Les principales étapes de l'écriture du texte

Versions	Description	Niveau	Sujet (ré) écrivain
Première version	Le 1 ^{er} jet produit et lu par le scripteur	Production initiale de : - Début de l'histoire - le déroulement des évènements de l'histoire - La fin de l'histoire	Etudiant
Deuxième version	Elle est élaborée par le scripteur avec l'aide manifeste des pairs. Elle est partagée dans le groupe	Relecture / Réécriture partielle : (1 ^{ère} réécriture) - Début de l'histoire - le déroulement des évènements de l'histoire - La fin de l'histoire	Etudiant et membres du groupe
VERSION FINALE	C'est le texte finalisé qui a subi les derniers remaniements avant qu'il soit lu	Texte partagé (2 ^{ème} réécriture) Produit final	Etudiant

Il importe de noter qu'en plus des trois champs de réécriture, le texte était assez long et a été produit par segment, en trois temps. Chaque partie portait un titre qui servait de guide (début de l'histoire, déroulement des évènements de l'histoire et la fin de l'histoire). Ces titres ont disparu dans la version finale publiée. Agissant ainsi, nous avons voulu amener les participants à se rendre compte que le récit peut être écrit en rassemblant des éléments divers dans une totalité cohérente.

Travailler par segments favorise aussi la réécriture, parce que cela requiert des réaménagements constants entre les différentes parties du récit, en vue de rendre celui-ci cohérent. Pour encourager cet aller et retour, nous n'avons pas dévoilé dès le départ toutes les pistes d'écriture qui ont permis de produire les textes faisant partie de l'ensemble. Produire un même texte en plusieurs temps et en rassemblant l'hétérogène constitue également une bonne occasion de lutter contre de fausses idées qui veulent avoir nécessairement tout le texte dans la tête avant de se mettre à écrire.

4.3. Les étapes de réalisation de l'atelier d'écriture

4.3.1. Déroulement des séances

Pour conduire notre groupe expérimental à prendre conscience de l'importance d'écrire et de réécrire en atelier, c'est-à-dire retravailler son texte et à acquérir ainsi une pratique authentique d'écriture réfléchie permettant de produire des textes de meilleure qualité et dans diverses situations de communication. Il nous a semblé approprié de mener un atelier de vingt séances s'articulant autour des mêmes intentions pédagogiques qui ne peuvent se dissocier des finalités du contenu des programmes officiels.

En effet, il s'agit de mettre en œuvre un dispositif qui serait bien évidemment centré sur l'observation et l'analyse des représentations des apprenants avant et après une confrontation de ceux-ci à une situation d'écriture nouvelle. Autrement dit, la mise en place d'une situation de communication authentique qui permettra à l'apprenant d'apporter des modifications à son texte sur le plan formel aussi bien que sur le plan sémantique.

Rappelons que notre hypothèse découle fort logiquement de notre problématique qu'elle vise à élucider. Elle est l'aboutissement d'un va-et-vient fécond entre nos lectures théoriques et nos observations faites au terrain durant notre pratique d'enseignement. Elle subordonne l'amélioration des textes écrits en atelier aussi bien sur le plan sémantique que sur le plan formel au moment de l'écriture et la révision à l'introduction d'une dimension interactive "scripteur-lecteur" en transposant les travaux de production écrite dans un cadre collectif. Cette hypothèse générale se subdivise en trois sous-hypothèses explorant trois points conceptuels qui la constituent :

- Les scripteurs améliorent leurs écrits s'ils s'inscrivent dans une situation d'écriture en atelier.
- les scripteurs changent leurs représentations qu'ils se font de l'activité d'écriture s'ils apportent plus de modifications significatives à leurs écrits.
- Les scripteurs produisent des textes de bonne qualité s'ils les révisent en s'adressant à un lecteur non habituel ce qui les rend plus conscient de la complexité de la tâche d'écriture.

4.3.2. Représentation tabulaire : Déroulement des séances

Tableau n°: 07

Séances	Objectifs	Supports	contenus
Séance: 01 Le 02/02/2015 1h 30'	Présentation et négociation du projet d'écriture : objectifs et consignes. - Planifier le travail - Établir les dates de rencontres.		- négociation du projet - Constitution des groupes et mise en place.
Séance : 02 Le 05/02/2015 1h 30'	- Identifier les paramètres d'une situation de communication. - Approche de la narration (la nouvelle littéraire) - Prendre conscience des types de nouvelles	Cours sur le type narratif (la nouvelle littéraire "réaliste") Cf. annexe n° 07, p : 307	Exercice : - Analyser un texte-support à visée narrative. - Identifier les participants à la communication. - Repérer les éléments de la nouvelle réaliste.
Séance : 03 Le 9/02/2015 1h30'	- Approche du thème : lecture de textes.	- " Mort Inconcevable», Paul. - "A Reculons", Chloé - "Le Coquelicot" Murielle - "L'embuscade" Marc Cf. annexe n° 09, p : 357	-Rappel des caractéristiques de la nouvelle réaliste - Proposition de lectures cursives autour du thème.
Séance : 04 Le 12/02/2015 1 h30'	- Approche du thème : lecture de textes.	-« Mort Inconcevable», Paul. - « A Reculons », Chloé -« Le Coquelicot » Murielle - « L'embuscade » Marc	-Rappel des caractéristiques de la nouvelle réaliste - Proposition de lectures cursives autour du thème.
Séance : 05 Le 16/02/2015 1h 30'	- Savoir repérer les Parties et les éléments d'une nouvelle réaliste - Définir la chute (le dénouement) -Distinguer situation initiale et situation finale	Exercices Cf. annexe n° 07, p : 307	Exercices sur : - Situation initiale / situation finale - L'élément déclencheur / les péripéties / la chute
Séance : 06 Le 19/02/2015	- Etude d'une nouvelle réaliste - Identifier la structure	Exercices -« <i>La Rempailleuse</i> » de Maupassant.	- Lecture de textes. -Analyse et réponse aux questions proposées.

			des évènements de la nouvelle réaliste.
Séance : 12 Le 12/03/2015 1h30'	<ul style="list-style-type: none"> - Retravailler les brouillons élaborés par les scripteurs dans chaque groupe. - Rendre les apprenants en difficultés capables et conscients de la nécessité de retravailler leurs écrits. 	Texte d'étudiants	<ul style="list-style-type: none"> - Révision du 1^{er} jet du déroulement des évènements de la nouvelle. - Partage et diffusion des textes à vérifier
Séance : 13 Le 16/03/2015 1h30'	<ul style="list-style-type: none"> - Reprendre l'écriture du texte avec la prise en charge de toutes les remarques mentionnées pour modifier et améliorer son texte. 	Réécriture Cf. annexe n°13, p : 386	Ecriture du 2 ^{ème} jet du déroulement des évènements de la nouvelle
Séance : 14 Le 09/04/2015 1h30'	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation à la troisième étape de l'atelier. - Prise en compte de la particularité et de la forme de la situation finale dans une nouvelle réaliste. - Lancer les étudiants dans la troisième étape de l'atelier d'écriture. - Rédiger un texte narratif 	Mini-Leçon Cf. annexe n°07, p : 307 Ecriture Cf. annexe n°14, p : 398	<ul style="list-style-type: none"> - Exemples et exercices sur les formes de situations finales dans la nouvelle réaliste. <p>- Troisième phase : Production écrite du 1^{er} jet de la fin de l'histoire de la nouvelle.</p>
Séance 15 : Le 13/04/2015 1h30'	<ul style="list-style-type: none"> - Retravailler les brouillons élaborés par les scripteurs dans chaque groupe. - Rendre les apprenants en difficultés capables et conscients de la nécessité de retravailler leurs écrits. - Reprendre l'écriture du texte avec la prise en charge de toutes les remarques mentionnées pour modifier et améliorer son texte. 	Texte d'étudiants Réécriture Cf. annexe n°15, p : 402	<ul style="list-style-type: none"> - Révision du 1^{er} jet de la situation finale. - Partage et diffusion des textes à vérifier. - Ecriture du 2^{ème} jet de la fin de l'histoire.
Séance 16 : Le 16/04/2015 1h30'	<ul style="list-style-type: none"> - Ecriture Finale Du Texte. - Mise En Place Des Dernières Rectifications Sur Le Produit Fini. - Organisation et présentation du texte sur le plan de la forme 	Production finale Cf. annexe n°16, p : 407	<ul style="list-style-type: none"> - La production écrite de toute l'histoire et copie au propre. - Toilettage orthographique et ponctuation
Séance 17: Le 20/04/2015	<ul style="list-style-type: none"> - Diffusion et partage des produits finis. 	Présentation et lecture des textes	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les travaux de chaque groupe en classe devant les

1h30'			membres du groupe classe - Sélectionner le meilleur texte de chaque groupe et les présenter devant la section de première année licence.
-------	--	--	---

Écrire et réécrire en atelier sont deux activités complexes qui nécessitent la mobilisation de plusieurs ressources cognitives et pratiques. Afin que le travail d'écriture et de réécriture demeure un moment d'apprentissage, Sylvie Plane (1994) insiste sur la nécessité de mettre en place, en complément des activités d'expression consacrées à la rédaction et des activités de structuration linguistique.

De plus avec les nouvelles approches pédagogiques actuelles, l'enseignant est devenu sans aucun doute un facilitateur¹:

- Qui tient compte des acquis des élèves et qui les aide à se les rappeler
- Qui soutient les élèves tout au long de l'exécution des tâches demandées.
- Qui favorise l'interaction des apprenants.
- Qui prévoit des moments de structuration des connaissances, des habiletés et des capacités acquises.
- Qui donne aux élèves des occasions de réutiliser les compétences acquises dans d'autres contextes.
- Qui privilégie le plus souvent possible une évaluation enchâssée dans l'apprentissage et qui fait participer les élèves à leur propre évaluation.

Partant ainsi du même principe, une série d'activités spécifiques relatives à l'étude de la nouvelle littéraire (réaliste) et les stratégies d'écriture et de réécriture, a été proposée au sein des séances. Les activités sont décrites ci-dessous :

¹ L. BROSSARD, « Entrer dans la construction des compétences », *Vie pédagogique*, n° 112, 1999, p.21

A. Première phase : la mise en route du dispositif

*** Séance : 01**

Durée : 1h30 mn

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- ✓ Présentation de l'atelier d'écriture auquel les apprenants sont invités à participer
- ✓ Planifier et négocier le travail et fixer les dates de rencontre.

*** Commentaire**

À partir d'une discussion avec l'ensemble du groupe, nous avons pu constater que les étudiants choisis étaient majoritairement curieux et avaient un engouement remarquable pour participer, pour la première fois, à ce genre d'activité. Il nous semble judicieux que les participants concernés aient besoin de méthodes de travail, de lecture, d'analyse de textes. Ils ont besoin parallèlement de donner sens à l'étude de la nouvelle littéraire et de la relier à leur vie quotidienne.

Afin de susciter l'interaction entre les apprenants et pour qu'ils participent tous activement aux tâches fixées, nous avons procédé à former quatre sous-groupes. Cela favorisera une mutation de connaissance et un partage d'habiletés.

* Séance : 02

Durée : 1h 30

Support

"Deux étés du soldat Martin", [En ligne] sur l'adresse URL :

<https://short-edition.com/fr/categorie/nouvelles>

Objectifs

- ✓ Identifier les paramètres d'une situation de communication.
- ✓ Prendre conscience de la présence de la forme narrative et descriptive.

* **Commentaire**

Nous avons choisi de faire travailler le groupe classe sous une forme circulaire pour instaurer un climat d'échange et de collaboration, disposition appréciée par les étudiants.

En effet, le document proposé invite les apprenants à :

- Identifier les paramètres de la situation de communication (Qui parle ? À qui s'adresse-t-il ? Dans quelle intention?)
- Trouver le type de document dans lequel pourrait figurer ces phrases.

L'étape suivante consiste à lire individuellement le contenu du document, activité à travers laquelle, chacun doit souligner les mots clés et difficiles dans le texte. La troisième étape consiste à identifier la nature des phrases citées et, puis à déterminer la visée du destinataire. La dernière étape doit permettre aux apprenants d'imiter le contexte narratif et descriptif découvert dans le texte.

À l'issue de cette séance, nous avons noté ce qui suit:

- Les apprenants ont été confrontés à une difficulté qui tient à mettre en relation quelques phrases avec leur contexte. En revanche, il était facile d'identifier les autres paramètres de la situation de communication.
- En se renseignant sur le type de documents dans lequel pourrait figurer ces phrases, les réponses retenues étaient : histoire, récit.
- Après avoir lu le contenu, la majorité des apprenants ont su repérer les fragments du texte proposé (situation initiale, déroulement des événements, situation finale).

- Ainsi, ils ont bien saisi que les phrases citées dans chaque partie du texte portent sur un des éléments de la narration. Il était évident d'expliquer les différents éléments qui composent un texte narratif et précisément la nouvelle.
- Enfin, chaque groupe a bien conçu l'objectif de cette séance, en se préparant à formuler par écrit une série de phrases qui tentent de raconter un événement quel qu'il soit.

*** Séances : 03+04**

Durée : 03 heures

Supports

"Mort inconcevable", "A reculons", "L'embuscade", nouvelles réalistes respectivement écrites par : Paul, Chloé et Marc ; [En ligne] sur l'adresse URL :

<https://short-edition.com/fr/categorie/nouvelles>

Objectifs

- ✓ Reconnaître qu'il vaut mieux lire pour mieux écrire.
- ✓ Apprendre le champ lexical relatif à la thématique fixée.
- ✓ Exploiter les informations relatives au thème pour émettre des idées sur sa fonction (narrative, descriptive).

*** Commentaire**

Partant du principe que l'écrit s'apprend corrélativement avec la lecture, nous avons jugé nécessaire de proposer aux apprenants une série de textes à lire qui s'articulent autour de notre sujet de rédaction. En effet, il existe un lien privilégié entre la lecture et la compétence scripturale car la lecture de textes littéraires ou courants constitue régulièrement le point de départ de l'écriture ou la communication orale de l'apprenant.

Il nous semble que la mise en place de cette lecture va permettre aux élèves d'avoir accès à une quantité d'informations, à des éléments lexicaux qui se rapportent au thème. L'important est donc de déceler les petites étincelles d'intérêt vis-à-vis de la lecture chez les participants, pour se rendre compte que savoir lire et écrire, sont deux conditions essentielles pour réussir dans la vie actuelle. Il est clair qu'il existe une dynamique entre l'habileté de lire et celle d'écrire, c'est dans cet ensemble que ces deux compétences se développent.

* Séance : 05

Durée : 1h 30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- ✓ Repérer les éléments constitutifs d'une nouvelle littéraire.
- ✓ Définir une situation initiale / une situation finale.
- ✓ Savoir repérer les péripéties.
- ✓ Distinguer entre l'élément déclencheur et dénouement (la chute).

* **Commentaire**

Les étudiants, à ce stade, ne possèdent que des savoirs limités quant aux caractéristiques de la nouvelle, l'essentiel de leurs connaissances réside dans des termes basiques relatifs à la typologie d'un texte (introduction, déroulement des événements, conclusion).

Concernant la destination du texte, une fois celui-ci réalisé, il doit être destiné à une personne en particulier. Car la finalité de tout enseignement/apprentissage de la production écrite dépend de son insertion dans un contexte de communication authentique. C'est ainsi que souligne le groupe EVA : « *Toute production écrite est traitée comme un acte de communication entre l'auteur d'un écrit et son ou ses destinataires, acte de communication qui détermine les caractéristiques de cet écrit* »¹.

Les étudiants ont fait la remarque suivante : l'auteur doit connaître préalablement son destinataire et disposer son histoire en fonction de ce qu'il sait de ses spécificités. Donc, nous avons décidé d'impliquer les apprenants davantage dans cette optique quelque soit le type d'activités proposées.

Trois activités, ont été consacrées à cette séance, qui s'articulent autour des éléments qui composent une nouvelle littéraire.

¹ Groupe EVA, Cité par T. SOUBRIE, « Apprendre à lire grâce à l'hypertexte », Thèse de Doctorat en Science du Langage. Université de Montpellier 3, 2001, p.56

* Séance : 06

Durée : 1h 30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- ✓ Etude d'une nouvelle réaliste
- ✓ Identifier la structure narrative de la nouvelle réaliste
- ✓ Savoir reconstituer un texte, après avoir retrouvé sa construction logique.

* **Commentaire**

Durant cette séance, le travail est centré particulièrement sur l'étude de la nouvelle : "la rempailleuse" de Maupassant, sous forme d'étude de texte.

Après avoir lu le texte à maintes reprises, nous avons proposé une série d'exercices. Pour le premier exercice, les connaissances mobilisées étaient donc essentiellement d'ordre linguistique (syntaxe, lexique). Nous avons souhaité attirer graduellement l'attention des apprenants à la terminologie utilisée par l'auteur dans cette nouvelle.

Dans un deuxième temps, nous avons proposé aux élèves un texte lacunaire de type narratif. L'objectif de cette tâche est de leur faire approprier un vocabulaire spécifique relatif à la narration ainsi que son organisation.

La troisième activité porte sur la reconstitution d'un texte. Les étudiants doivent encadrer les mots de liaison, puis remettre les phrases à l'ordre et recopier le texte reconstruit. Ensuite, inventorier dans un tableau tous les mots de liaison qui servent à relier les étapes principales de la nouvelle.

* Séance : 07

Durée : 1h 30

Support: document intitulé "Les étapes de la production écrite"

Objectifs

- ✓ Définir ce qui est un savoir-écrire dans un processus rédactionnel.
- ✓ Découvrir les différentes étapes aboutissant à la rédaction d'un texte.
- ✓ Inciter les apprenants à faire nécessairement un brouillon pour toute production écrite.
- ✓ Rédiger un texte narratif en respectant les différentes phases de l'écriture.
- ✓ Développer chez l'apprenant le souci de devenir le premier lecteur de son texte pour y apporter des améliorations.

* **Commentaire** :

Dans son introduction à l'ouvrage " Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, C. Barré-De Miniac écrit que : « *La didactique de l'écriture est à construire et se doit de donner à l'élève les moyens de devenir le sujet de son écriture.*»¹

Il est nécessaire que cette construction commence avec la lecture des textes en devenir qu'élaborent les élèves en train d'écrire: une lecture exigeante, au sens d'attention construite du devenir du texte, à ses améliorations potentielles et aux conditions de leur efficience.

Notre ambition est de démystifier l'écrit aux regards des étudiants en leur offrant des moyens susceptibles à les aider à mieux écrire. Ainsi, nous avons mis à la disposition des participants un document consacré à l'explication des différents processus mobilisés dans une activité d'écriture (**cf. Annexe n° 08, p : 356**).

Enfin, nous avons choisi d'impliquer les apprenants dans une activité de rédaction, sa consigne est la suivante :

« Écrire une nouvelle sur le thème du voyage : **vous êtes en voyage. Racontez ce qui s'est passé**».

¹ C. Barré- De Miniac, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », In *Revue Française de Pédagogie*, n° : 113, p.15

L'objectif principal est de vérifier la mise en œuvre des trois composantes du processus rédactionnel. On voulait donc rendre les apprenants capables de :

- ❖ Mener entièrement un acte d'écriture jusqu'à la production d'un texte fini et lisible par les autres.
- ❖ Améliorer leur autonomie dans la production d'écrits et dans leurs corrections: apprendre aux étudiants à produire eux-mêmes des écrits en autonomie complète aux différents moments du processus rédactionnel ; apprendre à ces participants à s'autocorriger en rapportant à leurs textes un regard critique.

Au cours de cette séance, nous avons remarqué ce qui suit :

- Après avoir lu minutieusement le sujet, chacun a commencé à rassembler ses idées initiales et de les noter au brouillon.
- Toutefois, il faut reconnaître que certains étudiants ont trouvé des difficultés considérables à développer leurs idées. Nous avons escompté des productions écrites de dix lignes en moyenne.
- Autant que la peur des fautes d'orthographe, certains apprenants ont la phobie des ratures : ils voulaient blanchir plutôt que rayer ; ils voulaient tout recopier sur une nouvelle feuille plutôt que d'ajouter en marge ou entre les lignes un ensemble de mots ou une phrase qui manquent. Ainsi, nous avons voulu leur initier au brouillon et leur apprendre la différence entre un premier jet, que l'on rature, et le texte définitif, lisible, mise en page et beau à voir.
- Une fois, les élèves ont fini de réviser leur brouillon, nous leur avons fait travailler en groupes pour qu'ils ne soient pas confrontés à leurs seuls copies, selon le dispositif proposé par Yves Reuter : « Chaque texte est évalué par plusieurs auteurs- scripteurs (ou groupe de scripteurs) qui indiquent par écrit si, globalement, puis localement, le texte leur semble lisible (compréhensible) et intéressant (en expliquant pourquoi) ; qui précisent quelle dimension ou quel passage leur ont le mieux et le moins plu et pourquoi ; qui proposent une seule modification possible avec une justification »¹.
Il s'agit donc pour les scripteurs lecteurs de conseiller d'autres scripteurs en s'appuyant toujours sur des critères définis au cours des séances précédentes. Ce travail de groupe semble intéressant et fructueux, puisque l'élève prend en général un

¹ Y. Reuter, « Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture », Paris, ESF, 1996, p.177

certain recul par rapport à son texte, et c'est sur les conseils de ses camarades qu'il choisit ou non d'apporter dans sa réécriture les modifications recommandées.

- Il convient de souligner que certains étudiants lecteurs ont abandonné bien vite la lecture de quelques textes, face à la difficulté qu'ils éprouvaient à les déchiffrer. En effet, certains brouillons ne sont pas très lisibles. Ainsi, ce travail mené en groupe, a permis de concevoir leurs propres stratégies de réécriture qui semblent déjà acquises dans leur langue maternelle.
- Faute de temps, certains étudiants n'ont pas pu achever la révision/réécriture de leur brouillon. C'est peut-être une surcharge cognitive bien que certains scripteurs n'aient pas retravaillé leur brouillon, considérant qu'ils avaient déjà effectué un grand effort en écrivant leur premier jet.

Nous avons donc ramassé ces brouillons en concluant que ce travail mis en œuvre a été bénéfique à deux niveaux :

- Il a permis aux apprenants de retravailler leur brouillon et de changer, ainsi, les représentations qu'ils avaient sur l'acte d'écrire.
- ET en second lieu, il les a conduit à prendre pour la première fois la décision de réviser/corriger un texte écrit par un autre scripteur.

* Séance : 08

Durée : 1h 30

Objectifs

- Inciter les apprenants à retravailler ce qu'ils ont déjà écrit.
- Initier les apprenants aux différentes stratégies de révision/réécriture.
- Instaurer de nouvelles attitudes conduisant les scripteurs à faire des retours permanents tout au long de l'élaboration de leurs écrits.

* Commentaire

À partir de ce que nous avons observé au cours de la séance précédente, nous avons choisi de consacrer entièrement cette séance à l'observation et à l'analyse de différentes stratégies de réécriture mises en œuvre dans un écrit scolaire en vue de l'améliorer.

En effet, quand on passe du brouillon au propre, cela n'implique pas seulement des corrections portant sur de petites unités (ponctuation, orthographe). Or nos élèves doivent de plus en plus, faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles significatifs (phrases, groupes de phrases, paragraphes).

En revanche, la difficulté majeure de nos élèves réside dans l'attitude qu'ils adoptent face à leurs propres écrits, et qui se caractérise par une absence du regard critique porté sur le texte déjà écrit : « *Comment les élèves pourraient-ils progresser s'ils ne savent pas ce qu'il faut améliorer et ce qui est satisfaisant dans leurs productions ?* »¹. Telle est la question qui s'est imposée à ce stade de réflexion.

Ainsi, le rôle de l'enseignant ne devrait pas être de monter à chaque scripteur ses erreurs et ses incorrections, mais bien plutôt de rendre les stratégies de révision et de réécriture à la fois spontanées et opératoires car selon Mas : « *Indiquer aux élèves les éléments de leur écrit qui doivent être réécrits [...] enlève à l'activité une grande partie de sa valeur d'apprentissage* »². À cet égard, nous avons jugé judicieux de faire apprendre à notre groupe

¹S. PLANE, « *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture* », Paris : Coll. Perspectives didactiques, Nathan, Pédagogie, 1994, p.155

² M. MAS, « *Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse pour l'école élémentaire* », *Repères*, n° 4, 1991, p.56

expérimental les différentes opérations de révision/réécriture qu'il faut nécessairement emprunter pour effectuer un véritable travail de brouillon.

En effet, nous avons pu constater au cours de la séance précédente qu'en relisant leurs brouillons, certains élèves ont pratiqué, avec plus d'aisance, une activité de réécriture faisant appel à plusieurs mécanismes (suppression, remplacement, ajout, déplacement).

D'autres nous ont fait la remarque suivante : faire un brouillon, c'est déjà gaspiller une feuille et encore du temps pour une production écrite qui ne se fait qu'en quarante-cinq minutes). Ce qui explique l'effet provoqué par leurs écrits qui, à la première lecture, donnent l'impression de ne pas être achevés, de n'être qu'un premier jet qui nécessite de multiples corrections.

Les brouillons ont été consultés, mais aucune observation n'y a été portée. La réaction des élèves lors de la restitution de leurs brouillons a été surprenante : des scripteurs qui s'interrogent sur l'importance de garder ces brouillons s'ils ne seront pas corrigés et évalués (notés) par l'enseignant.

Ces interrogations nous ont permis de noter qu'il y a un Manque de recul de la part des étudiants par rapport à leurs propres écrits aussi un manque d'autonomie dans l'activité scripturale : les étudiants auraient modifié leurs brouillons si le professeur leur avait indiqué ce qu'il fallait changer.

À cet effet, nous avons expliqué au groupe les concepts basiques de notre étude en mettant l'accent sur ce qui est "réviser" et ce qui est "réécrire". Ainsi, en se renseignant sur les différents moyens de corriger et réécrire son écrit, nous avons pu retenir les réponses suivantes : « Effacer un mot ou une expression jugés incorrects par d'autres mots ou expression ». « Ajouter des idées qui servent de complément à notre plan de départ ».

Dès les premières observations, le group-classe montrait qu'il ne disposait pas de ces outils de réécriture (ajout, suppression, remplacement et déplacement) puisqu'ils ne sont pas pratiqués durant une tâche de production écrite et s'avèrent non conceptualisés durant les cours en FLE.

À l'aide d'exemples, nous avons expliqué sur le tableau les quatre opérations de réécriture, ensuite nous avons proposé à la classe deux activités. La première portant sur la correction et la réécriture d'une série de phrases isolées. Les élèves ont trouvé beaucoup

d'intérêt à travailler ce genre d'activités qui font appel à leurs connaissances linguistiques. Quant à la deuxième activité, les apprenants ont été appelés à relire un petit texte, à analyser les erreurs qui s'y apportent pour le réécrire en vue de l'améliorer.

B. Deuxième phase : la production du texte

* Séance : 09

Durée : 1h 30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Lancer les étudiants dans l'écriture du premier jet
- Rédiger la situation initiale de la nouvelle réaliste

* **Commentaire**

Cette séance s'est articulée autour de la production de la première partie de l'histoire par les étudiants dont le sujet était conçu sur le thème générique du « voyage ». Chaque groupe parmi les quatre a choisi une thématique qui s'inscrit dans ce contexte :

- 1^{er} groupe : les amis
- 2^{ème} groupe : le mensonge
- 3^{ème} groupe : la famille
- 4^{ème} groupe : la société

La consigne qui a été donnée aux scripteurs, dans cette étape, était de construire un scénario pour chaque histoire avant de commencer à écrire et ce pour chaque groupe de façon collective : cela leur a permis de travailler leur imagination et d'entrer convenablement dans l'activité d'écriture. Les étudiants ont rencontré des difficultés au début pour s'impliquer dans cette tâche, qui semble nouvelle pour eux. Mais les réactions étaient diverses : « j'étais surprise...je ne m'attendais pas à ce genre de travail ! », « comment commencer à imaginer... », « Consigne directe et facile », « j'ai essayé d'imaginer la situation », « ceci m'a donné un coup de pouce à mon imagination », « par quoi dois-je commencer pour imaginer mon scénario », « j'avais peur, j'étais perturbé », « au début ça m'a paru difficile ».

Après avoir terminé l'élaboration du scénario de chaque histoire, les scripteurs de chaque groupe se sont penchés vers la production individuelle de la première version de la situation initiale.

*** Séance : 10**

Durée : 1h 30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Retravailler les brouillons élaborés par les scripteurs dans chaque groupe.
- Rendre les apprenants capables et conscients de la nécessité de réviser et retravailler leurs écrits.
- Réécriture de la deuxième version de la situation initiale

*** Commentaire :**

Cette séance s'est articulée autour de l'analyse de la première version écrite par les scripteurs de chaque groupe de la situation initiale de la nouvelle.

Le premier jet de chacun a donc été soumis à la lecture des autres étudiants du même groupe. Il s'agit de s'interroger sur les points suivants :

- Ce brouillon contient-il des imperfections ?
- De quelle manière apparaissent-elles ?
- Sont-elles faciles à repérer ?
- Quelles sont les stratégies mises en œuvre pour apporter des modifications ?
- Y a-t-il des incorrections qui n'ont pas été prises en considération ?

Les scripteurs ont lu attentivement les brouillons de leurs camarades, difficilement repéré les erreurs d'orthographe encore contenues dans ce brouillon et fait des commentaires sur la représentation visuelle du texte et son contenu. Le second travail a porté sur la reproduction du premier jet (2^{ème} version) de la situation initiale de manière individuelle dans chaque groupe tout en prenant en considération les remarques et les rectifications proposées par les membres du groupe.

Notre ambition était d'amener chaque scripteur à puiser dans cet exemple d'activité pour inventer sa propre façon d'organiser son brouillon, pour repenser ses propres stratégies de réécriture qui lui conviennent et lui permettent de retravailler son texte, avec plus de facilité et d'efficacité.

Pour les incorrections difficiles que les étudiants, dans chaque groupe, n'ont pas pu leurs trouver de solutions, l'animateur (nous) à partager les problèmes rencontrés dans chaque groupe sur l'ensemble de la classe afin d'élargir l'espace d'échange et d'interaction entre les éléments du groupe classe et de tenter de trouver les solutions nécessaires aux problèmes rencontrés.

*** Séance : 11**

Durée : 1h30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Préparation à la deuxième étape de l'atelier.
- Prise de conscience de la complexité de la deuxième partie de la nouvelle réaliste.
- Lancer les étudiants dans la deuxième étape de l'atelier d'écriture.
- Rédiger le déroulement des événements de la nouvelle.

*** Commentaire**

Après avoir fini la première phase de la production de la nouvelle réaliste, les scripteurs se sont penchés sur la partie la plus complexe celle de la présentation des événements essentiels de l'histoire en introduisant les éléments constructeurs : l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement (la chute). Mais avant d'entamer la tâche d'écriture, nous avons présenté, aux étudiants, une leçon sur ses éléments sous forme d'exercices afin de renforcer et consolider leur usage pour une familiarisation préalable à la production du texte.

*** Séance : 12**

Durée : 1h30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Retravailler les brouillons élaborés par les scripteurs dans chaque groupe.
- Rendre les apprenants capables et conscients de la nécessité de retravailler leurs écrits.

*** Commentaire :**

Le but de cette séance était l'analyse de la première version écrite par les scripteurs de chaque groupe du déroulement des événements de la nouvelle réaliste.

Le premier jet de chacun a donc été soumis à la lecture des autres étudiants du même groupe. Les scripteurs se sont penchés sur la vérification des points suivants :

- Les imperfections du brouillon.
- La manière dont-elles apparaissent.
- La facilité de les repérer.
- Les stratégies mises en œuvre pour apporter des modifications.
- Les incorrections qui n'ont pas été prises en considération.

Les scripteurs ont lu attentivement les brouillon de leurs camarades, difficilement repéré les erreurs d'orthographe encore contenues dans ce brouillon et fait des commentaires sur la représentation visuelle du texte et son contenu.

Notre objectif était d'amener chaque scripteur à puiser dans cet exemple de tâche pour créer sa propre manière de gérer son brouillon, pour reconsidérer ses propres stratégies de réécriture qui lui conviennent et lui permettent de remanier son texte, avec plus de commodité et d'efficacité.

Pour les incorrections difficiles que les étudiants, dans chaque groupe, n'ont pas pu leurs trouver de solutions, l'animateur (nous) à partager les problèmes rencontrés dans chaque groupe sur l'ensemble de la classe afin d'élargir l'espace d'échange et d'interaction

entre les éléments du groupe classe et de tenter de trouver les solutions nécessaires aux problèmes rencontrés.

*** Séance : 13**

Durée : 1h30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Reprendre l'écriture du texte avec la prise en charge de toutes les remarques soulevées pour modifier et améliorer son texte.
- Réécriture de la deuxième version du déroulement des événements.

*** Commentaire**

Le but de cette séance était de réécrire la première version de la deuxième partie de la nouvelle réaliste. Les scripteurs étaient appelés à mettre en œuvre tout ce qu'ils ont appris de l'expérience de révision du premier jet de la situation initiale. Malgré les difficultés de remédiations éprouvées par les étudiants, l'opération était menée jusqu'à la fin. Ce qui nous a obligés de lui consacrer toute la séance programmée (1h30).

Donc, le travail a porté sur la reproduction du premier jet (2^{ème} version) du déroulement des événements de l'histoire de manière individuelle dans chaque groupe tout en prenant en considération les remarques et les rectifications proposées par les membres du groupe.

*** Séance : 14**

Durée : 1h30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Préparation à la troisième étape de l'atelier.
- Prise en compte de la particularité et de la forme de la situation finale dans une nouvelle réaliste.
- Lancer les étudiants dans la troisième étape de l'atelier d'écriture.
- Rédiger la fin de la nouvelle.

*** Commentaire**

Après avoir terminé la deuxième phase de la production de la nouvelle réaliste, les scripteurs se sont penchés sur la dernière partie de leur production écrite : celle de rédiger la fin de l'histoire. Toutefois avant d'entamer la tâche d'écriture, nous avons présenté, aux étudiants, une leçon sur "la situation finale d'une nouvelle" sous forme d'exercices de familiarisation pour permettre aux scripteurs de s'impliquer convenablement dans l'écriture de cette partie.

*** Séance : 15**

Durée : 1h30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Retravailler les brouillons élaborés par les scripteurs dans chaque groupe.
- Rendre les scripteurs capables et conscients de la nécessité de réviser et retravailler leurs écrits.
- Réécriture de la deuxième version de la situation finale.

*** Commentaire**

Cette séance avait comme but l'étude de la première version écrite par les scripteurs de chaque groupe de la situation finale de la nouvelle.

Le premier jet de chacun a donc été proposé à la lecture des autres étudiants du même groupe. Ils avaient à traiter les points suivants : les imperfections contenues dans ce brouillon, la manière dont elles apparaissent et la facilité de leur repérage. Ils étaient appelés à vérifier, aussi, les stratégies à mettre en œuvre pour apporter les modifications nécessaires et à mentionner les incorrections qui n'ont pas été prises en considération.

Les scripteurs ont lu attentivement les brouillons de leurs camarades, repéré avec difficulté les erreurs d'orthographe encore contenues dans ce brouillon et fait des commentaires sur la représentation visuelle du texte et son contenu. Le second travail a porté sur la reproduction du premier jet (2^{ème} version) de la situation finale de manière individuelle dans chaque groupe tout en prenant en considération les remarques et les rectifications proposées par les membres du groupe.

Notre objectif était de conduire chaque scripteur à tirer cette d'activité l'exemple pour former sa propre technique d'organisation de son ébauche, pour repérer ses stratégies de réécriture qui lui conviennent et lui permettent d'améliorer son texte, avec plus de facilité et d'efficacité.

Pour les incorrections difficiles que les étudiants, dans chaque groupe, n'ont pas pu trouver de solutions, l'animateur (nous) à partager les problèmes rencontrés dans chaque groupe sur l'ensemble de la classe afin d'élargir l'espace d'échange et d'interaction entre les éléments du groupe classe et de tenter de trouver les solutions nécessaires aux problèmes rencontrés.

C. Troisième phase : évaluation et finalisation

* Séance : 16

Durée : 1h30

Support : cahiers d'écriture

Objectifs

- Rendre les apprenants en difficulté capables de produire un texte narratif bien construit et achevé.
- Evaluer le degré de familiarité des apprenants avec la consigne et le type de texte à produire.
- Amener les scripteurs à améliorer leurs écrits et simultanément à mieux écrire.
- Conduire l'apprenant à devenir le premier lecteur-critique de son texte pour savoir s'autocorriger.

* **Commentaire** :

Nous tenons à rappeler que le but de cet atelier était d'impliquer notre groupe expérimental à la rédaction d'un texte narratif, de lui donner des armes pour écrire, réécrire et améliorer ses écrits et de lui permettre de pratiquer des relectures concentrées sur divers aspects de son texte plutôt que de se contenter d'une relecture finale unique, ce qui va permettre aux étudiants de changer les représentations inexacts qu'ils ont de l'acte d'écrire.

C'est dans cette optique que nous avons lancé notre projet d'écriture. Il était question donc de réaliser un travail d'écriture dans lequel, ils vont réinvestir ce qu'ils ont retenu au cours de cette expérience. En effet, notre groupe expérimental a été invité à produire l'intégralité de la nouvelle littéraire.

Il conviendrait de rappeler que notre groupe universitaire a été déjà subdivisé en cinq sous-groupes lors de la première rencontre. Ainsi, l'activité d'expression consacrée à la rédaction a été mise en place ; le temps alloué à cette production finale était une heure et demie (de 11h.00 jusqu'à 12h30). Nous précisons que nous n'avons donné aucune consigne en ce qui concerne la longueur du texte car nous voulons que ce soient les apprenants eux-mêmes qui réfléchissent à cette question. Nous leur avons uniquement rappelé le sujet de la rédaction sur lequel il fallait travailler.

Au cours de cette séance, nous avons pu observer ce qui suit :

- La majorité des scripteurs ont utilisé leurs brouillons avant de passer au propre.
- Certains étudiants ont trouvé des difficultés lors de l'élaboration de leurs idées finales.
- Les étudiants ne travaillaient pas avec le même rythme, certains ont écrit leur texte tout en laissant des espaces blancs pour y recopier ultérieurement les mots ou les expressions qui leur échappent.
- Certains scripteurs en difficulté ont sollicité l'aide de l'animateur. En revanche, nous leurs avons donné aucune indication particulière, voulant qu'ils se débrouillent par eux-mêmes toutes les fois qu'ils le peuvent sans les abandonner à une grande solitude.
- À chaque reprise d'écriture, les apprenants se sont rendu compte de la nécessité de relire ce qu'ils ont déjà écrit. En effet, nous avons montré dans notre cadre théorique que le rédacteur devient lecteur, avec l'objectif d'évaluer la qualité linguistique et pragmatique de son écrit.
- Après une heure de travail, la majorité des apprenants a passé au propre pour y recopier les textes déjà élaborés au brouillon. Tous les textes nous ont été remis à la fin de la séance.
- La consultation d'un dictionnaire de langue française était autorisée pour faire "le toilettage orthographique" du texte.

* Séance : 17

Durée : 1h30

Support : Textes saisis et imprimés sur ordinateur

Objectifs

- Diffusion et partage des produits finis.
- Inscrire le produit fini dans une situation de communication authentique.

* **Commentaire**

Durant cette dernière séance, nous avons invité l'ensemble des étudiants de première année du département de français pour assister à une présentation orale des meilleurs textes travaillés (dans chaque groupe) par le groupe expérimental¹. Donc, les étudiants ont partagé leurs produits finis par groupe et par thématique entre groupes. De leur part leur pair étaient invités à demander toute sorte d'explication sur le travail d'écriture réalisé.

N.B :

Les étudiants ont recopié leurs textes sur ordinateur et les ont imprimés sous forme de recueil qui réunit tous les textes produits. (cf. annexe n° 17, p : 434)

¹ Ce groupe expérimental a été choisi parmi les quatre groupes d'étudiants de première année licence du département de français.

4.4. Évaluer la satisfaction des participants à cet atelier d'écriture

Après avoir terminé le travail de l'atelier d'écriture avec les étudiants, nous avons pensé qu'il est très important de solliciter leur avis par rapport à cette expérience d'écriture proposée. Donc nous avons décidé d'examiner le degré de satisfaction des participants à cet atelier d'écriture.

En effet, évaluer la satisfaction des participants à cet atelier consiste à prendre connaissance de leur "ressenti". « *La satisfaction constitue un sentiment de contentement éprouvé lorsque l'objet d'une attente, quel qu'il soit, est obtenu* »¹. « *L'évaluation de la satisfaction est utilisée dans 90% de formations* »². C'est l'occasion, pour les participants, de donner leurs points de vue sur la pratique exercée.

Cette évaluation vise l'appréciation de l'expérience menée, à partir du recueil du *ressenti* des participants de l'atelier. En réalité, les données qui seront collectées, de façon déclarative, n'accordent pas une évaluation objective de la valeur du dispositif.

L'évaluation de la satisfaction des participants à cet atelier ressort particulièrement d'une pratique : **le questionnaire**. Des questions qui seront proposées au groupe expérimental (16 étudiants) à la fin de leur pratique d'écriture du texte. Temps favorable pour faire le bilan.

L'évaluateur doit faire son choix en recherchant l'efficacité, la simplicité et la liberté d'expression des participants. Le recueil de certaines informations permet d'améliorer l'objectivité de cette évaluation.

4.4.1. Le questionnaire de satisfaction

Le **questionnaire de satisfaction**³ est un instrument essentiel pour apprécier et analyser le degré de contentement des étudiants. Il est considéré comme le plus employé et quelquefois, il est le seul appliqué.

¹ Cedip, « Evaluer la satisfaction des participants à une action de formation », 2007, [en ligne] : http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMGpdf/Fiche_EL39__eval_satisfaction_cle72deba-1.pdf (consulté le 12 février 2016)

² Ibid.

³ Modèle d'enquête de satisfaction formation, 2007, [en ligne] : <https://www.dragnsurvey.com/blog/exemple-de-questionnaire-de-satisfaction-formation/> (consulté le 12 février 2016)

Il propose plusieurs avantages. Il permet de faire un retour immédiat sur la situation d'apprentissage, repérer les besoins d'apprentissage, détecter les manques et les insuffisances de la pratique, reconnaître les points de progrès, retenir un avis de ce qui a été réalisé, encourager le dialogue et l'interaction avec les participants.

Cependant, cet outil d'analyse dévoile quelques limites. Il favorise les rapports affectifs avec le sujet interrogé, ne suggère pas une vraie distanciation sur ce qui a été produit. Les difficultés semblent généralement centrées sur l'acteur sans une véritable réflexion sur l'organisation et le fonctionnement du cadre général, envisager le réemploi des acquis devient difficile. Donc, il est indispensable de dresser les questions adéquates en visant des réponses à des objectifs bien précis.

a. Construction du questionnaire

Elaboré dans le but de repérer des données objectives telles les témoignages sur des usages et des conduites scripturales et sur des représentations des pratiques suivies durant l'atelier d'écriture, le questionnaire de satisfaction se veut un outil d'accès à des pratiques à travers les déclarations recueillies.

Ainsi, le questionnaire se réfère dans l'ensemble aux axes suivants :

- L'aspect global de la pratique de l'atelier d'écriture,
- La conduite apprenante (intérêt des objectifs, utilité du dispositif, articulation des étapes d'écriture, obstacles...),
- Le côté relationnel (entre les acteurs de cette pratique, représentations, motivation et ambiance générale).

En effet, le questionnaire se compose de 18 questions (**cf. annexe n° 18, p : 443**). Il est réparti entre les questions fermées (où la réponse est à donner parmi un choix à faire) et ouvertes (pour permettre au répondant de s'exprimer librement). Les questions sont présentées en allant du général au particulier.

b. Analyses et interprétation des résultats

Les résultats de ce questionnaire sont des indicateurs des pratiques et des comportements d'écriture et de réécriture dans ce que les sujets en disent et dans la conscience qu'ils en ont.

