

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université BATNA 2 /Mostapha BEN BOULAÏD



Faculté des Lettres et des Langues
Département de Langue et Littérature Françaises
Ecole Doctorale Algéro-Française de français
Pôle Est BATNA

Thèses élaborée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences
Option : Didactique du FLE

Titre

**Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit
collectif à l'écrit individuel**

Sous la direction de :

Pr ORIOL-BOYER Claudette

Université de Grenoble 3

Dr METATHA Med El Kamel

Université de Batna 2

Présentée et soutenue par

Mme SAHLI KAÏM Nora

Membres du Jury :

Dr BELKACEM Med AMINE

Président

Université de Batna 2

Dr MEZIANI AMINA

Examineur

Université de Batna 2

Dr BOUZIDI BOUBAKER

Examineur

Université de Sétif 2

Dr FAID SALAH

Examineur

Université de M'Sila

**Année Académique
2017/2018**

Dédicaces

*Je dédie ce modeste travail à la mémoire de ma défunte Mère
ABDERRAHIM Hanifa qui était une passionnée de connaissances et de
savoir et qui de son vivant n'a jamais ménagé d'efforts afin de nous
faire passer son envie et son désir incessant de savoir.*

*A la mémoire de mon Père KAÏM Mohand Amokrane qui m'avait
appris à aimer et à vénérer le savoir.*

*A la mémoire de ma défunte co-directrice de recherche français,
Mme la professeure ORIOL-BOYER Claudette, qui de son vivant m'a
tant soutenue et orientée.*

*A mes chers apprenants du lycée Aïn Trig et à mes chers étudiants
de l'université Sétif 2 qui ont accepté de participer à l'écriture au sein
des ateliers.*

*A tout enseignant de français ayant la volonté de faire accéder ses
apprenants à l'écriture, espérant que ce modeste travail puisse
contribuer à ouvrir des pistes de travail en classe de FLE.*

Remerciements

Un travail de recherche symbolise une profonde reconnaissance à tous ceux qui ont aidé à son accomplissement. En effet, un tel travail n'a pu être réalisé sans la coopération, l'échange et le concours d'un bon nombre de personnes.

Je tiens donc à remercier, toute l'équipe de la post de graduation de l'université de Batna pour cette opportunité à réaliser ce travail de recherche.

Toute ma gratitude, mon profond respect et mes sincères remerciements à mon directeur de recherche **Dr METATHA Med Kamel** qui m'a aidée à poursuivre le travail et m'a encouragée à le finaliser avec ses orientations remarquables et ses précieux conseils.

Je remercie les membres de jury qui ont accepté d'honorer ce travail par leurs lectures et leurs évaluations constructives.

Mes sincères remerciements sont adressés à mon âme sœur **Nadia**, à toute la famille **MERGAD** de Paris, à **Michèle PRINCE**, à **Christine DUMUNY-SEAUZEAU** et à **Mohamed MEKHNACHE**.

Toute ma gratitude à mon mari **Hicham SAHLI** qui m'a soutenue et m'a encouragée, toute ma reconnaissance à ma petite sœur **Samira**.

J'adresse un remerciement spécial à **GUERNAZ Farid** bibliothécaire de l'université Sétif 2 et à mes collègues de Batna : **Sihem ZEMOURA**, **Faïza MAAREF**, **Hana BOUZIANE**, **Yasmine BOUABDELLAH** et **Fateh MELAGHSOU** qui ont répondu présents à tous mes appels.

A tous un grand merci

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION GENERALE:

I- Préliminaires :

Dans le cadre de la didactique de l'écrit, plusieurs recherches ont été menées dans le but d'étudier la production écrite. Certaines de ces recherches s'inscrivent dans l'optique d'une étude de la production écrite en tant qu'objet. D'autres recherches se sont, plutôt, intéressées au processus de production de l'écrit. Des chercheurs dont ORIOL-BOYER¹, se sont orientés vers la construction des interactions entre le produit et le processus de production de l'écrit.

C'est dans cette dernière approche que s'inscrit notre recherche, qui vise l'instauration des ateliers d'écriture comme moyen pédagogique servant à promouvoir l'enseignement-apprentissage du FLE en milieu scolaire et universitaire.