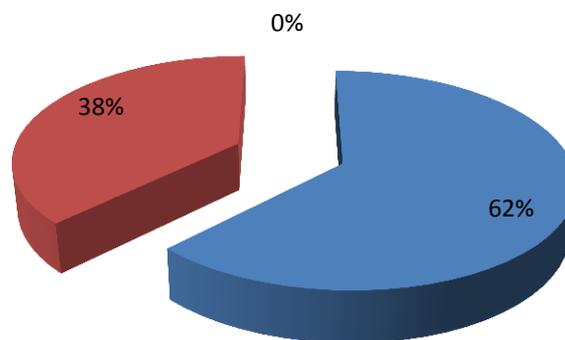
En plus des représentations retenues des réponses des sujets, nous avons fait le choix, concernant les deux questions ouvertes, de reprendre le texte des réponses les plus évocatrices du sujet étudié.

- **Question n°01 :** Globalement, comment évaluez-vous cette expérience d'atelier d'écriture suivie ?

Items	Réponses	%
Très motivante	10	62.5
Motivante	6	37.5
Moins motivante	0	00
Total	16	100

Evaluer l'expérience de l'atelier d'écriture

■ Très motivante ■ Motivante ■ Moins motivante



Nous avons voulu, à travers cette question, mesurer le degré de motivation du groupe expérimental par rapport à l'expérience d'atelier menée.

Les réponses qui se dénotent de cette question, montrent que les participants étaient très motivés ou simplement satisfaits de cette pratique, considérée pour eux comme originale. (62%) de ce public disent qu'ils étaient très motivés par cette forme de travail d'écriture. Même les (38%) qui restent témoignent de leur satisfaction d'avoir participé à cet atelier d'écriture.

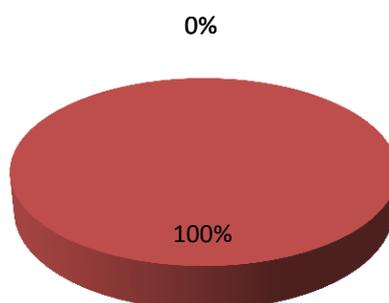
Si on prend en considération l'objectivité des réponses reçues de ces étudiants questionnés vis-à-vis de cette question, nous remarquons que la totalité des scripteurs éprouvent un intérêt remarquable quant à cette nouvelle pratique. Ceci est dû, semble-t-il, au besoin ressenti chez ces étudiants d'être inscrit dans des situations d'apprentissage rassurante et sereine, loin de pression habituelle à laquelle sont exposés, peut-être, depuis le stade primaire.

- **Question n°02 :** Que pensez-vous du rythme de cette expérience ?

Items	Réponses	%
Trop lent	0	00
Correct	16	100
Trop intense	0	00
Total	16	100

Evaluer le rythme de l'atelier d'écriture

■ Trop lent ■ Correct ■ Trop intense



Quant à la deuxième question, nous avons voulu vérifier, par rapport à la question précédente, si leur conduite avançait en parallèle avec les exigences de la pratique d'écriture ainsi qu'au flux des consignes données par l'animateur pour accomplir leur tâche.

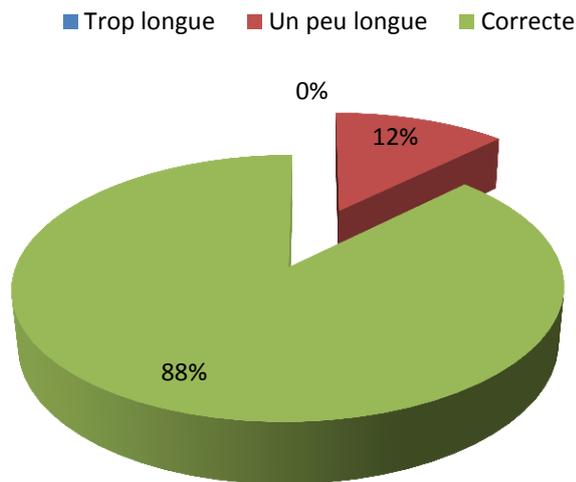
A travers les résultats obtenus et présentés dans le tableau ci-dessus, nous remarquons que la totalité des participants (100%) confirment que le rythme de travail était favorable. Puisque ils se sentaient en harmonie par rapport aux objectifs programmés dans chaque étape

d'écriture. En plus, parce que leur implication dans l'élaboration du contenu de cet atelier était apparente et active.

- **Question n°03 :** Que pensez-vous de la durée de cette expérience ?

Items	Réponses	%
Trop longue	0	00
Un peu longue	2	12.5
Correcte	14	87.5
Total	16	100

Evaluer la durée de la pratique d'atelier



De cette question, nous avons pu déceler à travers les témoignages des participants à cette expérience d'écriture, la volonté des scripteurs et leur assiduité de terminer le travail demandé jusqu'à la fin.

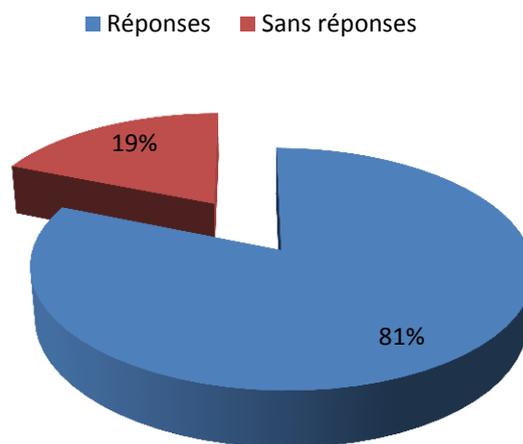
En effet, sur les seize (16) participants quatorze (14) ont avoué qu'ils avaient largement le temps pour accomplir chaque étape de l'atelier et lui consacrer l'effort nécessaire pour sa réalisation. Soit 88% de la population questionnée.

Seulement deux participants ont jugé que le temps préconisé pour la réalisation de ce travail d'écriture était plutôt un peu long, soit (12.5%) du public visé. Il semble que ces deux sujets ne pouvaient pas être disponibles de façon régulière et ne voulaient pas rater une des étapes prévues dans cet atelier d'écriture.

- **Question n°04 :** Qu'est-ce que vous avez pu retenir de cette expérience ?

	Sujets	%
Réponses	13	81.25
Sans réponse	3	18.75
Total	16	100

Ce qui est retenu de la pratique d'atelier



Cette question ouverte a été proposée dans le but de s'assurer si les scripteurs ont gardé quelque chose de pertinent de leur expérience d'écriture.

Sur les seize (16) étudiants sollicités, trois (03) n'ont pas pu ou voulu répondre à cette question. Donc, treize (13) qui ont réagi et ont pu donner leur opinion : plus des deux tiers de la population visée.

Les réponses tournent, dans l'ensemble, autour des idées suivantes :

- L'ambiance favorable du travail

- Les vas et viens exercés entre les différentes écritures
- Les débats entre les éléments des groupes
- Les remarques faites par les pairs ainsi que les solutions proposées.
- Les interactions fructueuses entre l'animateur et les participants.

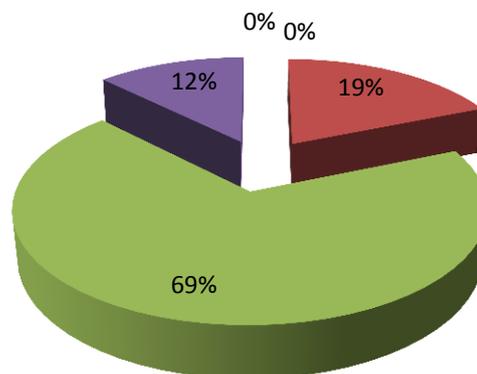
Parmi les réponses qui ont attiré notre attention : « **le bon contact entre les collègues** », « **l'aide continue de notre enseignant** », « **les critiques positives des membres du groupes** », « **la lecture et la réécriture du même texte** », « **l'absence du trac et de l'angoisse** », « **se sentir à l'aise pendant l'écriture** ».

- **Question n°05:** Comment évaluez-vous le niveau de difficulté global de cette expérience?

Items	Réponses	%
Très difficile	0	00
Difficile	3	18.75
Abordable	11	68.75
Facile	2	12.5
Très facile	0	00
Total	16	100

Evaluer le degré de difficulté de l'atelier

■ Très difficile ■ Difficile ■ Abordable ■ Facile ■ Très facile



Nous avons proposé cette question dans le but de chercher si les participants de cet atelier d'écriture ont rencontré des problèmes ou non durant toute la durée de l'atelier.

Sur les cinq (05) items suggérés, nous observons que plus de la moitié du public interrogé ont déclaré que l'atelier était abordable, soit (69%) de la population. Et deux participants parmi eux ont indiqué que la tâche était facile, soit (12.5%). Donc, le contenu proposé a pris en considération le facteur de réceptivité et/ou de compréhension dans la préparation du dispositif d'intervention. Il était accessible pour la plupart des participants.

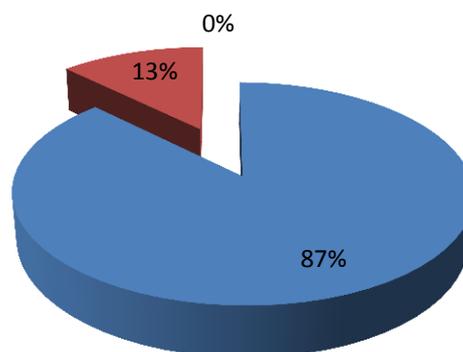
Mis à part trois (03) étudiants qui ont exprimé l'existence de problème durant leur pratique d'écriture. Ceci est dû, peut être, au manque d'habitude de travailler dans de telles circonstances ou à la difficulté de s'adapter avec ce qui est demandé. Même les autres participants ont déclaré n'avoir jamais travaillé une activité d'écriture de cette manière.

- **Question n°06:** Que pensez-vous de l'articulation entre les phases de pratique et de théorie ?

Items	Réponses	%
Beaucoup de pratique	14	87.5
Equilibré	2	12.5
Beaucoup de théorie	0	00
Total	16	100

Evaluer l'articulation entre la théorie et la pratique

■ Beaucoup de pratique ■ Equilibré ■ Beaucoup de théorie



La sixième question a été proposée pour vérifier si les participants à cette expérience d'atelier ont pu sentir qu'on a donné plus d'importance à l'aspect pratique plus qu'à la théorie.

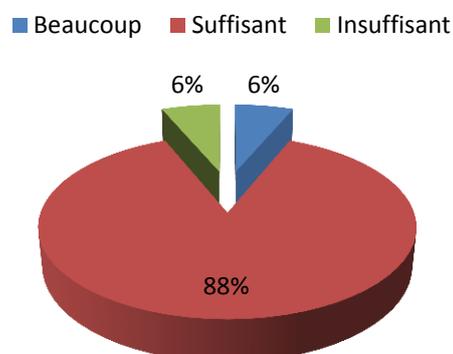
En effet, la quasi-totalité des étudiants déclarent avoir eu beaucoup de pratique que de théorie durant la réalisation de l'atelier d'écriture. Cela explique que les scripteurs étaient impliqués dans les différentes étapes d'écriture de manière efficace et plus pratique.

Comme l'indique le tableau ci-dessus, quatorze (14) étudiants sur seize (16) précisent que l'aspect pratique de l'activité était le plus dominant, soit (87%) du public interrogé. Seulement deux (02) participants ont avoué que la mise en œuvre du dispositif était divisée entre la théorie et pratique en équité.

- **Question n°07:** Deux séances d'une heure, trente minutes (1h30') par semaine, vous semble-t-il :

Items	Réponses	%
Beaucoup	1	6.25
Suffisant	14	87.5
Insuffisant	1	6.25
Total	16	100

Evaluer la suffisance du volume horaire hebdomadaire de l'atelier



La même chose pour cette question, son but est de demander aux scripteurs si les deux séances programmées chaque semaine durant la réalisation de l'atelier était acceptable ou non.

Sur les seize (16) réponses retenues, on note que la majorité (14) des participants affirment que la programmation de deux séances par semaine était suffisante, soit (88%) de la population sondée. D'ailleurs selon leurs dires, avant cette expérience ils ne se sont jamais investis dans une tâche d'écriture avec un tel rythme.

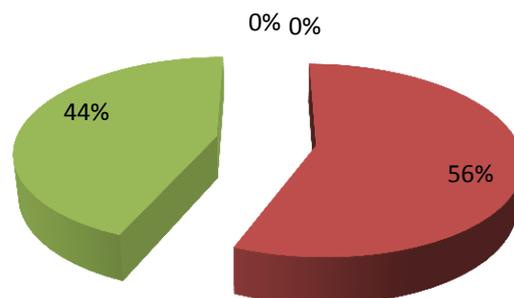
Les deux réponses qui restent se démarquent par rapport au premier public. La première énonce le surplus des séances organisées pour cette expérience. Donc, ce sujet dévoile quelque part un désagrément sous-entendu vis-à-vis de la longueur de l'activité. La deuxième expose un avis contraire à la première. Le sujet reproche l'insuffisance du volume horaire hebdomadaire prévu.

- **Question n°08:** Votre travail d'écriture était :

Items	Réponses	%
Complètement réussi	0	00
Quasiment réussi	9	56.25
Partiellement réussi	7	43.75
Non réussi	0	00
Total	16	100

Evaluer la réussite du travail d'écriture

- Complètement réussi ■ Quasiment réussi
- Partiellement réussi ■ Non réussi



Nous avons proposé cette question dans le but d'examiner le degré de réussite de la pratique d'écriture, donc du texte produit par les sujet-écrivants.

Les réponses retenues montrent que (56%) des sujets déclarent avoir réussi la production de leurs textes de manière très acceptable, soit neuf (9) étudiants sur seize (16). Les sept (7) étudiants qui restent annoncent qu'ils ont réussi leur tâche de façon partielle, soit (44%) du public visé.

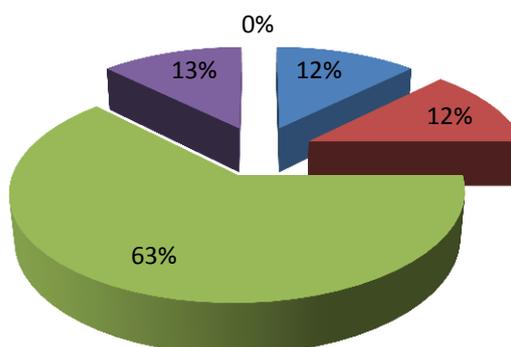
Dans les deux cas, les dires des participants traduisent un sentiment de réussite observé. Donc, on peut dire que les sujets ont pu, d'une manière ou d'une autre, dépasser le stade de l'hésitation, voir de l'échec, entraîné par ce sentiment d'angoisse et de peur. Ce qui leur a permis de s'engager dans l'activité d'écriture et d'exposer de telles répliques.

- **Question n°09:** Quelle étape de l'atelier d'écriture vous a semblé la plus utile et intéressante ?

Items	Réponses	%
La planification	2	12.5
La production individuelle des premiers jets	2	12.5
La relecture et la discussion des écrits en groupe	10	75
La réécriture des jets	2	12.5
Sans réponse	0	00
Total	16	100

Evaluer les étapes de l'atelier d'écriture

- La planification
- La production individuelle des premiers jets
- La relecture et la discussion des écrits en groupe
- La réécriture des jets
- Sans réponse



Pour plus de précision, nous avons proposé cette question dans le but de repérer les activités considérées comme utiles et intéressantes pour les sujets-écrivains au cours de leur travail d'écriture.

A travers le tableau présenté ci-dessus et sa représentation graphique, nous remarquons que l'étape qui a laissé, en premier degré, son impact sur les participants de l'atelier d'écriture est celle de la relecture et la discussion des écrits dans les groupes (des groupes de quatre). En effet, (63%) des sujets interrogés distinguent que cette tâche suscite pour eux un grand intérêt du fait que, semble-t-il, c'est la première fois qu'ils réalisent une telle pratique. Cette pratique collective permet aux scripteurs d'avoir plus de confiance puisque il partage ces soucis d'écriture avec ses pairs. Elle permet aussi d'écouter de nouveaux avis sur son texte ce qui lui accorderait de continuer l'écriture de son produit sans hésitation ou peur. Ainsi, cette pratique va enrichir les connaissances dont il aura besoin pour finir son texte.

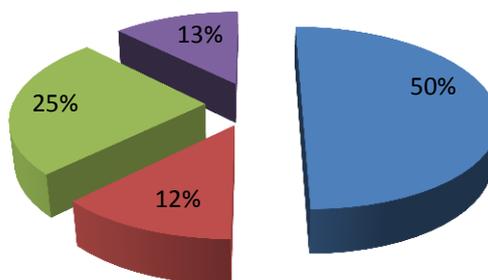
Quant aux réponses qui se penchent sur les autres items (la planification, l'écriture individuelle, la réécriture), elles sont moins appréciées par les sujets interrogés. Cela revient, paraît-il, à leur complexité qui rend les sujet-écrivains perplexes et les place dans une situation de blocage forcé.

- **Question n°10:** Dans cet atelier d'écriture, quelle est la pratique qui vous a semblé la plus difficile ?

Items	Réponses	%
L'écriture individuelle des écrits	8	50
La révision des écrits des pairs	2	12.5
La prise en compte des remarques faites sur votre texte par les pairs	4	25
La finalisation de votre texte	2	12.5
Total	16	100

Evaluer la pratique la plus difficile dans l'atelier d'écriture

- L'écriture individuelle des écrits
- La révision des écrits des pairs
- La prise en compte des remarques faites sur votre texte par les pairs
- La finalisation de votre texte



Dans cette question, nous avons visé la face opposée de la question précédente, celle de la difficulté la plus ciblée par les participants dans cet atelier.

En effet, sur les seize (16) étudiants sollicités, la moitié d'entre eux considèrent le premier item, celui de l'écriture individuelle des écrits, comme le plus difficile à réaliser, soit (50%) de la population cible. Ce constat démontre combien cette pratique demeure l'un des grands défis à surmonter par les scripteurs en FLE.

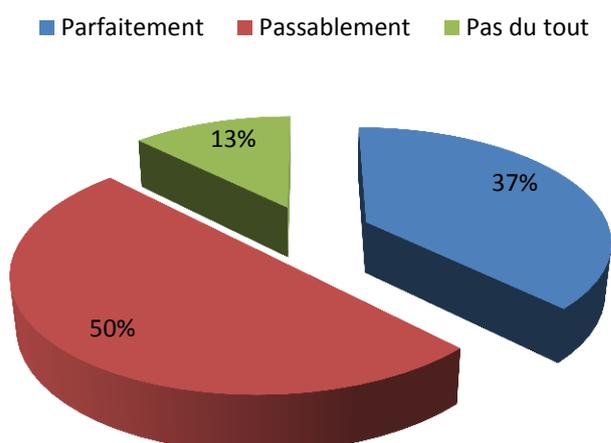
La deuxième contrariété représentée dans ce tableau est la difficulté de trouver des solutions ou des réponses aux remarques faites par les pairs sur le texte du scripteur en question. (25%) des sujets interrogés révèlent éprouver des obstacles pour répondre aux critiques des pairs, soit quatre (4) scripteurs.

Pour la révision des écrits des pairs et la finalisation des produits écrits, malgré leur complexité, n'a pas éprouvé de l'intérêt au public interrogé excepté deux avis pour chaque item.

- **Question n°11:** Avez-vous pu utiliser les techniques d'écriture et de réécriture proposées :

Items	Réponses	%
Parfaitement	6	37.5
Passablement	8	50
Pas du tout	2	12.5
Total	16	100

Evaluer l'utilisation des techniques d'écriture et de réécriture dans l'atelier d'écriture



Nous entendons par techniques d'écriture et de réécriture, dans cette question, les opérations réalisées pour répondre à la structure du texte à produire ainsi que les opérations préconisées pour la modification du texte (remplacement, déplacement, suppression, ajout).

A l'image du tableau présenté et sa représentation graphique, nous remarquons que (50%) des participants affirment avoir suffisamment utilisé ces opérations dans la production ou l'amélioration de leurs écrits, environ huit (8) étudiants. Il faut noter que l'ensemble du groupe expérimental a déjà eu des explications sur ces techniques et leur fonction. En plus, (37%) des sujets-écrivains confirment l'application formelle de ces procédés durant leur travail d'écriture. Cette confirmation nous donne un indice démonstratif sur le changement des représentations sur l'écriture chez ce public.

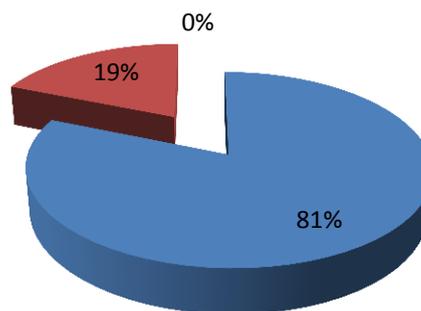
Pour les deux (2) sujets qui ont désavoué l'utilisation ou, entre autre, la maîtrise de ces techniques, leurs réponses donnent, encore, un indice très important sur la difficulté et la complexité de la pratique d'écriture.

- **Question n°12:** Pensez-vous que l'atelier d'écriture vous a aidé à changer les idées que vous avez sur la production d'un texte ?

Items	Réponses	%
Parfaitement	13	81.25
passablement	3	18.75
Pas du tout	0	00
Total	16	100

Evaluer les représentations des participants dans l'atelier d'écriture

■ Parfaitement ■ passablement ■ Pas du tout



L'introduction de cette question directe nous permet de façon très claire de vérifier l'importance de ce dispositif d'atelier dans la modification des représentations que les étudiants ont de l'activité de production écrite.

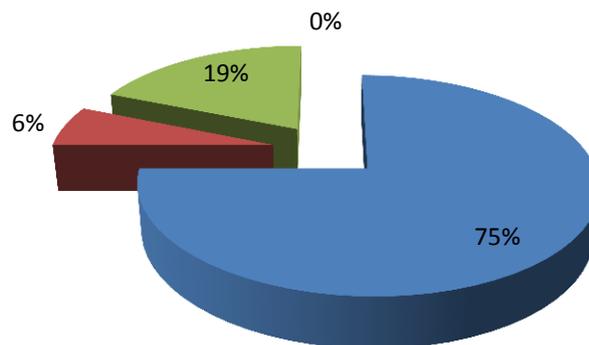
Ainsi, les déclarations des sujets interrogés nous permettent de se repérer par rapport au degré d'importance de ce que nous avons mis en œuvre sur terrain. Sur les seize (16) participants sollicités après avoir terminé leur expérience d'écriture, treize (13) affirment que l'implication dans ce genre de pratique leur a permis d'avoir une nouvelle vision sur le travail d'écriture d'un texte et de s'engager de plus dans l'accomplissement de la tâche assignée.

- **Question n°13 :** Le climat et l'ambiance de travail étaient :

Items	Réponses	%
Favorables	12	75
Moins favorables	1	6.25
Stressants	3	18.75
Défavorables	0	00
Total	16	100

Evaluer le climat et l'ambiance de travail

■ Favorables ■ Moins favorables ■ Stressants ■ Défavorables



La motivation a une très grande importance dans l'efficacité du travail d'écriture. La proposition de cette question s'inscrit dans cette visée, celle d'examiner la représentation des scripteurs à travers la qualité de l'ambiance et du climat de travail dans l'atelier.

En effet, douze (12) écrivains ont signalé que le travail d'écriture s'est déroulé dans une ambiance favorable, soit (75%) de la population questionnée. Cela nous mène à comprendre que l'atmosphère rassurante qui dominait à accordé aux scripteurs de mieux s'impliquer dans le travail d'écriture et d'oublier tout ce qui traque leur esprit comme peur ou stress.

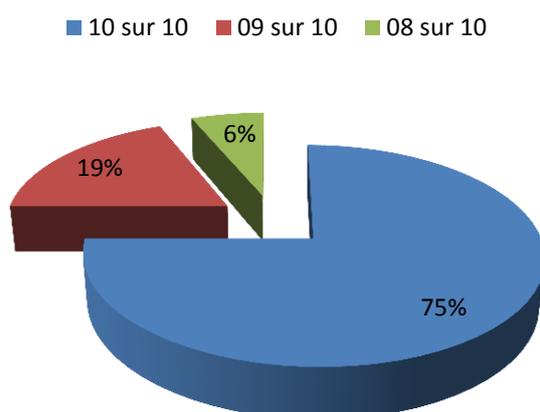
Par ailleurs, trois (3) sujets ont avoué que le climat de travail était stressant, soit (19%) des réponses retenues. Cette réponse nous mène à chercher les raisons de ces déclarations.

Nous pensons que ces sujets-écrivains entendent par l'expression « stressant » la pression du rythme du travail qu'ils ont subi durant l'atelier d'écriture. En effet, ils ne se sont pas habitués à une telle surabondance de fonctions ou de tâches à accomplir pendant plusieurs semaines. C'est quelque chose d'inhabituel pour eux. D'autre part, le fait d'entrer dans une telle expérience suscite chez eux un tas de questionnements qui demande des réponses. Et par conséquent, ils ont peur de ne pas trouver de solutions ou de réponses à leurs problèmes ce qui va entraîner chez eux une situation d'échec.

- **Question n°14 :** Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous la disponibilité de l'animateur ?

Items	Réponses	%
10 / 10	12	75
9 / 10	3	18.75
8 / 10	1	6.25
Total	16	100

Evaluer la disponibilité de l'animateur



Nous avons proposé cette question dans le but de voir, d'une part, l'importance de la place de l'enseignant dans l'action éducative chez les apprenants et d'autre part comment les participants aperçoivent l'image de l'animateur dans ce type de travail.

Effectivement, quand on a introduit l'expression de « disponibilité » c'est pour montrer aux scripteurs que la fonction de l'enseignant a connu une grande mutation. Avant, l'enseignant était lui seul le maître de la classe, lui seul le détenteur du savoir et lui seul qui propose les solutions aux problèmes. Actuellement avec les nouvelles approches d'enseignement, l'enseignant est devenu un agent facilitateur dans pratique enseignante, un intermédiaire entre l'apprenant et le savoir.

Ainsi, sur les size (16) sujets interrogés, douze (12) ont donné 10/10, sur la disponibilité de l'animateur dans le travail en atelier d'écriture, soit (75%) du public cible. Cette disponibilité est traduite sous forme d'aide à trouver des solutions aux problèmes, en parallèle avec les interactions apprenant-apprenant, sous forme d'activités d'orientations et de soutiens.

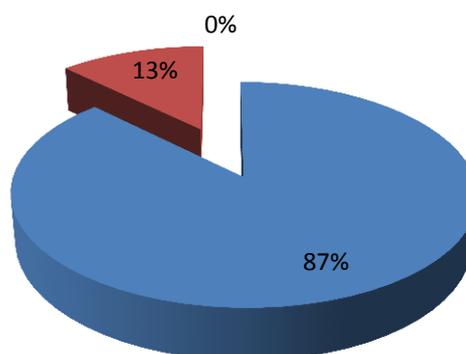
C'est pareil aux autres évaluations (9/10, 8/10), elles révèlent l'importance de la fonction de l'animateur-enseignant dans l'organisation et l'orientation de la classe. Ces données ont démontré un changement considérable dans les représentations des étudiants sur la pratique enseignant de l'animateur et aussi sur leur conduite apprenante en classe.

- **Question n°15 :** Les interactions entre vous et les autres participants étaient :

Items	Réponses	%
Très intéressantes	14	87.5
Moins intéressantes	2	12.5
Pas du tout	0	00
Total	16	100

Evaluer les interactions entre les participants

■ Très intéressantes ■ Moins intéressantes ■ Pas du tout



L'objectif de cette question est de vérifier l'importance des interactions et des contacts entre les acteurs de cet atelier d'écriture.

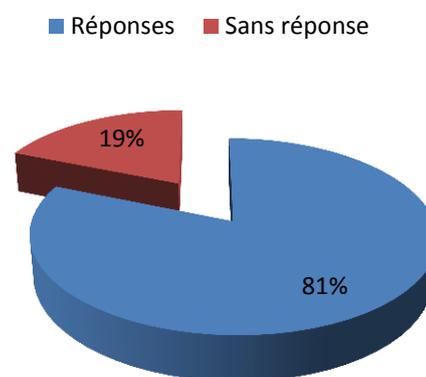
En effet, (87%) des déclarations des sujets révèlent que les interactions entre les membres des groupes durant le travail de l'atelier étaient intéressantes. Ceci s'est traduit par les échanges et les discussions fructueuses observés au cours de la mise en œuvre des étapes de la production des écrits.

Même pour les (13%) qui restent, leur avis se rapproche plus ou moins de celui de la majorité des réponses obtenues. En effet, dire que les interactions entretenues semblent moins intéressantes c.-à-d. qu'elles n'ont pas donné l'intérêt escompté, alors que les scripteurs ont déclaré bien avant que les échanges et les débats tenus durant les différentes phases de réalisation des textes révèlent le contraire. A cet effet, nous pouvons confirmer le rôle primordial de ces contacts et ses discussions dans un travail d'écriture collectif.

Question n°16 : Que pouvez-vous dire des échanges tenus dans les groupes de travail et le groupe classe?

	Sujets	%
Réponses	13	81.25
Sans réponse	3	18.75
Total	16	100

Avis des sujets sur les interactions tenues dans les groupes



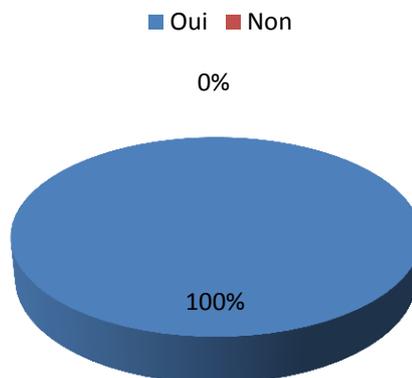
Nous avons voulu, à travers cette question, donner plus de précision et de détails au sujet des interactions effectuées durant ce travail d'écriture.

Treize (13) étudiants ont répondu à la question, soit (81%) de la population visée. Les réponses obtenues dévoilent que les échanges instruits à travers le partage des différentes versions d'écriture dans le groupe a permis à chacun des membres de mieux apprécier son texte et le voir autrement. Ces débats ont permis, aussi, aux participants de briser tous les obstacles psychologiques qu'ils ont l'habitude de rencontrer durant chaque activité d'écriture. Ainsi, nous avons retenu les déclarations suivantes : « **les discussions avec mes collègues m'ont donné l'occasion d'écouter mon texte d'une autre bouche...** », « **Parler de mon texte avec les autres étudiants m'a permis de surmonter la peur que j'avais de dévoiler le contenu de mon texte à quelqu'un d'autre que l'enseignant...** », « **Quand j'ai partagé mon texte avec les membres du groupe j'ai découvert que c'était très intéressant et j'ai pu mentionner toutes les remarques sans aucun complexe...** »

- **Question n°17 + 18:** Seriez-vous intéressé de suivre une nouvelle expérience d'écriture dans le cadre d'un atelier d'écriture ? Et la Recommandez-vous à vos collègues de l'université ?

Items	Réponses	%
Oui	16	100
Non	00	00
Total	16	100

L'intérêt de refaire l'expérience et la proposer aux autres



Nous concluons par ces deux questionnements qui semblent très évidents dans leur contenu. Mais nous avons juste désiré voir la réaction des participants et dépister leur avis par rapport à cette nouvelle pratique d'écriture et les inviter indirectement à participer à d'autres ateliers d'écriture s'il y aura lieu. D'ailleurs, le fait d'avoir une telle réponse unanime nous pousse à proposer d'autres situations d'écriture dans le cadre de nouveaux ateliers d'écriture.

4.5. Bilan de l'expérimentation

L'écriture en atelier est une démarche d'apprentissage ayant pour finalité l'implication des apprenants dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire faire de lui un élément actif qui participe à sa propre formation. En dépit du rôle principal joué par l'apprenant dans son apprentissage, l'enseignant a également un rôle important à jouer et dont il est impossible de s'en passer, quelque soit le niveau des apprenants. C'est lui qui doit accompagner l'apprenant dans la réalisation des différentes tâches en classe.

Il est important de signaler que le travail en atelier, même s'il se réalise généralement dans la collaboration, renforce le sens de l'autonomie chez les apprenants. Il ne s'agit pas en réalité d'une autonomie complète parce que l'autonomie ne peut pas s'acquérir d'un seul coup ou à travers la réalisation d'un seul projet d'écriture, mais on peut dire que c'est une autonomie maîtrisée visant un but déterminé et prévu.

En classe c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de guider les apprenants étant donné que c'est lui qui sait où il veut en venir et qui possède les connaissances nécessaires. Cependant, en donnant l'occasion aux étudiants pour s'exprimer, nous pouvons leur montrer que l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir et que leurs connaissances et leurs avis comptent également. Cela pourrait renforcer chez eux le sentiment de la responsabilité et de la confiance en soi qui font parti des principaux objectifs visés par l'écriture en atelier.

Au cours du processus d'apprentissage, les apprenants ont besoin d'orientation et d'aide de leur enseignant qui se considère comme facilitateur dans l'action pédagogique. Certes, ce genre de situations n'est pas général et dépend de la tâche donnée aux apprenants, parce que parfois c'est à l'enseignant de prendre l'initiative. Même si, de temps en temps, il met l'apprenant face à des situations qui suscitent sa réflexion et il se contente de surveiller sa démarche de loin. Il ne doit pas toujours attendre d'être sollicité, il est important qu'il intervienne parfois pour orienter ses apprenants. Nous pouvons dire que la tâche de l'enseignant réussit lorsqu'il arrive de

manière progressive à amener les apprenants à se débrouiller seuls. C'est de cette manière qu'il peut progressivement les amener à devenir autonomes.

L'atelier réalisé avec le groupe classe était constructif pour les étudiants parce qu'il leur a permis de travailler la production écrite différemment. Ils ont également montré un certain progrès pour ce qui est de l'intérêt accordé à l'activité d'écriture et à son évaluation. En effet, d'une séance à une autre, les étudiants étaient devant de nouvelles pratiques et de nouveaux acquis.

Le travail réalisé par l'ensemble de la classe reste modeste, mais original : il y a quand même un travail de recherche et de réflexion fait par ces jeunes étudiants et le résultat auquel ils sont arrivés est notable. Ils ont cassé cette monotonie habituelle du travail en classe de langue en s'inscrivant dans une démarche d'écriture en atelier. Nous avons pu remarquer grâce à cette démarche de travail, un début de changement de certaines représentations négatives chez les étudiants.

En effet, ces jeunes scripteurs de première année licence de français ont pu prendre en conscience de multiples possibilités offertes par l'activité d'écriture-réécriture et comprendre qu'un texte est le fruit d'une multitude de choix et de décisions pour lesquels son auteur a optés. Dès lors, ils se sont eux-mêmes donnés la possibilité d'opérer des choix et de prendre des décisions en s'appropriant ou en s'inventant des stratégies leur permettant de réviser et réécrire leurs textes à bon escient. La révision est devenue, donc, à leurs yeux un outil pour mieux réécrire.

Nous avons pu remarquer que les scripteurs du groupe expérimental ne se comportent pas tous de la même façon et chacun était différemment attentif à la prise en compte de la nouvelle situation de production écrite qui lui exige d'adapter son texte et de se représenter les attentes et les idées de ce dernier. La gestion de la dimension interactionnelle de l'écrit engage, de ce fait, le scripteur dans une stratégie de reconstruction du discours en vue de l'améliorer.

Le travail en atelier était une occasion pour échanger les idées entre apprenants. Il a renforcé la collaboration entre les membres du groupe classe. Nous avons pu voir tout au long de l'atelier que souvent les étudiants demandaient l'aide de leurs camarades au lieu de solliciter directement celle de l'animateur. Nous tenons à signaler que ces interactions entre les étudiants se faisaient uniquement en arabe, leur langue maternelle, et se présentent sous forme d'aide à : rechercher un mot en français, se renseigner sur l'orthographe d'un mot ou demander l'explication d'un mot qu'ils n'ont pas compris.

Rappelons que la question posée en ouverture de notre travail de recherche était de savoir si le scripteur s'impliquerait davantage dans le travail d'écriture qui s'inscrit dans le cadre d'un atelier d'écriture.

Il apparaît très clairement que les textes produits sont plus ou moins différents dans leur première étape. Cependant, les modifications entre la version initiale et la version révisée ont été plus importantes chez les scripteurs qui ont révisé leurs textes en s'adressant à leurs pairs comme lecteurs.

Cependant, il est important de noter que le niveau d'expertise n'est pas une condition ultime qui favorise plus ou moins la qualité de la révision. En effet, nous avons constaté clairement que les scripteurs du premier et du deuxième groupe ont apporté, comme même, des modifications significatives à leurs versions initiales en comparaison à celles effectuées par les réviseurs des autres groupes.

Le temps alloué pour réaliser cet atelier d'écriture était aussi un facteur important de réussite. Tout au long des neuf semaines, ils ont eu le temps de chercher des informations, d'écrire et de réécrire à maintes reprises leurs textes. Il apparaît que travailler sur un projet long et aboutir à une réalisation concrète représentent des facteurs motivants pour les apprenants.

Par ailleurs, dans le but de savoir si la démarche d'apprentissage suivie avec le groupe-classe était intéressante ou non, les étudiants ont été appelés à répondre à un questionnaire se composant de dix-huit questions. Le but de ce questionnaire était de connaître leurs avis sur l'atelier d'écriture réalisé, au niveau de la motivation (si la

démarche de travail les a motivés et s'ils souhaitent vivre l'expérience de nouveau), et également la forme de travail qu'ils privilégient,... (Cf. annexe n° 18, p : 443).

A l'aide de ce questionnaire, les étudiants ont été amenés à donner leur avis sur l'atelier réalisé. Ces questionnements ont mis le point sur qualité des opinions des étudiants et a mis également en évidence certains aspects positifs du travail en atelier. L'analyse de leurs réponses révèle des éléments positifs concernant cette démarche d'apprentissage. Ci-dessous quelques-unes de leurs opinions :

« Travailler en atelier est intéressant », « L'atelier permet de mieux s'impliquer dans le sujet », « J'aime bien les travaux d'écriture en groupe, en français », « J'espère faire d'autres ateliers »,...

Ainsi, pour l'évaluation de l'atelier d'écriture réalisé, nous avons jugé nécessaire d'accorder une importance à l'avis des étudiants parce que cela permettrait à l'animateur de connaître leurs représentations : ce qui a posé problème pour eux dans cette démarche de travail, ce qui les a motivés, ce qui ils ont appris comme pratiques,...

A cet effet, l'enseignant pourrait se baser sur l'analyse de ces éléments afin de proposer aux apprenants, dans d'autres tâches d'écriture, des activités qui répondent à leurs besoins et qui les impliquent davantage aux situations d'apprentissage. En plus, cela permettrait de les faire inscrire dans une approche constructiviste afin de développer chez eux un ensemble de compétences utiles.

L'analyse des réponses des étudiants montre que le travail coopératif les a aidés à faire des échanges oraux. Ils ont affirmé que travailler pour réaliser un projet d'écriture leur a permis de progresser tout en affrontant des situations-problèmes.

De plus, tous les apprenants ont exprimé leur souhait de revivre cette expérience d'écriture. L'étude de l'ensemble des réponses qu'ils ont données dans le questionnaire montre qu'ils apprécient le travail en groupe et que le travail demandé leur a permis d'avoir des connaissances sur le sujet abordé. Il apparaît clairement qu'ils préfèrent travailler en équipe.

L'étude des questionnaires montre que seize étudiants classent l'atelier d'écriture en première position. Ils ont exprimé leur souhait de réaliser d'autres ateliers et leur désir de reprendre le travail en s'inscrivant dans cette démarche d'apprentissage pour diverses raisons : pour certains étudiants, travailler en atelier leur donne l'occasion de faire des recherches et d'enrichir ainsi leurs connaissances (la forme d'écriture, l'objet d'écriture, les moyens pour écrire...). Alors que d'autres ont révélé que travailler en atelier leur a permis de collaborer et de prendre ainsi conscience de l'importance de l'échange avec les pairs.

Une autre étudiante a déclaré que le travail en atelier était très intéressant et qu'elle souhaite réaliser d'autres ateliers d'écriture au cours de l'année. Bref, nous pouvons dire que les étudiants ont montré leur accord sur une chose ; est que l'écriture en atelier est une démarche de travail intéressante et qu'ils désirent la reprendre en classe.

Parmi les vingt étudiants du groupe-classe, deux ont classé l'atelier en deuxième position et deux autres l'ont mis en troisième position. Ces étudiants accordent plus d'intérêt aux exercices écrits et au travail en groupe.

Cependant, ces derniers ont quand même avoué que l'atelier d'écriture est important et jugent positivement le travail réalisé parce qu'il a contribué à l'amélioration de leurs connaissances et les a aidés à la production d'un écrit qui est habituellement une tâche pénible à effectuer.

L'un des étudiants a avoué qu'il n'était pas assez motivé contrairement à ses pairs. L'explication qu'il a donné à ce manque de motivation revient, semble-il, au choix du thème parce qu'il a répondu que le thème n'était pas intéressant bien qu'il soit choisi par la plus grande majorité de la classe.

Pour les exercices écrits, seize étudiants les ont classés en deuxième position. Le travail en groupe était classé en troisième place par seize autres étudiants.

Le travail d'écriture réalisé, sous forme d'atelier, nous a permis donc de voir l'effet qu'il a eu sur la motivation des étudiants à écrire et l'intérêt qu'ils ont montré pour l'amélioration de leurs productions. Ainsi, il apparaît que lorsque l'apprenant réalise une tâche avec plaisir, son amélioration ne représente plus pour lui comme une contrainte mais devient par contre un véritable besoin.

En conclusion, nous pouvons donc dire que malgré toutes les difficultés qui se présentent sur le terrain, si l'animateur ou l'enseignant aura l'occasion d'avoir une formation sur l'écriture en atelier, il pourrait exploiter certaines circonstances (moins d'apprenants en classe, collaboration avec les collègues, matériel disponible,...) afin de réaliser avec les apprenants des projets d'écriture efficaces en FLE.

Conclusion Générale

Depuis plusieurs années, nombre de recherches menées en didactique de l'écriture ont démontré que le dispositif d'atelier d'écriture a des effets positifs aussi bien sur le sujet-écrivain que sur le texte qu'il produit. Dans ce sens, l'atelier d'écriture permet au scripteur de changer le rapport à l'écriture des sujets qui y participent. Les ateliers d'écriture qui favorisent la réécriture vont au-delà du seul changement du rapport à l'écriture. Outre le fait qu'ils peuvent permettre au sujet d'améliorer progressivement son texte, de tels ateliers peuvent donner à l'animateur la possibilité de cerner les compétences et les difficultés du scripteur.

En considérant les effets attribués à l'atelier d'écriture, nous nous sommes demandé si ce dispositif pourrait aider des groupes hétérogènes et en difficulté scripturale à améliorer leur rapport à l'écriture. Pour répondre à cette interrogation, nous avons passé en revue quelques recherches publiées sur les ateliers d'écriture dans la sphère francophone¹.

Il s'est d'abord avéré que, de façon générale, la plupart des ateliers d'écriture qui visent le développement des compétences en écriture concernent des populations plus au moins inspirées et relativement homogènes, dont la langue à travailler est, généralement, maternelle ou seconde différemment à notre public qui s'inscrit, sur le plan enseignement-apprentissage, dans une situation exolingue et qui possède un niveau de maîtrise relativement composite du français (langue étrangère).

A la suite des auteurs comme Pimet et Boniface (1999), nous avons relevé que les ateliers d'écriture destinés à des publics en situation difficile ont tendance à ne travailler que le développement de la personne, évacuant ainsi, des questions qui ont trait à la langue et au texte. Or, nos étudiants avaient besoin non seulement de

¹ A. ANDRE, « Babel heureuse : l'atelier d'écriture au service de la création littéraire ». Paris : Syros, 1989 ; I. ROSSIGNOL, « L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse de six courants-clés ». Paris : Editions l'Harmattan, 1997 ; O. PIMET, C. BONIFACE, « Ateliers d'écriture : mode d'emploi, guide pratique de l'animateur ». Paris : ESF, 1999 ; C. ORIOL-BOYER, « Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative ». In V. Vanier (Ed.), *Aventures d'écriture. Pratiques d'atelier : un nouveau rapport à l'écriture*. Paris : Adapt éditions, 2002 ;

travailler leur développement personnel, mais aussi et surtout d'acquérir des compétences en écriture.

En partant des résultats obtenus de notre enquête ainsi que des forces et des limites des modèles qui existent actuellement, nous avons élaboré un dispositif d'atelier d'écriture que nous considérons comme susceptible de répondre aux attentes de notre groupe expérimental. Nous l'avons ancré tant dans la pédagogie du projet que dans la pédagogie différenciée. Nous l'avons aussi centré sur la réécriture et sur la production de la nouvelle littéraire.