En fait, l'expérience en ateliers d'écriture que nous avons lancée il y a à peu près six ans et qui a duré deux ans au lycée Bir-Haddada (W. Sétif), et deux ans au lycée de Aïn trig (W.Sétif) avec des apprenants des classes 'lettres' de deuxième et de première années secondaire nous a confortée dans notre idée de départ (hypothèse sur laquelle le travail de recherche en magistère a été réalisé).

En effet, nous avons pu durant cette expérience mettre en évidence le rôle des ateliers d'écriture en tant que moyen pédagogique facilitant l'introduction des apprenants dans le monde de l'écrit en langue étrangère.

¹ Mme Oriol-Boyer a mis en place une théorie de la réécriture.

Introduction générale

Par ailleurs, l'introduction des ateliers d'écriture dans les séances de français a non seulement aidé les apprenants à dépasser leurs blocages face à cette langue étrangère, mais aussi cela leur a permis d'interagir au sein de l'atelier d'écriture et d'être aussi motivés et aussi responsables à s'investir dans la réalisation d'un écrit collectif qui leur donne confiance en soi et envie de vivre cette expérience d'écrire ensemble. L'atelier d'écriture leur a donné un espace pour échanger des idées, chercher des mots et des explications dans les dictionnaires et/ou auprès de leur enseignante.

Durant cette première expérience des ateliers d'écriture en milieu scolaire, nous avons mis l'accent sur l'interaction entre les apprenants participants aux ateliers. L'idée de base était d'instaurer l'échange entre les participants afin de faciliter l'acquisition de compétences scripturales au sein du groupe.

Encouragés par cet échange interactif, les apprenants participants se sont investis sans peur et sans blocage dans la réalisation d'un écrit collectif. En lisant ce produit collectif aux autres membres des autres ateliers, les apprenants se sont mis à réécrire et à corriger les erreurs en partant des remarques faites par leurs camarades participants aux autres ateliers d'écriture. Cette réécriture a donné plus d'élan et plus de plaisir aux membres de l'atelier qui n'ont pas hésité à relire une fois de plus leur écrit amélioré.

II- Perspectives de l'écriture en atelier :

Sortant de cette première expérience de l'écriture en ateliers avec des écrits collectifs, d'autres questions ont émergé et d'autres hypothèses ont jailli. nous voulions aller plus loin aussi bien dans la réflexion que dans l'expérimentation, alors, nous nous posions des questions et nous voulions les vérifier sous d'autres horizons. C'est ainsi qu'avec ce présent travail de recherche, et après avoir expérimenté l'écriture collective en atelier, nous nous intéressons à l'impact que peut avoir l'atelier d'écriture sur chacun des apprenants pris séparément.

Cet impact peut être appréhendé en centrant le travail de recherche sur les questions suivantes, à savoir :

- a) *Est-il possible que l'apprenant devienne autonome une fois cette expérience de l'atelier d'écriture achevée ?*
- b) *Cet apprenant –qui a contribué grâce à l'interaction et à l'échange à la réalisation d'un écrit collectif- est-il en mesure d'exploiter les compétences scripturales acquises en groupe et de produire un écrit personnel ?*
- c) *Ce travail collectif et cette rédaction collective préparent-ils l'apprenant à produire un travail individuel et une rédaction personnelle ?*
- d) *Peut-on parler d'autonomie de l'apprenant comme résultat effectif de sa participation aux ateliers d'écriture ?*

Introduction générale

C'est dans ce sens que nous projetons de réaliser notre deuxième expérience en atelier d'écriture, sachant que dans la première expérience nous nous intéressons plus à la découverte d'un moyen permettant aux apprenants de s'intégrer à l'écrit en FLE. Un moyen qui les mettrait à l'aise et qui leur procurerait des conditions de travail en leur permettant d'avoir plus confiance en cette langue étrangère, en leur enseignante et surtout en leurs capacités à écrire, à réécrire tout en lisant et en relisant leurs écrits à toute la classe.

L'outil qui permet la réalisation de cet objectif multiple fut l'atelier d'écriture que la première expérience a révélé comme moyen pédagogique servant à la fois comme lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction. Un outil qui permet surtout de réajuster la représentation que se font les apprenants du FLE et de son utilisation à l'écrit.

Ainsi, notre objectif de départ lors du lancement de ces ateliers d'écriture fut très simple à concevoir : arriver avec ces apprenants à réaliser un écrit collectif dans cette atmosphère d'interaction proposée par les ateliers d'écriture. Ces ateliers ont permis à ces apprenants (désintéressés au départ) de s'engager véritablement et de s'investir pleinement dans ce projet collectif d'écriture en FLE.