En nous inscrivant dans la perspective de la pédagogie du projet, nous avons organisé toutes les activités de manière à ce qu'elles construisent un tout cohérent. C'est également en restant dans l'esprit de la pédagogie du projet que nous avons visé la réalisation des textes finis et leur publication au sein et en dehors du groupe. Et c'est, enfin, dans le cadre de cette même pédagogie que nous avons impliqué les étudiants dans la mise en place, dans la régulation et dans l'évaluation du dispositif.

La pédagogie différenciée était, quant à elle, adoptée pour tenir compte des spécificités de chaque scripteur dans son groupe et au sein du groupe-classe. Nous ne perdrons pas de vue le fait que les étudiants étaient, entre autres, différenciés par leur âge et par leur sexe, par leurs parcours biographique et scolaire, par leur formation, et par leurs pratiques scripturales et linguistiques. La pédagogie différenciée nous a permis d'accompagner chaque scripteur selon son rythme, ses questionnements, ses représentations et ses contraintes personnelles.

En optant pour un atelier d'écriture "réécrivant", nous avons voulu aider les participants à effectuer des retours sur ce qu'ils écrivaient et à aller jusqu'au bout de ce qu'ils pouvaient réaliser. A maintes reprises, nous avons en effet insisté sur les bénéfices didactiques de la réécriture. Nous avons aussi retenu que la réécriture favorise aussi bien les corrections formelles que les reformulations, qu'elle diminue la surcharge cognitive qui peut être à l'origine de certaines imperfections textuelles et qu'elle modifie l'une des représentations traditionnelles du texte qui privilégie le

produit fini au détriment du processus de production et du travail inhérent à ce processus.

En faisant écrire des textes centrés sur le récit (la nouvelle), nous avons l'intention de travailler aussi bien sur le scripteur que sur le texte qu'il va produire.

Au cours de notre enquête, nous avons cherché à déterminer le positionnement des étudiants vis-à-vis de la pratique scripturale et nous avons constaté que leurs avis étaient partagés. La question du manque d'échanges directs avec la personne qui lit le texte a trouvé une réponse dans le rituel même de l'atelier d'écriture. Et comme pour faire écrire, nous avons, entre autres, exploité des exemples de textes produits dans d'autres ateliers d'écriture par des personnes qui ont un profil comparable à celui des stagiaires, nous avons pu sensibiliser ces derniers au fait que chacun avait des choses à raconter.

Compte tenu des difficultés, des attentes et de l'hétérogénéité de notre public, nous avons assigné trois grands objectifs à l'atelier d'écriture que nous avons élaboré. Les deux premiers ont visé l'amélioration, d'une part, du rapport à l'écriture et l'amélioration, d'autre part, du rapport à soi et à autrui. Le troisième a voulu vérifier si le dispositif expérimenté pouvait être utilisé pour diagnostiquer les compétences et les difficultés d'un public dont on ne connaît pas a priori le parcours. En partie, parce que, comme ces autres dispositifs, ce nouveau dispositif a visé le développement personnel. En partie aussi, parce que, contrairement à nombre de modèles destinés aux publics en difficulté (Pimet et Boniface 1999), l'atelier animé s'est également préoccupé de questions relevant du texte et de la langue.

La période d'expérimentation a été divisée en trois phases : la mise en route du dispositif, la production de la nouvelle, et l'évaluation globale ainsi que la finalisation. La phase de mise en route du dispositif a été à la fois exploratoire et inductrice. Exploratoire parce qu'elle a passé en revue nombre d'éléments (thèmes, techniques et procédés de narration, etc.) qui ont été retravaillés et approfondis au cours de la production de la nouvelle. Inductrice dans ce sens qu'elle a offert la possibilité de créer les conditions nécessaires à l'écriture d'un texte plus ou moins

long. La deuxième phase a donc permis de réinvestir, d'approfondir et de complexifier ce qui avait été initié au cours de la phase précédente, tant du point de vue du "scripteur-narré" que de celui de la narration. Comme la première phase, la deuxième a été encore une occasion de travailler des compétences "(méta)scripturales", de faire émerger le soi, de renforcer l'estime de soi et de poursuivre l'évaluation régulière du dispositif. A la différence de la première étape, la deuxième a été centrée sur la production d'un même texte – une nouvelle réaliste – et a mis un accent particulier sur la réécriture. La dernière phase a, quant à elle, consisté à vérifier ce qui a été produit, ce qui a changé, ce qui s'était construit et ce qui manque pour finir le texte.

L'atelier d'écriture expérimenté a en général permis aux participants de se connaître davantage et de découvrir que l'autre n'était pas si différent d'eux. Grâce à ce dispositif, chacun a pu passer de l'indifférence à la compréhension de l'autre. Grâce à la lecture des textes produits par les participants, les différences ont disparu ou ont été, au moins, acceptées. Chacun a découvert qu'il partageait beaucoup de points communs avec ses pairs.

Et puis, en prenant conscience du fait qu'il doit jouer un rôle pour réussir, le sujet participe à sa propre prise en charge, ce qui contribue à améliorer son rapport avec autrui.

De ce qui précède, il résulterait ce qui suit : en posant la compréhension de soi et d'autrui comme une des conditions nécessaires pour la tenue réussie d'une écriture réalisée au sein d'un groupe et en travaillant pour que cette compréhension soit effective, nous avons, d'une certaine façon, contribué à la mise en place d'un groupe qui a vécu l'expérience en harmonie. Nous avons trouvé également, dans les textes produits, des éléments montrant que l'atelier d'écriture expérimenté a permis aux étudiants de mieux se comprendre et de comprendre l'autre. En ce sens, nous pouvons dire que le rapport à soi et à autrui peut renvoyer « *soit à ce que le sujet pense de lui, soit à ce qu'il pense des autres, soit à ce qu'il croit que les autres*

*pensent de lui*²». Et puis, par l'accueil favorable que le groupe – pairs et animateur – a réservé aux textes produits, le scripteur a pu se représenter ce que les autres pensent de ce qu'il fait. Les autres ont tout simplement reconnu que le sujet-écrivain valait quelque chose.

En effet, les étudiants étaient unanimes pour présenter l'atelier d'écriture comme un lieu où ils se sont sentis écoutés, encouragés et valorisés tant par les pairs que par l'animateur.

Du point de vue des conceptions de l'écriture et son apprentissage, l'atelier expérimenté a fait évoluer nombre de représentations scripturales de ces derniers. A la fin de l'atelier, les participants avaient saisi que pour apprendre à écrire il faut s'exercer, que l'écriture n'est pas une affaire de don et d'inspiration mais qu'elle relève plutôt du faire, « du labeur et du travail ». En nous référant à plusieurs recherches, nous avons antérieurement insisté sur le fait que le rejet du principe du don et de l'inspiration est essentiel parce qu'il permet au sujet d'admettre qu'à force d'écrire, chacun peut arriver à écrire. Les étudiants ont également compris qu'un texte, quel qu'il soit, n'est jamais achevé, qu'il est toujours sujet à des transformations et que la réécriture fait partie du processus habituel de l'écriture.

Plus que les axes des conceptions de l'écriture et de son apprentissage, et des opinions et des attitudes, c'est l'axe de l'investissement de l'écriture qui semble avoir été considérablement intéressant. Le dispositif expérimenté a aidé les participants à "oser écrire" et à écrire davantage. Avant la participation à l'atelier d'écriture, certains étudiants avaient peur d'écrire, craignant de commettre des "fautes". Après l'atelier d'écriture, ils affirment qu'ils ont pu surmonter leur peur, qu'ils se sont débarrassés de l'obsession de la faute et qu'ils ont (re)pris confiance en eux-mêmes et en leurs capacités d'écrire. La prise/reprise de la confiance aurait permis aux étudiants de ne pas avoir peur de partager leurs textes avec les autres et suscité chez certains l'envie de continuer à écrire en dehors de l'atelier d'écriture.

² M. Dabène, cité par Lafont-Terranova dans : « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain », Presses universitaires de Namur, 2008a, p: 30-31.

Nombreux sont en effet des scripteurs qui pensent qu'ils écrivent moins difficilement et mieux qu'auparavant.

En comparant le volume de l'expression textuelle des deux versions d'une même partie de la nouvelle, nous avons constaté qu'en passant d'une version à une autre, les textes des scripteurs évoluaient clairement, pour la majorité des cas, de manière progressive sur le plan quantitatif. Au cours de l'analyse, nous avons relevé que, pour certains, les textes ajoutés étaient quantitativement plus importants que les textes de départ. De ce fait, nous avons déduit que l'écart significatif qui sépare les deux versions d'un même texte constituait un indicateur objectif du fait que les scripteurs n'avaient pas considéré leurs premiers jets comme des textes achevés, figés et fermés au changement. Par son ampleur, cet écart montre également que la réécriture des versions antérieures ne s'est pas résumée à de simples modifications de surface, mais qu'elle a plutôt été une occasion d'écrire encore davantage.

Ainsi, par le fait qu'en retravaillant leurs textes, les scripteurs ont diversifié les opérations de réécriture, dont certaines englobaient des segments textuels plus ou moins considérables.

Nous avons par ailleurs indiqué que la présence des opérations de réécriture témoigne que le dispositif expérimenté a permis aux sujets-écrivain de développer des compétences de réflexion sur le texte à écrire. A ce sujet, nous avons en effet noté que toute modification textuelle réalisée volontairement requiert un retour réflexif sur le déjà-écrit. Ce retour réflexif a été plus manifeste lorsque nous avons analysé la qualité des opérations de réécriture et dégagé des logiques qui sous-tendaient les différentes modifications réalisées. C'est ce retour réflexif qui était en jeu quand, par exemple, les scripteurs effectuaient des remplacements pour, entre autres, éviter des erreurs, harmoniser les temps verbaux ou trouver des structures plus appropriées.

Barré-De Miniac, 2000, note, pour motiver son choix de n'analyser que les effets liés à l'investissement et aux conceptions de l'écriture, que ces deux dernières dimensions sont les plus « pertinentes » des quatre composantes du « rapport à

l'écriture ». En évoquant ce fait, nous entendons faire observer que l'analyse centrée sur l'évolution du volume textuel et celle basée sur les opérations de réécriture montrent que ces deux principales composantes du « rapport à l'écriture » ont été manipulées. En effet, le texte qui change d'une version à une autre constitue un indicateur matériel de l'investissement dans l'écriture par le scripteur. Par ailleurs, la modification du texte, traduite aussi par le nombre et la diversification des opérations de réécriture, confirme le fait que les scripteurs ont compris que tout texte est continuellement sujet au changement.

Par ailleurs, l'atelier d'écriture expérimenté nous a permis d'identifier les compétences et les difficultés des étudiants qui l'ont suivi. En d'autres termes, nous considérons ce dispositif comme un lieu d'observation de l'existant. L'analyse des textes produits par les participants nous a révélé que ces derniers maîtrisent plus la macrostructure et la superstructure du récit que la microstructure de celui-ci. Nous avons fait remarquer que les textes écrits cachent plusieurs séquences textuelles tout en restant narrativement cohérents et logiques. D'autre côté, les textes de ces étudiants montrent que ces derniers éprouvent des insuffisances d'ordre morphographique qui viennent handicaper la mise en texte dans sa dimension relevant de la cohésion.

En partant des erreurs récurrentes commises, nous avons fait constater que leurs écrits étaient influencés par l'oral et que ce public méconnaissait les règles qui régissent le fonctionnement du français écrit.

Pour un public comme celui qui a fait l'objet de notre expérience, le grand défi serait d'arriver à acquérir des micro-compétences de la langue écrite, qui n'ont pas été suffisamment intégrées, suite à des raisons variées ayant surtout trait au parcours personnel de chacun.

On pourrait se demander, en fin de compte, si le dispositif expérimenté a donné la possibilité de développer des compétences scripturales des participants. Pour répondre à cette question, nous pouvons nous appuyer sur ce que nous considérons, à partir des conceptions des auteurs comme Dabène (1987 ; 1991) et

Lafont-Terranova (2008a ; 2009), comme des éléments constitutifs de la compétence scripturale : les représentations, le savoir-graphier, le savoir-faire textuel et la métascription. Pour ce qui est des représentations, nous pouvons dire que l'atelier d'écriture a permis de les faire évoluer dans ce sens qu'au terme de l'expérimentation, les conceptions de l'écriture des étudiants n'étaient pas en décalage avec la réalité et que ces derniers voyaient l'utilité sociale de l'écriture. Quant à ce qui concerne la métascription, nous avons fait remarquer, à plusieurs reprises, que ces étudiants sont capables de parler de leurs propres pratiques d'écriture ou de l'écriture en général.

Enfin, loin d'avoir cherché à répondre exhaustivement à la problématique complexe que suppose la production de l'écrit en FLE, nous avons seulement tenté de mettre en lumière une démarche qui nous semble tenir compte des multiples enjeux didactiques et éducatifs que suppose l'écriture d'un texte. Nous pouvons dire que, dans cette recherche, nous avons tenté de mettre le point sur un élément majeur celui d'inculquer une forme de "conscience rédactionnelle" chez l'apprenant lui permettant d'entrer dans la tâche d'écriture correctement et de se familiariser avec toute la complexité que se présente l'acte d'écrire.

Indications bibliographiques¹

¹ La bibliographie qui suit est la liste des ouvrages et articles cités ou consultés.

A

- ABRIC J.-C., (dir.), « Pratiques sociales et représentations », Paris : PUF, 1994.
- ANDRE A., « Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire », Paris : Syros Alternatives, 1989.
- ASTOLFI J.P., « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », *Educations*, jan 95, 1995.

B

- Barré-De Miniac C., « Le rapport à l'écriture. Une notion à valeur euristique ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur, Diptyque n° : 12, 2008.
- BARRE-De-MINIAC C., & REUTER Y., « Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines », Lyon : INRP, 2006.
- BARRE-DE MINIAC C., « *Le rapport à l'écriture* », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2000.
- Barré-de-Miniac C., « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », In: *Revue française de pédagogie*, volume 113, 1995. Lecture-écriture. pp. 93-133. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1221>
- BARTHES R., « Littérature et enseignement », *Pratiques n°5, février 1975*. In J-F. Halté, « Savoir écrire, Savoir-faire », *Pratiques*, n°61, mars 1989.
- BEACCO J.C., « Types ou genres? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 83, 1991, pp. 19-28
- la banque mondiale : <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.PRM.TCHR.FE.ZS?locations=DZ> (consulté le 2-2-2017)
- BEILLEROT J., « *Le rapport au savoir. Une notion en formation* », Dans J. Beillerot, Cl. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Editions universitaires, 1989.

- BELZIL S., « L'apprentissage de l'écrit en classe d'accueil au secondaire », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (didactique). Université de Montréal, 1996.
- BENABOU M., « Ecrire avec l'OuLiPo ». Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*, Paris : Retz, 1994.
- BERTAUX D., « *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie* », Barcelone : Armand Colin, 1997.
- BING E., « Ecrire et faire écrire », *Trousse Livres* n° : 44, 1983.
- BING E., « Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son avancée ». Dans C. Boniface (dir.). *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993)*, Paris : Retz, 1994.
- BING E., « Et je nageai jusqu'à la page », Paris : Editions des femmes, 1976.
- BING E., « Lettre pour une éthique des Ateliers d'écriture » reprise sur le site web : <http://atecbing.club.fr/frame1197079.html> (Consulté le 7/10/2015).
- BONIFACE C., (Avec la collaboration d'Odile Pimet), « Les ateliers d'écriture », Paris : Retz, 1992.
- BOUDON R., « Structure dans les sciences humaines ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 21. Paris : Encyclopaedia Universalis, 1996.
- BOURDIEU P. et CHARTIER R., « La lecture, une pratique culturelle » (Débat), Dans Roger Chartier (dir.). *Pratiques de la lecture*, Paris : Payot, 1993.
- BRASSART D.-G., « Didactique du français langue maternelle: approche(s) « cognitives(s) » ? » In J-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dir.), *Didactique du français - Fondements d'une discipline*. Belgique : De Boeck, 2005.
- BRONCKART J-P, « Activité langagière, textes et discours », Lausanne, Paris : Delachaux et Niestlé, 1996.
- BROSSARD L., « Entrer dans la construction des compétences », *Vie pédagogique*, n° 112, 1999.
- BUCHETON D., « Devenir auteur. Comment faire advenir un texte singulier ». Dans C. Rist (dir.). *Ecriture créative et maîtrise de l'écriture de l'école primaire à l'université*. Orléans : Inspection académique du Loiret, IUFM, Faculté des lettres, 2000.
- BUCHETON D., « *Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents* », Suisse : Peter Lang, 1995.

C

- CARNEGIE D., « Comment se faire des amis », Paris : Hachette, 1971.
- Cedip, « Evaluer la satisfaction des participants à une action de formation », 2007, [en ligne]: http://www.cedip.developpement-durable.gouv.fr/IMGpdfFiche_EL39_eval_satisfaction_cle72deba-1.pdf (consulté le 12 février 2016)
- CHABANNE J.-C., et BUCHETON D., « Introduction ». Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*. Paris : PUF, 2002a.
- CHARLOT B., « *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie* », Paris : Anthropos, 1997.
- CHAROLLES M., « *L'analyse des processus rédactionnels. Aspects linguistiques, psychologiques et didactiques* ». *Pratiques* n° : 49, mars, 1986.
- CHARTRAND S.-G., et BLASER Ch., « *Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit* ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008.
- CHAUCHAT H., « L'enquête psychosociologique », Paris : PUF, LE psychologue, 1985.
- COUCHOUD P.-L., « *Sages et poètes d'Asie* », Paris : Calmann-Lévy, 1923.
- COMPAGNON A., « La Seconde main ou le travail de la citation » ; C. CORNAIRE, et P. Mary Raymond. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE International ; Paris : Seuil, 1979.
- CRINON J., LECLAIRE-HALTE A. & VIRIOT-GOELDEL C., « Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire ? », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, [en ligne]: <http://pratiques.revues.org/3108> (consulté le 02-02- 2017)
- CUQ J.-P., (dir.), « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », CLÉ International : Paris, 2003.

D

- DABENE M., « L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle », Bruxelles : De Boeck Université, 1987.
- DABENE M., « l'adulte et l'écriture ». Paris : De Boeck Université, 1993.
- DABENE M., « L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique ». Dans M.-P. Penloup, D. Colin et J. Lafont. (dir.). *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture (Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 1997)*, Tours et Rouen, 1998.
- DAUTRY C-I., « Et pourtant, ils apprennent! L'atelier d'écriture dans un parcours de formation ». In, *ELA*, n°94, 1994.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. et PENLOUP M.-C., « *Le passage à l'écriture* ». Dans R. Delamotte, F. Gippet, A. Jorro et M.-C. Penloup. *Passage à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF, 2000.
- Dictionnaire, « Le Petit Robert », Paris, CLE international, 2006, 2949p.
- Dictionnaire, « HACHETTE », Paris, Hachette livres, éd. 2010, 1752p.
- Document d'accompagnement du programme, Ministère de l'Education Nationale, Commission Nationale des Programmes, Français 1ère année, avril 2005.
- Groupe de formation CAPA-SH. Cette grille est disponible sur le site : http://dsden89.ac-dijon.fr/docs/ash/E_grille_observation.pdf (consulté le 15 mars 2015)
- DUCROT O., « *Enonciation* ». Dans *Encyclopaedia Universalis* 8. Paris : Encyclopaedia Universalis, 1996

E

- ESPERET E., « Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite », 1995, [en ligne] : https://www.persee.fr/doc/reper_11571330_1995_num_11_1_2140#reper_1157-1330_1995_num_11_1_T1_0030_0000 (consulté le 15/12/2015)

F

- FABRE-COLS C., « Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée », France : ESF, 2002.
- FAYOL M. et HEURLEY L., « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur, enfant et adulte », (G. Fortier, Trad.). In J.-Y. Boyer 1995, p. 28
- FAYOL M., « des idées au texte », Paris : PUF, 1997.
- FENOGLIO I. et BOUCHERON-PETILLON S. (dir.), « Processus d'écriture et marques linguistiques. Nouvelles recherches en génétique du texte ». *Langages*, n° : 147, Paris : Larousse, 2002.

G

- GARCIA-DEBANC C. & FAYOL M., « Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? ». In, *Repères*, 2002.
- GARCIA-DEBANC C., « Apports et limites des modèles du processus rédactionnels pour la didactique de la production écrite », *Pratiques* : Paris, 115/116, décembre 2002, pp. 37-50
- GARCIA-DEBANC C., « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° : 49, 1986.
- GARCIA-DEBANC C., « Organiser les apprentissages en production écrite », *Entretiens Nathan*, 1992.
- GENOUVRIER E., « Enseigner la langue française maternelle », Dans M. Yaguello (dir.). *Le grand livre de la langue française*, Paris : Seuil, 2003.
- GILBERT M., « L'identité narrative », Genève : Labor et Fides, 2001.
- GILLIG J.-M. (dir.) « Les pédagogies différenciées. Origine, actualité et perspectives », De Boeck Université, Paris/Bruxelles, 1999.
- GRESILLON A., « Eléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes », Paris : PUF, 1994.

- *Groupe De Recherche d'Ecouen. « Former des enfants producteurs de textes », Paris, Hachette, 1994.*
- GUIBERT R., « *Former des écrivains* », Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2003.
- GUIBBERT P., et VERDELHAN M., « *Ecrire et rédiger à l'école* », Paris : ESF, 1980.

H

- HACHETTE, « *Dictionnaire illustré de français* », 2010.
- HALTE J.-F., « *L'écriture entre didactique et pédagogie* », *Etudes de linguistique appliquée* n° : 71, juillet-septembre, 1988.
- HALTE J-F, « *Savoir écrire, savoir-faire* », Paris : Pratiques, n° 61, mars, 1989, pp. 3-28
- HAYES J.R, « *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction* ». In A. Piolat et A. Pélissier (dir.), *La rédaction de textes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998, p: 57
- HUBER M. , « *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves* », Lyon : Chronique sociale, 2005.
- HYMES Dell, « *Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale* », *Etudes de linguistique appliquée* n° : 37, 1980.

I

- IDT G., « *Petites recettes pour un atelier d'artisanat romanesque au lycée* », *Littérature* n° : 19, 1975.

J

- JOUET J., « *Vingt et un principes (d'importance à peu près égale) gouvernant l'atelier d'écriture* », *Trousse Livres*, n° 44, 1983.

K

- Kalame, « réseau des animateurs d'ateliers d'écriture », 2006, [en ligne] : http://kalame.cmsjoomla.be/index.php?option=com_k2&view=item&id=22&Itemid=28, (consulté le 12 mars 2016).
- KELLOGG R.T., « un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction », In La rédaction de textes. Approche cognitive. Paris : Delachaux et Niestlé, 1998.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., « les interactions verbales », Paris : Ed. Armand Colin, Tome I, 1990.

L

- LAFONT-TERRANOVA J., « *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture* », Namur : Presses Universitaires, 2009.
- LAFONT-TERRANOVA J., « Travailler conjointement l'investissement de l'écriture et les conceptions de l'écriture du sujet-écrivain ». Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir). *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008a.
- LAFONT-TERRANOVA J., « Atelier d'écriture et compétence scripturale », *Enjeux*, n° : 71, 2008b.
- LAFONT-TERRANOVA J., « Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience ». *Caractères* n° : 25 janvier, 2007.
- LAFONT J., « Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains », Tours : Université François Rabelais, (Thèse de doctorat), 1999.
- LEGROS G., « *Les contenus des programmes actuels. Réflexion d'un Huron* ». *Enjeux* n° : 10, septembre, 1986.
- L'ECUYER R., « L'analyse de contenu : notions et étapes », In DESCAURIERS J.P. (Dir.). *La méthode de la recherche qualitative*. Silly : Presse de l'Université du Québec, 1988.

M

- MAFFRE A., « Atelier d'écriture. Recherches sur quelques ateliers d'écriture », Marseille : Université de Provence, (Mémoire de DEA), 1988.
- MARIN B. & LEGROS D., « Psycholinguistique cognitive », Bruxelles : De Boeck, 2008.
- MAS M., « *Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse pour l'école élémentaire* », *Repères*, n° 4, 1991.
- MEIRIEU Ph., « Former les élèves à l'autonomie », 2008, [en ligne] : <https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/formationautonomie.htm> (consulté le 25-03-2018)
- Modèle d'enquête de satisfaction formation, 2007, [en ligne] : <https://www.dragnsurvey.com/blog/exemple-de-questionnaire-de-satisfaction-formation/> (consulté le 12 février 2016)
- MONBALLIN M., « La recherche en didactique de l'écrit », *Echos du IIIe Colloque International de Didactique du Français*. *Enjeux*, n° : 11, janvier, 1987.

O

- OLIVE T. & Piolat A., « Activation des processus rédactionnels et qualité des textes », *Le Langage et l'Homme*, n° : 38, Février, 2003.
- Oriol-Boyer Cl., « La réécriture », Grenoble : Céditel, 1990.
- ORIOL-BOYER C., « L'art du rat. Problèmes de la réécriture », Dans Cl. Oriol-Boyer (dir). *Ateliers d'écriture*, Grenoble : L'Atelier du texte, 1992.
- L'OuLiPo, « l'Ouvroir de la littérature potentielle », 2015, [en ligne] : <http://www.oulipo.net/oulipiens/document2565.html> (consultés le 6/10/2015)

P

- PAGONI-ANDREANI M., et FELIERS C., « *Activités réflexives dans la construction de la notion de l'identité en éducation civique et en français* », Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris : PUF, 2002.
- PALOVA M., « Construire ou reconstruire un texte en langue étrangère », octobre 2009, [en ligne] : <http://www.sens-public.org/article661.html> (consulté le 30 décembre 2014)
- PENLOUP M.-C., « L'écriture extrascolaire, indice du rapport à l'écriture des apprenants. L'exemple de l'alternance codique dans les écrits personnels », Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit. Un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires, 2008.
- PENLOUP M.-C., « *La tentation du littéraire* », Paris : Didier, 2000.
- PENLOUP M.-C., « Les ateliers d'écriture. Mythe ou réalité ? », Rouen : Université de Rouen (Mémoire de DEA), 1990.
- Perrenoud Ph., « Construire des compétences ». Entretien avec Philippe Perrenoud, Université de Genève. Propos recueillis par Paola Gentile et Roberta Bencini. 2000. Disponibles sur: http://www.unig.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html (consulté le 20/11/ 2015).
- Le Petit Robert, « Dictionnaire illustré de français », 2006.
- PIMET O., et BONIFACE C., « Ateliers d'écriture. Mode d'emploi », Paris : ESF, 1999.
- PIOLAT A., « Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail », 2011, [En ligne]: <http://linx.revues.org/174> (Consulté le 19 août 2016)
- PLANE S., « *Ecrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture* », Paris : Coll. Perspectives didactiques, Nathan Pédagogie, 1994.
- PREFONTAINE C.; FORTIER G.; LUSIGNAN G.; LEBRUN M. & GAGNON M., « Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture ». In, *Enseigner le français. Pour qui ? Pourquoi ? Comment ?* Sous la dir. de C. Préfontaine et G. Fortier, Montréal, Logiques, 1994.

R

- Ressources pédagogiques. Formation de professeurs des écoles. Disponible sur le site : <http://sanfrancisco.creteil.iufm.fr> (consulté le 15 mars 2015).
- REUTER Y. (éd). « La pédagogie de projet. Penser et débattre avec Francis Ruellan », France, Presses Universitaires du Septentrion, 2005.
- REUTER Y., « Enseigner et apprendre à écrire », Paris : ESF, 1996.
- Le Robert et CLE International, « Dictionnaire du français », Paris, 2007.
- RICARDOU J., « Pluriel de l'écriture », in Cl. Oriol-Boyer (dir). Ateliers d'écriture. Grenoble : L'Atelier du texte, 1992.
- RICARDOU J., « Ecrire à plusieurs mains », *Pratiques*, n° : 61, 1989.
- RICARDOU J., « Ecrire en classe », *Pratiques*, n°: 20, 1978, p. 28
- RICCEUR P., « Soi-même comme un autre », Paris : Seuil, 1990.
- RINGOT C., « Enseigner l'écriture ». In, *Rencontres pédagogiques*, n°19, INRP, 1988.
- ROBBE-GRILLET A., « Pour un nouveau roman », Paris : Ed. De Minuit, 1963.
- ROCHE A., GUIGUET A. et VOLTZ N., « L'atelier d'écriture. Eléments pour la rédaction du texte littéraire », Paris : Dunod, 1998.
- ROCHE A., « Écrire à l'université », Dans C. Boniface (dir.). Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence, février 1993), Paris : Retz, 1994.
- ROSAT M.C, « Un texte explicatif documentaire - Une expérience d'enseignement à des élèves de 6e année scolaire », Thèse de doctorat, Université de Genève, 1995.
- ROSSIGNOL I., « L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés », Paris : l'Harmattan, 1996.
- ROSSIGNOL I., « L'atelier d'écriture. Histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives », Université d'Aix-en-Provence, (Thèse de doctorat), 1994.
- ROUSSEY J.-Y. et PIOLAT A., « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». In, *Psychologie Française*, n°50, 2005.

S

- SAINT-PIERRE L., « La métacognition, qu'en est-il ? », *Revue des sciences de l'éducation*, n° : 20, mars, 1994. [En ligne]. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/031740ar> (consulté le 04/06/ 2015).
- SAUSSURE (De) F. , « Cours de linguistique générale », Paris : Payot, 1972.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C., « L'expertise en lecture-rédaction ». In A. Piolat et A. Pélissier (éds.), *La rédaction de textes*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1998.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J., « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n°15, 1997, pp. 27-40.
- SPICHER A., « Savoir rédiger », Ellipses Edition Marketing, Paris, 2006.
- SOLONEL M., GERIN-GRATALOUP A.-M. & TUTIAUX-GUILLON N., « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue Française de Pédagogie* 106, janvier-février, 1994.
- SOUBRIE T., « Apprendre à lire grâce à l'hypertexte », Thèse de Doctorat en Science du Langage. Université de Montpellier 3, 2001.

T

- TARDIF N., « La pédagogie différenciée au service de l'apprentissage ». *Vie pédagogique*, n° 134, février-mars, 2005.
- TILMAN F., « Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice », Lyon : Chronique sociale, 2004.
- TODOROV T., « Le principe dialogique suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine », Paris : Seuil, 1981.

V

- VAN DEN AVENNE C., « *Savoir rédiger* », Studyrama, Levallois-Perret, 2009.
- VERGNIoux A., « Le texte libre », in « Cinq études sur Célestin Freinet », Presses universitaires de Caen, Sciences de l'éducation coll., 2017, p. 89-109
- VILLERS G., « *Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes* ». *Le Journal de l'Alpha* n° : 166, novembre, 2008.
- VIGNER G., « Enseigner l'écrit comme langue seconde ». Paris, CLE International, 2001.
- VIGNEAU F. & al., « La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 02, 1997.
- VIGNER G., « *Ecrire. Eléments pour une pédagogie de la production écrite* », Paris : CLE International, 1982.

W

- WARNANT L., « Orthographe et prononciation en français », Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2006.
- WEBER M., « Essai sur le sens de la "neutralité axiologique" dans les sciences sociologiques et économiques », in *Essais sur la théorie de la science* [1922], trad. franç, Paris, Plon, 1965, rééd. Presses-Pocket, « Agora », 1992.

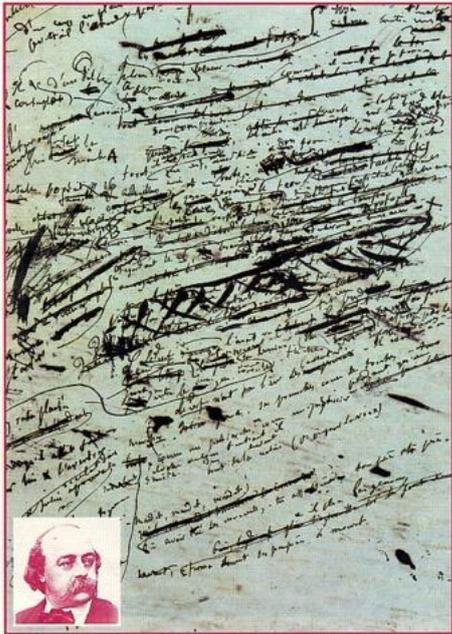
Z

- ZETILI A., « Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français. Cas du cycle secondaire en Algérie ». Thèse de Doctorat D'Etat en didactique. Constantine : Université Mentouri, 2006.

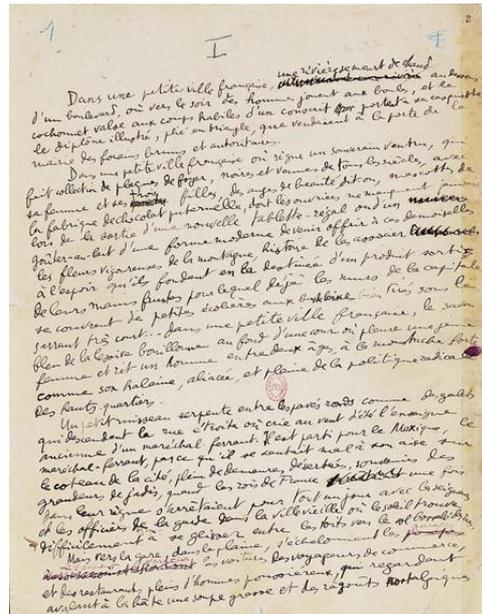
Annexes

Extrait de : Brouillons d'écrivains

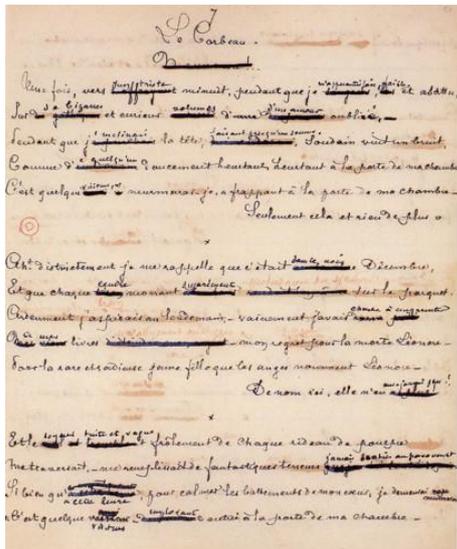
<http://michel.balmont.free.fr/pedago/brouillons/index.htm> (Consulté le 25 / 01 / 2016)



Un brouillon de Gustave Flaubert



Un brouillon de Louis Aragon



Un brouillon de Stéphane Mallarmé

Annexes n° 02

QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ETUDIANTS DE 1^{ère} ANNEE

*Ce questionnaire entre dans le cadre d'une recherche-action visant la collecte de quelques informations sur les étudiants de 1^{ère} année licence de français et les représentations qu'ils se font de l'acte d'écrire.
Université Hadj Lakhdar, annexe de Barika. (2014/2015)*

Vous êtes : Homme Femme / Age Filière :

1. Avez-vous choisi cette filière ?

Oui

Non

2. Lisez-vous en français ?

Régulièrement

Occasionnellement

Jamais

3. Ecrivez-vous en français ?

Régulièrement

Occasionnellement

Jamais

4. Avec quel rythme écrivez-vous en français ?

Souvent (pour les devoirs et les travaux que vous devez rendre régulièrement pendant l'année)

Relativement souvent (au moins un devoir par semaine et à la fin du semestre)

Rarement (seulement pour les examens)

5. Est-ce qu'il vous arrive de vous sentir bloqué au moment de la rédaction ?

Souvent

Quelquefois

Dans certaines situations d'écriture

Durant une évaluation écrite

Avec certains types de textes

• Dans ce cas, comment réagissez-vous ?

.....
.....
.....
.....

6. Selon vous, quand rencontrez-vous des difficultés en production écrite ?

- Au début de la tâche d'écriture
- Durant la tâche d'écriture
- À la fin de la tâche d'écriture

7. Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez quand vous écrivez en arabe?

- La construction correcte de la structure de la phrase.
- La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.
- La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger.
- L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous devez utiliser. (Ex. formel, familier, standard, etc.)
- Les fautes d'orthographe.

8. Quelle est la plus grande difficulté que vous rencontrez quand vous écrivez en français?

- La construction correcte de la structure de la phrase.
- La construction du texte qui a une bonne relation entre les idées, une bonne structuration.
- La rédaction d'une ébauche avant de se mettre à rédiger.
- L'adaptation de ce que vous écrivez avec le registre de langue que vous deviez utiliser. (Ex. formel, familier, standard, etc.)
- Les fautes d'orthographe.

9. D'après vous, qu'est-ce qui vous empêche d'accomplir une tâche d'écriture ?

- Le manque de temps
- Le manque d'outils et techniques
- Le manque d'envie
- Le manque de connaissances thématiques (relatif au thème)
- Le manque de stratégies (plan, méthode, organisation,...)
- La complexité (difficulté) de la tâche d'écriture

10. D'après vous, qu'est-ce qui vous préoccupe, avant tout, quand vous commencez à rédiger un texte ?

- Formuler le texte du point de vue linguistique
- Parvenir à relier les idées
- Avoir un plan préétabli des idées que vous devez écrire et avoir la possibilité de les mettre dans le texte

11. Suivez-vous un plan (organisation) durant la rédaction de votre texte ?

- Oui Non

- Si « oui », citez les étapes importantes de votre tâche d'écriture.

.....
.....
.....

12. Lors de la rédaction, vous commencez par quoi, avant d'entamer la tâche d'écriture ?

.....
.....
.....

13. Quels sont les instruments (moyens) que vous employez (s'il y a lieu) pour vous aider à réussir votre production ?

.....
.....
.....

14. Est-ce que la consigne (l'objet) de travail vous aide mieux à aborder et à cerner votre tâche d'écriture ?

Oui Non

- Si « oui », comment ?

.....
.....
.....

15. D'après vous, les textes supports (d'aide) peuvent-ils vous aider à mieux construire votre production écrite ?

Oui Non

- Si « oui », dites de quelle manière ?

.....
.....
.....

16. Est-ce que vous savez comment réviser un texte, durant une tâche d'écriture ?

Oui

Non

- Si « oui », dites comment ?

.....

.....

.....

.....

17. Relisez-vous votre écrit, durant et à la fin de la rédaction ?

Oui

Non

18. Combien de fois réécrivez-vous votre texte ?

Une fois

Deux fois

Trois fois

Plus de trois fois

Aucune fois

19. Quel sont les techniques que vous utilisez pour modifier (améliorer) votre écrit ?

.....

.....

.....

.....

20. Utilisez-vous le brouillon, dans votre tâche d'écriture ?

Oui

Non

21. Quel est, selon vous, l'endroit le plus favorable qui vous permet de vous impliquer davantage dans la tâche d'écriture, autre que la classe?

.....

.....

.....

.....

22. Préférez-vous travailler l'activité de production écrite de manière :

Individuelle

Collective

Alternative

23. Votre écrit vise :

L'enseignant

La note

Le lecteur

Personne

Le plaisir

24. Quelles sont les expressions qui vous semblent courantes parmi celles-ci?

- Ecriture libre
- Ecriture d'invention
- Ecriture créative
- Atelier d'écriture

25. Pour vous, qu'est-ce qu'un "atelier d'écriture" ?

.....

.....

.....

.....

26. Avez-vous déjà participé à un "atelier d'écriture" ?

Oui Non

- Si « oui », dites dans quel contexte ?

.....

.....

.....

.....

27. Voulez-vous participer à « un atelier d'écriture » ?

Oui Non

Merci !

Centre universitaire de Barika – Batna

(ex- Annexe)



Grille d'observation adaptée

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Interaction en classe	- Les apprenants éprouvent des difficultés à communiquer en classe (stress, timidité, blocage,...)		
	- Les apprenants prennent la parole souvent en classe.		
	- Ils emploient le français et l'arabe pour s'interroger ou répondre aux questions.		
	- Ils s'adressent à leurs collègues en utilisant le français.		
	- Le vocabulaire employé est riche.		
Durant les séances de production écrites	- Les apprenants participent dans le choix du thème de travail.		
	- Les écrits produits : * visent l'enseignant. * s'adressent à un autre destinataire.		
	- Les apprenants planifient leur travail.		
	-Le temps consacré à la rédaction est suffisant		
	-Les apprenants participent-ils dans l'évaluation des écrits ?		
Organisation des tâches d'écriture en classe	-Rédaction individuelle.		
	-Rédaction en petits groupes.		
	-Variée selon la tâche proposée.		
	-Les scripteurs commencent la rédaction une fois la consigne donnée.		
	-Ils planifient leur travail.		
	-Ils utilisent un brouillon de manière : * conseillée * autonome (par habitude).		
	- Les apprenants ratent leur travail d'écriture.		
Atmosphère de travail	- Les apprenants sont souvent motivés à exécuter les tâches proposées.		
	- Les apprenants résistent au travail proposé.		
	- Les apprenants éprouvent un intérêt pour tout ce qui est nouveau.		
	- Les apprenants ont besoin d'être stimulés par l'animateur.		

Prise de conscience des aptitudes et des incapacités	- Les apprenants ré exploitent des savoirs et des savoir-faire déjà acquis.		
	- Les apprenants ne réutilisent que les connaissances acquises depuis peu de temps.		
	- l'apprenant réfléchit sur la tâche et peut démarquer son champ de compétence ou d'incapacité : <ul style="list-style-type: none"> • seul • avec l'aide d'un pair • avec le soutien de l'animateur 		
	- Les apprenants peuvent solliciter une aide, en cas de difficulté : <ul style="list-style-type: none"> • d'un pair • de l'animateur 		
	- Les apprenants attendent la consolidation de l'animateur pour continuer tâche d'écriture.		
	- Les apprenants font appel à des instruments d'aide (dictionnaire, livre de conjugaison, cours...)		
Conséquences	- Avec le travail de coopération, la production finale : <ul style="list-style-type: none"> • permet à l'ensemble des apprenants de participer à la tâche d'écriture et de partager l'expérience. • Répond aux objectifs préétablis dans cet atelier. 		

Grille d'observation de séance
(IUFM de Créteil).

1. Objectifs et compétences

- Clairement définis ?
- Adéquation aux IO ?
- Au niveau de la classe ?
- Ont-ils été atteints ?

2. PREPARATION MATERIELLE ET DOCUMENTS:

- La préparation matérielle est bien pensée ?
- Nature et statut des documents :
- Choix, qualité, lisibilité (si accompagnés d'un questionnaire, celui-ci est-il cohérent ? en adéquation avec les objectifs ? avec les supports ? ...)

3. DEMARCHE :

- Présentation de la situation aux élèves (enjeu de la séance) : référence au contexte (activités situées en amont).
- La séance s'inscrit-elle dans une progression ? dans un projet ?
- Y a-t-il progression dans la démarche ?
- Une trace écrite ? (pas obligatoirement)
- Une évaluation ? (sous quelle forme, de quel type ?)
- Prolongement ? inter ou pluri-disciplinarité ?
- Gestion du temps.

4. MODES DE FONCTIONNEMENT :

- Y a-t-il alternance ? (individuel, coll., en groupe ?)
- Cette alternance est-elle mise en place à bon escient ?

5. CONTENUS :

- Qualité, adéquation aux IO, aux objectifs visés, à l'âge et aux enfants.

6. ATTITUDE ET ROLE DU MAITRE :

- présence
- élocution, vocabulaire.
- consignes (clartés, concision...)
- incite au dialogue, à l'argumentation, aux échanges
- maîtrise l'hétérogénéité
- gestion du groupe
- des réajustements sont-ils opérés ? une remédiation envisagée ?

7. ATTITUDE DES ELEVES :

- Activité ? passivité ? (pourquoi ?)
- Participation, écoute, motivation.

8. Remarques

- Organisation de la classe, affichage
- Matériel utilisé

9. ENTRETIEN :

- Esprit d'analyse, aptitude à l'autocritique
- Observation des enfants, repérage des difficultés
- Argumentation, justification, réajustements et solutions envisagées.