Avec les opérations d'écriture/lecture et de réécriture/relecture, nous avons étudié l'interaction qui s'instaure au sein de ces groupes de travail afin de mesurer le degré d'investissement de chaque apprenant dans la réalisation de l'objectif du groupe.

Durant cette première expérience nous avons écarté d'emblée l'utilisation du texte littéraire comme texte d'appui. Nous croyions à tort qu'il était difficile de faire travailler des apprenants -qui avaient une représentation négative de la langue et qui n'osaient même pas l'utiliser aussi bien à l'oral qu'à l'écrit- en s'appuyant sur un texte littéraire.

Notre choix durant cette première expérience fut la réalisation d'un texte argumentatif en partant d'une phrase cadeau.

En effet, les programmes de première et de deuxième années secondaires traitent du texte argumentatif et les apprenants n'ont pas besoin d'un tel texte pour construire leur réflexion. L'idée de proposer 'une phrase cadeau' pour démarrer l'écriture en atelier fut choisie à la place du texte d'appui (de départ) car les apprenants ont déjà eu connaissance de ce genre de texte durant leurs séances de langue française. La phrase cadeau est devenue le point de départ (déclenchement) et de rencontre des idées et des échanges cognitifs servant à favoriser l'apprentissage constructif de la langue.

Les entretiens que nous avons eus avec Mme. La Professeur Claudette Oriol-Boyer, nous ont permis d'élargir le champ du travail en ateliers d'écriture. Ils nous ont également permis d'introduire des notions clés qui sont fondamentales pour cette deuxième expérience du travail en ateliers d'écriture. « ...le didacticien devrait être tout particulièrement attentif à l'écriture des textes poétiques qui, plus que tout autre, requiert des activités métalinguistiques et accroît ainsi la compétence langagière ».(ORIOLE-BOYER-1989)

En effet, Mme. La Professeur Claudette Oriol-Boyer a influencé le regard que nous avions du texte littéraire et nous a aidées à le regarder sous un autre angle. Ce nouveau regard nous a permis de corriger ma conception du travail avec un texte littéraire et m'a aidé à faire face à mes propres peurs et mes hésitations à en faire un support textuel en classe: « *le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir* ». (ORIOLE-BOYER : 1990)

Nous avons du aussi réajuster la représentation que j'avais quant à l'impossibilité d'exploiter un texte littéraire en classe de français avec des apprenants ayant des difficultés à écrire en FLE(sacralisation) en explicitant l'apport du texte littéraire en tant que théâtralisation des mécanismes langagiers permettant aux apprenants d'avoir des modèles textuels sur lesquels ils s'appuient pour écrire à leur tour d'autres modèles textuels similaires ou même différents.

« Une pratique artistique de l'écriture permet mieux que toute autre d'accroître les compétences langagières ». (ORIOLE-BOYER : 1990)

ORIOLE-BOYER m'a, en plus, orientée vers l'exploitation d'un moment crucial dans l'acte d'écrire celui du lire. Cette étape décisive dans l'acte d'écrire et cette interaction lecture/écriture que j'ai ignorées lors de mes premières expériences du travail en atelier. En effet, les premiers ateliers installés avec des apprenants en classe de français se sont focalisés sur une et une seule idée celle : 'd'arriver avec les apprenants à écrire', c'est alors que l'acte d'écrire est déclenché pour arriver à un produit écrit. La devise a été écrire pour écrire sans voir en l'acte de lire un atout dans cette expérience de l'écrire en atelier.

Et ce n'est qu'avec ORIOLE-BOYER que j'ai pu discerner cette réalité car lire-écrire sont deux moments d'une même activité, ils s'effectuent ensemble et s'interagissent dans le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue cible. Evidemment, cet élément va être pris en charge dans ce travail de recherche et sera largement étudié et expérimenté.

La lecture au sein de l'atelier d'écriture motive les apprenants, et les encourage à s'engager dans un projet d'écriture. Cependant, cet engagement dans l'écrit ne peut se

faire sans un choix approprié des textes à exploiter. En effet, les textes choisis doivent être des supports qui à la fois procurent un réel plaisir en les lisant, et permettent l'acquisition de compétences scripturales en les décortiquant. De ce point de vu, le texte littéraire répond parfaitement bien à ces deux critères (exigences).