Grille d'observation du travail en groupe

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement du groupe	<ul style="list-style-type: none">- Le groupe planifie son activité.- Le groupe gère le temps de réalisation de l'activité.- Le groupe mobilise ses connaissances en fonction de l'activité.- Le groupe prend des initiatives.		
Interaction dans le groupe	<ul style="list-style-type: none">- Chaque apprenant négocie son rôle dans le groupe.- Chaque apprenant coopère et partage des connaissances avec le groupe.- Chaque apprenant accepte le principe de la coévaluation ?		
Conséquences	<ul style="list-style-type: none">- Le produit final correspond à l'attente (objectif de l'activité).- Le groupe fonctionne en synergie		

Trame de préparation

1/-

Lire une nouvelle réaliste « La rempailleuse » de Maupassant

A. Commentaire de la tâche.

L'intérêt d'une nouvelle est de fournir un récit complet en un nombre limité de lignes. La nouvelle de Maupassant étant cependant assez longue, nous avons pris la liberté de supprimer certains passages de façon à pouvoir travailler ce texte en deux périodes de cours successives. Notre choix s'est porté sur *La Rempailleuse* car ce texte aborde les thèmes de l'amour, des différences entre les classes sociales, des conceptions que se font ces classes sociales de l'amour... thèmes auxquels des jeunes lecteurs ne restent pas indifférents.

Ce texte exploite de manière originale les possibles de la narration (deux ou trois narrateurs différents) et présente une structure temporelle non chronologique, ce qui est susceptible de rompre avec les habitudes de lecture de jeunes lecteurs. Cette épreuve peut facilement servir pour établir un diagnostic des connaissances des élèves en matière de narratologie. Cette première sensibilisation pourra par la suite être prolongée par une approche plus systématique et théorique visant à familiariser les élèves avec le vocabulaire narratologique et les possibles de la narration. Ce texte constitue un exemple typique d'enchâssement, procédé d'écriture qu'affectionne particulièrement Maupassant. Il serait intéressant d'aider les élèves à différencier l'enchâssement de la mise en abîme et du flash-back. *La Rempailleuse* est également un texte propice à la découverte du courant réaliste. Cette épreuve pourrait donc être prolongée par un parcours ou une séquence consacrée à ce courant.

Les diverses valeurs véhiculées par les personnages ainsi que le comportement de ceux-ci invitent les lecteurs à porter des jugements et à interroger leur propre système de valeurs.

A différents moments, l'élève est invité à justifier ses réponses en se référant explicitement au texte. Cette démarche vise à vérifier à la fois la compréhension globale du texte et la compréhension ponctuelle de certains éléments.

Le mode de passation de l'épreuve ne prévoit pas de dispositif particulier. Cette épreuve diagnostique ouvre la voie à une exploitation plus globale du texte. Ainsi, les élèves peuvent être invités à réaliser une note critique à partir de la lecture qu'ils auront faite de ce texte.

B. RAPPORTS AVEC LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES

2. Lire

2. a. Repérer les indices visuels d'organisation du texte : titre, chapeaux introducteurs, paragraphes, graphies.

2. a. Donner un sens aux phrases successives pour conférer une cohérence au texte.

2. b. Interpréter le texte grâce à des informations internes au texte (titres, arguments...).

3. Distinguer

- le réel de l'imaginaire.
- le vraisemblable de l'invraisemblable.
- le fait de l'opinion.

3. Identifier l'énonciateur du texte et le point de vue (naïf, critique, ironique...) que l'énonciateur adopte, ainsi que le destinataire.

4. Identifier les valeurs inhérentes au texte (ex. : les valeurs bourgeoises, judéo-chrétiennes...).

5. Identifier l'idéologie qui sous-tend éventuellement les valeurs inhérentes au texte (ex. : le racisme, le colonialisme, le communisme...).

6. Identifier dans un texte des éléments constitutifs du type narratif.

7. Identifier et expliciter les valeurs que l'on projette.

DESTINATAIRE DE LA TÂCHE :

Une classe de 1^{ère} année licence de français.

DURÉE :

Deux périodes de cours successives (03heures)

IDENTIFICATION DE LA TÂCHE :

Manifester, en répondant à un questionnaire composé de questions à réponses construites et de questions à réponses choisies, la compréhension d'une nouvelle réaliste.

PROCÉDURE :

Les étudiants reçoivent le texte et le questionnaire. Ils disposent de 150 minutes pour en prendre connaissance et répondre aux questions.

CONSEILS PRATIQUES À LIRE AUX étudiants :

« Tu vas découvrir un texte qui raconte une histoire et un questionnaire visant à vérifier ta compréhension de ce récit. Tu disposes de **10** minutes pour lire le texte.

Il est conseillé de lire une première fois le texte entièrement avant de chercher à répondre aux questions. Pour certaines questions, tu devras choisir une ou plusieurs réponses ; pour d'autres, tu devras construire ta réponse.

À plusieurs reprises, tu devras justifier ta réponse. Tu seras ainsi invité dans certains cas à citer des éléments du texte pour confirmer ton/tes choix. Pour certaines questions, la réponse ne se trouve pas explicitement dans le texte. À toi de répondre en fonction de ce que tu as compris. »

Guy de Maupassant, « *La Rempailleuse* », dans *Contes et nouvelles*, t.1, Paris, Gallimard, coll. « Bibl. de la Pléiade », 1974, pp. 546-552. Ce texte a été publié pour la première fois en 1882.

Notes de vocabulaire :

(1) *La rosse* : un cheval sans force, sans vigueur. (2) *Elle nous fit* : elle fit de nous. (3) *Exécuteur testamentaire* : personne désignée par quelqu'un qui va mourir pour assurer ses dernières volontés.

(4) *Poignant* : bouleversant. (5) *Haillonneuse* : habillée de « haillons », de vêtements qui tombent en morceaux. (6) *Vermineuse* : couverte de vermine (puces, poux et autres insectes parasites de l'homme

(7) *Fleurant* : répandant une odeur. (8) *Kirsch* : alcool à la cerise.. (9) *Je vous en réponds* : je vous le promets ! (je vous le garantis, je m'en porte garant).. (10) *Perclus de saisissement* : privé de la faculté de se mouvoir du fait de la surprise.

Le texte :

LA REMPAILLEUSE

C'était la fin du dîner d'ouverture de chasse chez le marquis de Bertrans. Onze chasseurs, huit jeunes femmes et le médecin du pays étaient assis autour de la grande table illuminée, couverte de fruits et de fleurs.

On vint à parler d'amour, et une grande discussion s'éleva, l'éternelle discussion, pour savoir si on pouvait aimer vraiment une fois ou plusieurs fois. On cita des exemples des gens n'ayant jamais eu qu'un amour sérieux ; on cita aussi d'autres exemples de gens ayant aimé souvent, avec violence. Les hommes, en général, prétendaient que

10 la passion, comme les maladies, peut frapper plusieurs fois le même être, et le frapper à le tuer si quelque obstacle se dresse devant lui. Bien que cette manière de voir ne fût pas contestable, les femmes, dont l'opinion s'appuyait sur la poésie bien plus que sur l'observation, affirmaient que l'amour, l'amour vrai, le grand amour, ne pouvait tomber qu'une fois sur un mortel, qu'il était semblable à la foudre, cet amour, et qu'un cœur touché par lui demeurait ensuite tellement vidé, ravagé, incendié, qu'aucun autre sentiment puissant, même aucun rêve, n'y pouvait germer de nouveau. (...)

20 On prie pour arbitre le docteur, vieux médecin parisien retiré aux champs, et on le pria de donner son avis. Justement, il n'en avait pas : (...)

« C'est une affaire de tempérament ; quant à moi, j'ai eu connaissance d'une passion qui dura cinquante-cinq ans sans un jour de répit, et qui ne se termina que par la mort. »

La marquise battit des mains.

« Est-ce beau cela ! Et quel rêve d'être aimé ainsi ! Quel bonheur de vivre cinquante-cinq ans tout enveloppé de cette affection acharnée et pénétrante ! Comme il a dû être heureux et bénir la vie celui qu'on adora de la sorte ! »

30 Le médecin sourit :

En effet, madame, vous ne vous trompez pas sur ce point, que l'être aimé fut un homme. Vous le connaissez, c'est M. Chouquet, le pharmacien du bourg. Quant à elle, la femme, vous l'avez connue aussi, c'est la vieille rempailleuse de chaises qui venait tous les ans au château. Mais je vais me faire mieux comprendre. »

L'enthousiasme des femmes était tombé ; et leur visage dégoûté disait : « Pouah ! » comme si l'amour n'eût dû frapper que les êtres fins et distingués, seuls dignes de l'intérêt des gens comme il faut.

Le médecin reprit :

40 J'ai été appelé, il y a trois mois, auprès de cette vieille femme, à son lit de mort. Elle était arrivée, la veille, dans la voiture qui lui servait de maison, traînée par la rosse (1) que vous avez vue, et accompagnée de ses deux grands chiens noirs, ses amis et ses gardiens. Le curé était déjà là. Elle nous fit (2) ses exécuteurs testamentaires (3), et, pour nous dévoiler le sens de ses volontés dernières, elle nous raconta toute sa vie. Je ne sais rien de plus singulier et de plus poignant (4).

Son père était rempailleur et sa mère rempailleuse. Elle n'a jamais eu de logis planté en terre.

50 Toute petite, elle errait, haillonneuse (5), vermineuse (6), sordide. On s'arrêtait à l'entrée des villages, le long des fossés ; on dételait la voiture ; le cheval broutait ; le chien dormait, le museau sur ses pattes ; et la petite se roulait dans l'herbe, pendant que le père et la mère rafistolaient, à l'ombre des ormes du chemin, tous les vieux sièges de la commune. Après les quelques mots nécessaires pour décider qui ferait le tour des maisons en poussant le cri bien connu : « Remmpailleur de chaises ! » on se mettait à tortiller la paille, face à face ou côte à côte.
(...)

Un jour – elle avait alors onze ans – comme elle passait par ce pays,

60 elle rencontra derrière le cimetière le petit Chouquet qui pleurait parce qu'un camarade lui avait volé deux liards. Ces larmes d'un petit bourgeois, d'un de ces petits qu'elle s'imaginait, dans sa frêle caboche de déshéritée, être toujours contents et joyeux, la bouleversèrent. Elle s'approcha, et, quand elle connut la raison de sa peine, elle versa entre ses mains toutes ses économies, sept sous, qu'il prit naturellement, en essuyant ses larmes. Alors, folle de joie, elle eut l'audace de l'embrasser. Comme il considérait attentivement sa monnaie, il se laissa faire. Ne se voyant ni repoussée, ni battue, elle recommença ; elle l'embrassa à pleins bras, à plein cœur. Puis elle se sauva.

70 Que se passa-t-il dans cette misérable tête ? S'est-elle attachée à ce mioche parce qu'elle lui avait sacrifié sa fortune de vagabonde, ou parce qu'elle lui avait donné son premier baiser tendre ? Le mystère est le même pour les petits que pour les grands.

Pendant des mois, elle rêva de ce coin de cimetière et de ce gamin. Dans l'espérance de le revoir elle vola ses parents, grappillant un sou par-ci, un sou par-là, sur un rempaillage, ou sur les provisions qu'elle allait chercher. (...)

80 Elle garda en elle son souvenir ineffaçable, et, quand elle le rencontra, l'an suivant, derrière l'école, jouant aux billes avec ses camarades, elle se jeta sur lui, le saisit dans ses bras, et le baisa avec tant de violence qu'il se mit à hurler de peur. Alors, pour l'apaiser, elle lui donna son argent : trois francs vingt, un vrai trésor, qu'il regardait avec des yeux agrandis.

Il le prit et se laissa caresser tant qu'elle voulut.

Pendant quatre ans encore, elle versa entre ses mains toutes ses réserves, qu'il empochait avec conscience en échange de baisers consentis. (...)

90 Puis, il disparut. On l'avait mis au collège. Elle le sut en interrogeant habilement. Alors, elle usa d'une diplomatie infinie pour changer l'itinéraire de ses parents et les faire passer par ici au moment des vacances. Elle y réussit, mais après un an de ruses. Elle était donc restée deux ans sans le voir ; et elle le reconnut à peine, tant il était changé, grandi, embelli, imposant dans sa tunique à boutons d'or. Il feignit de ne pas la voir et passa fièrement près d'elle.

Elle en pleura pendant deux jours ; et depuis lors elle souffrit sans fin.(...)

100 Ses parents moururent. Elle continua leur métier, mais elle prit deux chiens au lieu d'un, deux terribles chiens qu'on n'aurait pas osé braver.

Un jour, en rentrant dans ce village où son cœur était resté, elle aperçut une jeune femme qui sortait de la boutique de Chouquet au bras de son bien-aimé. C'était sa femme. Il était marié.

Le soir même, elle se jeta dans la mare qui est sur la place de la Mairie. Un ivrogne attardé la repêcha, et la porta à la pharmacie. Le fils Chouquet descendit en robe de chambre, pour la soigner, et, sans paraître la reconnaître, la déshabilla, la frictionna, puis lui dit d'une

110 voix dure : « Mais vous êtes folle ! il ne faut pas être bête comme ça ! ». Cela suffit pour la guérir. Il lui avait parlé ! Elle était heureuse pour longtemps. (...)

Comme je vous l'ai dit en commençant, elle est morte ce printemps. Après m'avoir raconté toute cette triste histoire, elle me pria de remettre à celui qu'elle avait si patiemment aimé toutes les économies de son existence, car elle n'avait travaillé que pour lui, disait-elle, jeûnant même pour mettre de côté, et être sûr qu'il penserait à elle, au moins une fois, quand elle serait morte. (...)

Le lendemain, je me rendis chez les Chouquet. Ils achevaient de déjeuner, en face l'un de l'autre, gros et rouges, fleurant (7) les produits pharmaceutiques, importants et satisfaits.

120 On me fit asseoir ; on m'offrit un kirsch (8), que j'acceptai ; et je commençai mon discours d'une voix émue, persuadé qu'ils allaient pleurer.

Dès qu'il eut compris qu'il avait été aimé de cette vagabonde, de cette rempailleuse, de cette rouleuse, Chouquet bondit d'indignation, comme si elle lui avait

volé sa réputation, l'estime des honnêtes gens, son honneur intime, quelque chose de délicat qui lui était plus cher que la vie. (...)

130 Il s'était levé ; il marchait à grands pas derrière la table, le bonnet grec chaviré sur une oreille. Il balbutiait : « Comprend-on ça, docteur ? Voilà de ces choses horribles pour un homme ! Que faire ? Oh ! Si je l'avais su de son vivant, je l'aurais fait arrêter par la gendarmerie et flanquer en prison. Et elle n'en serait pas sortie, je vous en répons ! (9) »

Je demeurais stupéfait du résultat de ma démarche pieuse. Je ne savais que dire ni que faire. Mais j'avais à compléter ma mission. Je repris : « Elle m'a chargé de vous remettre ses économies, qui montent à deux mille trois cents francs. Comme ce que je viens de vous apprendre semble vous être fort désagréable, le mieux serait peut-être de donner cet argent aux pauvres. »

140 Ils me regardaient, l'homme et la femme, perclus de saisissement(10).

(...)

Mme Chouquet parla la première : « Mais, puisque c'était sa dernière volonté, à cette femme... il me semble qu'il nous est bien difficile de refuser. »

Le mari, vaguement confus, reprit : « Nous pourrions toujours acheter avec ça quelque chose pour nos enfants. » Je dis d'un air sec : « Comme vous voudrez. »

Il reprit : « Donnez toujours, puisqu'elle vous en a chargé ; nous trouverons le moyen de l'employer à quelque bonne œuvre. » Je remis l'argent, je saluai et je partis.

150 Le lendemain Chouquet vint me trouver et, brusquement : « Mais elle a laissé ici sa voiture, cette... cette femme. Qu'est-ce que vous en faites, de cette voiture ?

Rien, prenez-la si vous voulez.

Parfait, cela me va ; j'en ferai une cabane pour mon potager. »

Il s'en allait. Je le rappelai. « Elle a laissé aussi son cheval et ses deux chiens. Les voulez-vous ? » Il s'arrêta, surpris : « Ah ! non, par exemple ; que voulez-vous que j'en fasse ? Disposez-en comme vous

160 voulez. » Et il riait. Puis il me tendit sa main que je serrai. Que voulez-vous ? Il ne faut pas, dans un pays, que le médecin et le pharmacien soient ennemis. (...)

Voilà le seul amour profond que j'aie rencontré, dans ma vie.

*

(La Rempailleuse, Guy de Maupassant)

QUESTIONS

Question 1

À quel(s) genre(s) rattaches-tu ce texte ? Souligne ta/tes réponse(s)

- a) un conte merveilleux

- b) un fait divers
- c) un récit historique
- d) une biographie
- e) une autobiographie
- f) une nouvelle
- g) un récit réaliste

Justifie ta réponse :

Question 2

Le récit que tu viens de lire comporte 3 parties. Pour chacune d'elles, précise :

- a) qui est (sont) le(s) narrateur(s)
- b) ce que tu sais de lui (d'eux)
- c) s'il(s) est (sont) un (des) personnage(s) actif(s) de l'histoire, un (des) témoin(s) de l'histoire ou quelqu'un de (des personnes) totalement extérieur(es) à l'histoire (dans ce dernier cas, il(s) ne joue(nt) aucun rôle dans l'histoire et n'a (ont) pas assisté à ce qui est raconté). Si tu considères que plusieurs réponses sont correctes, indique-les toutes

- d) les raisons et/ou les buts qui poussent ce(s) narrateur(s) à raconter cette histoire

Partie 1 : lignes 1 à 39
a)
b)
c)
d)

Partie 2 : lignes 40 à 136
a)
b)
c)
d)

Partie 3 : lignes 164 à 166
a)
b)
c)
d)

Question 3

Comment réagissent les invités du souper de chasse lorsqu'ils apprennent que l'histoire qui va leur être contée concerne une rempailleuse et Chouquet ? Souligne la (ou les) réponses qui te semble(nt) correcte(s). S'il n'y en a pas, ne souligne rien.

- a) ils sont étonnés d'entendre parler de gens qu'ils connaissent
- b) ils sont curieux de savoir comment ces personnes ont vécu leur amour et attendent la suite de l'histoire avec impatience
- c) ils n'écoutent pas cette histoire parce que la rempailleuse est une femme de basse condition

d) ils sont dégoûtés parce qu'une rempailleuse a aimé un pharmacien alors que, selon eux, les belles histoires d'amour ne concernent que les gens « comme il faut »

Question 4

Voici une série de propositions concernant la manière dont le narrateur nous présente la rempailleuse. Toutes ces affirmations ne figurent pas telles quelles dans le texte de Maupassant. Fais une croix dans la colonne adéquate selon que ces propositions te paraissent explicitement dites dans le texte (parfois simplement reformulées) ou inférables.

La rempailleuse est une personne :	<i>Explicitement dit mais parfois reformulé</i>	<i>Donné à entendre (inférable)</i>
a) vaillante (travailleuse)		
b) digne (honnête, méritante, qui a le respect de soi)		
c) qui a aimé en vain		
d) vagabonde, sale, miséreuse		
e) naïve, (qui est pleine de confiance par ignorance ou inexpérience)		

Question 5

Comment le narrateur relate-t-il l'histoire que la rempailleuse lui a racontée (lignes 48 à 117) ? Souligne la (ou les) réponses qui te semble(nt) correcte(s), s'il n'y en a pas, ne souligne rien.

- a) il rapporte textuellement les propos de la rempailleuse
- b) il raconte avec ses propres mots le récit que lui a fait la rempailleuse
- c) il raconte l'histoire de la rempailleuse comme il l'a comprise et introduit ses propres réflexions ainsi que ses jugements
- d) il adapte son récit à son auditoire (le langage de la rempailleuse est différent de celui des invités)

Question 6

Quelles sont les conséquences de ce(s) choix (questions 4 et 5) sur la façon dont le public du narrateur et toi lecteur avez perçu la rempailleuse ?

Question 7

Voici une série d'affirmations concernant la façon dont le narrateur relate sa rencontre avec la famille Chouquet. Souligne celle(s) qui te semble(nt) correcte(s) :

- a) Le narrateur introduit les réactions émotionnelles que suscite en lui le comportement des Chouquet.
- b) Le narrateur raconte avec ses propres mots le récit que lui a fait Chouquet.
- c) Le narrateur adapte son récit à son auditoire et ne reprend pas textuellement les propos de la famille Chouquet.
- d) Le narrateur raconte souvent cette rencontre sur le mode du dialogue.
- e) Le lecteur et le public du narrateur sont invités à porter un jugement sur la famille Chouquet à partir des propos mêmes de cette famille.

Question 8

8.1. Avant de rencontrer Chouquet, le narrateur pense que l'histoire qu'il va lui raconter aura un certain effet sur lui. Lequel ? Justifie en reprenant au moins un passage du texte.

8.2. Quelle(s) est (sont) la (les) réaction(s) qu'il obtient en réalité ? Justifie en reprenant au moins un passage du texte.

Question 9

9.1. Si tu avais assisté au souper de chasse, comment aurais-tu jugé la réaction de la famille Chouquet ?

9.2. Pourquoi ? Utilise au moins deux arguments différents.

Question 10

Précise les classes sociales de chacun (Chouquet, le médecin, les organisateurs du souper de chasse, la rempailleuse) en remplissant le tableau suivant :

Personnages	Classe sociale	MOTS DU TEXTE évoquant leur classe
Chouquet		
Le médecin		
La Rempailleuse		
Les organisateurs de souper de chasse		

Question 11

À l'issue du récit (lignes 165-166), comment réagit la marquise qui condamnait l'amour que la repaillieuse éprouvait pour Chouquet ?

Question 12

Que veut suggérer Maupassant par l'évolution du jugement de la marquise ?

Retiens la (ou les) meilleure(s) réponse(s) parmi les réponses proposées.

- a) Le récit de la vie de la repaillieuse a ému la marquise mais son nouveau jugement porte sur la spécificité de la gent féminine face à l'amour. Elle ne revient pas sur sa condamnation initiale d'un amour éprouvé par une fille de basse condition pour un bourgeois.
- b) La marquise a au fond de bons sentiments.
- c) Le récit de la vie de la repaillieuse a ému la marquise. Celle-ci accepte à l'issue du récit que des sentiments tels que l'amour puissent être partagés par un bourgeois et une fille du peuple.
- d) Les gens jugent facilement le comportement des individus en fonction des origines sociales mais sont toujours émus par les histoires personnelles.
- e) Il est impossible d'aimer plusieurs fois profondément.

2/-

LA NOUVELLE LITTÉRAIRE

La nouvelle littéraire est un genre fascinant. Au contraire du roman, elle ne met en scène que très peu de personnages et met l'accent sur l'évolution psychologique de ceux-ci. Afin de bien maîtriser ce genre, voici quelques notions qui te seront utiles :

1. Les caractéristiques de la nouvelle littéraire
2. Les thèmes et les valeurs
3. Le ton
4. Le schéma narratif
5. Le schéma actantiel
6. La caractérisation des personnages
7. L'évolution psychologique des personnages
8. Le temps et la narration dans le récit
9. L'époque (temps) et l'espace (lieu) dans le récit
10. La chronologie

Les caractéristiques de la nouvelle

La nouvelle est un genre littéraire bien particulier et fascinant.

En anglais, on l'appelle « short story ». Voici ses principales caractéristiques :

- **Texte généralement court, variant de 3 à 50 pages.**
- **Histoire mettant en scène très peu de personnages. Parfois un seul.**
- **Intrigue basée principalement sur l'évolution psychologique du personnage central.**
- **Dénouement de l'histoire surprenant et inattendu.** On l'appelle également « chute » du récit. **Le dénouement force souvent le lecteur à réinterpréter toute l'histoire.**

Les thèmes et les valeurs

Les **valeurs** sont des **croyances ou des idées qui guident les pensées et les actions** des personnes. Une valeur représente donc **ce qui est vrai et bon aux yeux d'une personne**. Exemples de valeurs : amitié, fidélité, environnement, famille, religion, etc.

Le ou les **thèmes** exploités dans un texte narratif c'est **ce dont il est question dans l'histoire, de quoi traite la nouvelle**.

Le ton

Le ton du récit correspond aux émotions ou aux sentiments exprimés par les personnages qui prononcent les paroles formant les dialogues. Le ton peut être dramatique, humoristique, sarcastique, didactique, autoritaire, agressif, etc.

Le schéma narratif

Le schéma narratif pourrait être considéré comme le squelette de l'histoire. Tu peux le considérer comme le résumé de cette dernière ou comme son plan. Il comporte donc les éléments suivants :

1. La situation initiale

Au **début de l'histoire**, on apprend **qui est le personnage principal**, les **circonstances (lieu, époque)**, la **situation des personnages**. Il y a une **certaine stabilité**. L'histoire est **racontée à l'imparfait**.

2. L'élément déclencheur

Quelque chose survient d'un seul coup et provoque une rupture de la stabilité. L'**action** est alors **déclenchée**. L'élément perturbateur peut être l'arrivée d'un personnage, une révélation, une découverte, un événement particulier...L'histoire est alors **racontée au passé simple**.

3. Le déroulement (péripéties)

Il s'agit de **toutes les actions qui ont lieu** alors : **la quête** de la belle princesse, la vie d'un homme ayant une cervelle en or, la vengeance d'un homme... **Les personnages tentent de trouver un nouvel équilibre**. **L'histoire est au passé simple** mais il peut y avoir des **descriptions ou des pauses de réflexion (imparfait)**.

4. Le dénouement

La situation trouve un **nouvel équilibre grâce** à l'intervention de certaines personnes ou parce qu'elle ne peut plus continuer. Le dénouement **s'écrit au passé simple en majorité**. On appelle aussi le dénouement « **la chute** ».

5. La situation finale*

L'histoire est terminée. Les personnages sont heureux ou malheureux et l'auteur nous donne à voir **le tableau d'une nouvelle situation stable, différente de la situation initiale** (pire ou meilleure). La situation finale s'écrit au **passé simple en majorité**.

***la situation finale est souvent absente ☹️ l'histoire se termine donc par la chute**

3/-

La nouvelle littéraire

Une définition

La nouvelle littéraire peut se définir comme un récit généralement bref de construction dramatique, qui présente des personnages peu nombreux dont la psychologie n'est étudiée que d'une façon fragmentaire. Ce type de récit est, en général, concentré autour d'un seul événement : les personnages réagissent à l'événement, qui constitue le cœur de l'histoire.

L'univers vraisemblable de la nouvelle littéraire présentent ordinairement les personnages, les événements, les lieux et les objets comme ils pourraient être dans la réalité. Tous ces éléments sont décrits et présentés comme s'ils existaient réellement dans le quotidien.

Les principaux thèmes abordés dans la nouvelle littéraire sont : la vie, l'amour, l'amitié, la mort, le bonheur, l'altruisme, etc.

Ordinairement, cette forme de discours appartient à la langue soutenue __ (langue littéraire). Cependant, il est aussi possible de lire des nouvelles littéraires en langue correcte ou en langue familière.

Les différentes catégories de la nouvelle littéraire

Les nouvelles littéraires sont classées par catégories soient : dramatique, psychologique, fantastique, humoristique, social, historique, science-fiction.

Il n'est pas toujours facile de classer ce type de discours dans une seule catégorie. Il arrive parfois qu'une nouvelle littéraire renferme des caractéristiques de plusieurs catégories.

La structure de la nouvelle littéraire ou le schéma narratif

Les trois grandes étapes dans le déroulement de cette forme de discours sont : la situation initiale, le développement et la situation finale.

La situation initiale présente ordinairement les personnages, le lieu et le moment du récit . Elle introduit l'action, dans un état d'équilibre.

Le développement : l'événement perturbateur et les péripéties de l'action

L'événement déclencheur, aussi appelé événement perturbateur, est un fait plus ou moins inhabituel qui vient perturber la situation initiale : l'état d'équilibre est rompu, le personnage principal se retrouve dans une situation menaçante ou inconfortable, ce qui provoque une série d'actions et de réactions (personnage principal) qui forment les péripéties du récit. L'événement perturbateur déclenche la première péripétie de l'action.

Le dénouement de la nouvelle littéraire peut être difficile à prévoir, il comporte souvent un effet de surprise (fin imprévue=chute).

La situation finale

La situation finale est souvent absente dans la nouvelle littéraire : elle représente un passage à un nouvel équilibre. Cette partie est souvent brève et place le personnage principal dans une nouvelle situation suite à la réussite (bonheur) ou à l'échec (malheur) du personnage principal.

Le personnage principal et les personnages secondaires

La présentation du personnage principal peut prendre la forme d'un portrait. On y retrouve des renseignements tels que : son nom, son âge, son sexe, ses caractéristiques physiques (taille, couleur des yeux, de ses cheveux, son allure générale), ses traits psychologiques, son métier, son lieu d'habitation, son comportement, ses sentiments, ses idées, etc.

C'est la personne qui est au centre de l'action.

La précision du temps et de l'espace

Le temps du récit est : le temps que prend la narratrice ou le narrateur pour raconter un événement donné, une action accomplie.

Ce temps se mesure en nombre de lignes, de paragraphes, de pages.

Le temps de l'histoire est : le temps au cours duquel s'est déroulé l'événement ou l'action en question.

Cet événement ou cette action se mesure en minutes, en heures, en jours, en mois ou en années. Le temps du récit peut être plus court ou plus long que le temps de l'histoire, ou lui être égal.

Le narrateur

C'est celui qui raconte l'histoire

- Narrateur personnage principal : raconte ce qui lui est arrivé (je)
- Narrateur témoin (pers. secondaire) : raconte des événements dont il a été témoin.
- Narrateur omniscient (dieu) : sait tout et voit tout

L'ordre de narration et l'ordre de l'histoire

La narration se déroule normalement dans un ordre chronologique. Par contre, si le narrateur interrompt momentanément le fil de l'histoire pour raconter des événements antérieurs, il fait un retour en arrière ou une rétrospective.

Le ton du récit

Le ton qui se dégage du récit peut être dramatique, humoristique, sarcastique, didactique, autoritaire, rusé, agressif... Il correspond aux émotions ou aux sentiments exprimés par les personnages qui prononcent les paroles formant les dialogues.

4/-

Ecrire la fin d'une histoire

*** Voici le début d'une histoire et 4 propositions de fins possibles. Choisis celle qui pourrait le mieux convenir.**

Il était une fois une méchante sorcière qui vivait au fond de la forêt. Elle avait l'habitude de jeter des mauvais sorts à tout le monde. Au village, les gens étaient terrifiés et n'osaient plus traverser la forêt pour aller chercher de l'eau au ruisseau. Un jour, le jeune Quentin osa pénétrer dans la forêt.

- a) Quentin chercha la sorcière dans la forêt. Il la trouva, lui prit sa baguette magique et la cassa en mille morceaux. Depuis ce jour, les habitants du village peuvent à nouveau aller chercher de l'eau.
- b) Quentin se promenait tranquillement dans la forêt à la recherche d'une licorne qu'il voulait ramener au roi en échange de sa fille.
- c) Quentin se promena dans la forêt. Il cueillit des champignons et rentra tranquillement chez lui pour manger une bonne omelette aux champignons.
- d) Quentin trouva la sorcière. Il la captura et la ramena au roi. Pour le remercier, il lui donna sa fille en mariage.

*** Voici des débuts et fins d'histoire, relie chaque début à la fin qui convient.**

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--|
| - La veille de Noël, nous allons toujours chercher notre arbre. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - Puis mon nom s'est envolé vers le ciel étoilé. |
| - Le jour de sa naissance a été le plus beau jour de la vie de ses parents. Elle était absolument parfaite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - Le jour de Noël, nous nous rassemblons autour de l'arbre pour chanter des cantiques de Noël. |
| - Quand je suis né, la première chose que ma mère m'a dite est mon nom. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - Ralph ne voulait plus sentir le poisson, mais sa maman servait du homard pour le dîner. |
| - Ralph le chat, sent le poisson mais Sarah l'aime quand même. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - Chrysanthème ne croyait pas que son nom était absolument parfait, elle le savait. |
| - Si tu pouvais nous voir, assis à la vieille table de cuisine, tu verrais que nous ne sommes pas riches. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | - Je pense que mon livre va s'intituler "la table des gens riches de cœur". |

*** Ecris la fin de cette histoire.**

Max et Gégé habitent dans le petit village de Montoie. Le mercredi, ils aiment beaucoup se promener dans les bois, observer les animaux, dévaler les pentes en VTT.

Un jour, au milieu de la forêt, ils aperçoivent une vieille maison en bois. Ils s'approchent.

La maison semble inhabitée : elle est en partie envahie par la végétation.

Gégé dit: « Allons voir. » Il pousse la porte. La maison est silencieuse, très sombre.

Soudain, les enfants entendent un craquement venant de l'étage...

5/-

Ecrire le début d'une histoire

*** Parmi ces extraits, entoure ceux qui peuvent être les débuts d'un conte.**

1. Il y avait une fois un homme et une femme qui avaient une fille jolie, jolie comme le jour. La femme mourut, et l'homme se remaria avec une femme qui accoucha d'une fille laide, laide comme le péché.
2. Le mariage du prince et de la Belle au Bois Dormant fut célébré avec un faste exceptionnel. Et ils vécurent heureux jusqu'à leur mort.
3. Il alla chez le tsar, épousa la princesse, reçut la moitié de l'Empire et régna en homme sage et avisé. Le tsar et la tsarine l'aimaient beaucoup, et la princesse l'aima profondément jusqu'à sa mort.
4. Il était une fois une fille paresseuse qui ne voulait pas filer. Sa mère avait beau dire et faire, elle ne pouvait rien en tirer.
5. Il lui raconta ce qui s'était passé, ajoutant: " Je t'aime plus que tout au monde: viens avec moi au château de mon père ; tu deviendras ma femme. " Blanche-Neige accepta. Elle l'accompagna et leurs noces furent célébrées avec magnificence et splendeur.

*** Remets le début de cette histoire dans l'ordre.**

A - Un soir qu'il se tournait et retournait dans son lit, [...], il dit à sa femme en soupirant : « Qu'allons-nous devenir ?... »

B - À l'orée d'une grande forêt vivait un pauvre bûcheron avec sa femme et ses deux enfants.

C- Son travail ne lui rapportait guère, aussi, lorsque soudain les prix vinrent à monter dans le pays, il n'eut même plus de quoi fournir à sa famille le pain quotidien. D - Le garçon s'appelait Hänsel, et la fille, Gretel.

*** Ecris le début de cette histoire.**

..... Monsta, le
monstre, était affamé, il avait faim ; il n'y avait plus rien à manger ; il avait déjà mangé
tous les monstres, et les enfants ne s'approchaient plus du bord du lac car ils avaient
peur. Jusqu'à ce qu'un jour, près du lac, alors qu'un groupe d'enfant jouait au football,
un tout petit garçon donna un tel coup de pied au ballon qu'il s'arrêta près d'un des
angles du lac.

*** Ecris le début de cette histoire.**

.....
Dès cet instant, Obo, le joueur de flute, se met à rêver de la prisonnière : il en rêvait
le jour, il en rêvait la nuit, et dans ses songes, elle était belle, tendre, presque
lumineuse.

Un beau jour, il partit, il escalada des montagnes, il traversa des fleuves, au péril de
sa vie. Il marcha tant et tant que ses pieds étaient en sang. Un jour, pourtant, il arriva
à Riorim.

6/-

Faire imaginer le lecteur

*** Relie chaque émotion à son ou ses expression(s) imagée(s).**

- Je suis fatigué
 - Mon estomac gargouille bruyamment.
 - Je dois lutter pour garder les yeux Ouverts.
 - Je marche d'un pas rapide en regardant ma montre.
- Je suis pressé
 - J'ai mal au ventre et je sens la sueur Couler le long de mes tempes.
 - Mon cœur s'accélère et mes jambes sont comme paralysées.
- Je suis stressé
 - Je ne peux m'empêcher de bâiller.
- J'ai peur
 - Je veux crier mais aucun son ne sort de Ma bouche.
- J'ai faim
 - Je bégaye une réponse idiote à mon Examinateur.
 - L'odeur délicieuse des croissant me fait Saliver.

*** Remplace les phrases de l'exercice précédent par une phrase permettant au lecteur d'imaginer, de ressentir le sentiment éprouvé. Aide-toi de ce que tu as écrit.**

Je suis triste :

Je suis en colère :

Je suis très content :

Je suis malade :

7/-

Identifier le type d'un texte

1.

Jack vivait avec sa mère, dans une petite ferme. Ils travaillaient dur tous les deux mais ils étaient très pauvres. Un jour, leur vieille vache ne donna plus de lait et la mère de Jack décida de la vendre.

C'est moi qui vais la conduire au marché, dit Jack.

- Si tu veux, mais ne te laisse pas faire, répondit sa mère, demandes-en au moins dix pièces d'argent. »

Et Jack partit au marché, emmenant la vache au bout d'une corde. Il avait

à peine fait quelques centaines de pas qu'il rencontra un petit vieux, qui marchait tout courbé sur un bâton.

Bonjour, Jack, dit le petit vieux. Où vas-tu donc avec cette vache ?

- Bonjour monsieur, répondit Jack. Je vais la vendre au marché, et je vais en tirer un bon prix !

- Si tu veux, tu peux devenir riche comme tu n'as jamais rêvé de l'être, dit le petit vieux. Je t'achète ta vache. Regarde ! Je te donne en échange ce haricot.

www.laclassedemallory.com

2.

En voyage

Quand vous m'ennuyez, je m'éclipse, Et, loin
de votre apocalypse,
Je navigue, pour visiter La Mer
de la Tranquillité.

Vous tempêtez ? Je n'entends rien.
Sans bruit, au fond du ciel je glisse.
Les étoiles sont mes complices.
Je mange un croissant. Je suis bien.

Vous pouvez toujours vous fâcher,
Je suis si loin de vos rancunes !
Inutile de me chercher :
Je suis encore dans la lune.

Jacques CHARPENTREAU

3.

Harry ne ressemblait en rien au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. Dudley était blond, rose et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

J-K Rowling

4.

Quel est le type de ce texte?

La tante Mélina était une très vieille et très méchante femme, qui avait une bouche sans dents et un menton plein de barbe. Quand les petites allaient la voir dans son village, elle ne se lassait pas de les embrasser, ce qui n'était pas très agréable, à cause de la barbe, et elle en profitait pour les pincer et leur tirer les cheveux. Son plaisir était de les obliger à manger d'un pain et d'un fromage qu'elle avait mis à moisir en prévision de leur visite.

Pourquoi ?

5.

Quel est le type de ce texte ?

Cuisses de lapin en papillote. Préchauffez le four à 200°C (th. 6- 7) Lavez la citronnelle et émincez-la finement. Lavez et épluchez les carottes, puis coupez-les en rondelles. Lavez les

courgettes, puis coupez-les en morceaux. Mélangez le tout et incorporez-y les échalotes. Répartissez ce mélange de légumes au centre de quatre grand carrés de papier sulfurisé. [...]

Pourquoi?



Quel est le type de ce texte ?

Animal particulièrement sociable et docile, le mouton (agneau, brebis, bélier) se prête à des modes d'élevage très diversifiés, en plein air ou en bergerie, en plaine ou en montagne, en petits ou en grands troupeaux [...]

Pourquoi ?



Quel est le type de ce texte?

La raison du plus fort est toujours la meilleure ;

Nous l'allons montrer tout à l'heure.
Un agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un loup survient à jeun, qui cherchait aventure,

Et que la faim en ces lieux attirait. "Qui te rend
si hardi de troubler mon breuvage ?

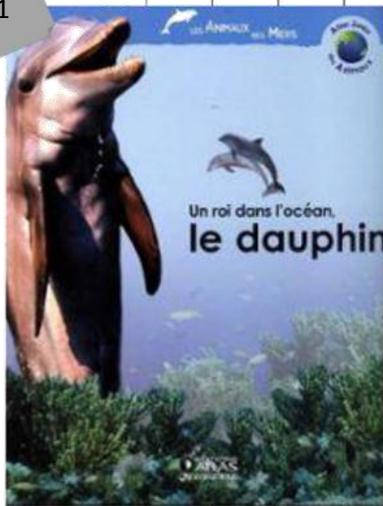
Dit cet animal plein de rage [...]

Pourquoi ?

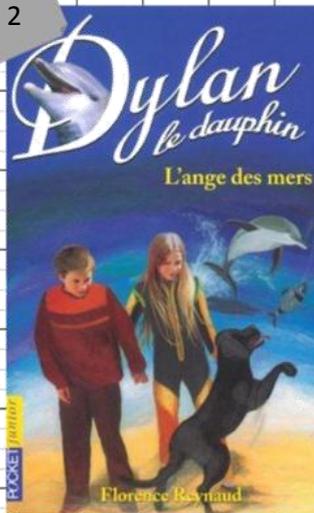
Identifier le type d'un texte



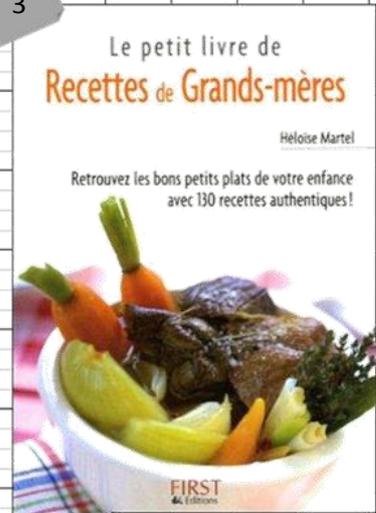
1



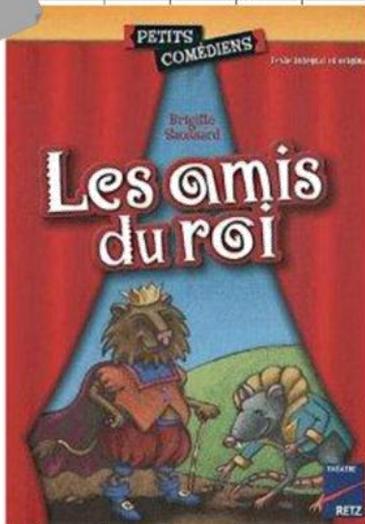
2



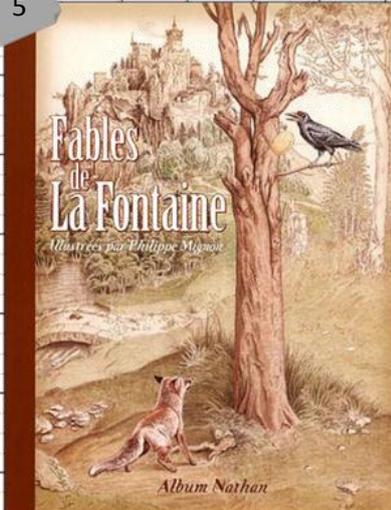
3



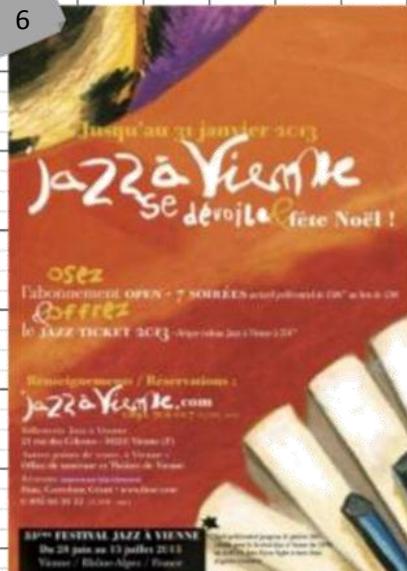
4



5



6



- Texte narratif _____
- Texte explicatif _____
- Texte conversationnel _____
- Texte injonctif _____
- Texte rhétorique _____
- Texte informatif _____

8/-

Eviter les répétitions

*** Réécris en évitant les répétitions**

Claude était bossu. Claude était borgne. Claude était habillé de haillons.

—

—

Il porte un chapeau de paille. Il porte une chemise de lin couleur caramel. Il porte un short de la même couleur.

—

—

Simon avait un regard franc. Simon avait un sourire permanent. Simon avait un grand cœur.

—

—

*** Evite l'emploi du verbe avoir.**

Monsieur Sommer avait un chapeau de paille, une chemise de lin et un short de même couleur. Il avait une casquette de toile. Il avait une étrange silhouette recouverte d'un imperméable. Il avait l'air d'un rat vigoureux.

*** Evite la répétition du verbe être.**

Cet homme était petit et laid. Son corps était chétif et ses jambes étaient courtes. Son visage était ingrat. Son nez était large et ses lèvres cramoisies étaient énormes. Mais ses yeux bruns étaient brillants d'intelligence.

*** Remplace le verbe « passer » par un verbe plus précis.**

Le régiment passe devant le général.

Au second tour, Prost a passé Senna.

Mon voisin m'a passé sa gomme.

Je passe un pull car il fait froid.

*** Réécris en évitant les répétitions.**

Luc est petit. Luc a les joues roses. Luc a les cheveux bouclés. Luc a des yeux rieurs.

Séverine est grande. Elle a les cheveux noirs. Elle a la peau brune. Elle a de petits yeux noisette.

*** Dans le texte suivant, supprimez les répétitions en utilisant des pronoms**

Virginie sortit de table la première. Paul suivit Virginie bientôt après, et vint se mettre auprès de Virginie. Paul et Virginie gardèrent quelques temps un profond silence. [...] Virginie aperçut à l'entrée du port une lumière et une ombre : cette lumière et cette ombre étaient le fanal et le corps d'un vaisseau ; Virginie devait s'embarquer dans ce vaisseau pour l'Europe, et ce vaisseau attendait à l'ancre la fin du calme.

*** Dans le texte suivant, évitez les répétitions du mot « fils »**

Un père avait deux fils, son premier fils était avisé et intelligent, mais le second fils était sot ; et quand les gens voyaient le second fils, ils disaient : « Voilà un fils qui sera un beau fardeau pour son père ! »

10/-

Enrichir une phrase

*** Ajoute des adjectifs, des compléments du nom ou des propositions subordonnées pour compléter les mots en gras.**

Le gâteau est dans le four. Une odeur s'en échappe.

Les amis de mon frère jouent avec un ballon.

Le chien aboie sur les passants.

*** Ajoute des adjectifs, des compléments du nom ou des propositions subordonnées pour compléter les mots en gras.**

Le soleil chauffe l'eau de la mer.

Le chat guette la souris.

*** Ajoute des CC pour indiquer le lieu, le temps ou la manière**

Nous mangeons des frites.

Vous écriviez à Julie.

Mon petit frère dormait.

J'adore jouer au football.

*** Enrichis les phrases suivantes avec les éléments de ton choix.**

Un chat court.

Je fais du judo.

Brice est mon ami.

*** Ajoute des adjectifs, des compléments du nom ou des propositions subordonnées pour compléter les mots en gras.**

Le jardinier s'occupe des fleurs.

La maîtresse lit une histoire.

Le garçon enfle ses chaussures.

*** Ajoute des propositions subordonnées relatives pour compléter les mots en gras.**

Le sable qui _____ est très chaud.

Le livre dont _____ est très intéressant.

L'ami qui _____ est venu me voir.

La maison où _____ est détruite aujourd'hui.

*** Ajoute des CC pour indiquer le lieu, le temps ou la manière**

Lieu : J'achète des fruits.

Temps: Je vais me baigner.

Manière : Les élèves travaillaient.

Lieu : Les enfants ont trouvé des déguisements.

*** Enrichis les phrases suivantes en respectant les contraintes**

Un oiseau s'envole (il doit y avoir un adjectif et un CCL)

Je joue chez mon voisin (il doit y avoir un COI et une proposition subordonnée relative)

La fille est sortie (il doit y avoir un CDN et un adjectif)

11/-

Trouver un titre

*** Lis le résumé suivant et trouve un titre**

Ce matin, le facteur a apporté à Pierre un énorme colis. Pierre appelle tout de suite son amie Maud pour qu'elle vienne l'ouvrir avec lui. À l'intérieur, il y a une cage, et dans la cage, un oiseau qui s'appelle Robert. Il y a aussi une lettre du grand-père de Pierre. Il dit qu'il part en voyage et qu'il lui confie son oiseau. Ni Maud ni Pierre ne se sont jamais occupés d'un oiseau. La première chose qu'ils font... c'est d'ouvrir la porte de la cage !

*** Lis le résumé suivant et trouve un titre**

Naomi s'apprête à passer un jour parfait, en fêtant sur une péniche les dix ans de sa meilleure amie, Valentine, quand ses parents lui annoncent qu'ils se séparent.

Il y aura un avant et il y aura un après.

Avant ? Son père était souvent absent, indisponible, absorbé par son travail de chercheur en mathématiques. À présent ? Il a déménagé dans un appartement moderne, il fait les courses, il cuisine, il organise des sorties, au musée, à la piscine, prévoit des tas d'activités...

Naomi voudrait bien que son père modèle la lâche un peu, qu'il l'aime toujours mais qu'il cesse de vouloir s'occuper d'elle chaque seconde qu'ils passent ensemble.

Comment le lui dire sans lui faire de peine?

*** Lis le résumé suivant et trouve un titre**



Dans leur nid, quatre bébés oiseaux attendent le retour de leur maman. Ils s'appellent Lourdaud, Solo, Costaud et

Dingo. Ils ne savent pas encore voler. La seule chose qu'ils savent, c'est qu'ils ne doivent pas se pencher hors du nid. Leur maman leur a bien dit :

– C'est très dangereux. Vous pourriez tomber, et le chat, le vilain chat, vous croquerait.

Mais, ce jour-là, une tempête se lève. Le vent souffle et le tonnerre gronde. C'est très intéressant, et Dingo, le plus curieux des quatre, veut savoir ce qu'il se passe.

*** Lis le résumé suivant et trouve un titre**



Il était une fois un escargot qui n'avait pas d'histoires, mais qui aimait en raconter. Il en connaissait beaucoup, par exemple celle du lapin qui n'arrivait pas à se réchauffer les oreilles. Ou celle du roi qui ne pouvait plus faire sécher ses chaussettes dans son jardin. Celle de la sorcière qui était plus petite qu'une mouche, celle de la souris sans moustaches. Et bien d'autres encore.

Et tandis qu'il racontait, racontait, il arriva à cet escargot une chose étonnante : il devint lui-même le héros d'une histoire !

*** Lis le résumé suivant et trouve cinq titres possibles**

Au départ, c'est juste une boîte vide en forme de losange. Calie l'a trouvée si jolie qu'elle en a fait sa boîte à trésors. Elle lui a confié une feuille d'automne, la fève de la galette des Rois... Et puis, elle a eu l'idée d'y cacher une liste. La liste secrète de ses plus grandes peurs. Personne ne le sait, mais Calie tremble à l'idée que l'élastique de sa vieille culotte lâche et qu'elle lui

tombe sur les chevilles pendant la récré. Quelques jours plus tard, au beau milieu d'un exposé... le pire est arrivé !

*** Lis le résumé suivant et trouve cinq titres possibles**

C'est l'histoire d'une princesse tout à fait nulle, elle est plutôt garçon manqué, pas très douée en classe et très maladroite. Ses parents désespérés décident de la confier à un vieux magicien qui vit dans la forêt afin qu'il fasse d'elle une véritable princesse. Mais c'est loin d'être gagné!

*** Imagine d'autres titres pour les classiques suivants**

Le petit chaperon rouge

Cendrillon

Le chat botté

Harry Potter à l'école des sorciers

Charlie et la chocolaterie

Les trois petits cochons

*** Imagine des titres pour les différentes histoires proposées**

Une histoire de fantômes

Une histoire policière

Une histoire qui se déroule au Moyen-âge

Une histoire qui se passe à l'école

Une histoire qui se déroule sur une autre planète

Une histoire qui se déroule pendant la seconde guerre mondiale

*** Lis le résumé suivant et coche le titre qui convient le mieux**

L'arbre est un être vivant: il se nourrit, respire et se développe tout comme nous. Grâce à la lumière solaire, ses feuilles dégagent de l'oxygène qui permet toute vie. La grande forêt d'Amazonie absorbe une grande quantité de gaz carbonique et dégage en retour de l'oxygène qui nous permet de respirer et de vivre.

En plus de l'ombre qu'il nous procure en été, il fixe le sol grâce à ses racines et empêche l'érosion des terrains. Lorsque l'arbre devient adulte, il produit des fruits indispensables à notre alimentation : oranges, citrons, abricots, raisins, figues, olives, etc... Il produit aussi du bois qui est utilisé dans la fabrication du mobilier et des outils.

Voilà les richesses que notre ami l'arbre nous offre. En échange, nous devons le protéger pour laisser à nos enfants une nature saine et agréable.

- La forêt amazonienne**
- La croissance de l'arbre**
- Arbre, source de vie**
- Les arbres fruitiers**

*** Coche le ou les titres pouvant convenir à ce texte.**

Après la bataille de Soissons en l'an 486, Clovis, roi des Francs passa ses troupes en revue. Lors du partage du butin, il demanda qu'on lui donne un vase magnifique pour le rendre à l'évêque de Reims qui l'avait réclamé.

Un guerrier bondit la hache à la main. Clovis n'eut pas le temps de réagir, que déjà l'homme frappait le vase en disant que seul le sort pouvait décider du partage.

L'année suivante, le roi des Francs jeta les armes de ce soldat par terre, disant qu'elles étaient sales. Celui-ci se baissa pour les ramasser et Clovis lui envoya sa hache dans la tête en disant :

« C'est ainsi que tu as fait, à Soissons, avec le vase. ».

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> La vengeance de Clovis | <input type="checkbox"/> Le vase de Soissons |
| <input type="checkbox"/> Revue des troupes | <input type="checkbox"/> Une rancune meurtrière |
| <input type="checkbox"/> La bataille de Soissons | <input type="checkbox"/> Entretien des armes |
| <input type="checkbox"/> Un vase pour l'évêque | <input type="checkbox"/> L'évêque assassiné à Soissons |

12/-

Faire attention à la logique du texte

* Lis le texte et souligne l'erreur de logique. Réécris ensuite la phrase erronée afin qu'elle soit cohérente.

Le chevalier Golo possédait les plus splendides moustaches du royaume. Il était occupé à les raser, comme chaque matin, lorsqu'un page affolé vint le trouver chez lui.

"Venez vite, chevalier! Un bateau de pirates est en train d'attaquer le château!"

Le chevalier posa aussitôt sa brosse à dents et s'élança vers les remparts.

*** Lis le texte et souligne l'erreur de logique. Réécris ensuite la phrase erronée afin qu'elle soit cohérente.**

Le roi Stanislas adorait la confiture de patates douces. Il en mangeait matin, midi et soir, et il se levait encore la nuit pour se préparer des tartines. Or, une nuit, il ne trouva plus aucun pot de confiture dans son congélateur secret. "Au vol!" s'écrièrent-ils, et ils s'évanouirent.

*** Lis le texte et souligne les erreurs de logique. Réécris ensuite les phrases erronées afin qu'elles soient cohérentes.**

Cette quiche était vraiment magnifique! Le pâtissier l'avait décorée avec un petit bûcheron entouré de quelques champignons en meringue, et du sucre glace pour imiter la neige. Quand Thibault l'apporta à table, tout le monde applaudit en criant "Joyeux Noël". Puis Thibault la découpa et donna la, plus grosse cuisse à Clara, car elle savait qu'il était gourmand.

*** Lis le texte et souligne les erreurs de logique. Réécris ensuite les phrases erronées afin qu'elles soient cohérentes.**

Pour réussir ce délicieux gâteau au chocolat, il vous faudra:

- 3 œufs
- 25 cL de crème
- 200 g de farine

- 100 g de sucre
- 100 g de beurre

Préchauffez votre four sur 150° pendant 10 minutes environ. Pendant que le four refroidit, mélangez les œufs, la crème, la farine, le sucre. Faites doucement congeler le beurre à feu doux puis incorporez-le au mélange. Beurrez soigneusement le moule, puis versez le mélange. Laissez cuire 25 minutes

*** Lis le texte et souligne les erreurs de logique. Réécris ensuite les phrases erronées afin qu'elles soient cohérentes.**

Mais où pouvait bien être cette raquette? Paul avait reçu un rappel de la bibliothèque: "Prière de rapporter l'article emprunté avant samedi, dernier délai." Il avait fouillé toute sa chambre: il n'était pas sous son matelas, ni dans le bureau, ni dans son placard... S'il ne le retrouvait pas, il lui faudrait le rembourser. Tout à coup, il eut un déclic: mais oui, bien sûr, il l'avait laissé au salon! Effectivement, il le trouva sous les coussins du lavabo. Il courut aussitôt le rendre avant la fermeture de la poste.

13/-

Le narrateur

*** Lis l'extrait et indique si le narrateur est extérieur au récit ou si il en est le héros.**

A mon réveil, l'autre côté du lit est tout froid. Je tâtonne, je cherche la chaleur de Prim, mais je n'attrape que la grosse toile du matelas. Elle a dû faire un mauvais rêve et grimper dans le lit de maman. Normal: c'est le jour de la Moisson.

Pères et mères sont gens bien curieux. Même lorsque leurs rejetons sont les pires des poisons imaginables, ils persistent à les trouver merveilleux. Certains parents vont plus loin : l'adoration les aveugle à tel point qu'ils arrivent à se persuader du génie de leur progéniture.

*** Lis l'extrait et indique si le narrateur est extérieur au récit ou si il en est le héros. Souligne les mots qui t'ont aidé.**

Mr et Mrs Dursley qui habitaient au 4, Privet Drive, avaient toujours affirmé avec la plus grande fierté qu'ils étaient parfaitement normaux, merci pour eux.

*** Lis l'extrait et indique si le narrateur est extérieur au récit ou si il en est le héros. Souligne les mots qui t'ont aidé.**

Ce jour-là, c'était l'anniversaire de mon grand-père. Aussi loin que je pouvais remonter dans mes souvenirs, nous avons toujours eu comme coutume de nous réunir dans la grande salle au-dessus de la boulangerie familiale afin de marquer l'événement.

*** Lis l'extrait et indique si le narrateur est extérieur au récit ou s'il en est le héros. Souligne les mots qui t'ont aidé.**

Debout devant l'enclos du loup, le garçon ne bouge pas. Le loup va et vient. Il marche de long en large et ne s'arrête jamais.

"M'agace, celui-là..."

Voilà ce que pense le loup.

*** Complète l'extrait pour que le narrateur soit extérieur au récit.**

A mon réveil, l'autre côté du lit est tout froid. Je tâtonne, je cherche la chaleur de Prim, mais je n'attrape que la grosse toile du matelas. Elle a dû faire un mauvais rêve et grimper dans le lit de maman.

Quand Katniss _____, l'autre côté du lit _____ tout froid. Elle _____, _____ chercha la chaleur de Prim mais _____ n' _____ que la grosse toile du matelas. Elle pensa qu'elle _____ dû faire un mauvais rêve et grimper dans le lit de _____ mère.

*** Lis cet extrait dans lequel, le narrateur est extérieur au récit. Réécrit- le en faisant du personnage dont on parle, le narrateur.**

L'homme marchait d'un pas ferme sur le sentier à peine tracé, trouant la forêt en ligne droite. Ses pieds chaussés de larges bottes s'enfonçaient dans la boue et dans les tas de feuilles gisantes, jaunies par l'automne.

Je marchais _____

*** Lis cet extrait dans lequel, le narrateur est extérieur au récit. Réécrit- le en faisant du personnage dont on parle, le narrateur.**

Ricky Miller, huit ans, frissonnait sous son tee-shirt Snoopy mais il aurait pu supporter la pire des bourrasques.

Je _____

*** Lis cet extrait dans lequel, le narrateur est le héros. Réécrit- le du point de vue d'un narrateur extérieur.**

J'ai compris que j'étais vieux le jour où je me suis retrouvé dans la vitrine d'un antiquaire. J'ai été fabriqué en Allemagne. Mes tout premiers souvenirs sont assez douloureux.

Otto a compris _____

14/-

Ecrire un portrait

* **Voici un portrait, lis-le puis effectue les consignes indiquées.**

La tante Mélina était une très vieille et très méchante femme, qui avait une bouche sans dents et un menton plein de barbe. Quand les petites allaient la voir dans son village, elle ne se lassait pas de les embrasser, ce qui n'était pas très agréable, à cause de la barbe, et elle en profitait pour les pincer et leur tirer les cheveux. Son plaisir était de les obliger à manger d'un pain et d'un fromage qu'elle avait mis à moisir en prévision de leur visite. En outre, la tante Mélina trouvait que ses deux petites nièces lui ressemblaient beaucoup et affirmait qu'avant la fin de l'année elles seraient devenues ses deux fidèles portraits, ce qui était effrayant à penser.

- 1- De quel personnage fait-on le portrait ? _____
- 2- Surligne en jaune les mots du texte décrivant son physique.
- 3- Souligne en bleu les mots du texte décrivant son caractère.
- 4- Ce portrait te paraît-il sympathique ? _____

* Lis le texte suivant, puis complète le tableau.

Harry ne ressemblait en rien au reste de la famille. L'oncle Vernon était grand avec une énorme moustache noire et quasiment pas de cou. La tante Pétunia avait un visage chevalin et une silhouette osseuse. Dudley était blond, rose et gras comme un porc. Harry, au contraire, était petit et maigre, avec de grands yeux verts étincelants et des cheveux d'un noir de jais qu'il n'arrivait jamais à coiffer. Il portait des lunettes rondes et une mince cicatrice en forme d'éclair marquait son front.

	Silhouette	Visage/yeux/cheveux	Signe distinctif
Harry			
Dudley			
Vernon			
Pétunia			

*** Classe les adjectifs dans le tableau**

Enjoué - jovial - maussade - morose - rayonnant - affable - souriant - revêche - grognon - radieux - chaleureux - renfrogné - sournois - hypocrite - franc - hilare

Sympathique	Antipathique

* Complète les phrases en ajoutant un trait de caractère ou un détail supplémentaire au personnage

- 1- Joffrey était un garçon svelte qui _____
- 2- Miranda qui _____, avait une figure osseuse et renfrognée.
- 3- Oncle Joe, qui _____ est pourtant très âgé.
- 4- Edwin porte toujours une écharpe et une casquette qu'il _____

15/-

Organiser un dialogue

* **Ajoute la ponctuation manquante dans ces dialogues.**

- Tu fais une partie de billes? m'a demandé Jules.
- ... Je ne peux pas.... je lui ai répondu.... il faut que je rentre chez moi aider mon papa.
- ... C'est encore tôt, tu as le temps.... m'a-t-il dit.
- ... D'accord, une seule partie alors.... ai-je rétorqué.....
- ... Salut Nicolas! Qu'est-ce qu'il a ton bouquet? m'a demandé Hatem.
- ... Je l'ai laissé sur le rebord de la fenêtre et il est tombé du troisième étage.
- Ah, ah! Il est dans un sale état Tu comptes l'offrir?
- ... Oui, je n'ai pas le choix, je n'ai plus d'argent de poche... ai-je répondu.....

*** Utilise des verbes précis pour introduire le dialogue entre le Petit Prince et le renard. Remplace le verbe dire.**

- Bonjour, dit le renard.

- Bonjour, dit le Petit Prince.

- Je suis là, dit la voix, sous le pommier.

- Tu es bien joli, dit le Petit Prince

- Je suis un renard, dit le renard.

- Viens jouer avec moi, dit le Petit Prince.

*** Réécris ce texte en faisant parler les personnages.**

Julie lui demande s'il veut du dessert, mais comme il en a déjà bu un, il lui répond, sur un ton sec, qu'il n'en veut pas. Les yeux rivés sur le téléviseur, Luc la supplie de parler moins fort car ses exclamations couvrent les paroles du commentateur sportif. Alors Sylvie lui répond que le match ne l'intéresse pas et elle éteint la télé.

"Tu veux du dessert? lui demande Julie _____

*** Voici les phrases dites par deux interlocuteurs A et B. Utilise ces phrases dans un dialogue que tu construiras en respectant la mise en page et la ponctuation.**

A: Le père

1. Qu'est-ce que c'est que ça?

2. Je vois bien que c'est ton carnet de note, idiot! Je veux dire qu'est-ce- que c'est que ça là?

3. Tu vas me rendre fou! Je parle de ce qui est écrit!

4. Bon, j'en ai assez! File te coucher!

B: Le fils Martin

1. C'est mon carnet de note papa!

2. Et bien c'est une feuille de mon carnet de note papa!

3. C'est un chiffre papa!

*** Ecris un dialogue entre deux amis qui ne se sont pas vus depuis longtemps et qui se rencontrent par hasard au supermarché. Respecte la mise en page et la ponctuation.**

*** Un élève a écrit une histoire, mais il n'a pas songé à bien disposer son texte. A toi, de l'améliorer.**

Sam et Marc partent en promenade à vélo. Tout à coup ils entendent un drôle de bruit. Oh non, dit Sam, je parie que j'ai un pneu crevé ! Tu as raison, répond Marc. Ton pneu avant est tout dégonflé ! Les deux garçons s'arrêtent au bord du chemin. Je suis sûr que tu as tes outils pour réparer, reprend Marc, d'un air moqueur. Non, je n'ai rien, marmonne Sam. Je m'en doutais ! dit Marc. Les deux amis se regardent, éclatent de rire et retournent chez eux en poussant leurs vélos.

*** Remplace le verbe dire par un des verbes écrits dans la liste suivante. Si tu ne connais pas la signification de certains verbes cherche sa définition dans le dictionnaire : Acquiescer, demander, penser, répondre, répliquer, questionner**

- Sssu...per, dis-je dans un souffle.

Et c'était exactement ce que je pensais.

- Et tu as dit que ce serait moi le skipper ? dit ma mère.

- Ouais ouais, cap'taine, dit mon père en riant et en lui faisant un salut.

- Comment fera-t-on pour l'école de Michael ? dit-elle.

- J'ai pensé à ça aussi. J'ai demandé à l'école de la ville. Tout est arrangé. Nous prendrons les livres dont il aura besoin. Je l'aiderai à travailler. Tu l'aideras. Il s'aidera lui-même. Entre nous, je vais te dire quelque chose, il apprendra davantage en deux ans de navigation que ce qu'il aurait appris dans son école de singes. Je t'assure.

Ma mère but une gorgée de thé, puis elle hocha doucement la tête.

- D'accord, dit-elle - et je vis qu'elle souriait. Pourquoi pas ? Vas-y achète-le. Achète le bateau.

- C'est déjà fait, dit mon père.

C'était de la folie, bien sûr. Ils le savaient, même moi je le savais, mais simplement, cela n'avait pas d'importance. En y repensant, c'était sûrement une sorte d'inspiration due au désespoir.

Tiré du roman Le royaume de Kensuké de Michael Morpugo

Ponctuer son texte

* Entoure les lettres qui devraient être en majuscule.

Il était une fois un petit prince qui vivait dans un grand château. Sa chambre était perchée tout en haut d'une tour. Il y restait toute la journée, car il était malade. Malgré ses nombreux jouets, le fils du roi s'ennuyait.

* Place les points et entoure la lettre qui doit être en majuscule (Il y a 5 phrases)

Un beau matin, une chenille pénétra dans le terrier d'un lapin elle s'installa dans le coin le plus chaud le lapin revint bientôt il vit des traces sur le sol il comprit qu'en son absence quelqu'un était entré chez lui

* Place dans chaque phrase les 2 points (:)

Il y avait dans la basse-cour des poules, des poussins, des coqs, des dindons. Dans notre panier pique-nique il y a des sandwiches, des fruits, des biscuits et des bonbons.
Le professeur explique « la lune est un satellite de la terre. »

* Recopie le texte en mettant les points

La mer descend Les pêcheurs, sur la plage, la suivent Ils creusent le sable avec une pelle Ils remplissent leurs seaux de coquillages Mais la marée montante ne doit pas les surprendre

* Recopie le texte en plaçant des points et des majuscules

le soleil perce derrière les nuages c'est le premier jour des vacances les valises et les sacs sont dans la voiture les enfants s'installent à l'arrière le voyage sera un peu long, mais ils sont heureux d'aller voir la mer

* Place les guillemets au bon endroit.

Papa dit : Soyez prêts à 19 heures.
Nos cousins nous ont répondu : Venez –nous voir cet été.
Je vais l'attraper et l'avalér, dit Minet.
N'oublie pas ton chapeau crie Maman.

*Remets la ponctuation en utilisant : . ! ?

Dans une haie de la cour de récréation, deux merles ont fait leur nid ☐ Les parents ont couvé les œufs pendant de longs jours et soudain, un matin : « Oh ☐ mais les oisillons sont nés ☐ » s'écrie Magalie ☐ En effet, on aperçoit à travers le feuillage, deux petites têtes déplumées ☐ Quand prendront-ils leur envol ☐ Sauront-ils se débrouiller sans leur mère ? « Dépêchons-nous de les éloigner du chat ☐ » s'exclame Luc ☐

*** Recopie ce texte en plaçant les points et les majuscules.**

Les sorcières habitent souvent de très vieilles maisons il n'est pas facile de les détecter, mais certains indices cependant ne trompent pas le numéro de la porte est un chiffre néfaste les fenêtres sont grises de fumée la girouette s'agite dans tous les sens

17/-

Présenter un texte

*** Lis le texte puis légende-le : titre (T), paragraphe 1(1), paragraphe 2 (2), paragraphe 3 (3), alinéa (al)**

Cartable

Finies, les vacances. L'école recommence ce matin. Fouzia est contente. C'est bien, l'école, on peut jouer avec les copines. Fouzia prépare son cartable. Un cartable tout neuf.

Elle met dedans : un ballon, deux cahiers, une corde à sauter, le livre de mathématiques, une poupée Barbie, une trousse, deux bracelets, un classeur, le lapin en peluche, une règle.

Zut ! Il n'y a plus de place.

Il y a encore des tas de choses à emporter : les gâteaux au chocolat, les rollers, les bonbons à la framboise et les habits de Barbie.

*** Recopie le texte suivant en faisant apparaître deux paragraphes. Fais les alinéas et donne-lui un titre.**

Cela faisait déjà plusieurs semaines que les enfants étaient revenus de leur incroyable aventure dans le temps. Les australopithèques, les grottes de Lascaux, la découverte du feu... tout cela était encore présent dans leur esprit comme si l'aventure datait d'hier. Souvent, Roxane et Julien se mettaient à rêver d'une nouvelle aventure... Roxane s'imaginait aux côtés d'une belle princesse tandis que Julien pensait à des aventures de grands chevaliers. Mais voilà, depuis leur voyage dans la Préhistoire, plus de nouvelles de l'Oncle Eustache. Il serait parti en vacances paraît-il...

Exercices proposés par Lerak pour www.laclassedemallory.com - Texte tiré de :

<http://classesthefarfadets.eklablog.com/>

18/-

Remanier une phrase

*** Trouve cinq phrases différentes ayant le même sens que la phrase suivante. Tu peux changer les noms, les verbes, les adjectifs.**

- Le jeune garçon jouait avec ses amis, à l'école.

1 - _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

*** Réécris les phrases en changeant les mots en gras par des synonymes.**

L'animal était blessé et hurlait.

Le garçon enfourcha sa bicyclette et entama la côte.

Le petit arbre poussait au milieu du bois près du chalet.

*** Réécris la phrase de deux façons différentes en changeant les mots en gras par des synonymes.**

- Marie **monta** sur son **cheval** et partit au trot. Elle allait **faire sa promenade préférée**.

1-

2-

*** Réécris la phrase de deux façons différentes en changeant les mots en gras par des synonymes.**

- Le loup se déplaçait en rampant. Soudain, le loup bondit sur sa proie.

1-

2-

*** Trouve cinq phrases différentes ayant le même sens que la phrase suivante. Tu peux changer les noms, les verbes, les adjectifs.**

- Il paraît que la belle maison sur la colline est hantée.

1- _____

2- _____

3- _____

4- _____

5- _____

*** Réécris la phrase de deux façons différentes en changeant les mots en gras par des synonymes.**

- Le squalé s'approcha du baigneur imprudent et l'attaqua.

1-

2-

*** Réécris les phrases en changeant les mots en gras par des synonymes.**

Les **enfants** lisent souvent des **livres** d'aventure.

Les **légumes** poussent dans le jardin de mon **ami**.

Le **véhicule** roulait à **vive allure**.

*** Réécris la phrase de deux façons différentes en changeant les mots en gras par des synonymes.**

- "Les sucreries sont mauvaises pour la dentition" dit le docteur.

1-

2-

19/-

Remettre un texte dans l'ordre

* **Recopie les phrases dans l'ordre.**

- a) Pierre ne l'a jamais revu.
 - b) Alors, le ballon s'est envolé.
 - c) L'autre jour, Pierre avait un beau ballon rouge.
 - d) Soudain, il a lâché la ficelle.
-
-

* **Recopie ce texte dans l'ordre.**

- a) La sorcière se sauve.
 - b) Blanche-Neige croque dans la pomme.
 - c) Blanche-neige tombe empoisonnée.
 - d) La sorcière offre une pomme à Blanche-Neige
-
-

* **Rétablis l'ordre du texte après avoir bien observé les mots en gras.**

Le soui-manga, l'oiseau royal

- A. Le lendemain, ils se mirent en route dès l'aube.
- B. Le soui-manga royal et sa femme n'avaient plus de provisions. L'oiseau pensa aller chasser dans une région lointaine. Son épouse consentit à l'accompagner.
- C. La nuit, ils préparèrent le nécessaire pour le voyage.
- D. Enfin, ils s'arrêtèrent sous un grand baobab et construisirent un nid où s'abriterait sa femme.
- E. Un jour, une grande famine vint à sévir.
- F. Ils volèrent des jours et des nuits, sans aucune trêve

* **Lis ces parties de texte et recopie-le en les mettant dans l'ordre.**

A la naissance de mon troisième enfant, je me suis équipée d'une machine à laver plus moderne qui essorait le linge. Pour l'essorer, il fallait le passer entre deux rouleaux en tournant une manivelle.

Quand j'avais 7 ans, ma mère allait au lavoir une fois par semaine pour laver le linge de toute la famille.

Maintenant, je suis arrière-grand-mère. Laver le linge est devenu simple. Mon lave-linge est entièrement automatique. Il lave, rince, essore le linge en une heure et peut même le sécher ! Après mon mariage, mon mari et moi, nous avons acheté une machine à laver avec un moteur. Elle lavait et rinçait le linge, mais elle ne l'essorait pas.

*** Numérote les phrases pour remettre la suite du texte dans l'ordre.**

Autrefois, il y avait un cauchemar dans mon placard, aussi, avant d'aller dormir je fermais soigneusement la porte.

___ J'allumai alors brusquement la lumière et le surpris assis au milieu de mon lit.

___ Une nuit, j'ai décidé de me débarrasser, une fois pour toutes, de mon cauchemar.

___ Dès que la chambre fut dans le noir, je l'entendis glisser vers moi.

D'après "je lis je comprends"

Annexe n° 08

Ma démarche d'écriture¹

- **Planification :**

- 1- Je trouve mes idées
- 2- Je fais mon plan

- **Ecriture :**

- 1- J'écris mon texte en respectant mon plan
- 2- Je développe mes idées en paragraphes

- **Révision :**

- 1- Je relis mon texte
- 2- Je m'assure que mon texte suit un ordre logique
- 3- Je vérifie si les idées sont bonnes et satisfaisantes
- 4- J'enrichis mon vocabulaire et mes phrases

- **Correction :**

- 1- J'applique mon code de correction
- 2- J'utilise des outils pour me corriger
- 3- Je partage mon texte avec les autres pour le vérifier

- **Mise au propre :**

- 1- J'écris mon propre avec une écriture lisible
- 2- Je relis le texte afin de corriger les oublis ou les coquilles

- **Entrevue :**

- 1- Lecture par un pair (diffusion).

¹ cf. la classe de madame Valérie,
<http://laclassede madamevalerie.blogspot.com/2014/08/la-demarche-decriture.html>

Annexe n° 09

Texte 01

MORT INCONCEVABLE

Je me réveille au milieu d'un champ au Texas. Mes vêtements sont encore mouillés par la rosée du matin et ma vue est encore brouillée par mon sommeil qui a été subitement interrompu. Sans trop savoir comment, je finis par me lever.

Au loin, j'entends des petits bruissements. J'essaye de m'éloigner du bourdonnement qui vibre dans mes oreilles. Il me suit. Ce petit chuintement ne me laisse tout simplement pas tranquille. Ce son résonne comme des voix dans ma tête. Je me sens possédé, paniqué. Je cours, essayant de m'enfuir de ces paroles qui pénètrent mon esprit. Je n'en peux plus. Je sillonne les rangs de blé et mon corps vacille d'un bout à l'autre. Je m'immobilise pour un instant, essayant de reprendre le contrôle de mon corps. Je lève le regard. Je suis consterné. À quelques mètres de moi, j'aperçois quelque chose que j'aurais préféré ne pas voir. Un homme est étendu sans vie, se déversant de son sang. Deux balles ont transpercé son enveloppe corporelle. La première dans l'épaule gauche et la deuxième sous la cage thoracique. La peur est encore lisible sur les traits de son visage. Il a les yeux ouverts. La vie a quitté ses prunelles mais la peur y reste encore. Son nez est totalement enfoncé dans son crâne. Un homme est mort. Un homme marié puisqu'il porte la bague que tout le monde rêve d'avoir. La bague qui démontre un grand amour... une jeune femme doit l'attendre à la maison. Elle doit patienter pour un retour impossible et s'inquiéter pour un époux qui est à tout jamais effacé.

Cet homme reste immobile, il ne bouge plus et je suis totalement horrifié. Ses cheveux sont cendrés et emmêlés. Il a le masque d'un être qui a grandement vécu. La rougeur de ses pommettes diminue à vue d'œil. En baissant les yeux, je reste encore sous le choc à la vue de ce corps. Mes jambes m'empêchent complètement de bouger tellement elles sont pétrifiées par la terreur. Je regarde autour de moi. Rien. Personne n'est là. J'attends que quelqu'un apparaisse à l'horizon pour qu'il puisse m'aider. Je suis dans une terrible impasse. J'ai découvert un corps décédé dans un champ au beau milieu de nulle part et personne n'est dans les environs. La seule solution qui me vienne en tête est celle de partir et de tout oublier. Alors, je fais demi-tour et je laisse derrière moi, mon propre corps, pour prendre le chemin de l'éternité.

Marilou Diotte :

<https://blogueaqv.com/productions/sous-ma-plume/nouvelle-litteraire-mort-inconcevable/>

Texte n°02

À RECOLONS

Les souvenirs c'est comme des acouphènes. Tu ne peux pas les empêcher d'apparaître, ni de se faire entendre. Tu peux les mettre à distance, tromper leur vigilance, mais ils sont là en permanence, sans discontinuité. Ils sont greffés comme un filtre visqueux qui recouvre les parties essentielles de ta mémoire.

Au début, ils n'étaient qu'une petite peur de rien du tout, une chose à laquelle je ne prêtai pas grande importance. Puis cette peur est devenue envahissante. Incapable de m'en éloigner, elle m'a happé au point de définir totalement mes contours. Les restrictions sont devenues de plus en plus contraignantes, asservissantes même, et puis un jour je me suis réveillé et ma vie avait basculé.

Peut-être est-ce l'Alzheimer de Papi qui a déclenché chez moi l'effroi de l'oubli. J'ai toujours eu une excellente mémoire. Jamais un trou, jamais de page blanche. Je répétais mes leçons à la perfection, attaché au moindre détail qui se glissait dans le paysage et les personnages de mes souvenirs. Mais à force de vivre, on accumule. Un peu comme un millefeuille d'images dont la mise en scène est gravée pour toujours. Et le millefeuille, il faut bien le dire, c'est indigeste, lourd, gras, débordant. On finit par le vomir et ne plus être capable de le voir en peinture. Pourtant, il grandit, s'épaissit, devient de plus en plus écœurant. La nausée m'a submergé au point de ne plus savoir vivre d'autres choses que ce que j'avais déjà vécu. J'ai décidé de capturer le temps et de l'emmené avec moi. Alors, j'ai emmené tout le monde, c'était plus simple.

Lorsqu'ils ont vu le couteau à pain planté dans la poitrine de Maman, ça leur a fait un choc. C'est vrai que c'est étonnant de mourir. On ne s'attend pas à se faire tuer tous les jours. Surtout pour une raison si bête. Ce soir-là, alors que Maman préparait le repas du soir, je n'ai pas réussi à me rappeler si elle portait un grain de beauté à l'épaule droite ou à l'épaule gauche. Enfant, je l'avais observée tant de fois, essayant d'imprimer à jamais sa silhouette élancée et les moindres détails de sa peau légèrement mate. Comment pouvais-je ne pas me rappeler la place de ce si joli grain de beauté ? Empêcher l'effacement à la source, c'est la seule solution que j'ai trouvée pour ne pas devenir complètement fou. La mort de Maman serait le point de départ d'une vie à reculons. Trente-cinq ans à se remémorer. Ni plus, ni moins. D'habitude, c'est l'inverse. Les gens veulent vivre un tas de choses et que cela dure le plus longtemps possible. Ils prennent tout en photo, accumulent les babioles, ils aiment se

lover dans leurs albums et se rappeler leurs souvenirs enfouis, surpris par les visages et les odeurs qui se ravivent après avoir écumé les clichés des vacances en famille. Moi, ce que j'aime, c'est lorsque tout est figé et que rien ne s'ajoute. Ma vie est désormais faite de cartes postales ultra détaillées que je feuillette inlassablement, toujours dans le même ordre, 24 heures sur 24, 7 jours sur 7. Depuis que Maman est morte, je suis heureux. Depuis que Maman et les autres sont morts, je suis heureux. Antoine a eu peur. Je l'ai vu dans ses yeux au moment de lui trancher la gorge. Quant à Papa, j'ai dû m'y reprendre à trois fois. Je les aime tellement. Comment aurais-je pu prendre le risque de les oublier ? Le docteur Robert m'a répété : « Nicolas, la phobie est une maladie ». J'ai donc tué par maladie. Je pensais pourtant avoir tué par amour. Il y a des phobies pour tout. Phobie de l'ennui, des escargots, des manchots. Phobie des chauves, de l'infini, des escaliers. Il y a même des phobiques de la marche. Alors, je relativise. Une petite phobie de l'oubli, ce n'est pas si grave. Au Centre, comme on l'appelle, je suis bien traité. Le docteur Robert m'écoute répéter ce que je m'ordonne de répéter. On m'a installé dans une pièce à peine meublée donnant sur un mur. Ce qu'il y a de bien avec le mur, c'est qu'il ne perd pas ses briques en automne et garde toujours la même couleur. Aujourd'hui, je peux le dire, j'aime ma vie. Elle est répétitive. Sobre aussi. Un lit, un oreiller, une couverture de couleur vive pour égayer les murs blancs sur lesquels je m'abstiens d'écraser les moustiques qui me visitent. Je lèche le sol à la moindre miette et je tape trois fois mon oreiller avant d'y poser la tête. Le réveil sonne à 7 heures, j'enclenche la compile de mon radiocassette, je pose le pied droit, puis le gauche, j'enfile mes pantoufles Bugs Bunny, mon peignoir qui bouloche et je fonce à l'urinoir. Ensuite, je m'assieds sur mon unique chaise et j'attends Tina.

Tina m'apporte le petit déjeuner à 7h45 précises. Elle porte toujours la même blouse grise, se coiffe avec une queue de cheval tenue par un élastique rose et chausse des clapettes taille 38. Passe-partout, efficace, monotone, monocorde. Quand elle rentre elle dit « Bonjour Nicolas, vous avez bien dormi ? » et je lui réponds « Oui ». C'est tout. Elle pose le plateau, toujours le même, sur la table, toujours la même, à la même place délimitée par une croix blanche, comme une piste d'atterrissage destinée à mon plateau repas. Quand je ne dors pas, je passe mon temps à répéter. Je répète, encore et encore, en travers, par tous les pores. Sans oublier, jamais, jamais. Je balaie les strates de ma mémoire, les unes après les autres, et je ressasse mes plus lointains souvenirs jusqu'à mes jours présents : je m'appelle Nicolas Couturier. À deux ans, j'ai pris mon premier bol de chocolat, à trois, ma première fessée. Je suis né par le siège le 7 mai 1982 et j'ai déchiré Maman en sortant. À six ans, j'ai eu la scarlatine, Antoine la varicelle et Maman a fricoté avec le chauve de la maison d'en face. Papa et tout le quartier l'ont su. Papa a pardonné, nous aussi, mais pas le quartier. Maman restera la catin qui a fait de

Papa un cocu. À huit ans j'ai vu la mer. Je n'ai jamais vraiment aimé la mer. Mes souvenirs sont ceux des shorts trop courts que Maman nous obligeait à porter, d'odeur de crème solaire graissant mon dos en sueur, des miettes de Choco Prince qui collent aux fesses parce qu'elles s'agrippent à la serviette humide, de gerçures causées par le vent, de râteaux en plastique égarés dans l'eau et du château de sable qui s'effondre à la dernière pose d'une petite tourelle. Je crois que la tourelle est la plus grande frustration de mon enfance. Il n'y a rien de plus décevant qu'un château de sable qui s'effondre à cause d'une dernière fausse manœuvre. Comme si rien ne tenait vraiment en place. Comme si tout était en suspens, pendu à la dernière tourelle d'un faux château.

Tout allait bien. Tout tenait en place. Sauf que ce matin, Tina ne viendra pas. La veille, le docteur Robert est venu m'avertir que Tina était en arrêt prolongé. Trop de pression, de patients, de travail. Elle voyait donc la vie en trop. Pauvre Tina. Depuis cette annonce, tout se bouscule dans ma tête. J'ai mis du temps à me souvenir de la couleur de ma cravate de seconde communion. Qui va la remplacer ? Il s'agira d'une femme, m'a dit le docteur Robert. Une femme qui ressemble à Tina ça serait parfait. Avec une jolie petite queue de cheval, des clapettes taille 38, un élastique rose et une voix monocorde. Ce matin, j'ai fait tout ce que je devais faire dans le même ordre que d'habitude, mais je sais que ça ne sera plus tout à fait pareil. Une autre poussera la porte de ma chambre. Elle n'aura pas la même voix, ni la même démarche que Tina. Est-ce qu'elle portera ses cheveux en queue de cheval avec un élastique rose ? Quand ils m'ont interrogé au Centre sur le meurtre de Maman, Papa et Antoine, je leur ai dit que je sentais être arrivé au bout des possibles. Ma mémoire finirait par déborder et évacuer les souvenirs qu'elle jugerait superflus. À l'instar d'un grain de beauté sur une épaule. Lorsqu'ils sont morts, je me suis senti libéré. Plus léger aussi. Avec leur départ, je pouvais ressasser ma vie sans ne plus avoir à la vivre. Alors, à l'annonce du remplacement de Tina, j'ai imaginé que tout recommencerait. Mes angoisses, mes oublis. Avec Tina, j'étais en sécurité. Elle me disait toujours la même chose, sur un ton rigoureusement identique. Tout se répétait à l'infini avec elle. Aucune accumulation, aucune variation. Hier, à l'annonce de son arrêt, j'ai tout d'abord pensé à me trancher la gorge avec la patte de ma chaise. Mais je n'ai aucun courage. Alors j'attends que la nouvelle entre pour en finir. Il me suffira d'une seconde pour l'attraper par les cheveux et lui diffracter le visage contre le mur. Une petite seconde, ce n'est pas grand-chose à se rappeler.

J'entends des pas dans le couloir. Des pas inconnus. Légers, délicats, sur la pointe et sans talons. Des pas de clapettes. De taille 38, peut-être. Elle doit être fine et juvénile. Quel gâchis. Elle est seule, j'en suis certain. Ça me soulage. Je n'ai droit qu'à un seul coup. Net, franc, sans sursaut. Il faudra que je l'attrape par le bras gauche, que je l'envoie valdinguer vers le mur

avant de la saisir par les cheveux et lui fracasser le nez et le front contre la paroi. Un coup suffira si j'y mets tout mon cœur. Elle s'arrête deux portes plus loin. Elle entre chez la voisine d'à côté, une grande dinde qui crie à longueur de nuit. Ça ne sera pas long. Ça n'est jamais long. Après tout, elle ne fait que livrer les repas. La porte de la voisine se referme. Ça y est, elle se dirige vers mes bras prêts à l'accueillir. Je n'avais jamais prémédité de meurtre auparavant. Moi, je tue par nécessité. Cela doit être ce que le docteur Robert appelle l'instinct de survie. Les pas s'arrêtent. C'est elle. C'est bien elle. Je m'adosse au mur, à côté de la porte qu'elle ouvrira dans quelques secondes. Son trousseau tressaille avant qu'elle ne saisisse la clé et l'enfonce dans la serrure. Le cliquetis me griffe les oreilles. Il faut trois tours pour ouvrir cette porte massive en acier inoxydable.

Un.

Deux.

Et, trois.

Chloé : <http://short-edition.com/fr/auteur/chloe-7>

Texte n° 03

Le coquelicot

C'est le matin de bonne heure. Je suis au bord de la route, pouce en l'air. J'ai passé la nuit dans une grange et je rêve d'un bon café.

La silhouette trapue d'un camion-citerne se dessine au loin et j'entends son moteur qui peine dans la montée. Il s'arrête à ma hauteur, le chauffeur ouvre la porte sans un mot. Bourru, le garçon, on dirait. Il me demande une clope, je lui dis que c'est du tabac à rouler, ça lui va.

Je lui tends la sèche, je l'ai faite fine, comme je les aime. Le chauffeur n'est pas bavard et ça me plaît. Dire des platitudes m'ennuie. Mes pensées flottent et se prennent dans la fumée de sa clope, j'étire les jambes devant moi.

« Vie de vagabond » aurait dit ma mère en tordant la bouche.

« Vie de liberté » aurait dit mon père avec envie.

Le chauffeur ouvre à peine sa vitre pour jeter son mégot d'une pichenette. Les roues de l'engin épousent l'asphalte qui s'étire comme le temps qui passe.

Je somnole quand j'entends le camion ralentir puis freiner. Sans me regarder le chauffeur me lance :

— Je vais à la ferme Mathieu un peu plus loin, et après je repars en sens inverse, je te laisse là.

— Merci de m'avoir avancé, m'sieur ! Bonne route !

Me voilà planté sur la place du village. Le soleil risque un œil par-dessus la colline et l'or de ses

rayons s'émiette sur les murs. Sur ma gauche, je vois un café dont l'enseigne vient de s'éteindre mais à travers la vitrine brille toujours sa suspension de porcelaine. Je tâte mes poches, j'y trouverai bien de quoi boire un café avant de repartir.

Je pousse la porte, une clochette pendue au-dessus de ma tête tinte joyeusement. Une femme essuie des verres derrière le comptoir, deux anciens sont attablés devant leurs tasses vides. L'ambiance est paisible, je m'assois au bar, cale mon dos avec l'angle du mur et commande un café.

La femme le dépose devant moi sans un mot mais avec dans le regard l'amabilité qui adoucit le geste. Puis elle retourne à ses verres.

J'suis pas compliqué, comme gars. Jeune et pas compliqué. Un matin, j'ai enfoncé dans mes poches la poignée de billets gagnée à installer les étals du marché de mon village, j'ai laissé mes vingt piges et leur histoire sans histoires au creux de mon lit. Et je suis parti nez au vent. Dans ma tête, le vide. Mais du bon vide. Celui qui te fait marcher la tête haute, qui te fait claquer la semelle sur le goudron de la route. Celui qui te fait couper proprement la pomme en quatre avec ton opinel et dont tu mâcheras chaque quartier avec application. Comme un cadeau.

Plus rien n'existe que le moment présent. Tout me paraît neuf, rutilant de promesses, la vie se secoue dans mon jeune corps trop longtemps endormi.

J'ai envie de rire, j'ai faim, j'ai envie d'aimer.

Je ne suis pas loin du bonheur.

Une sacrément bonne odeur s'échappe de l'arrière-boutique, simplement séparée du bar par un rideau de perles. Une odeur de « comme à la maison » mais avec quelque chose en plus. Un homme en veste de cuisinier en sort et me fait un grand sourire.

— De passage dans le coin ?

— Oui, juste de passage. Ça sent bon chez vous, vous faites aussi restaurant ?

— On va dire plutôt cantine, c'est plus approprié. Menu unique pour tout le monde.

Aujourd'hui c'est salade de pot-au-feu, truite au beurre blanc et crème caramel. Ça vous tente ?

C'est fou ce qu'un énoncé de menu peut faire comme remue-ménage dans l'estomac et les souvenirs. Mes vingt ans me rappellent à l'ordre, j'ai une faim de loup. Et les poches vides.

— Non, je vais reprendre mon chemin. Je dois combien pour mon café ?

Je jette un dernier coup d'œil au village. Une vraie carte postale : les murs de pierres sèches, les toits aux génoises blanchies, la fontaine sur la place qui chantonne. Et devant moi, la route. Elle serpente au milieu des champs dont le velours vert vient lécher la forêt qui fait comme un cordon tout autour.

Mon pas est un peu moins vif que ce matin, je sens comme une paresse dans les mollets, une envie de coin du feu et de châtaignes.

Après un virage en épingle, j'aperçois une silhouette accroupie près d'une mobylette renversée sur le bord de la route. Une silhouette en robe à pois rouge qui fait comme un gros coquelicot ouvert.

— Merde ! dit le coquelicot

La vraie vie déboule dans mon tableau idyllique et je ne peux pas m'empêcher de sourire. Je m'approche. Une fille, de mon âge je dirais, rouge de dépit, me jette un regard de fin du monde.

— J'ai dérapé sur les gravillons, ma mob ne veut plus démarrer, j'ai le poignet en vrac, je vais être en retard au boulot, et c'est pas le jour... Je suis serveuse au Café du Coin, il y a un gros service ce midi. Gérard et Annie vont être dans la panade.

Je lui propose de pousser l'engin jusqu'au village. Elle a peur de me retarder. Je lui dis que ça tombe bien, j'ai perdu ma montre. Elle rit et moi je ris de la voir rire. Le soleil tape encore un peu plus fort. Peut-être parce que mon coquelicot m'a empêtré dans le cuivre de ses cheveux. Revoilà la place et le Café du Coin. La fille s'y engouffre pendant que je cale sa mob sur sa béquille. Lorsque j'entre à mon tour, la femme du comptoir m'apostrophe gentiment :

— On ne peut pas dire que vous soyez allé bien loin ! Merci d'avoir aidé Sarah. D'ailleurs, si jamais vous ne savez pas quoi faire, je veux bien de votre aide. Contre rémunération, bien sûr. Je n'hésite pas. Mes économies ont vite fondu, je connais le travail et rien ni personne ne m'attend. J'enfile le tablier noir à bavette qu'Annie me tend et le tourbillon du service nous emporte dans sa chorégraphie bien huilée.

Quand deux heures sonnent à l'horloge, la cantine se vide de ses hôtes. Reste encore à effacer les traces de leur passage et je pourrai aller m'en griller une petite dans l'arrière-cour. Elle n'est pas belle, la vie ?

Le temps a passé. Je ne suis plus un jeune homme. Je regarde la route qui sort du village comme une possible promesse et sourit.

Je ne suis jamais reparti.

Je suis tombé amoureux d'un coquelicot.

Je suis resté pris dans les plis de sa robe à pois rouge.

Mes mains se sont emmêlées dans le cuivre de ses cheveux.

J'ai effacé mes pas sur la route.

Murielle REIN : <http://short-edition.com/fr/auteur/mumu>

Texte 04

L'embuscade

Je ne savais pas à quel moment j'allais mourir, tout ce que je savais, c'est que je pouvais mourir à tout moment. J'étais un soldat américain, et dans la tourmente, il m'arrivait de me demander pourquoi je faisais la guerre. Les politiques devaient considérer cela comme un jeu, un jeu dans lequel il ne faut pas avoir la balle dans son camp. Et les batailles fusaient, si bien que j'avais totalement perdu la notion du temps.

J'étais en train de suivre mon régiment lorsque le commandant s'exprima
« Faites attention, cet endroit est très dangereux ! »
Son fusil était comme figé contre sa poitrine, comme le mien d'ailleurs, sans doute un geste machinal dans la peur. Pourtant, j'avais fait beaucoup de guerres. ..

Je me souvenais de ma première guerre, j'avais été l'un des héros. J'avais combattu durant de longues et pénibles heures, je m'étais aventuré dans des contrées profondes avec un régiment moindre, j'avais survécu à des créatures tout droit sorties de l'enfer. J'avais bravé tous les dangers. Je commençais à perdre de mon éclat...

Cependant, ici, la peur atteignait son paroxysme. En relevant la tête, je vis que je me trouvais dans une zone marécageuse ; un immense rocher trônait. Tout autour se trouvait une multitude d'arbres. Ils me paraissaient bien verts, comme irréels, ils ne semblaient pas naturels, les feuilles rigides, sans doute à cause de la radioactivité omniprésente, me dis-je

Je montai dans la barque que m'indiquait le commandant. C'était une immense barque noire cirée. . .
Après des heures de traversée, du moins ce qui me semblait, j'arrivai sur une plateforme en bois, peut-être pour ne pas glisser. Le chef commença :

« Nous allons traverser la plateforme et engager le combat ! »

J'avais très peur. Je courais donc, courais encore, courais durant un temps impossible à déterminer. Je sautai au-dessus d'un crocodile immobile, accélèrai puis ralentis, j'arrivai enfin au bout. Il n'y avait pour le moment aucune armée, car on ne peut organiser, faire avancer et combattre deux armées en même temps. .. J'étais tellement désorienté que je ne remarquai qu'après un long moment que l'énorme rocher se trouvait dans l'autre côté, pourtant j'avais couru dans l'autre sens. Je restai bouche bée, c'était bel et bien le même rocher. ..

Une odeur pestilentielle se dégagait alors du ruisseau, une odeur de poisson. Quelqu'un avait du marcher dans l'eau gorgée de poissons. Soudain, je compris C'était une embuscade, je comprenais enfin. .. L'armée adverse s'avança en même temps que le rocher, sans doute une illusion d'optique. .. Peu importe, j'allais mourir.

La porte s'ouvrit fi la volée, et le père entra dans la chambre

« Franck, as-tu vu ma chaussure ?

- Oui Papa, je l'ai trouvée ici en revenant.

- Ah, d'accord, mais tu n'as pas enlevé le cirage j'espère, car il est neuf !

- Non Papa.

-Tu as encore sorti l'armée ? Tu n'oublieras pas de ranger les soldats et de vider l'eau de ta plateforme de jeu !

1. Oui Papa.

2. Et ne joue pas fi genou sur le parquet, tu t'abîmes la rotule ! Viens manger, le poisson est prêt. » Et ilsortit.

Soudain, un coup violent décima les troupes. . .

Annexe n°10

Versions du texte produit (échantillons)

A/- 1^{er} jet du texte à produire (la situation initiale)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

C'était ^{un} week-end, ^{beau} un jour, Monia prend son petit déjeuner en observant le lever du soleil, les rayons diffusent ~~flottent~~, en construisant le rouge et le jaune au bout du ciel, elle essaye de voyager avec ~~ses réflexions~~ ^{ses pensées} dans le monde de cet image. À ces ~~moments~~ moments là, elle a reçu un appel téléphonique de son amie Lilia qui lui proposa de faire une promenade. C'était une bonne idée pour Monia, mais elle doit avoir la permission de sa famille, ~~pour cette~~ et malheureusement, cette dernière a accepté la demande de sa fille. Les deux ont commencé à ranger leurs affaires et la joie ~~leur~~ ^{remplit} leurs

imaginations, elles ont essayé de rien oublier : l'argent, la nourriture, et même leurs papiers... Plus Monia a demandé à son père de jeter un coup d'œil sur le matériel de sa voiture, parce qu'il avait l'habitude de lui faire ça. Après ~~la~~ la certitude que tout est prêt, elles ont pris la route.

2. Ouafa

Il était un beau jour d'été, trois amis : Mohamed, Kacem, Saïd ont décidé de faire un voyage à la plage. Mohamed étant le seul à avoir son permis de conduire, il est un chauffard connu par ces accidents mortelles, et à chaque fois il sort de sa situation miraculeuse sain et sauf. Sa chance ne veut pas le quitter ! Ils ont décidé de prendre le risque, en prenant la route le soir afin d'y arriver la ^{nuît} veille et passer ^{une somnolence} la nuit à l'hôtel.

* 2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

Après une journée fatigante, le meilleur relaxant pour Sophie était de prendre un bain. Son travail autant qu'une responsable de marketing dans une société étrangère consommait toute son énergie en faisant que de verser des vœux depuis les premières heures du jour. Après avoir pris son bain, elle se mettait à discuter avec son meilleur amie (sa maman) et sa confidente : sa maman.

mais le téléphone qui sonnait la beaucoup gênait, qui peut appeler à toute une heure aussi tardive. Elle s'attendait de répondre, pour elle se n'était pas vraiment important, elle n'attendait l'appel de personne, en réalité elle n'avait pas beaucoup de relations, son monde

se limitait en ce moment, quelques relations et travail, une ou deux amies.
depuis longtemps, elle ne savait rien sur la famille de son père.
dans cette nuit-là, elle était très heureuse avec les préparatifs de voyage, certes ce n'est pas la première fois qu'elle part et l'est en fait mais cette fois-ci, elle va assister à une soirée de vente avec dédicace de son meilleur écrivain...

2. Souad

Ahmed était le fils unique de ses parents d'ailleurs il vivait avec eux dans un petit village au Liban.

Le père de Ahmed était un cultivateur, il voulait que son fils soit médecin, mais ce fils unique avait un rêve d'être un réalisateur.

un jour ce dernier a décidé de quitter son village vers New York, alors son père lui donna 200 dollars et lui souhaita bonne chance.

* 3^{ème} groupe

1. Khouloud

Un jour, pendant les vacances du printemps, Caroline la petite fille était chez sa grande mère à la campagne pour passer ses vacances, c'est la fille aînée de ses parents, elle était tellement attachée à sa beauté, ses yeux, elle a choisi de passer les vacances à la campagne au lieu de camping avec ses frères, chaque jour le matin, elle s'est réveillée tôt par le sonneur du (coffee) préparé par sa grande mère, bercée par les vents souples des Nénuphar arrosé au dessus de balcon elle est toujours prête à une journée pleine d'aventures.

2. Samia

D'après la discussion qui a déroulé entre ma famille concernant le tourisme, on a décidé d'aller vers le sud ~~et~~ Algérien.

Pendant le trajet on vit des choses extraordinaires parmi les quelles : les chamane, les montagnes, les arbres, et même des oiseaux introuvables et même aussi des bœufs d'eau.

Mon petit frère nous a demandé de se ~~le thème~~ découvrir les choses avec (volonté) reposer, et c'est vrai on a descendu dans un endroit vaste, propre

* 4^{ème} groupe

1. Zineddine

Mohammed, jeune Algérien, issu d'une famille très pauvre à Oran, il était le fils aîné avec deux petits frères. Comme il n'avait pas la chance de poursuivre ses études au collège comme tout le monde en raison des conditions de vie qui lui empêchaient de prendre son cartable, il commença à frapper la porte et chercher du travail à tout prix. Cependant toutes ses tentatives étaient en vain à cause de son caractère et il était capricieux et indiscipliné, alors personne ne lui faisait confiance. Un jour de l'été où il faisait chaud Mohammed comme d'habitude après avoir fait son sieste il trouve dans la plage l'endroit le plus convenable pour se débarrasser de la pression qui l'entoure. Alors chose

après midi, il alla lui bas et rencontra son copain intime Farouk pour discuter ses projets qui concernent leur avenir. Ce ils avaient presque la même situation et espèrent qu'ils trouvent une solution à leur état délicat, Farouk lui proposait l'idée d'aller tenter leur chance au bord de la mer où se trouve le paradis comme ils s'imaginaient, Mohamoud pensa toute la nuit pensa à ce sujet là. Il ne arrivait pas à dormir à cause du stress jusqu'à ce que le soleil se lève.

2. Hamza

Au temps jadis, Ahmed était un jeune homme qui vivait dans petite maison avec ses parents âgés. Il était très aimé parce qu'il était le seul fils. Comme tout le monde, Ahmed avait un seul ami dès son enfance c'était Mustafa.
Le mois du juin où il faisait chaud, les deux amis décidèrent de partir en France pour passer les vacances d'été. Mais les parents d'Ahmed ne (voulait) voulaient pas que leur garçon partait et les laisser tout seuls à cet âge.

Annexe n°11

Versions du texte produit (échantillons)

A/- 2^{ème} jet du texte à produire (la situation initiale)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

C'était un week-end, un beau jour, ~~Monia prend son petit déjeuner~~ Monia, soulagée en prenant son petit déjeuner dans le balcon de sa chambre, tout est vert à l'horizon. Certes, à l'horizon tout est vert, le courant d'air et les champs de blé ~~forment~~ ^{dessinent} un bon paysage où en formant des vagues naturelles, elle ~~observe~~ observe le lever du soleil, les rayons diffusent, en construisant le rouge et le jaune au bout du ciel. Elle a essayé de voyager avec ses pensées dans le monde de cet image. Ce réel rêve est coupé par un appel téléphonique, c'était son amie Laila, qui lui proposa de faire une promenade

2. Ouafa

Il était un ~~très~~ beau jour d'été, Mohamed, proposa à ces deux amis Kacem et Saïd de faire un voyage à la plage ~~pour terminer le stress au travail~~. Mohamed et Saïd s'occupent le même poste de travail dans une société, comme des agents, ils terminent leurs journées épuisés de fatigue, ils ont décidé de s'éloigner de travail et de diminuer le stress. Mohamed étant le seul à avoir son permis de conduire, il était un chauffeur connu par ces accidents mortels et à chaque fois il sort de sa situation miraculeuse sain et sauf !

sa chance ne veut pas le quitter.
Ils ont décidé de prendre le risque en
prennant la route ~~le soir~~ ~~tard~~ ~~afin~~
~~de~~ ~~passer~~ le soir afin d'y arriver tard
et passer la nuit à l'hôtel.

* 2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

après une journée fatigante, le meilleur
relaxant pour Sophie était de prendre
~~son~~ ~~bain~~ un Bain chaud.
son travail était qu'une responsable
de Marketing dans une société étrangère
consommait tout son énergie en faisant que
des vas et des vens depuis les premiers heures
du jour.
après avoir pris son Bain, elle se mettait à
discuter avec sa meilleure amie et sa confidente
sa maman.
mais le téléphone qui sonnait le beaucoup
gênait. Qui peut appeler à une telle
heure.
elle n'attendait de répondre, pour elle, ce n'était
pas important, elle n'attendait l'appel de
personne, en réalité elle n'avait pas
beaucoup de relations.
son monde se limitait en sa maman,
quelques relations de travail, une ou deux
amies.
depuis longtemps, elle ne savait rien sur la
famille de son père, en effet tout ce qu'elle
savait qu'elle a une seule tante qui a
épousé le pays depuis son mariage et est
qui elle vivait aux USA.
son petit monde se tournait autour de sa
mère, c'est elle qui a lui appris tout ce qu'elle
savait dans la vie : les valeurs, les mœurs,
tout ce qu'elle dit sa mère était pour
elle comme une vérité indiscutable.
Sophie ~~se~~ grandit avec une certaine peur,
elle craignait de perdre son père qui la
toujours surveillait sa mère, surtout qu'elle
n'avait de son père que quelques petits
souvenirs...

2. Souad

Dans un petit village au milieu des montagnes où le calme, la verdure qui couvre tout l'endroit, vivait Ahmed le 11^e jeune libanais avec ses parents dont le père est cultivateur.

Ce père voulait que son fils unique soit un médecin, parce qu'il y avait un grand manque de médecin au niveau du clinique.

Mais Ahmed a toujours rêvé d'être un réalisateur cinématographique, un jour, le dernier a décidé de quitter son village vers New York pour faire une formation supérieure en réalisation. Malgré que son père était étonné, pourtant n'a pas voulu.

* 3^{ème} groupe

1. Khouloud

Un beau jour, dans un village qui se situe auprès d'une forêt, pendant les vacances du printemps à la vue des fleurs et du soleil souriant, une petite fille qui s'appelle "Caroline", la fille aînée elle a 13 ans, elle était très chère à ses parents. Cette fille a un air curieux et inspirant pourtant elle était assez jeune (elle) Caroline était tellement fascinée par la beauté des paysages, elle a choisi d'aller chez sa grande mère pour passer ses vacances au lieu d'en passer en camping avec ses frères.

Chaque jour le matin ^(elle) Caroline s'est réveillée tôt par la source du café préparé par sa grande mère et caressée par les vents souples du Nénuphar doux sortés au dessus de balcon, elle se trouve active et prête à une journée pleine d'aventure.

2. Samia

(Un jour, & etc) D'après la discussion qui a déroulé entre ma famille concernant le tourisme on a décidé d'aller vers le sud Algérien. Le matin d'un jour, on a pris le taxi, le papa avec moi, le papa avec la mamam et mes deux frères.

Pendant le trajet on a vu des choses extraordinaires parmi lesquelles: les chaux, les montagnes, les champs agricoles, les herbes, même des oiseaux inconnus et même aussi des lacs d'eau.

Mon petit frère nous a demandé de se reposer, et c'est vrai on a descendu dans un endroit vaste, propre, et organisé.

Ma mère a dit: oh quel joli endroit! cette vue que m'a plu.

Le papa a pris son portable pour faire des photos, et après on a continué le trajet jusqu'au

* 4^{ème} groupe

1. Zineddine

Mohammed jeune Algérien, il est issu d'une famille très pauvre à Oran dans un quartier populaire « Gombita », il n'allait pas au collège comme ses amis en raison des conditions de vie qui lui empêchaient de poursuivre les études. Il commença à fouiller au quatre coins de la ville afin de trouver un boulot mais toutes les tentatives étaient en vaine, il était rejeté à cause de son caractère « méfiant, capricieux et indiscipliné ». Une personne ne lui faisait confiance. Un jour d'été où il faisait chaud, Mohammed comme d'habitude après avoir fait la sieste, il trouve

au bord de la plage d'évacuer le plus
convenable où il peut se débarrasser
de la pression sur l'estomac. Dès
chaque après-midi, il alla là-bas
et rencontra son copain d'intime Farouk
pour discuter des sujets qui concernent
leur avenir « ils avaient presque
la même situation », espèrent qu'ils
trouvent une solution à leur situation
d'évacuation, Farouk lui proposait
l'idée de louer la chambre au delà
du mer « harogass » où se trouvent
le paradis comme ils prient eux-mêmes
et imaginaient. Mohammed passa
toute la nuit à penser à ce sujet, lui
il n'arrivait même pas à dormir jusqu'à
ce que le soleil se lève.

2. Hamza

Plus loins de la ville d'Alger, ou plus exactement
à la campagne où il (était) avait vécu Ahmed,
dans une petite demeure fabriquée en pierres
avec notamment ses parents avancés dans l'âge.
Il était un très fort jeune homme qui travaillait
tous les temps pour gagner un peu d'argent, il
aide aussi ses parents en même temps dans
leurs vie quotidienne. Il était très aimé dans
sa petite famille parce qu'il était le seul fils.
Comme tout le monde, ce jeune homme avait
un ami intime dès son enfance qui s'appelait
Mustafa, ce dernier était pour lui plus qu'un
ami mais plutôt comme son frère.
L'été est enfin arrivé après une longue attente
les deux amis ont décidés l'année passée de
partir en France pour passer les vacances d'été.
Cependant, cette idée qui est proposée par Mustafa
à été refusée par les parents d'Ahmed qui ne
voulent pas que leur seul fils parte en
France et les laisser tous seuls à la maison, car
ils ne pourraient jamais vivre sans lui et surtout

Annexe n°12

Versions du texte produit (échantillons)

A/- 1^{er} jet du texte à produire (déroulement des évènements)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

Tout semble parfait, la voiture était confortable, la conduite de Monia était bien, et de plus, la musique a ajouté une certaine satisfaction, en faisant passer le temps, par, parfois manger et parfois discuter. Tout d'un coup tout est coupé, par l'écoute d'un son brisant qui vient du moteur de la voiture. Oh! Mais quelle chance! La voiture est en panne, les visages, de ses deux amies, sont pâles, c'était 18:00 du soir dans une région ~~lois~~ lointaine, elles ont descendu pour vérifier ce qu'il est passé, mais, Hélas! Elles n'ont aucune idée autour du mécanique. Elles ont été sur le choc. Tentant ses chances, criant, faisant appel téléphonique à leurs proches pour demander le secours, malheureusement pas réponse et la nuit est tombée. Elles ont eu peur, tournant les têtes à gauche et à droite pour trouver une solution. Soudain, une ~~traverse~~ grotte a apparu à côté de la route, la seule idée c'est de passer la nuit ici. Au premier temps, le calme domine la région, mais aux moments où elles étaient en train de se mettre à l'aise, prendre ses aises, elles ont entendu ^{un bruit de son} un bruit de grognements, c'était l'hurlement d'un loup, le ci approche peu à peu, leurs corps tremblent de crainte, et, brusquement le sauvage est apparu, c'était grand et ~~les~~ brutal. Il commence à grignoter le corps de Lila sans pitié. Monia crie, mais sans résultat. Elle observe comment son amie mourir peu à peu.

2. Ouafa

C'était 21:00 ~~pp~~, enfin les trois amis sont arrivés, Après un long trajet plein de risque à cause de la mauvaise conduite. Ils sont passés par la réception de l'hôtel pour déposer leurs papiers dès que la réceptionniste commence à taper les informations des amis

Ses derniers étaient entrain de
 s'effondrer entre eux pour le
 chose de la chambre, à la fin
 ils préférèrent de rester ensemble
 pour s'amuser. Avant minuit
 chaque un a pris son lit.
 Soudain, quel qu'un frappe à
 la porte violemment, mohamed dit :
 j'ai mal à me lever tellement
 j'étais fatigué, kacem ouvre
 la porte ; se sont les gendarmes
 on était choqué ! on mais on n'a
 pas eu peur parce qu'on sait
 bien qu'on a rien fait.
 le gendarme = c toi kacem Ait
 bel kacem ?
 kacem : Oui monsieur c'est moi !!
 kacem raconte = il m'a ordonné
 de mettre les mains derrière
 le dos, il m'a placé les menottes
 tout en me conduisant devant lui

* 2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

après trois appels, elle a répondu, c'était la
 voix d'un homme un peu âgé qui
 dépasserait peut-être les cinquante soixante
 - oui, Bonjour, qui est-ce à l'appareil ? demande
 Sophie.
 - c'est Sophie ? réponds l'homme.
 - oui, c'est elle même. qui êtes vous svp ?
 - je m'excuse de vous avoir appelé à cette
 heure, mais c'est vraiment nécessaire.
 à ce moment sa maman est entrée dans la
 pièce.
 - Sophie viens manger, demain tu seras
 un voyage.
 - oui maman, je viens tout de suite. puis dit
 Sophie et a repris son appel : oui, allo...
 je m'excuse, je vous écoute... mais la ligne
 s'était coupée...
 Sophie ne comprenait rien, qui était cet homme ?
 et qui est ce qu'il voulait lui dire ? et pourquoi

a-t-il raconté de cette façon ? (plusieurs)
 s'interroge-t-elle ? mille questions se tournaient
 dans sa tête, elle ne savait rien que un
 sentiment étrange s'est levé en elle avec les
 premiers mots de cet homme.
 elle est allée dîner avec sa maman, en décidant
 de rien lui dire... de toute façon demain
 sera un grand jour, car ce n'est pas la
 première fois qu'elle part à l'étranger
 en France, mais cette fois-là elle va assister
 à grand événement (que son) concernant son travail.
 le matin ~~elle se levait~~ elle a embrassé
 sa maman et dans le silence de l'aéroport,
 elle s'est mis à penser à sa vie, son passé,
 ses obligations et surtout aux sacrifices que
 sa maman a fait pour (qui elle rendait) la
 ce qui elle est devenue aujourd'hui.
 pendant son séjour en France et après qu'elle a
 bien accompli sa mission de travail, elle a
 décidé de bien s'amuser en faisant des

achats et en visitant plusieurs sites touristiques dont Paris réduisait ses touris amoureux.

dans une soirée parisienne organisée organisée par ses responsables de travail, Sophie était très heureuse et récompensée qu'elle a eu après seulement un peu d'année de travail, et du progrès qu'elle a réalisé à un âge ^{très} jeune et d'ailleurs tout le monde reconnaissait déjà en elle sa sincérité et sa persévérance.

en rentrant à sa chambre dans l'hôtel, elle s'est mise à parler et à débiter ^{avec son amie} son amie Lisa quand le télé-phoné de la chambre sonna, Lisa a répondu, c'était le réceptionniste qui demanda à demoiselle ^{de descendre} un homme qui est venu la voir (l'attend) Sophie est descendue rapidement, dans la réception un homme un vil homme avec une elongation remarquable s'est dirigé vers elle, en l'appelant par son prénom.

Sophie était vraiment surprise (Qu'est-ce que c'est cet homme ?) elle lui demanda si elle pourrait aller à la cafeteria pour prendre un café ? elle ne savait quoi ~~répondre~~ répondre, mais c'était quelqu'un en nous pas lui dire non !

~~Les deux~~ ils sont installés dans une table ^{dans une} devant une ^{dans une} qui donne à la mer, toutes les deux étaient nerveuses, cet homme avec un air très sérieux, ~~de son~~ ses traits portaient tout de sérieux, il hésitait quant à dire les premiers mots !

Il se trouve devant l'âtre qui lui est plus cher dans le monde, comment un mort pourrait revenir à la vie ? et comment et il se sentait dans une épreuve insurmontable ? il était dans comme un mort revenu à la vie et toutes ses études ne servent à rien ! - avant de me poser une question, je le demande seulement de ne pas m'interrompre et de m'écouter jusqu'à la fin ! dit l'homme.

Sophie répond avec étonnement : Monsieur, vous avez demandé de me voir, mais je ne sais même pas qui êtes vous ? - Je suis ton père, dit l'homme un mot qui est parti comme une balle qui s'installe dans le cœur de Sophie et avant qu'il termine ses mots Sophie l'interrompt et dit : mais que vous êtes mon père et mort depuis plus de 27 ans, vous vous trompez terriblement ! - Non Sophie écoute ma fille, je ne suis que ce n'est pas facile pour toi mais Sophie s'énerve et se lève de la chaise, mais il l'attrappe par le bras - Je t'en prie co. prit ma petite, si n'a pas beaucoup de temps et

lire mais Sophie refuse (mais devant ses supplications, elle le punit et quitte la table sans dire un mot. les larmes dans les yeux et elle s'est dirigée vers sa chambre et la mot ~~son~~ fille résonne encore dans ses oreilles ...

Ses mains tremblaient, en entant dans sa chambre, elle est tellement prise par une anxiété suprême, et elle ouvrit la lettre de l'homme qui vient de bouleverser sa vie, ses larmes resumaient tout d'années d'obscurité d'un homme qui lui demanda de surmonter toute les tentations du vide, de manque, d'insécurité qui a nourrit chez elle quelle orientation pourrait avoir sa vie après qu'elle a vécu dans un grand mensonge. en réalité ^{elle} sa mère était un ange et les anges ne savent pas mentir... son père était un homme de politique prestigieux et qui par des contraintes politiques a quitté sa patrie pour l'exil en laissant derrière lui sa petite famille, ses convictions politiques

et ses idées sont conçues comme autodestructives à cette époque là. Il a payé trop cher ce qu'il a su faire.

Le exil n'était pas en choix, mais le seul choix qu'il a fait dans sa vie était son amour et son mariage avec ~~(sœur)~~ douce la mère de Sophie, et après 2 ans de mariage, ils ont eu une petite fille « Sophie », mais les conflits de la vie politique avec ses oppositeurs le obligé de (obscure) abandonner douce et sa petite fille.

2. Souad

Ahmed prend le chemin vers New York en espérant réaliser son rêve, lorsqu'il était au bord de l'avion, il se rencontre Ali qui s'asseyait à côté de lui.

Ali demanda à Ahmed :

- Avez-vous une allumette S.V.P ?

Ahmed répondit en arabe

- Non, je ne fume pas

Ali en écoutant ça Ali était surpris et posa la question à Ahmed

- d'où vous êtes ?

Ahmed répondit :

- du Moyen-Orient

Ali dit en étendant sa main

- moi aussi ravi de vous connaître, c'est un plaisir

c'est Ali et vous ?

en le serrant la main Ahmed dit
répondit

- le plaisir et pour moi, j'en appelle Ahmed, que faites-vous dans la vie ? demanda-t-il

Ali répondit

- je suis ^{un} avocat à la cour et vous ?

Ahmed dit

- je compte faire une formation en réalisation

- Ah ! c'est bien

à l'arrivée à New York, il se sont séparés en échangeant leurs coordonnées

À New York, Ahmed s'installe chez une veille qui vit seule, le jeune homme ~~travaillait~~ suivait ses études le matin et travail l'après-midi, et dans une soirée pas comme les autres en rentrant à la maison de son travail, il trouva la veille allongée sur terre immobile, prudemment il approche d'elle pour voir si elle respire encore et c'était

le grand choc parce qu'il ^{que} la veille
était poignardé, la première chose qui
s'est arrivée ^{donc} à sa tête c'était d'appeler
l'urgence en pensant de lui sauver la
vie, à l'arrivée des ~~les~~ ^{les} secouristes ils
confirmeront la mort ~~de~~ ^{de} la
veille et ils informèrent la police,
qui interrogea le jeune homme et lui
accusa de faire ce ~~ce~~ crime, il
déclara qu'il était innocent malgré
ce ~~ce~~ la police ~~l'en~~ ^{l'en} met ^{le} lui emprisonner
par ce qu'il fut le seul suspect et
tous les indices étaient contre lui.

* 3^{ème} groupe

1. Khouloud

C'était un beau matin, où Caroline et
Marguerite ~~ont~~ ^{ont} décidé de voyager vers la
grande forêt pour qu'elle amène des
herbes dont elle avait besoin dans la cuisine.
Elles ont pris le chemin, elles ^{marchaient} ~~marchaient~~ ensemble
en discutant, Caroline était ^{très} contente, elle
chantait et s'appréciait en jouant entre les
champs du bled, cette fille était intelligente,
elle a facilement ^{gardé} ~~gardé~~ sa mémoire
de chemin parce qu'elle ^{aimait} ~~aimait~~ l'endroit
Pendant que sa grand-mère ^{ramassait} ~~ramassait~~ ce
qu'elle voulait des herbes, elle l'appela
après sa pour qu'elle revienne chez elle.
Le lendemain, Caroline décida d'aller vers
l'endroit ^{la destination} ~~de~~ ^{la} veille sans rien
dire à Marguerite, elle marchait toute
seule, elle avait dans le cœur une émotion
qui lui ~~disait~~ ^{disait} qu'elle va vivre quelque
chose de spéciale ce jour là.

Elle était presque arrivée à la destination
Caroline se sentait un peu fatiguée car elle
a traversé une longue distance à pied, cette
aventureuse fille voulait reposer un peu
sous un arbre en ^{contemplant} ~~contemplant~~ l'environnement
elle a entendu un son qui venait, d'ailleurs,
c'était un son étranger, elle ^{négligea} ~~négligea~~ ce
son en premier temps, mais après quelques
instants ce son ^{se} ~~se~~ répéta et l'inquiéta,
elle voulait connaître d'où vient le son,
elle marchait lentement avec des pas
méfiants et tremblants, en avançant

au fur et à mesure, Caroline aperçut quelque chose de foncé noir jetée sur la terre, celle-ci voulait approcher mais elle avait peur, donc elle a jeté une pierre... voilà, un petit panda bougea.

- Wow! mais c'est incroyable! exclama-t-elle.

Le petit panda hurla, il était blessé dans son épaule gauche, Caroline avait simultanément

la peur et la pitié envers cet animal qu'elle n'a jamais vu dans sa vie que dans les dessins animés, elle avança vers le petit panda:

- Qu'est-ce qu'il a? En touchant son corps avec des mains tremblantes. Elle voulu l'aider, elle chercha de l'eau, elle coura vers une lac et amena et s'ingéra la pluie, elle ramassa toutes les feuilles de plantes devant elle en faisant une pâte pour remédier la pluie. Après des instants, le petit panda se senta bien et s'endormit et Caroline également s'endormit devant lui. Après deux heures, elle se senta quelque chose humide sur ses oreilles, c'était le petit panda qui embrassait son oreille, elle jouait avec lui, elle était comblée de bonheur car elle a pu faire quelque chose de bien.

Marguerite commença à réfléchir mais sans utilité, elle n'a rien trouvé, l'ombre avança et Caroline n'était pas encore là bas.

Caroline dépêcha à revenir à la maison dans son chemin, elle entendit des murmures d'un loup qui était derrière elle, une fois qu'elle retourna, il l'attaqua en courant, elle coura très vite effrayant de cet animal sauvage, malheureusement elle tomba et prit le drapeau blanc en considérant qu'elle sera le dîner de ce loup, mais soudain le petit panda est apparu devant elle et la sauva en attaquant le loup.

2. Samia

Soudain il y'avait une chose qui a attiré mon attention c'est bien : deux frères avec de cheveux ~~de couleur~~ grise, des vêtements ~~par~~ médiocres des pieds ~~pas~~, avec une saleté corporelle. Ils étaient entrain de pleurer tout ma famille ignore la cause.

Et tout d'un coup il y'avait une petite fille âgée de 20 ans, elle plus de nous, ~~elle~~ elle a la même état de ces enfants petit enfants, elle a ~~eu~~ un biberon d'eau juste pour faire une douche p à ses deux petits gosse, elle ~~paraît~~ ~~a~~ ~~paraît~~ il semble qu'elle était fatiguée. ~~Vraiment y'avait ~~une~~ ~~par~~ ~~cette~~ ~~réaction~~~~ la scène est passée devant moi les deux enfants ont pris la douche l'un après l'autre la grande sœur a pris le petit enfant et elle l'a mis sur un morceau de plastique pour ne ~~se~~ pas salir par le sable, quand elle ~~fit~~ la douche, et après elle lui couvrit dans un morceau de tissus et lui posa dans un endroit propre.

Elle fit la même réaction pour le second enfant toujours je suis en observation de cette fille. et après elle a leurs amené de manger, et en fin j'étais très curieuse et proche ~~à~~ à cette fille en posant la question quels sont ces deux enfants.

Elle m'a répondu (avec de regard naïf) : ce sont mes frères.

As tu des parents (avec une voix triste) : non, on est ce qui ils sont.

(avec une voix triste) : ils sont mort.

comment la vie se déroule chez vous ?

(Après une longue pensée) : sont les bonnes personnes qui nous aident.

* 4^{ème} groupe

1. Zinzddine

Le matin Mohammed appela Farouk et lui invita à prendre un café, à ces entrefaites, Mohammed aborda le sujet et donna son approbation à Farouk qui de sa part lui faisait peine d'accepter l'aventure. Comme ~~il~~ les choses sérieuses commencent ils devaient rassembler la somme pour acheter un bateau bien équipé mais comme la somme était insuffisante ils se trouvaient contraints de faire coopérer trois de leurs amis. Ils s'agissait de se Imad, Islem et Rafik qui ils voulaient aussi s'impliquer dans l'aventure et quitter ce foutus bled à tout prix, alors il ne restait que de fixer la date de départ d'une manière discrète, Mohammed les a donné un rendez-vous le lundi à 3H00 du matin à la plage d'Elghazouat.

Le jour du lundi tout le monde était présent, la plage était calme, les jeunes se chargeaient de pousser le bateau vers la mer, en attendant Mohammed qui s'occupa de ramener de la provision, à ce moment là il apparut un vieil homme devant Mohammed, il avait la barbe longue et était chauve, il s'approcha de Mohammed et murmura quelques mots à son oreille ce qui laissa Mohammed figer quelques instants à sa place. Subit ce qu'il entendit les cris de ses copains (Hey Mohammed dépêche toi...), Mohammed regarda autour de lui mais le vieil homme était disparu. Il rejoignit ses copains Farouk voulait savoir qu'est-ce qui se passe mais Mohammed garda le mutisme.

Farouk a allumé le moteur, le bateau commença à marcher et tout le monde était content, après trois heures de navigation au sein du mer, Soudain le moteur s'arrêta, Farouk essaya de le faire marcher, mais il ne pouvait pas, le doute commença à s'installer dans le groupe, Mohamed essaya de jouer le rôle du patron la première nuit passa sans que le moteur fonctionne, la deuxième nuit la même chose, Mohammed était stressé, il n'arrivait pas à dormir comme ses amis, à minuit en plein lune, il entendit un bruit sous forme d'un gémissement et de cris, ce qui lui donna le courage de commencer à se souvenir les paroles du vieil homme. Le bateau est hanté par des mauvais esprits et ce lui qui part dans le bateau ne revient plus.

2. Hamza

- Le jour suivant Ahmed prépara ses valises pour partir, en essayant de lui changer son avis. sa mère commença un dialogue avec lui.
- Mon chère fils, Veut-tu nous laisser seuls pendant cette période ? Si il vous plait reste là
- ma mère, je ne peux pas changer mon avis dans la dernière minute ! Mon ami Mostafa m'attend dans l'aéroport.
- Après un long dialogue entre la mère et son fils, il prit sa décision, et il lesa ses parents sans les dire au revoir. Une heure plus tard, il rencontra son ami (Mostafa) dans l'aéroport d'alger, ils l'embrassèrent, passèrent par les différents points de contrôles puis ils monterent l'avion. Après presque 8 heures de voyage, ils arrivèrent à l'aéroport de Marseille en France. et lorsqu'ils attendaient leurs bagages pour sortir, un policier s'approcha d'Ahmed, il parla avec lui =
- Bonjour monsieur ! Êtes-vous Ahmed ?
- oui, c'est moi ! Pourquoi, Est qu'il y a un problème ?
- Vous devez venir avec moi si il vous plait

- Les deux amis ont été guidés vers un bureau de recherche où il trouvèrent deux autres policiers, ses valises étaient ouvertes. Le chef des policiers leur dit :

- Je pense que vous savez pourquoi vous êtes là. Nous avons trouvés plus de deux kilogrammes de Cocaine cachés dans vos valises.

Ahmed répond : Cocaine Et dans mes valises ces choses ne sont pas les miennes. Je suis sûr qu'il y a une faute, car on ne peut jamais faire ça ! Nous sommes là just pour passer les vacances d'été ! Moustafa dit quelque chose.

- Le policier : c'est pas la peine de mentir ! tout est claire, vous êtes là en France juste pour transporter cette quantité de Cocaine. Vous allez passer au moins 20 ans en prison.

- À ce moment là, Ahmed commença à pleurer en soulevant tous les conseils que sa mère lui à dit avant de partir en France.

- Les deux amis ont été transportés en prison par les éléments de la police, en attendant leur réance d'audience. Le lendemain matin, il se leva très tôt, il demanda de faire un appel téléphonique parce qu'il ne parla pas avec ses parents depuis presque 4 jours, mais sa demande a été très rapidement refusée par les gardes de prison, il était très triste, fatigué et il ne sait pas son destin. Après trois mois en prison, le jour de son audience est venu. Ahmed accepta cette réalité, il connut qu'il va passer le reste de sa vie en prison loin de ses parents et ses amis. Après une heure de transport ils entrèrent la salle d'audience, la séance est terminée après 3 heures et le juge prit sa décision. Les deux amis vont passer 20 ans en prison. Lorsque le juge (préparé) ramassa ses feuilles (et) pour sortir la salle, un policier entra la salle d'audience.

Annexe n°13

Versions du texte produit (échantillons)

A/- 2^{ème} jet du texte à produire (déroulement des événements)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

Tout était "su" les normes, la voiture était confortable, même la conduite de Monia semble bien, et de plus une certaine satisfaction est ajoutée par la music coï, en faisant passer le temps et éloigner leurs esprits de ce qui les fatiguent (distraire), par, parfois manger et parfois discuter. Tout d'un coup, l'amusement est coupé par l'écoute d'un son bizarre qui vient du moteur de la voiture. Bof! Mais quelle chance! La voiture est en panne! Elles ont été au choc leurs visages ~~et~~ ont pâli. C'était 18h30 du soir dans une région lointaine, où tout est calme et affreux, elles ont descendu pour vérifier ce qu'il est passé. Hélas! Elles n'ont aucune idée sur le domaine de mécaniques, essayant de tenter leurs chances, criant, faisant un appel téléphonique pour demander le secours malheureusement, il n'y a personne, et pas de réseau et la nuit est tombée... Elles sont en feu, de plus, leurs corps frissonnent car il faisait froid, tournant les têtes à gauche et à droite pour trouver une lueur d'espoir. Soudain une camionnette est apparue à côté de la route, la seule solution, c'était de passer la nuit ici, au premier temps

le colme domaine la région mais aux moments où elles étaient en train de prendre ses aises, elles ont entendu auprès d'eux un éventail de grognements, c'était l'hullement d'un loup, le cri approche peu à peu, leurs yeux pleurent de larmes, le film de leurs vies est retournée brièvement dans l'imagination de ces fidèles amies, les souvenirs, les parents, les sœurs, les frères... elle s'ont été certains et, brusquement le sauvage est apparu, c'était grand et lentel, il commence à grignoter le coup de Liliu sans pitié. Monia crie mais sans résultat, elle observe comment le coupe de son amie mourir peu à peu.

2. Ouafa

Était 21:00, enfin, les trois amis sont arrivés après un long trajet plein de risque à cause de la mauvaise conduite.

Ils ont passés par la réception de l'hôtel pour déposer leurs papiers, dès que le réceptionniste commence à taper les informations des amis, ses derniers étaient entrain de chuchoter entre eux pour le choix de la chambre, à la fin ils préférèrent de rester ensemble pour s'amuser. Avant minuit chacun a pris son lit.

Soudain, quelqu'un frappe à la porte violemment, Mohamed dit : j'ai mal à me lever tellement j'étais fatigué, donc Kacem a

ouvert la porte: se sont les gendarmes!
on était choqué, mais on a pas eu peur parceque on sait bien qu'on a rien fait!

le gendarme: c'est toi Kacem tit bel Kacem

Kacem: Oui, monsieur c'est moi!

(Kacem raconte): il m'a ordonné de mettre les mains derrières le dos il m'a placé les menottes tout en me conduisant devant lui.

j'ai resté calme, j'étais sûr qu'il y en a une faute quelque part.

j'ai laissé derrier moi mes amis en me regardant bouche bée.

En dirigeant vers l'automobile le gendarme a reçu une appelle sur son talkie-walkie, il a répondu tout suite en disant: enfin, on a pu l'arrêter!

j'ai essayé de l'interroger, pour quelle raison je suis là?

il m'a répondu, t'as reçu ton 3^{ème} appe ordre d'appel et t'as pas nous rejoind! tu es un insoumis donc tu es obligé de régler ta situation au niveau de la tribunal militaire.

Les deux autre amis étaient obligé de rentrer chez eux, le séjour a été gaché par ~~l'arrêt de~~ leur amis par mésaventure de

* 2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

Après trois appels, elle a répondu, elle a répondu, c'était le voix d'un homme ^{un peu} qu'il dépasserait les soixante ans.

- Oui bonsoir, qui est-ce à l'appareil?
demande Sophie.

- C'est Sophie Breton? répond l'homme.

- Oui, c'est elle-même, qui êtes-vous SVP?

- Je m'excuse de vous avoir appelée à cette heure, mais c'est vraiment nécessaire...

À ce moment sa maman est entrée dans la pièce.

- Sophie viens manger, demain tu auras un voyage.

Oui maman, je viens toute de suite, dit Sophie et a repris son appel: oui, elle... je m'excuse, je vous écoute... mais la ligne s'était coupée...

Sophie ne comprenait rien, qui était cet homme? et qui est-ce qui il voulait lui dire? et pourquoi a-t-il raccroché de cette façon si interloqué-elle? mille questions se tournaient dans sa tête.

elle ne savait pas rien que 'un sentiment étrange s'est bougé en elle avec les premiers mots... de cet homme.

elle est allée dîner avec sa maman, en décidant de rien lui dire... de toute façon demain sera un grand jour, certes ce n'est pas la première fois qu'elle part en France, mais cette fois là, elle va assister à grand événement concernant son travail?

Le matin en sortant de la maison, elle a embrassé sa maman, dans la route qui mène à l'aéroport, elle s'est mis à penser à sa vie, son passé, ses ambitions et surtout aux sacrifices ^{à fait pour} sa maman l'a rendu ce qui elle est devenue aujourd'hui pendant son séjour en France et après,

qu'elle a bien accompli ses missions de travail, elle a décidé de bien s'amuser en faisant des achats et en visitant des lieux touristiques dont Paris séduisait toujours ses amoureux.

dans une soirée parisienne organisée par ses responsables de travail, Sophie était très heureuse des récompenses qu'elle a eu après seulement un peu d'année (et du travail) progrès qu'elle a réalisés à un âge très jeune et ailleurs tout le monde reconnaissait déjà en elle sa sincérité et sa persévérance.

en rentrant à sa chambre dans l'hôtel ? elle s'est mis à parler et plaisanter avec son amie Lina. quand le téléphone de la chambre sonna, Lina répondit, c'était le réceptionniste qui demandait à mademoiselle Breton de descendre pour voir quelqu'un qui l'attend.

Sophie est descendue rapidement, dans le hall de la réception, un homme avec une élégance remarquable s'est dirigé vers elle en l'appellant par son prénom, Sophie ^{elle} ^{est} ^{devenue} ^{surprise}, c'était la même voix de l'homme qu'elle appelait par téléphone.

il lui demandait si elle pouvait aller à la cafétéria pour prendre un café ? elle ne savait quoi répondre, mais c'était quelqu'un qu'on ne peut pas dire non ?

Il sont installés devant une fenêtre qui donne à la mer, toutes les deux étaient perches et cet homme a l'air très sérieux, ses traits portaient tout de jeunesse, il hésitait avant de parler --

Il se trouve devant l'être qui ^{est} lui plus cher dans le monde, il se sentait dans une épreuve insurmontable.

Il était comme un mort revenu à la vie et toutes ses excuses ne servent à rien !

- avant de me poser aucune question, je te demande seulement de ne pas m'interrompre et de m'écouter jusqu'à la fin dit l'homme.

Sophie répond avec étonnement.
"Monsieur, vous avez demandé de me voir, mais je ne sais même pas qui êtes vous ?"
- Je suis ton père dit l'homme, un mot qui est sorti comme une balle qui s'installe dans (son) le cœur de Sophie et s'est qu'il termine ses mots Sophie l'interrompt - mais que vous dîtes, mon père est mort depuis plus de 27 ans, vous vous trompez sûrement !
- Non Sophie écoute ma fille, je sais que ce n'est pas facile pour toi mais...

Sophie (écoute ma fille) s'énerve et se lève de la chaise, mais il l'a pris par la main, je t'en prie... ma fille ne reste pas beaucoup de temps et je ne voudrais pas te perdre encore une (fille) fois. Sophie se sentait immobilisée dans un monde qui se tournait autour d'elle... dans ses moments son père sort une lettre de sa poche et demande à Sophie de la lire, mais cette dernière refuse... devant ses supplications, elle finit et quitte la table sans dire un mot... les larmes dans les yeux elle s'est dirigée vers sa chambre et le mot "ma fille" résonnait encore

dans ses oreilles... ses mains tremblaient, en entrant dans sa chambre, elle était tellement prise par une extrême anxiété, elle ouvrit la lettre de l'homme qui vient de bouleverser sa vie. Ses lignes résumaient tout d'années d'absence et un homme qui lui demanda de surmonter tous les sentiments de vide, de manque, d'insécurité qui a nourrit chez elle ! Quelle orientation pourrait avoir sa vie après qu'elle découvrirait que ^{elle a reçu dans} ~~elle a reçu dans~~ ~~un~~ ~~un~~ ~~un~~ grand mensonge, elle pensait toujours que sa mère est un ange et les anges ne peuvent pas mentir...

son père était un homme prestigieux de politique et qui par des contraintes ~~ou~~ ^{acquiesça} se patrie pour l'exil, celui-ci n'était pas son choix, le seul choix qui a fait dans sa vie était son amour et son mariage avec Louisa, une femme issue d'une bonne famille ^{elle avait} ~~de~~ caractère très fort, elle travaillait comme une journaliste.

tous les deux sont engagés dans la vie politique avec l'enthousiasme de la jeunesse, ils ont eu capable de changer tout de chose. après 5 ans de mariage, ils ont eu une petite jolie fille qui s'appelle "Sophie" et petit oncle a porté beaucoup de joie sur leur vie mais il était incapable de changer leur destin.

Quand la vie politique commençait à perturber leur vie conjugale, lui se demande si son mari de s'éloigner, mais pour le dernier n'était pas question, ses convictions politiques étaient ~~très~~ ^{très} solides et ses idées conçues comme acides à cette époque là, l'ont porté à l'exil en laissant derrière lui sa petite famille.

mais lui se refusait cette destination d'instabilité que se prendre sa vie et décide de rester dans son pays et elle avait besoin de retrouver sa vie conjugale qui se dirigeait peu à peu vers le divorce.

après quelques années d'éloignement, lui ne savait rien sur le père de sa fille et les appels entre eux sont devenus de plus en plus rares et chaque jour qui elle voit son enfant grandir devant ses yeux, se peur grandit en parallèle, elle ne trouvait pas les réponses aux questions qui elle posait sa fille où-t-il portait mon père? elle finit par faire ce qui elle crut juste.

la nuit passait très lourde et sophie n'arrivait pas à dormir et se sentait envahie par plusieurs sentiments contradictoires sa nostalgie pour son père revenu et sa déception en sa mère que fera-t-elle? quelle question devrait-elle poser à sa mère? et quelle réponse attendrait? serait-elle capable d'expliquer ce grand mensonge?

2. Souad

Ahmed prend le chemin vers New York en espérant réaliser son rêve, lorsqu'il était au bord de l'avion, il se rencontre Ali qui s'asseyait à côté de lui.

Ali demanda à Ahmed :

- Avez-vous une allumette S.V.P ?
- Ahmed répondit en arabe
- Non, je ne fume pas

Ali en écoutant ça Ali était surpris et posa la question à Ahmed

- d'où vous êtes ?

Ahmed répondit :

- du Moyen-Orient

Ali dit en étendant sa main

- moi aussi, ravi de vous connaître, c'est un plaisir

c'est Ali et vous ?

en le serrant la main Ahmed dit

- répondit
- le plaisir et pour moi, j'en appelle Ahmed que faite vous dans la vie ? demanda-t-il

Ali répondit

- je suis ^{un} avocat à la cour et vous ?

Ahmed dit

- je compte faire une formation en réalisation

- Ah ! c'est bien

à l'arrivée à New York, il se sont séparés en échangeant leurs coordonnées

A New York, Ahmed s'installe chez une vieille qui vivait seule, le jeune homme ~~travaillait~~ suivait ses études le matin et travail l'après-midi, et dans une soirée pas comme les autres en rentrant à la maison de son travail, il trouva la vieille allongée sur le sol immobile, prudemment il approcha d'elle pour voir si elle respire encore et c'était

le grand choc parce qu'il ^{que} la veille
était poignardé, la première chose qui
s'est arrivée ^{dans} sa tête c'était d'appeler
l'urgence en pensant de lui sauver la
vie, à l'arrivée des ~~so~~ ~~secouristes~~ ils
confirmèrent la mort ~~de~~ ~~la~~ ~~veille~~
et ils informèrent la police,
qui interrogea le jeune homme et lui
accusa de faire ce ~~so~~ crime, il
déclara qu'il était innocent malgré
ce ~~la~~ police ~~l'a~~ ~~mis~~ ~~en~~ ~~carcel~~
par ce qu'il fut le seul suspect et
tous les indices étaient contre lui.

*3^{ème} groupe

1. Khouloud

C'était un beau matin, où Caroline et
Marguerite ~~déterminèrent~~ ~~de~~ voyager vers la
grande forêt pour qu'elle amène des herbes
dont elle avait besoin dans la cuisine.

Elles ont pris le chemin, elles marchaient
ensemble en discutant, Caroline était très
contente, elle chantait et s'amusaient en jouant
entre les champs du blé, cette fille était
intelligente, elle a gardé facilement dans sa
mémoire le chemin parce qu'elle aimait
l'endroit. Pendant que sa grand-mère
ramassait ce qu'elle voulait des herbes, elle
l'appela après sa peur qu'elle revienne
chez elle.

Le lendemain, Caroline décide d'aller vers
~~la destination~~ l'endroit d'hier sans rien
dire à Marguerite, elle marchait toute
seule, elle avait dans le cœur une émotion
qui lui disait qu'elle va vivre quelque
chose de spéciale ce jour là. Elle était

presque arrivée à l'endroit, elle se sentait un peu fatiguée car elle a traversé une longue distance à pieds, cette aventure elle voulait reposer un peu sous un arbre en contemplant le paysage, elle entendit un son qui venait d'ailleurs, c'était un son étranger, elle le négligea en premier temps, mais après quelques instants, ce son se répéta et l'inquiéta, elle voulait connaître d'où venait ce son. Caroline marchait lentement avec des pas hésitants et ~~trébuchants~~ trébuchants. En avançant au fur et à mesure

elle a aperçu quelque chose de fourrure noire jetée sur la terre, celle-ci voulait approcher mais elle avait peur, donc, elle a jeté une pierre..... voilà! Un petit panda bougea!

- wow! Mais c'est incroyable! Exclama-t-elle!

Le petit panda hurla, il était blessé dans son épaule gauche, Caroline avait simultanément la peur et la pitié envers cet animal qu'elle n'a jamais vu dans sa vie que dans les dessins animés, elle avança vers le petit panda:

- Qu'est-ce que t'as? En touchant son corps avec des mains trébuchantes. Elle voulait l'aider, elle chercha de l'eau, elle coura vers une lac et omema et ringa la plaie, elle ramassa toutes les feuilles de plantes devant elle en faisant une pâte pour remédier la plaie.

Après des instants, le petit animal se sentait bien et s'endormit et Caroline

également s'endormi devant lui. Après deux heures presque, elle se senta quelque chose humide sur ses oreilles, c'était le petit panda qui embrassait son oreille, elle jouait avec lui, elle était comblée de bonheur car elle a pu faire quelque chose de bien. Marguerite commença à réfléchir mais sans utilité, elle n'a rien trouvé, l'ombre avança et Coroline n'était pas encore là bas.

Coroline dépêcha à revenir à la maison dans son chemin, elle entendit des murmures d'un loup qui était derrière elle, une fois elle retourna, il l'attaqua en courant, elle courra très vite effrayant de cet animal sauvage, malheureusement, elle tomba et elle ~~perdit~~ considérait qu'elle sera le dîner de ce loup. Mais, soudain, heureusement, le panda est apparu devant elle et la sauva en attaquant le loup.

2. Samia

Soudain, il y avait une chose qui a attiré mon attention c'est bien: deux frères avec de cheveux frisés, des vêtements médiocres, des pieds nus, avec une saleté corporelle, ils étaient entrain de pleurer tout ma famille ignore la cause

Et tout d'un coup, il y avait une petite fille âgée de 10 ans, elle pris de nous, elle a le même état de ces petit enfants, elle a levé un bidon d'eau, juste pour faire une douche à ces deux petits gars, elle montrait la fatigue.

La scène est passé devant moi les deux enfants ont pris la douche l'un après l'autre, la grande fille a pris le petit enfant et elle l'a mis sur un morceau de plastique pour ne pas salir par le sable, quand elle fit le douche, et après elle lui couvre dans un morceau de tissus et lui posé

dans un endroit propre.

Elle fit la même réaction pour le second enfant.

toujours je suis en observation de cette fille, et après, elle a leurs amené de manger.

Et enfin j'étais très curieuse et proche à cette fille en posant la question :

Moi: Quels ces deux enfants.

La fille: Elle m'a répondu (avec le regard naïf): ce sont mes frères.

Moi: As tu des parents?

La fille: non.

Moi: ~~La fille~~ Où est ce qu'ils sont?

La fille: (avec une voix triste) ils sont morts.

Moi: Comment la vie se déroule chez vous?

La fille: (Après une longue pensée): sont les bonnes personnes qui nous aident.

Annexe n°14

Versions du texte produit (échantillons)

A/- 1^{er} jet du texte à produire (situation finale)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

Monia, à ce cas, était entre deux chemins, soit offrir ^{au loup} son corps au loup, soit s'échapper et s'enfuir et laisser son amie, et malheureusement elle a choisi la deuxième solution. Elle a pris la route (et son visage est plein) en souvenant les bons moments souvenirs qui a passé avec Lilia.

2. Ouafa

En prenant la route,
mohamed passa par un foule
des ~~sa~~ petits enfants étaient
entraînés de jouer, il a
écrasé un enfant sourd
parce qu'il n'a pas entendu
le claxon de la voiture.

* 2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

Le lendemain e pris son billet d'avion et elle est rentrée chez elle, dans la maison elle a rejoint son lit et elle n'a rien dit à sa mère, elle se comportait très naturellement. Dans plusieurs semaines elle a gardé le contact avec son père qui lui promis de revenir pour rejoindre sa petite famille.

Dans une soirée d'hiver, Sophie demanda à sa mère de préparer un dîner spécial et avant 20:00h ^{tout} était prêt, une table bien décorée avec plusieurs plats qui la (faisaient souvenir) rappelaient de l'homme de sa vie.

Le temps passe est. Sophie et sa mère ne m'ont rien touché sur la table et, cette

2. Souad

Une semaine après le drame, Ali était dans son bureau entraîné de parcourir ^{le} journal comme tout les matins et c'était la surprise lorsqu'il a vu une photo de quelqu'un, qu'il connaît déjà, qui accompagne un article parlant d'un crime Mais. C'est lui. C'est Ahmed ? dit-il

de jour même cet avocat visita Ahmed dans sa cellule et essaya de connaître le déroulement cette affaire.

Quelques mois se sont écoulés depuis le drame. Ali réunit des indices pour cette affaire et parvint à prouver l'innocence de Ahmed le jeune homme est libre grâce à Ali

* 3^{ème} groupe

1. Khouloud

Donc, le loup s'éloigna et Caroline a repris sa respiration et elle embrassa le petit panda fortement, elle alla vers la maison de sa grande mère.

Après qu'elle arriva à la maison, elle trouva ses parents attendant son retour parce que Marguerite les appela - car elle était stressée quand elle n'a pas trouvé sa petite fille. Alors, Caroline était revenue chez elle avec ses parents, elle avait beaucoup de choses à dire à ses frères.

2. Samia

Et après cette débat j'étais très influencée par cet événement, et je l'ai encouragé et je n'oublierai jamais cette image.

On a continué notre excursion et on a pris des belles images concernant le sud Algérien et l'histoire de cette petite fille. Ce ça veut dire que la volonté et l'amour de vie ne se s'arrêtent pas sans oublier le proverbe qui dit « Si on veut on peut »

* 4^{ème} groupe

1. Zineddine

Lorsqu'il faisait nuit, la mer était très agitée, le bateau se basculait, la visibilité était très faible, et lorsque les jeunes étaient en train d'essayer de maîtriser la situation, une navire apparut, les a heurté, le bateau s'est effondré, les jeunes commencèrent à se noyer au milieu de la mer, ils se dispersaient, chacun d'eux se fixait dans une tronche du bateau ils voulaient pas mourir, ils voulaient pas avoir une fin pareille, lorsqu'il faisait jour, Mohamed se leva, il n'arrivait pas à croire qu'il était encore vivant, il était sur la navire qui les a heurté, il chercha ses copains mais il ne trouva que Farouk, les autres étaient disparus, Mohamed se dirigea vers le capitaine pour discuter la destination, mais avant qu'il y arrive, la navire a été déjà arrivé et débarqué, Mohamed et Farouk étaient surpris puisque la destination n'était pas comme prévu.

2. Hamza

Lorsque le juge est en train de sortir la salle d'audience, un agent de police entra rapidement, il s'adressa au juge « Attendez ! Attendez ! J'ai des nouvelles informations concernant cette affaire ! »
Le juge répondit « allez-y on vous écoute ! »
Le policier « On a trouvé que les valises qui contiennent la drogue n'appartiennent pas à ces deux personnes »
Le juge prit sa décision finale après cette intervention, Ahmed et Mostafa vont sortir de prison. Après deux jours, Ahmed et son amis revinrent à Alger, il rencontra sa mère qui était lui attendre depuis longtemps, son père décida avant deux mois. a ce moment Ahmed décida qu'il va rester avec mère jusqu'à la fin.

Annexe n°15

Versions du texte produit (échantillons)

A/- 2^{ème} jet du texte à produire (situation finale)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

Monia, dans cette situation, était entre deux chemins, soit se rendre au loup ou s'échapper et s'enfuir en laissant son amie. Et malheureusement, elle choisit la deuxième solution, prendre la route en se souvenant de bons moments passés avec son amie Hilia.

3. Ouafa

En rentrant, et comme le malheur n'arrive pas seul, en prenant la route leur trajet, un petit enfant sourd voulant traverser la route fut violemment renversé par Mohamed descendant brusquement de la voiture tout pâle et ayant très peur observant le petit enfant heureusement l'accident n'était pas ~~pas~~ grave ses parents venant tout à l'heure secourir leur enfant constatèrent qu'il hurle par des petits soubres sur ses jambes et à la grande satisfaction du petit garçon et ses parents parce que le petit commence à perdre sa surdité.

* 2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

Le lendemain elle prit son billet d'avion et elle est rentrée chez elle, dans la maison elle a rejoint son lit et elle n'a rien dit à sa mère, elle se comportait très naturellement. Dans plusieurs semaines elle a gardé le contact avec son père qui lui promit de revenir pour rejoindre sa petite famille.

Dans une soirée d'hiver, Sophie demanda à sa mère de préparer un dîner spécial et avant 20h⁰⁰ tout^{est} était prêt, une table bien décorée avec plusieurs plats qui la (faisaient souvenir) rappelaient de l'homme de sa vie.

Le temps passe vite. Sophie et sa mère ne m'ont rien touché sur la table et, cette dernière ne savait pas ce qu'elles attendaient après plusieurs heures Sophie demanda à sa mère de manger, puisque, il faisait déjà tard et il faudrait pas gâcher cette soirée en attendant un père qui ne frappera jamais sur la porte, il a cette habitude de partir sans prévenir personne. Il lui a encore une fois promis la tranquillité, la joie, l'amour éternel et surtout une famille! Quel beau mensonge, elle préfère beaucoup plus celui de sa mère, et elle pourrait même le pardonner en pensant que les mensonges sont faits pour parfois pour adoucir les tableaux sombres de la vie et une autre manière pour adoucir la cruauté (de la vie) si mon état peut-être obligé de mentir, mais son père a choisi de le faire...

2. Souad

Une semaine après le drame, Ali était dans son bureau entraîné de passer le jour ^{le} mal comme tout les matins et c'était la surprise lorsqu'il a vu une photo de quelqu'un, qu'il connaît déjà, qui accompagne un article parlant d'un crime. Mais... C'est lui ! C'est Ahmed ? dit-il.

Le jour même cet avocat visita Ahmed dans sa cellule et essaya de convaincre le dénouement cette affaire. Quelques mois se sont écoulés depuis le drame. Ali réunit des indices pour cette affaire et parvint à prouver l'innocence de Ahmed. Le jeune homme est libre grâce à Ali. a Ali, malgré tout ce qu'il a vécu il décide de continuer à réaliser son rêve qui a voyager et avec les années il a devenu un réalisateur célèbre et ses films ont participé et

* 3^{ème} groupe

1. Khouloud

Donc, le loup s'éloigna et Caroline a repris sa respiration et elle embrassa le petit panda fortement, elle alla vers la maison de sa grande mère.

Après qu'elle arriva à la maison, elle trouva ses parents attendant son retour parce que Marguerite les appela. Caroline était stressée quand elle n'a pas trouvé sa petite fille. Alors, Caroline était revenue chez elle avec ses parents, elle avait beaucoup de choses à dire à ses frères.

2. Samia

Et après cette débauché j'étais très influencé par cet événement, et je l'ai encouragé et je n'oublierai jamais cette image. On a continué notre exécution et on a pris des belles images concernant le sud Algérien et l'histoire de cette petite fille. Ce la veut dire que la volonté et l'amour de vie ne se s'arrêtent pas sans oublier le proverbe qui dit " Si on veut on peut "

* 4^{ème} groupe

1. Zineddine

Lorsqu'il faisait nuit, la mère était très agitée, le bateau se basculait. La visibilité était quasi nulle et lorsque les jeunes étaient entrés s'essayer de maîtriser la situation, une navire apparut les a heurté le bateau s'est effondré, les jeunes commencent à se noyer au milieu de la mer, ils se dépassaient chacun d'eux se battait contre la mort en se fixant dans une tronche sur le bateau, ils voulaient pas mourir, ils voulaient pas avoir une fin pareille lorsqu'il faisait jour, Mohamed se leva il n'arrivait pas à croire qu'il était encore vivant, il était sur le navire, il cherche ses copains mais il ne trouva que Farouk, les autres étaient portés

disparus, Mohammed se dirigea vers
le capitaine de commandant pour
discuter la destination, mais avant
qu'il y arrive, le navire à été déjà
debarqué au port, Mohammed et
Farouk était surpris puisque la
destination n'était pas comme prévu.

2. Hamza

- Lorsque le juge était sorti la salle d'audience, un
policien l'entra rapidement, il s'adressa au juge
« Attendez ! Attendez monsieur ! j'ai des
nouvelles informations concernant cette affaire ! »
Le juge répondit « allez-y je vous écoute »
Le policier « On a trouvé que la quantité de drogue
n'appartient pas à ces deux personnes »
- Le juge changea son avis, et il prit sa décision
finale après l'intervention du policier. Ahmed et
son ami vont sortir de prison. Après deux jours,
ils revinrent à Alger. Ahmed rencontra sa
mère qui était lui attendre depuis long temps,
Elle lui a dit que son père est mort il ya deux
mois. Ahmed regretta beaucoup et a promis à sa
mère, qu'il ne serait jamais la quitter.

Annexe n°16

Version finale du texte produit (échantillons)

* 1^{er} groupe

1. Nourelhouda

C'était un week-end, il faisait beau, Monia une jeune fille à l'âge de 22 ans, elle habite avec sa famille dans une maison simple et calme, dans une région toute verte, où les conditions de vie sont disponibles. Elle se met à l'aise en prenant son petit déjeuner dans le balcon de sa chambre. Certes, à l'horizon tout est vivant, le courant d'air et les champs de blé dessinent un bon paysage, en formant des vagues naturelles, elle observe le lever du soleil, les rayons diffusent en construisant le rouge et le jaune au bout du ciel. Elle a émergé avec ses pensées dans le monde de cet images. Ce réel rêve est coupé par un appel téléphonique, c'était son amie Lilia qui lui proposa de faire une promenade. Vraiment, c'est une bonne idée pour Monia, elle doit avoir la permission de sa famille, et, malheureusement cette dernière a accepté la demande de sa fille parce qu'elle lui fait confiance. Les deux, Lilia et Monia, qui ont l'enthousiasme des jeunes, ont commencé à ranger leurs affaires et la joie remplit leurs imaginations, elles ont essayé de rien oublier, l'argent, la nourriture et même leurs papiers ---- En outre, Monia a demandé à

son père de jeter un coup d'œil sur le matériel de sa voiture parce qu'il avait l'habitude de lui faire ça. Après la certitude que tout est prêt elles ont pris la route.

Tout était sur les normes, la voiture était confortable, même la conduite de Monica semble bien, et de plus une

certaine satisfaction est ajoutée par la musique qui, en faisant passer le temps, par, parfois manger et parfois discuter. Tout d'un coup, l'amusement est coupé par l'écoute d'un son bruyant qui vient du moteur de la voiture. Bof! Mais quelle chance! La voiture est en panne! Elles ont été au choc leurs visages ont pâli. C'était 18h00 du soir dans une région lointaine, où tout est calme et affreux, elles ont descendu pour vérifier ce qui s'est passé. Hélas! Elles ont aucune idée sur le domaine de mécanique, essayant de tenter leurs chances, criant, faisant un appel téléphonique pour demander le secours, malheureusement, il y a personne et pas de réseau et la nuit est tombée...

Elles ont eu peur, de plus, leurs

corps frissonnent car il faisait froid, tournant les têtes à gauche et à droite pour trouver une lueur d'espoir. Soudain une caverne est apparue à côté de la route, la seule solution

c'était de passer la nuit ici.
Au premier temps le colme domine
la région mais aux moments où elles
étaient en train de prendre prendre
leurs aises, elles ont entendu auprès
d'eux un éventail de grougnement,
c'était d'humlement d'un loup, le cri
approche peu à peu, leurs yeux pleurent
de larmes, le film de leurs vies est
retourné brièvement dans l'imagination
de ces fidèles amies, les souvenirs, les
parents, les sœurs, les frères ...
et brusquement le sauvage est apparu
c'était grand et brutal, il commence
à grignoter le corps de Lilià sans
pitié. Monia crie mais sans résultat,
elle discute comment son amie mourir
peu à peu.

Monia, à ce cas, était entre deux
chemins, soit offrir, aussi, son corps
au loup, soit s'échapper et s'enfuir
et laisser son amie, et malheureusement
elle a choisi la deuxième solution.
Elle a pris la route en souvenant les
bons souvenirs qui a passé avec Lilià.

2. Ouafa

Mohamed est un jeune homme
de 25 ans qui aime beaucoup voyager,
il a proposé à ses deux amis
Kacem et Saïd de l'accompagner
à un voyage au bord de la mer,
comme c'était l'été. ils ont aimé
l'idée et toute suite accepter la
demande.

Mohamed et Saïd occupent le
même poste de travail dans une société,

des agents de bureau, ayant terminé leur journée épuisés par la fatigue alors les deux amis décidèrent de s'éloigner du travail et de prendre de l'air dans un endroit calme, sachant que leur amis Kacem est en chômage, ils décidèrent de le prendre en charge.

Le lendemain, c'était le jeudi les amis préparèrent leurs bagages et en mettant le dans la malle de la voiture.

Mohamed étant le seul à avoir son permis de conduire, il était un chauffeur connu par ses dégâts de circulation, à chaque fois il sortait de sa situation miraculeuse sain et sauf.

Ils ont décidé de prendre le risque en prenant la route le soir afin d'y arriver tard et passer la nuit à l'hôtel et que l'aventure commence.

A 9h:00 mp, enfin les trois amis sont arrivés après un long trajet plein de risque à cause de la mauvaise conduite.

Ils sont passés par la réception de l'hôtel pour déposer leurs papiers dès que le réceptionniste commence à taper les informations des amis, ses derniers ^{étaient} entraînés de chuchoter entre eux pour le choix de la chambre à la fin il préférèrent de prendre une seule chambre à trois pour mieux s'amuser.

Avant, chacun a pris son lit.

Soudain, quelqu'un frappe à la porte violemment, Mohamed dit: j'ai mal à me lever tellement j'étais fatigué, donc Kacem a ouvert la porte; se sont les gendarmes!!!

On était choqué, mais on a pas eu peur parce qu'on sait bien qu'on a rien fait!

- le gendarme: c'est toi Kacem dit belkacem

- Kacem: oui monsieur c'est moi!

(Kacem raconte): il m'a ordonné de mettre les mains derrière le dos

il m'a placé les menottes tout en me conduisant devant lui, j'ai resté calme, j'étais sûr qu'il y en a une faute, quelque part.

J'ai laissé derrière moi mes amis en me regardant bouche bée.

en allant avec lui (le gendarme)

~~il a reçu un appel sur son talkie-walkie~~ à la voiture de la service de gendarmerie, il a reçu

un appel sur son talkie-walkie

il a répondu en disant: enfin on a pu l'arrêter!

J'ai essayé de s'interroger; pour quelle raison je suis là?

il m'a répondu: t'as reçu ton 3^{ème} ordre d'appel et tu n'as pas voulu joindre le contingent, autant que insoumis, nous sommes obligés de t'arrêter et de te présenter au tribunal militaire.

les deux autres amis étaient obligés de rentrer chez eux parce que le ~~(voyage)~~ séjour a été gâché par la mésaventure de leurs amis vers le service de gendarmerie.

En rentrant, ~~(chez eux)~~ et comme le malheur ~~(se vient)~~ n'arrive pas seul, en prenant leur trajet, un petit enfant sourd voulant traverser la route fut violemment ~~(renversé)~~ renversé par Mohamed.

descendant brusquement de la voiture tout pâle ayant très peur pour voir le petit heureusement l'accident n'était pas grave.

Ses parents venant à toute allure secourir leur enfant, constatèrent qu'il hurle par des petits douleurs sur les jambes et à la grande satisfaction du petit garçon et ses parents.

le choc reçu a été bénéfique parce qu'il a perdu sa surdité.

*2^{ème} groupe

1. Fatima Zohra

le mensonge endormi
Après une journée fatigante, le meilleur relaxant pour Sophie était de prendre un bain chaud.
Son travail est tant qu'une responsable de marketing dans une société étrangère consommait toute son énergie en ne faisant que des ve et liens depuis les premières heures du jour.

Après avoir pris son bain, elle se mettait à discuter avec sa meilleure amie et sa confidente, sa maman, mais le téléphone qui sonnait la beaucoup gênait, qui pourrait appeler à une heure aussi tardive?

elle hésitait de répondre, ce n'était pas vraiment important, elle n'attendait l'appel de personne, en réalité, elle n'avait pas beaucoup de relations.

Son petit monde se limitait en sa maman, quelques relations de travail, une ou deux amies.

Depuis longtemps sophie ne savait pas beaucoup de choses sur la famille de son père, en effet, elle avait une seule tante qui a quitté le Liban depuis son mariage en partant aux U.S.A.

(le travail)

les ambitions de sophie apparaissaient sans fin, et le travail occupait une place énorme dans sa vie mais à vrai dire elle-ci se tournait autour de sa maman, c'est elle qui lui a appris tout ce qu'elle savait des voleurs, des mœurs, et le croyait jusqu'au bout.

sophie a grandi avec une certaine peur, elle craignait de perdre l'ange qui l'a toujours surveillé, sur tout qu'elle n'avait de son père que quelques petits souvenirs incapables de reconstruire son image dans sa mémoire remplie des histoires ambiguës depuis son jeune âge.

après trois appels, elle a répondu, c'était la voix d'un homme un peu âgé?

- oui Bonsoir qui est-ce à l'appareil? demanda sophie.

- c'est Sophie Khouri ? Réponds l'homme
- oui, c'est elle même, qui êtes vous SVP ?
- je m'excuse de vous avoir appelé à cette
heure, mais c'est vraiment urgent.
à ce moment là, sa maman est entrée dans
la pièce
- Sophie viens manger, demain tu auras un
voyage !
- ou maman, je viens toute de suite, dit Sophie
et a repris son appel: oui - Allo... je m'excuse
je vous écoute..., mais la ligne c'était coupée
sophie ne comprenait rien, qui était cet homme
et qu'est ce qu'il voulait lui dire ? et
pourquoi a-t-il raccroché de cette façon ?
s'interroge-t-elle ?
milles questions se tournaient dans sa tête,
et elle ne trouvait pas de réponses, elle n'était
même qu'un sentiment étrange a bougé en
elle avec les premiers mots de cet homme.
elle est allée dîner avec sa maman en
décidant de rien lui dire, de toute façon
demain sera un grand jour, mais ce n'était
pas la première fois qu'elle parte en
France, mais cette fois là, elle va assister
à un grand événement concernant son
travail.
Le matin en sortant de la maison, elle a
embrassé sa maman, dans la route qui
mène à l'aéroport elle s'est mis à
penser à sa vie, son passé, ses ambitions
et surtout aux sacrifices que sa maman
a fait pour la rendre ce qui elle est
devenue aujourd'hui.
pendant son séjour en France et après
qu'elle a bien accompli sa mission de
travail, elle a décidé de bien s'amuser
en faisant des achats, et elle a surtout
visité le lieux touristiques dont Paris
réduisait toujours ses amoureux.

dans une soirée parisienne organisée par ses responsables de travail, sophie était très heureuse des récompenses qu'elle a eu après seulement un peu d'années et du progrès qu'elle a réalisé à un âge très jeune d'où tout le monde reconnaissait déjà en elle sa persévérance et ses compétences.

En rentrant à sa chambre dans l'hôtel elle s'est mis à parler et plaisanter avec son amie Lina quand le téléphone de la chambre sonna, Lina répondit, c'était le réceptionniste qui demande à demoiselle Khouri de descendre pour voir quelqu'un à l'attend. Sophie est descendue rapidement dans le hall de la réception, un homme avec une (éton) élégance remarquable s'est dirigé vers elle en l'appelant par son prénom "Sophie".

Cette dernière était surprise, c'était la même voix qui l'appelait par téléphone. Il lui demanda si elle pourrait aller à la

sofeteria pour prendre un café?

elle ne savait quoi répondre, mais c'était quelqu'un qu'on ne pouvait pas lui dire non.

ils sont installés devant une fenêtre qui donne à la mer, tous les deux étaient perturbés, cet homme a l'air très sérieux, ses traits portaient tout de rigueur. Il hésitait avant de parler...

il se trouve devant l'être qui ~~est~~ ^{est} lui le plus cher dans le monde et se sentait dans une épreuve insurmontable.

il était comme un orot revenu à la vie et toutes ses excuses ne servent à rien?

- avant de me poser aucune question, je te demande seulement de ne pas m'interrompre et de m'écouter jusqu'à la fin. dit l'homme. Sophie répond avec étonnement:

Mon père vous avez demandé de me voir mais je ne sais même pas qui êtes vous ?

Je suis ton père dit l'homme, un mot qui est sorti comme une balle qui s'installa dans le cœur de Sophie et avant qu'il termine ses mots, elle l'interrompit :

mais que vous dites, mon père est mort depuis plus de 27 ans, vous vous trompez sûrement !

Non Sophie écoute ma fille, je sais que ce n'est facile pour toi que quelqu'un vient te dire je suis ton père, ... mais

Sophie s'énerma et se leva de la table, elle ne voulait rien écouter, mais il l'a pris par la main :

Je t'en prie ma fille, ne fais pas cette peine j'en ai assez goûté, il ne me reste pas beaucoup de temps et je ne voudrais pas te perdre encore une fois, j't'ai vu faire les premiers pas dans la vie... et j'(te) souhaiterais que tu sois avec moi en y faisant mes derniers pas...

Sophie se sentait immobilisée dans un monde qui se tournait autour d'elle... à ce moment son père sortit une lettre de sa poche et demanda à Sophie de la lire, mais cette dernière refusa... mais devant ses supplications

elle la prit et quitta la table sans dire un mot, les larmes dans les yeux, elle s'est dirigée vers sa chambre et le mot "ma fille" résonnait encore dans ses oreilles...

elle était tellement prise une anxiété extrême, ses mains tremblaient, en entrant dans sa chambre elle ouvrit la lettre de l'homme qui venait bouleverser sa vie...

Les lignes résumaient tout d'années d'absence d'un homme qui lui demande de surmonter tous les sentiments de vide, de manque, d'insécurité qui le nourrit chez elle !

quelle orientation pouvait avoir sa vie après qu'elle a découvert le grand mensonge, elle pensait jusqu'au jour où que sa maman était un ange et les anges ne savent pas mentir.

Son père était un homme prestigieux de politique et par des contraintes à quitter sa patrie pour l'exil, ce dernier n'était pas son choix, en réalité le seul choix qui a fait dans

sa vie était son amour et son mariage avec Luiza, une femme d'une fort caractère, issue d'une bonne famille et elle travaillait comme une journaliste.

Tous les deux sont engagés dans la vie politique avec l'enthousiasme de la jeunesse, ils ont cru capables de changer tout de chose.

Après deux ans de mariage, ils ont eu une jolie fille qui s'appelait "Sophie", ce petit ange a apporté beaucoup de joie sur leur vie, mais il était incapable de changer leur destin.

Quand les perturbations de la vie politique commencent à inquiéter leur vie conjugale, Luiza demanda à son mari de s'y éloigner, mais pour ce dernier n'était pas question, ses convictions politiques étaient assez solides et ses idées forgées comme sudariennes à cette époque où l'on a poussé à choisir l'exil en laissant derrière lui sa petite famille.

Mais Luiza refusait cette destination d'instabilité que va prendre sa vie et décida de rester

dans son pays et elle avait besoin de réviser ses liens avec son époux qui s'affaiblit (de plus en plus) et son mariage se dirigeait vers le divorce.

Après quelques années d'éloignement, Luiza ne pouvait rien sur le père de sa fille et les appels entre eux sont devenus de plus en plus rares et chaque jour qui elle voit son enfant grandir devant ses yeux, sa peur grandit en parallèle, elle ne trouvait pas les réponses aux questions qu'elle posait sa fille : ou-t-il

partit mon père ? et elle finit par choisir
ce qui elle sent juste.

La nuit passait très lourde et Sophie
n'arrivait pas à dormir et se sentait envahie
par plusieurs sentiments contradictoires; sa
nostalgie pour son père revenu et sa
déception en sa mère, que fera-t-elle ?
quelle question devrait-elle poser à sa
mère ? et quelle réponse attendrait ? serait-
elle capable d'expliquer ce grand mensonge ?

Le lendemain Sophie a pris son billet
d'orion et elle est rentrée chez elle, dans
peu de maison, elle a rejoint son lit et elle
n'a rien dit à sa mère, elle se comportait
très naturellement.

Dans plusieurs semaines, elle a gardé le
contact avec son père qui lui promit de
revenir pour rejoindre sa petite famille.

Dans une soirée d'hiver, Sophie demanda
à sa mère de préparer un dîner spécial
et avant 20:00h, tout était prêt, une table
bien décorée avec plusieurs plats qui la
rappelaient de l'homme de sa vie.

Le temps passa et Sophie et sa mère n'ont rien
touché sur la table et cette dernière ne
savait pas ce qui elles attendaient, après
plusieurs heures, Sophie demanda à sa
mère de manger, puisque il faisait déjà
tard et il faudrait pas gâcher cette
soirée en attendant un père qui ne frappera

jamais sur la porte d'ailleurs il a cette
habitude de partir sans prévenir personne
il lui a encore une fois promis la
tranquillité, la joie, l'amour éternel et
surtout une famille !

Quel beau mensonge, elle préfère beaucoup
plus celui de sa mère et elle pourrait même
le pardonner, en pensant que les mensonges
sont faits parfois pour colorer le tableau.

nombre de la vie et sont inventés pour
En silence sa gravité, sa maman était
peut-être obligée de mentir, mais son
père a choisi de le faire...

2. Souad

Il y a bien longtemps vivait Ahmed avec
ses parents dans un beau village au Liban
entouré de montagnes et construit sur
une rivière calme et tranquille, les
cours d'eau autour et à l'intérieur du
village.

Ahmed fut un jeune brun, costaud et
plein de vie, à côté de ses études, il aidait
son père dans le travail de la terre,
C'est d'était une soirée douce et calme, ils
étaient assis dans le jardin regardèrent
le coucher de soleil, lorsque le jeune
homme annonça à son père la nouvelle qu'il
se rendrait à New York faire une formation
pour devenir un résisteur, Choquait le
vieux qui a toujours rêvé que son unique
fils devient un médecin, au fond de lui
était tellement furieux et déçu ainsi avait
mal à avaler cette nouvelle, malgré ça
il ne voulait plus être un obstacle sur
le chemin de son fils.

Ahmed prend le chemin vers New York en
espérant réaliser son rêve et au bord de
l'avion il rencontra un homme qui
s'appelait Ali et puisque ils s'asseyaient
l'un à côté de l'autre un dialogue s'est
déroulé entre les deux

Ali demanda à Ahmed
D'où venez-vous? Ahmed répondait
Du Moyen-Orient et vous?
Ali répondait en souriant
- Nous sommes de même région.
À l'arrivée à New York il se sont séparés en
échangeant leur coordonnées.
Ahmed s'installe chez une vieille qui vit seule,
le jeune homme suit ses études le
matin et travail l'après-midi et dans une
soirée pas comme les autres en rentrant à
la maison, il ~~trava~~ travailla la veille allongé
sur terre, prudemment il approcha d'elle
pour voir qu'elle si elle respire encore
et c'est c'était un choc pour lui, la veille
était poignante appeler les urgences c'était
la première chose arriva dans sa tête en
pensant sauver la pauvre vieille, à l'arrivée
des secouristes ils ~~confirmèrent~~ informèrent
la police qui interrogea le jeune homme et
lui accusa de faire se ~~trava~~ crime.
Il déclare qu'il était innocent malgré
ça la police lui emprisonner parce qu'il
fut le seul suspect et que tout les indices
étaient contre lui.
Une semaine après le drame, Ali était
dans son bureau entraîné de parcourir
le journal comme tout les matins et c'était
la surprise lorsqu'il a vu une photo de
quelqu'un qu'il connaissait déjà accompagnant
un article sur un crime, le jour même cet
avocat visita Ahmed dans sa cellule pour
avoir plus d'informations ainsi le déroulement
de cette affaire.

Quelques mois se sont écoulés depuis que Ali a pu réunir des indices dans l'intérêt de l'affaire et pouvait prouver l'innocence de Ahmed, le dernier qui croyait qu'il restait toute sa vie au prison est maintenant libre grâce à Ali, malgré tout ce qu'il a vécu, il décida de continuer à réaliser son rêve et avec le temps, il est devenu un célèbre réalisateur cinématographique et a pu participer à plusieurs festivals avec ses films.

*3^{ème} groupe

1. Khouloud

Dans un village qui se situait auprès d'une grande forêt, pendant les vacances du printemps avec la belle vue des fleurs multicolores et du soleil souriant, une petite fille qui s'appelait "Caroline", elle avait 13 ans, elle était l'aînée de ses parents, et la bien aimée de ses parents. Cette fille a un air étonnant et inspirant, tellement elle était fascinée par la beauté des paysages, elle a choisi d'aller chez sa grand-mère "Marguerite" pour passer ses vacances au lieu d'en passer en camping avec ses frères.

Chaque matin, Caroline se réveilla tôt attirée par l'odeur du café que sa grand-mère préparait tous les matins, et effleurée par la brise du printemps et le parfum du Nymphaea doux orné au-dessus du balcon, elle se sentait active et prête pour une journée pleine d'aventures.

C'était un beau matin, où Caroline et Marguerite décidèrent de voyager vers la grande forêt pour qu'elle cueille des herbes dont elle avait besoin dans la cuisine. Elles ont pris le chemin elles marchaient ensemble en discutant, Caroline était très contente, elle chantait et s'amusait en jouant entre les champs du bte, cette fille était intelligente, elle a gardé dans sa mémoire le chemin facilement parce qu'elle aimait l'endroit. Pendant que sa grand-mère ramassait ce qu'elle voulait des herbes, elle l'appela après sa pour qu'elle revienne chez elle.

Le lendemain, Caroline décida d'aller vers l'endroit d'hier sans rien dire à Marguerite elle marchait toute seule, elle avait dans le cœur une émotion qu'elle lui disait qu'elle va vivre quelque chose de spéciale ce jour là. Elle était presque arrivée à l'endroit, elle se sentait un peu fatiguée car elle a traversé une longue distance à pieds, cette aventureuse fille voulait

reposer un peu sous un arbre en contemplant le paysage, elle entendit un son qui venait d'ailleurs, c'était un son étranger, elle le négligea en premier temps, mais après quelques instants, ce son se répéta et l'inquiéta, elle voulait connaître d'où venait le son. Caroline marchait lentement avec des pas méfiantes et tremblants. En avançant au fur et à mesure, elle a aperçu quelque chose de foudroyant noire jetée sur la terre, elle se voulait approcher mais elle avait peur,

donc elle s'y jette une pierre ... voilà un petit panda bangea!

- Wow! Mais c'est incroyable! exclama-t-elle.

Le petit panda chuta, il était blessé dans son épaule gauche, Caroline avait simultanément la pitié et la peur envers cet pauvre bête qu'elle n'a jamais vu dans sa vie que dans les dessins animés, elle avança vers le petit panda =

- Qu'est ce que tu as? En touchant son corps avec des mains tremblantes, elle voulait l'aider, elle chercha de l'eau et coura vers une lac et amena de l'eau pour éteindre la plaie, elle ramassa toutes les feuilles de plantes devant elle en faisant une pâte pour remédier la plaie.

Après des instants, le petit animal se sentait de mieux et s'endormit devant Caroline. Après deux heures, elle se sentait quelque chose humide sur ses oreilles, c'était le petit panda qui embrassait son oreille, elle jouait avec lui, elle était comblée de bonheur - car elle a pu faire quelque chose de bien.

Tharguinta commença à réfléchir mais sans utilité, elle n'a rien trouvé, l'ombre avango et Caroline n'était pas encore là bas. Caroline dépêche à revenir à la maison, dans son chemin, elle entendit des murmures d'un loup qui était derrière elle, une fois qu'elle retourna, il l'attaqua en courant.

elle courra très vite, effrayant de cet animal sauvage, malheureusement, elle tomba et elle considérait qu'elle sera le dîner de ce loup, mais, soudain, heureusement, le petit panda est apparu devant elle et la sauva en attaquant le loup.

Donc, le loup s'éloigna et Caroline a repris sa respiration et elle embrassa le petit panda fortement, elle alla vers la maison de sa grand-mère. Après qu'elle arriva à la maison, elle trouva ses parents attendants son retour parce que Marguerite les appelait car elle était inquiète de sa petite fille. Alors, Caroline était revenue chez elle avec ses parents, elle avait beaucoup de choses à dire à sa famille.

3. Samia

D'après la discussion qui a déroulé entre ma famille concernant le tourisme, on a décidé d'aller vers le Sud Algérien.

Un beau matin, on a pris la voiture, mais avec mes parents et mes frères.

Pendant le trajet on a vu des paysages extraordinaires parmi lesquelles : les châteaux, les montagnes, les champs agricoles, les harbres même des oiseaux introuvables et même aussi des lacs.

Mon petit frère nous a demandé de se reposer et c'est vrai on a descendu dans un endroit vaste, propre, et organisé.

Maman a dit : oh ! quel joli endroit ! cette vue que m'a plu.

Le papa a pris son portable pour faire des photos, et après on a continué le trajet jusqu'à l'endroit précis.

Soudain, il y avait une chose qui a attiré mon attention c'est bien: deux frères avec de cheveux frisés, des vêtements médiocres, des pieds nus avec un sillage corporelle ils étaient entrain de pleurer tout ma famille ignore la cause.

Et tout d'un coup il y avait une petite fille âgée de 10 ans, elle pris de nous, elle a la même tête de ces petit enfants, elle a levée un bidon d'eau juste pour faire une douche à ces deux petits gosses elle montrait la fatigue.

La scène est posée devant moi les deux enfants ont pris la douche l'un après l'autre, la grande fille a pris le petit enfant, et elle l'a mis sur un morceau de plastique pour ne pas salir par le sable quand elle fit la douche, et après elle lui couvre dans un morceau de tissu et lui pose dans un endroit propre.

elle fit la même réaction pour le seconde enfant.

toujours Je suis en observation de cette fille, et après, elle a leurs amené de manger et enfin j'étais très curieuse et proche de cette fille en posant la question.

moi: quels ces deux enfants?
la fille elle m'a répondu (avec le regard noir) ce sont mes frères
Moi: As tu des parents?
la fille non
moi: ~~as~~ où est ce qu'ils sont?
la fille: (avec une voix triste) ils sont mort.
Moi: comment la vie se déroule chez vous?
la fille: (après une longue pensée) sont les bonnes personnes qui nous aident.
et après cette débat j'étais très influencée par cet événement et je l'ai encouragé et je n'oublierai jamais cette image.
on a contenu notre excursion et on a pris des belles images concernant le sud Algérien et l'histoire de cette petite fille, ce la veut dire que la volonté et l'amour de vie ne se s'arrêtent pas sans oublier le proverbe qui dit "Si on veut on peut".

*4^{ème} groupe

1. Zineddine

"Destinées meurtrières"
Mohammed était un jeune Algérien, issu d'une famille très pauvre à Oran dans un quartier populaire qui s'appelait "Gombito", il n'a allé pas au collège comme ses amis en raison des conditions

de vie qui lui empêchaient de poursuivre ses études. Il commença à fouiller au quatre coins de la ville afin de trouver un boulot, mais toutes ses tentatives étaient en vaine, il était rejeté à cause de son caractère nerveux, capricieux et indiscipliné, alors personne ne lui faisait confiance, un jour d'été où il faisait chaud, Mohammed comme d'habitude après avoir fait son sieste il trouvait au bord de la plage l'endroit le plus convenable où il pouvait se débarrasser de la pression qui l'entourait alors chaque après midi il alla là bas et rencontra son copain l'intime Farouk pour discuter des sujets qui concernent leur avenir « ils avaient presque la même situation », espérant qu'ils trouvent une solution à leur état délicat, Farouk lui proposait l'idée de tenter leur chance au delà de la mer « Haraga » où se trouve le paradis comme ils prétendaient et imaginaient. Mohammed passa toute la nuit à penser à ce sujet là, il n'arrivait même pas à dormir jusqu'à ce que le soleil se leva.

Mohammed quitta son lit et se dirigea tout droit vers la cafétéria il prit un café, son visage fut pâle, il attenda l'arrivée de son copain Farouk qui ne tardait pas et finit par le rejoindre Mohammed aborda le sujet, Farouk lui faisait signe d'accepter l'aventure, les choses sérieuses commençant, les

Les jeunes devaient rassembler la somme pour acheter un bateau bien équipé, mais comme la somme était insuffisante, ils se trouvaient contraint de faire coopérer trois de leurs amis. Ils s'agissait de 3 « Imam, Islam, Rafik » qui ils voulaient aussi s'impliquer dans l'aventure et quitter ce "maudit Bled" à tout prix, alors il ne reste que de fixer la date de départ d'une manière discrète, Mohammed les a donné un rendez-vous le lundi à 3H:00 du matin à la plage. Le jour du lundi tout le monde était présent, la plage était calme, les jeunes se chargèrent de pousser le bateau vers la mer en attendant Mohammed qui s'occupa de ramener la provision, à ce moment là, il apparut un vieil homme, il était gros de taille, il avait la barbe long et il était chauve, il s'approcha de Mohammed et murmura à son oreille en disant quelques mots ce qui le visa. Mohammed figea à sa place jusqu'à ce qu'il entendit les cris de leurs amis (Hey Mohammed dépêche toi...) le jeune regarda autour de lui, mais le vieil homme et ait disparu, Mohammed rejoint ses copains, Farouk

Voulait savoir que s'il passait mais son copain gara le mutisme. Farouk alluma le moteur, le bateau commença à marcher et tout le monde était content, après trois heures de navigation au sein de la mer, soudain le moteur s'arrêta, Farouk essaya de le faire marcher mais le moteur ne reprenait pas, le s'ente commença à s'installer dans le groupe, Mohammed essaya de jouer le rôle du patron en rassurant que tout se passera très bien la première nuit passa sans que le moteur fonctionne, la deuxième nuit la même chose, le bateau s'avance comme une tortue, la provision commença à se plumer, Mohammed était stressé, il n'arrivait pas à dormir comme ses amis qui semblaient dans un sommeil très profond, à minuit en pleine lune il entendit un bruit sous forme d'un gémissement et de cris ce qui lui donna de commencer à se souvenir les paroles du vieil homme « le bateau est hanté par les mauvais esprits et celui qui y part ne revient plus et sera maudit ». Lorsque le soleil se leva Mohammed était obligé d'aborder le sujet à leurs amis mais ils n'ont pas pris le ~~le~~ sujet

au bureau.

Lorsqu'il faisait nuit, la mer était très agitée, le bateau se basculait dans tous les sens, la visibilité était réduite et lorsque les jeunes étaient en train d'essayer de maîtriser la situation, un navire les a gravement heurté.

Le bateau s'est effondré, les jeunes commencent à se noyer au milieu de la mer, ils se dispersaient chacun d'eux se battait contre la mort en se fixant dans une tronche du bateau ils voulaient pas mourir, ils voulaient pas avoir une fin pareille.

Lorsqu'il faisait jour, Mohammed se leva, il n'arrivait pas à croire qu'il était encore vivant, il était sur le navire, il chercha ses copains mais il trouva que son ami Farouk les autres étaient portés disparus Mohammed se dirigea vers le commandant pour discuter la destination, mais avant qu'il y arrive, le navire a été jeté à l'eau, débarqué au port, Mohammed et Farouk étaient surpris puisque la destination n'était pas comme prévu.

2. Hamza

- C'était l'année 2009, plus loin de la ville d'Alger, à la campagne où il vivait Ahmed dans une petite maison fabriquée en pierres avec ses parents âgés. Il était un jeune homme très fort et gentil, qui travaillait tous les temps dans l'agriculture pour gagner un peu d'argent, et aidait ses parents dans leurs vie quotidienne. Il était le fils unique. Comme les autres, ce jeune homme avait un ami intime d'enfance qui s'appelait Moustafa, ce dernier était pour lui comme un frère.

- Après une longue année de fatigue et de travail, l'été était de retour. Les deux amis décidèrent l'année passée de partir en France pour passer les vacances d'été. Toutefois, cette idée qui est proposée par son ami n'était pas bien acceptée par ses parents, ils ne voulaient pas que leurs fils parte en France et les laisse seuls car ils ne pouvaient jamais vivre sans lui et surtout à cet âge.

- Le jour où Ahmed prépara ses valises pour partir en France. En essayant de lui convaincre de rester à la maison, sa mère s'adressa à lui en disant :

- Mon chère fils, Veux-tu nous laisse seuls durant cette vacance ? S'il vous plaît reste la !

Ma mère je ne peux pas changer mon avis dans la dernière minute ! mon ami Moustafa m'attend dans l'aéroport.

- Après un long dialogue entre la mère et son fils,

il prit sa décision, et il laissa ses parents dans le dire au revoir. Une heure plus tard, il rencontra son ami Mustafa dans l'aéroport d'Alger, ils l'embrassèrent, passèrent par les différents points de contrôle puis ils monterent l'avion. Après presque une heure de voyage, ils arrivèrent à l'aéroport de Marseille en France, et lorsqu'ils attendirent leurs bagages, un policier s'approcha d'Ahmed, il lui a dit :

- Bonjour monsieur, Etes vous Ahmed et Mustafa ?
- Oui, mais pourquoi est ce qu'il y a un problème ?
- Vous devez venir avec moi s'il vous plaît.

Les deux jeunes amis ont été guidés vers un bureau de recherche où ils trouvèrent deux autres policiers, ses valises étaient ouvertes et ses bagages étaient distribués sur le sol du bureau. Un des trois policiers leurs dit :

- Je pense que vous savez pourquoi nous vous invitons à venir ici ! Nous avons trouvé plus de deux kilogrammes de cocaïne cachés dans vos valises !

Ahmed réponds : Cocaïne !! et dans nos valises !!
Je suis sûr qu'il y a une faute messieurs, c'est sûr que ces choses ne sont pas les miens ! Nous avons venus en France pour passer les vacances d'été puis on va revenir à notre pays "L'Algérie" ! On peut pas faire ça, Mustafa dis quelque chose !

Le policier : Ce n'est pas la peine de mentir ! Toute est claire, vous êtes venu en France juste pour transporter cette quantité de drogue. Si vous me dites la vérité, je peux vous aider, si non vous allez passer au moins 20 ans en prison ! C'est à vous de choisir !

Mais ils ne dirent rien, ils étaient choqués, à ce moment Ahmed commença à pleurer en soulevant tout les conseils donnés par la part de sa mère.

Les deux amis ont été transportés vers la prison par les éléments de la police, ils vont passer quelques mois en attendant leurs audiences. Le lendemain matin, Ahmed se leva très tôt, il demanda de faire un appel téléphonique, pour parler avec ses parents qu'ils n'écouteront pas sa voix depuis quatre jours. Mais sa demande a été très rapidement refusée par les gardes de prison, il était très triste, fatigué et ne savait pas son destin.

Le jour de son audience est venu, après trois mois en prison. Ahmed et Mustafa ont été transportés au tribunal. après une demi heure de transport, ils arrivèrent et entrèrent la salle. La séance d'audience ne dura qu'une heure, le juge prit sa décision = ils vont passer 2 ans en prison de Marseille loin de leurs familles et leurs amis.

- Lorsque le juge est en train de sortir la salle d'audience, un policier entra la salle rapidement il s'adressa au juge : « Attendez ! Attendez ! J'ai des nouvelles informations concernant cette affaire » - Le juge répondit « allez-y je vous écoute »

Le policier : « On a trouvé que cette quantité de drogue n'appartient pas à ces deux personnes »

Le juge changea son avis, et il prit sa décision finale après l'intervention du policier. Ahmed et Mustafa vont sortir de prison. Après deux jours, ils revinrent à Alger, Ahmed rencontra sa mère qui était lui attendre depuis longtemps. Elle lui a dit que son père est mort il y a deux mois, il regretta beaucoup et a promis à sa mère qu'il ne serait jamais la quitter.

Annexe n°17

Version des textes imprimée (échantillons)

*** Nourelhouda**

Le destin amer

C'était un week-end, il faisait beau. Monia, une jeune fille à l'Age de 22 ans, elle habite avec sa famille dans une maison simple et calme. Dans une région toute verte où les conditions de vie sont disponibles. Elle se met à l'aise en prenant son petit déjeuner dans le balcon de sa chambre. Certes, à l'horizon, tout est vivant, le courant d'air et les champs de blé dessinent un beau paysage, en formant dans vagues naturelles. Elle observe le lever du soleil, les rayons diffusent en formant le rouge et le jaune au bout du ciel. Elle a émergé avec ses pensées dans le monde de cette image. Ce réel rêve est interrompu par un appel téléphonique. C'était son amie Lila qui lui propose de faire une promenade. Vraiment, c'est une bonne idée pour Monia, mais elle doit avoir la permission de sa famille. Malheureusement, cette dernière a accepté la demande de leur fille, puisque elle lui fait confiance. Les deux filles, Monia et Lila, qui ont l'enthousiasme des jeunes, ont commencé à préparer leurs affaires et la joie remplit leur imagination. Elles ont essayé de ne rien oublier, l'argent, la nourriture, et même leurs papiers. En plus, Monia a demandé à son père de jeter un coup d'œil sur l'équipement de sa voiture, parce qu'il avait l'habitude de lui faire ça. Après la certitude que tout est prêt elles ont pris la route.

Tout était sur les normes, la voiture était confortable. Même la conduite de Monia était parfaite. Une satisfaction est accompagnée tantôt, par la musique, tantôt par manger et discuter. Tout d'un coup, cette joie est brisée par un bruit bizarre qui vient du moteur de la voiture. Bof ! Quelle malchance, la voiture tomba en panne. C'était 18 heures du soir, dans une région loin de chez eux, elles se trouvèrent dans un endroit qui leur fait peur. Elles ont descendu pour voir ce qui s'est passé. Hélas, elles n'ont aucune idée sur la mécanique des voitures. Essayant de tenter leur chance, en criant, en appelant pour demander les secours, malheureusement, rien ! Pour cause, absence du réseau téléphonique. La nuit commence à tomber...

Elles avaient peur, leurs corps frissonnaient de froid, tournant les têtes à gauche et à droite pour trouver une lueur d'espoir. Soudain, elles observent une caverne à côté de la route. La seule solution était de passer la nuit dedans. Le calme dominait la région, tout à coup elles entendaient un son qui ressemble à un grognement. En réalité c'était le bruit d'un loup. Le cri s'approcha peu à peu, les yeux des deux filles pleins de larmes et le film de leurs vies s'expose devant elles : les souvenirs d'enfance, les parents, les frères et sœurs... Et brusquement la bête sauvage apparaît. Elle était grande et monstrueuse. Elle sauta sur Lila, l'amie de Monia, et la dévora sans pitié. Monia observa comment le loup massacre son amie et se sauva en criant. Elle se trouva entre deux choix, soit se laisser manger par la bête ou s'échapper et s'enfuir et laisser son amie mourir entre les dents du loup. Malheureusement, elle choisit la deuxième solution. Elle a pris la route en pleurant, sans regarder derrière elle.

* **Quafa**

Une aventure surprenante

Mohamed est un jeune homme de 25 ans qui aime beaucoup voyager. Comme c'était l'été, il a proposé à ses deux amis Kacem et Saïd de l'accompagner dans un voyage au bord d'un bateau. L'idée était très intéressante pour eux. Ils ont accepté tout de suite cette offre.

Mohamed et Saïd occupent le même poste de travail. Ils étaient des agents de bureau. Ayant terminé leur journée épuisés de fatigue, ils voulaient s'éloigner de la routine du travail et prendre l'air dans un endroit calme. Sachant que leur ami Kacem était en chômage, ils décidèrent de le prendre en charge.

Le lendemain, le jeudi, les trois amis préparaient tout ce qu'il fallait pour cette aventure et le déposèrent en voiture. Mohamed, étant le seul qui a un permis de conduire, il était connu comme mauvais conducteur. A chaque fois, il sortait miraculeusement du risque d'un accident. Malgré ça, ils ses amis ont décidé de prendre le risque en prenant la route avec lui le soir afin d'arriver tard et passer la nuit à l'hôtel. Et l'aventure commence !

A 21h00, ils arrivèrent à l'hôtel, après un long trajet plein de risque et de stress. Ils passèrent à la réception de l'hôtel et demandèrent une chambre. Au moment où la réceptionniste enregistra leurs informations, ces derniers discutaient quel type de chambre vont-ils prendre. Finalement, ils décidèrent de prendre tous les trois la même chambre pour mieux s'amuser. Avant minuit, chacun prend son lit.

Après quelques heures, quelqu'un frappa à la porte brutalement.

- Moi je suis très fatigué, je ne peux pas me lever, dit Mohamed

Donc, Kacem se leva et ouvrit la porte. Surpris, il cria : c'est les gendarmes !

Les deux autres étaient choqués mais ils n'avaient pas peur. Puisqu'ils savaient qu'ils n'ont rien fait.

Le gendarme s'adresse à Kacem et lui dit : c'est toi Kacem Ait Belkacem.

Kacem répondait : oui c'est moi ! Ils lui demandèrent de mettre les mains derrière le dos et lui ont placé les menottes. Je suis resté calme, disait-il, puisque j'étais sûr qu'il y avait une erreur quelque part. Kacem laissa derrière lui ses amis

Mohamed et Saïd bouche bée. En se dirigeant vers la voiture des gendarmes, Kacem écouta le gendarme qui répondait au talkie-walkie en disant : Enfin, on a pu l'arrêter !

Kacem a essayé de savoir ce qui se passe, il demanda au gendarme : Pour quelle raison je suis là ?

Le gendarme lui répondit : t'as reçu le troisième ordre d'appel pour le service national et tu n'as pas voulu rejoindre le contingent. En tant qu'insoumis, nous sommes obligés de vous arrêter et de vous présenter au tribunal militaire. Les deux autres amis étaient obligés de rentrer chez eux vu que le séjour a été gâché à cause de cet évènement.

En rentrant et comme le malheur n'arrive pas tout seul, en cours de route un petit enfant qui voulait traverser la route fut renversé par la Voiture de Mohamed. En descendant de la voiture les visages complètement pâles pour secourir l'enfant, ils trouvèrent l'enfant sain et sauf et n'avait que quelques petites blessures sur sa jambe droite. Ses parents, qui venaient d'arriver, soupirent de soulagement et étaient contents que leur fils ait échappé à la mort.

Après cette affreuse expérience, les deux amis rentrèrent à leurs maisons épuisés de tout ce qui s'est passé durant ce voyage et décidèrent de se voir le lendemain pour voir comment faire avec l'histoire de leur ami Kacem.

*** Fatima Zohra**

Le mensonge endormi

Après une journée fatigante, le meilleur relaxant pour Sophie était de prendre un bain chaud. Son travail en tant que responsable de marketing dans une société étrangère consommait toute son énergie en ne faisant que des vas et vient depuis la première heure de sa journée.

Après avoir pris son bain, elle se mit à discuter avec meilleur amie et sa confidente, sa maman. Mais le téléphone qui sonnait l'a beaucoup dérangé.

- Qui pourrait appeler à cette heure-ci ?, s'interroge-t-elle.

Elle hésita de répondre. Ce n'était pas vraiment un appel important puisqu'elle n'attendait l'appel de personne. En réalité, elle n'avait pas beaucoup de relations.

Depuis longtemps, Sophie ne savait pas eu de » nouvelles sur la famille de son père. En effet, elle avait une seule tante qui a quitté le Liban depuis son mariage vers les USA.

Les ambitions de Sophie paraissent sans fin. Le travail occupait tout son temps mais à vrai dire. Sa vie tournait autour de sa maman. C'est elle qui lui a appris tout : les valeurs, les mœurs. Elle croyait en elle jusqu'au bout.

Sophie grandi tout en ayant peur de perdre son ange gardien, sa maman. Surtout qu'elle n'avait que quelques petits souvenirs de son père, qu'elle croyait mort.

Alors, après trois appels, elle décida de décrocher le téléphone. C'était la voix d'un homme un peu âgé :

- Allo oui, qui est à l'appareil ? Demanda Sophie.
- C'est Sophie Khouri ! Répondit l'homme au téléphone.
- Oui c'est elle-même, qui est avec moi svp ? dit Sophie
- Je m'excuse d'avoir appelé à cette heure-ci, mais c'est vraiment urgent, répliqua cet homme.

A ce moment-là, sa maman entre dans sa chambre :

- Sophie, tu viens manger, demain aura un long voyage à faire! dit sa maman.
- Oui maman, je viens tout de suite, répondit Sophie. Ensuite elle reprit la communication au téléphone.
- Allo, je m'excuse... je vous écoute, dit-elle. Mais l'appel s'était coupé.

Beaucoup de questions qui lui venaient à la tête et elle n'arrivait pas à leurs trouver des réponses. Mais un sentiment étrange lui dit qu'il y a quelque chose. Elle est allée prendre son diner avec sa maman en décidant de ne lui rien dire. De toute façon, demain, sera un grand jour pour elle. Certes ce n'était pas la première fois qu'elle part en France, mais cette fois-ci elle va assister à un grand évènement en relation avec son travail.

Le matin, en sortant de la maison, elle embrassa sa maman et se dirigea vers l'aéroport. En cours de route, elle s'est mis à penser à sa vie, son passé, ses ambitions, et surtout aux sacrifices que sa maman a fait pour la rendre ce qu'elle est devenue aujourd'hui. Pendant son séjour en France, elle rencontra son amie Lina. Elles passèrent de très bons moments ensemble en faisant des achats et en visitant les lieux touristiques les plus intéressants à Paris.

En rentrant à sa chambre d'hôtel avec son amie Lina, le téléphone sonna, Lina répondit. C'était le réceptionniste qui demandait à demoiselle Khouri de descendre pour voir quelqu'un. Sophie descendit rapidement. Dans le hall de la réception, un homme avec une élégance remarquable se dirigea vers elle en l'appelant par son nom : Sophie. Cette dernière était surprise. C'était la même voix qui l'a appelé au téléphone il y a quelques jours. Il lui demanda si elle voulait aller prendre quelque chose au cafétéria de l'hôtel. Elle se savait quoi répondre et elle accepta. Ils se sont installés devant une fenêtre qui donnait sur la mer. Tous les deux étaient perturbés. Cet avait l'air très sérieux. Il lui dit :

- Avant de de dire quoi que ce soit, je te demande seulement de ne m'interrompre et de m'écouter jusqu'à la fin. Sophie répondit avec étonnement :
- Monsieur vous avez demandé de me voir, mais je ne sais même pas qui êtes-vous ? l'homme lui dit, de manière embarrassante :
- Je suis ton père !

Un mot qui est sorti comme une balle de sa bouche et avant qu'il continue, elle l'interrompt :

- Qu'est-ce que vous dites ! Mon père est mort depuis plus de 27 ans, vous vous trompez surement !

- Non Sophie, écoute ma fille, je sais que ce n'est pas facile pour toi que quelqu'un vient te dire ça mais ... Sophie s'énerma et se leva de la table. Elle ne voulait rien écouter. Mais il la prit par la main.
- Je t'en prie ma fille ne me fait pas cette peine. Il ne me reste pas beaucoup de temps et je ne voudrais pas te perdre encore une fois. Je t'ai vu faire tes premiers pas et je souhaiterais que tu sois avec moi en y faisant mes derniers pas...

Sophie se sentait immobilisée. A ce moment-là son père fit sortir une lettre de sa poche et demanda à Sophie de la lire mais cette dernière refusa. Alors devant ses supplications, elle la prit et quitta la table en courant, sans dire un mot. Les larmes dans les yeux, elle se dirigea vers sa chambre et le mot « ma fille » résonnait dans ses oreilles.

En entrant dans la chambre, elle ouvrit la lettre : ses lignes résumaient tout. La nuit passa très lourde. Sophie n'arrivait pas à dormir et se sentait envahie par plusieurs sentiments contradictoires. Quelle question devrait-elle poser à sa mère, quand elle rentra ? Et quelle serait la réponse de sa mère ?

Le lendemain, Sophie a pris son billet d'avion et elle est rentrée chez elle. Une fois devant la porte de sa maison, elle n'a rien dit à sa maman. Elle se comportait de façon très naturelle. Durant plusieurs semaines, elle garda le contact avec son père qui lui promet de revenir au pays pour réunir sa petite famille.

Dans une soirée d'hiver, Sophie demanda à sa mère de préparer un diner très spécial. A 20h00 tout était prêt, une table bien décorée avec plusieurs plats qui les faisait rappeler de l'homme de sa vie. Le temps passe, Sophie et sa maman n'ont rien touché. Cette dernière ne savait pas ce que sa fille attendait. Sophie demanda à sa mère de manger puisqu'il faisait tard et il ne faudrait pas qu'elle gâche la soirée en attendant un père qui ne viendra peut-être jamais. Quel beau mensonge ! Elle préfère beaucoup plus celui de sa mère et elle pourrait même la pardonner. Peut-être qu'elle était obligé de mentir mais son père a choisi de la faire.

* Khouloud

Caroline

Dans un village qui se situait auprès d'une grande forêt, pendant les vacances du printemps, avec la belle vue des fleurs multicolores et charmées et un soleil souriant, vivait une petite fille qui s'appelait Caroline. Elle avait 13 ans. Elle était l'aînée et la bien aimée de ses parents. Une fille qui avait un air étonnant. Tellement qu'elle était fascinée par la beauté des paysages, elle choisit d'aller chez sa grand-mère Marguerite pour passer ses vacances avec elle.

Chaque matin, Caroline se réveilla tôt attirée par l'odeur du café que sa grand-mère préparait tous les matins et effleurée par la brise du printemps et le parfum des fleurs arrosées sur le balcon. Elle se sentait très active et prête pour une journée pleine d'aventures.

C'était un beau matin, où Caroline et sa grand-mère Marguerite de faire une promenade dans la grande forêt. Elles allèrent chercher des herbes pour faire des épices de cuisine. Elles ont pris le chemin en discutant. Caroline était très contente. Elle sautait et chantait en s'amusant entre les arbres. Elle était une fille intelligente et se posait des questions. Elle cherchait à savoir tout. Alors, elle garda le chemin qu'elle a parcouru avec sa grand-mère dans sa tête et l'aida à ramasser les herbes cueillis durant cette promenade.

Le lendemain, Caroline décida d'aller au même endroit d'hier sans rien dire à sa grand-mère. Donc, elle a pris le chemin toute seule. Elle avait une grande émotion qui lui disait qu'elle va voir quelque chose de spécial ce jour-là. Au cours du chemin, elle se s'est senti fatiguée puisque elle beaucoup marché. Elle décida de se reposer à cote d'un arbre. Elle regardait le ciel, les arbres, les papillons et les oiseaux au-dessus d'elle. Soudain, elle entendit un bruit entre les herbes. C'était un bruit étrange. Au début, elle ne lui a pas donné d'importance. Mais après un moment, le bruit se répéta fortement. Elle commença à s'inquiéter et voulut savoir d'où vient ce bruit. Caroline marcha doucement et avec prudence vers la source de ce bruit. Soudain, elle aperçut une fourrure noire avec des taches blanches entre les herbes. Elle jeta une pierre et recula.

- Oh ! un petit panda, dit-elle. Comme il est mignon.

Le petit panda hurla de douleur, il était blessé dans l'une de ses pattes. Caroline avait à la fois peur et de la peine pour cet animal blessé. Alors, elle avança vers lui avec prudence : qu'est-ce que tu mon petit !, dit-elle. Elle le caressa avec sa main. Ensuite elle lui apporta un peu d'eau pour boire et lui rinça sa blessure avec quelques herbes.

Après un moment, elle remarqua qu'il commence à se sentir mieux. Puis il s'approcha d'elle et lâcha ses mains. Caroline était très contente et se sentit comblée de joie en jouant avec ce petit panda.

Par ailleurs, sa grand-mère Marguerite² remarqua l'absence de sa petite fille. Elle commença à s'inquiéter sur elle. Elle sortit dehors et cria en toute force : Caroline, Caroline, ..., où est-tu ma fille ! Mais pas de réponse. Elle s'inquiéta de plus en plus car la nuit commença à tomber.

Caroline se dépêcha pour rentrer à la maison avant que la nuit tombe. En chemin, elle entendit les grognements d'un loup. Une fois qu'elle se retourna, il l'attaqua. Elle courra de toutes ses forces effrayée de cette bête sauvage. Tout à coup, le petit panda apparut devant elle et la sauva en attaquant le loup brutalement. Alors le loup se sauva et laissa Caroline en paix. Elle prit le panda entre ses bras et l'embrassa fortement, ensuite, elle continua son chemin vers la maison. Une fois arrivée chez sa grand-mère elle lui raconta toute l'histoire...

Annexe n°18

Questionnaire -2-

- *Evaluer la satisfaction des participants à l'atelier d'écriture* -

1. Globalement, comment évaluez-vous cette expérience d'atelier d'écriture suivie ?

- Très motivante
- Motivante
- Moins motivante

2. Que pensez-vous du rythme de cette expérience ?

- Trop lent
- Correct
- Trop intense

3. Que pensez-vous de la durée de cette expérience ?

- Trop longue
- Correcte

4. Qu'est-ce que vous avez pu retenir de cette expérience ?

.....

.....

.....

.....

5. Comment évaluez-vous le niveau de difficulté global de cette expérience?

- Très difficile
- Difficile
- Abordable
- Facile
- Très facile

6. Que pensez-vous de l'articulation entre les phases de pratique et de théorie ?

- Beaucoup de pratique
- Equilibré
- beaucoup de théorie

7. Deux séances d'une heure trente minutes (1h30') par semaine, vous semble-t-il :

- Beaucoup
- Suffisant
- Insuffisant

8. Votre travail d'écriture était :

- Complètement réussi
- Quasiment réussi
- Partiellement réussi
- Non réussi

9. Quelle étape de l'atelier d'écriture vous a semblé la plus utile et intéressante ?

- La planification
- La production individuelle des premiers jets
- La relecture et la discussion des écrits en groupe
- La réécriture des jets
- Sans réponse

10. Dans cet atelier d'écriture, quelle est la pratique qui vous a semblé la plus difficile ?

- L'écriture individuelle des écrits
- La révision des écrits des pairs
- La prise en compte des remarques faites sur votre texte par les pairs
- La finalisation de votre texte

11. Avez-vous pu utiliser les techniques d'écriture et de réécriture proposées :

- Parfaitement
- Passablement
- Pas du tout

12. Pensez-vous que l'atelier d'écriture vous a aidé à changer les idées que vous avez sur la production d'un texte ?

- Parfaitement
- Passablement
- Pas du tout

13. Le climat et l'ambiance de travail étaient :

- Favorables
- Moins favorables
- Stressants
- Défavorables

14. Sur une échelle de 1 à 10, comment évaluez-vous la disponibilité de l'animateur ?

..... / 10

15. Les interactions entre vous et les autres participants étaient :

- Très intéressantes
- Moins intéressantes
- Pas du tout

16. Que pouvez-vous dire des échanges dans le groupe et le groupe classe?

.....

.....

.....

.....

17. Seriez-vous intéressé pour suivre une nouvelle expérience d'écriture dans le cadre d'un atelier d'écriture ?

- Oui
- Non

18. Recommandez-vous cette expérience à vos collègues de l'université ?

- Oui
- Non

Table Des Matières

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	A
DEDICACE.....	B
RESUME.....	C
SOMMAIRE	E
INTRODUCTION GENERALE.....	1

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE 11

CHAPITRE 01

UN REGARD SUR LA DIDACTIQUE DE L'ECRITURE 12

INTRODUCTION.....	13
1.1. LA FORME TRADITIONNELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ECRITE	14
1.2. QUELQUES THEORIES EN RAPPORT AUX PRATIQUES D'ECRITURE.....	17
1.2.1. Les théories du texte et la narration	18
1.2.2. Aspects psycho-cognitif et psycholinguistique de la production écrite.....	19
1.2.3. Aspects sociologique et ethnologique de la pratique d'écriture	23
1.3. UNE NOUVELLE DIDACTIQUE DE L'ECRITURE.....	25
1.3.1. Une centration sur le sujet-écrivain	25
1.3.2. Une prise en compte des processus d'écriture	26
1.3.3. Un rejet de la compétence scripturale multifonctionnelle (polyvalente).....	27
1.3.4. Importance des enjeux pragmatiques de l'écriture	28
1.3.5. Une médiation de la construction de soi	29
1.4. PRODUCTION ECRITE ET PROCESSUS REDACTIONNELS : APPROCHE COGNITIVE.....	30
1.4.1. Les modèles de Hayes et Flower.....	30
a. Le modèle de 1980 (modèle fondateur)	31
1. la planification.....	33
2. la mise en texte	35
3. la révision.....	35
4. les profils de scripteurs	37
b. Le modèle de Hayes (1996).....	38
1. l'environnement de la tâche	40
2. L'individu.....	40
1.4.2. Le modèle de Bereiter et Scardamalia	43
a. Modèle de composition des sujets non-experts.....	44
b. Modèle de production des sujets experts	46
1.4.3. Le modèle de Bronckart	49
a. L'emploi de l'activité langagière	49
b. L'impact du contexte social de production	49
c. L'usage d'un genre de texte	50
d. Se référer à un type de discours	51
1.4.4. Intérêts et limites des modèles pour l'enseignement-apprentissage.....	52
1.5. REFLEXION SUR QUELQUES NOTIONS THEORIQUES CLES	55
1.5.1. Qu'entend-on par "écrire" ?.....	55
1.5.2. C'est quoi une compétence scripturale ?.....	57
1.5.3. Le rapport à l'écrit.....	59
a. La conception du « rapport à » au rapport à l'écriture	60
b. Le rapport à soi et à autrui	63
1.5.4. L'écrit et La question des représentations.....	64
1.5.5. L'enseignabilité de l'écrit en question.....	66
1.5.6. L'écrit et la pratique de révision.....	69
* Révision et réécriture	73

CONCLUSION	77
------------------	----

CHAPITRE 02

L'ATELIER D'ECRITURE : UNE PRATIQUE DE SOCIALISATION DE L'ECRITURE EN FLE	79
---	----

INTRODUCTION	80
2.1. DEUX MODELES FONDATEURS ORIGINELS	81
2.1.1. Modèle d'Elisabeth Bing.....	81
2.1.2. Modèle d'Anne Roche	86
2.2. PRINCIPES FONDATEURS DES ATELIERS D'ECRITURE	90
2.2.1. Les ateliers américains : un modèle distinct	90
2.2.2. Un rapport au savoir déferent : Mai 1968	92
2.2.3. La perception du texte libre et l'approche pédagogique Freinet	94
2.2.4. L'écriture comme un "acte" : le Nouveau Roman.....	98
2.2.5. L'écriture par contraintes : L'OuLiPo	102
2.2.6. Le modèle japonais : Le haïku	105
2.3. EVOLUTION DES ATELIERS D'ECRITURE	106
2.3.1. Une alternative au modèle scolaire traditionnel	106
2.3.2. Une tendance en expansion	111
2.3.3. Des courants qui se regroupent.....	114
a. Des ateliers qui visent la personne	114
b. Des ateliers qui visent le texte.....	116
c. Des ateliers qui visent le sujet-scripteur.....	120
d. Synthèse des trois positions	123
2.4. STRUCTURE D'UN ATELIER D'ECRITURE	127
2.4.1. Premier moment : l'entrer en écriture	127
2.4.2. Deuxième moment : produire	128
2.4.3. Troisième moment : partage des textes ou lecture	129
2.4.4. Quatrième moment : réagir	130
2.4.5. Cinquième moment : réécrire	132
2.5. ET C'EST QUOI UN ATELIER D'ECRITURE ?	133
2.6. INTERETS DES ATELIERS D'ECRITURE.....	134
2.6.1. Un espace de mise à distance.....	135
2.6.2. Un espace qui redonne confiance	136
2.6.3. Un espace qui aide à l'élaboration des savoirs	138
2.6.4. Un espace pour modifier ses représentations	138
2.6.5. Un espace pour valoriser l'image globale du texte	142
2.6.6. Un espace d'observation et de vérification	143
CONCLUSION	145

DEUXIEME PARTIE : CADRE PRATIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 03

L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE	148
-----------------------------------	-----

INTRODUCTION	149
3.1. QUESTION DE METHODOLOGIE	149
3.1.1. Les méthodes interrogatives.....	149
A. L'entretien	149
B. Le questionnaire	150
3.1.2. Recueil des représentations.....	150
A. Le public	150
▪ Question n°01	152
B. Le questionnaire	153
1. Ses objectifs	153

2. Limites du questionnaire comme moyen d'étude des représentations	154
3.1.3. Recueil des données	155
A. Elaboration des questions	155
B. Le pré-test.....	156
C. Construction du questionnaire	157
D. Le déroulement de l'enquête	159
1. Conditions de passation et de recueil des questionnaires	159
2. Dépouillement des données	159
3. Les problèmes rencontrés durant l'enquête	160
3.2. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	161
3.2.1. Premier volet.....	163
▪ Question n°02	163
▪ Question n°03.....	164
▪ Question n°04	166
▪ Question n°10	167
▪ Question n°11.....	169
▪ Question n°12	170
▪ Question n°13	171
▪ Question n°14	172
▪ Question n°15	173
▪ Question n°22.....	175
▪ Question n°23.....	176
3.2.2. Deuxième volet	178
▪ Question n°05	178
▪ Question n°06.....	179
▪ Question n°07	180
▪ Question n°08	182
▪ Question n°09.....	184
3.2.3. Troisième volet.....	186
▪ Question n°16	186
▪ Question n°17	187
▪ Question n°18.....	188
▪ Question n°19	189
▪ Question n°20	190
3.2.4. Quatrième volet	192
▪ Question n°21	192
▪ Question n°24	193
▪ Question n°25	194
▪ Question n°26	195
▪ Question n°27	196
3.3. SYNTHÈSE DES RESULTATS DE L'ENQUÊTE PAR QUESTIONNAIRE	197
CONCLUSION	200

CHAPITRE 04

MISE EN PLACE DU DISPOSITIF DE L'ATELIER D'ECRITURE	201
---	-----

INTRODUCTION.....	202
4.1. CADRE METHODOLOGIQUE	203
4.1.1. Choix du site de la recherche et des sujets.....	203
4.1.2. La collecte des données	204
4.2. MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF PEDAGOGIQUE : L'ATELIER D'ECRITURE	205
4.2.1. Description et mise en œuvre du travail d'écriture	205
4.2.2. Trame de préparation	206
4.2.3. Objectifs et visées pédagogiques du dispositif expérimenté	207
4.2.4. Jalons pour un nouveau dispositif	210
a. Un dispositif influencé par la pédagogie du projet et inscrit dans la pédagogie différenciée	210
b. Une écriture qui va au-delà du premier jet : Réécrire pour relire	215
4.3. LES ETAPES DE REALISATION DE L'ATELIER D'ECRITURE	218
4.3.1. Déroulement des séances	218

4.3.2. Représentation tabulaire : Déroulement des séances	219
A. Première phase : la mise en route du dispositif	223
▪ Séance 01	223
▪ Séance 02	224
▪ Séance 03+04.....	225
▪ Séance 05	226
▪ Séance 06	227
▪ Séance 07	228
▪ Séance 08	231
B. Deuxième phase : la production du texte	234
▪ Séance 09	234
▪ Séance 10	235
▪ Séance 11	236
▪ Séance 12	237
▪ Séance 13	238
▪ Séance 14	239
▪ Séance 15	239
C. Troisième phase : évaluation et finalisation	241
▪ Séance 16	241
▪ Séance 17	243
4.4. EVALUER LA SATISFACTION DES PARTICIPANTS A CET ATELIER D'ECRITURE.....	244
4.4.1. Le questionnaire de satisfaction	244
a. Construction du questionnaire	245
b. Analyse et interprétation des résultats	245
▪ Question n°01	246
▪ Question n°02.....	247
▪ Question n°03	248
▪ Question n°04	249
▪ Question n°05.....	250
▪ Question n°06	251
▪ Question n°07	252
▪ Question n°08.....	253
▪ Question n°09	254
▪ Question n°10.....	256
▪ Question n°11.....	257
▪ Question n°12.....	259
▪ Question n°13.....	260
▪ Question n°14.....	261
▪ Question n°15.....	263
▪ Question n°16.....	264
▪ Question n°17 + 18	265
4.5. BILAN DE L'EXPERIMENTATION.....	266
CONCLUSION GENERALE.....	272
INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES	281
ANNEXES	294
TABLE DES MATIERES	446