Ce changement de cap dans mon travail de recherche, à mon sens, donnera un plus au travail en ateliers que je projette d'effectuer dans le but de trouver des réponses aux différentes questions que je me pose. Des questions dont le but ultime est d'évaluer le degré d'autonomie que l'apprenant acquiert après avoir écrit avec les autres membres de l'atelier. Autonomie qui lui permet de passer d'un écrit collectif à un écrit individuel.

Ainsi la lecture de textes littéraires est à la fois un moment d'inspiration et un moyen de développement de ses compétences scripturales. Les consignes de lecture rendent le texte accessible et permettent l'appropriation des mécanismes langagiers.

Cette première étape d'entrée au texte littéraire est suivie d'une étape aussi importante et cruciale celle de l'écriture enrichie par des consignes d'écriture qui mettent en œuvre les mécanismes langagiers découverts et reconnus durant la lecture. *« L'expression écrite s'appuie sur une grande source d'éléments langagiers qu'on trouvera surtout par la lecture. De nombreuses lectures et des écoutes de textes plus fines avec une transposition de leurs contenus à l'écrit permettent d'amener les apprenants à améliorer graduellement leur production ».* (MYERS M-J : 2004)

Ces consignes d'écriture renforcent l'intérêt qu'éprouvent les apprenants à lire des textes littéraires et à les exploiter en tant que textes d'appui pour des rédactions personnelles. *« La créativité s'éveille devant une contrainte, un obstacle à surmonter. Tel*

est donc ce qui doit au minimum cimenter la proposition d'écriture. ». ²(kavian. Eva : 2007).

C'est ainsi que les apprenants passent de l'écriture imitative à l'écriture créative, ce passage existe par le biais d'un autre moment appelé "la réécriture" qui résulte de l'interaction entre la lecture et l'écriture, c'est pourquoi « il est aberrant de couper la lecture de l'écriture puisque chacune de ces activités fonde l'autre, la relance, la justifie, et en améliore la pratique ». (Oriol-Boyer : 2011).

Néanmoins, dans cette articulation Lecture-Ecriture-Réécriture l'apprenant est confronté à une réalité qui peut, si l'enseignant ne la prend pas en charge, bloquer sa motivation et même sa capacité de réécrire une rédaction qu'il a lui-même réalisée. Cette réalité est signalée par **C. Oriol-Boyer** en parlant des positions de lecture que l'apprenant peut rencontrer : celle de la lecture fusionnelle où le lecteur (apprenant) se projette et s'identifie aux héros. Cette lecture bien qu'elle soit la plus répandue, n'aide pas l'apprenant (lecteur) à regarder le texte d'un œil critique, et ne le prépare pas à repérer ses spécificités et les mécanismes langagiers employés. C'est pourquoi comme l'annonce C. Oriol-Boyer, c'est la deuxième lecture (distanciée) que l'enseignant doit permettre et doit installer dans sa classe.

En effet, cette position distanciée permet à l'apprenant (lecteur au départ) de découvrir qu'il est en face d'un produit travaillé par étapes, caractérisé par le brouillon, les ratures et les erreurs. Cette découverte le mettra plus à l'aise (l'apprenant scripteur après)

² Eva KAVIAN, 2007, *Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture*. Edition Duculot. De Boeck et Lacier s. a, Bruxelles, 1^{ère} édition, p 125. ISBN : 2-8011-1396-4

à écrire lui-même un texte lui ressemblant et après d'autres textes relevant de son imagination créative.

Cette progression ne peut se faire que si l'apprenant prend distance par rapport à son texte pour qu'il puisse le réécrire. En d'autres termes « *c'est donc une écriture et un (re) lecture distanciée qu'il faut apprendre à effectuer ; une (re) lecture qui permet au sujet de ne pas faire corps avec son texte et d'accepter les modifications proposées par l'enseignant, sans percevoir cela comme une agression sur sa personne* ». ³(Oriol-Boyer : 2011). Ces différentes opérations permettent un va et vient entre les démarches d'identification et de reconnaissance des textes ainsi sont reliés l'acquisition d'une compétence au plaisir de la reconnaissance, de la comparaison et de l'écriture.

C'est avec ce recul par rapport à ce que l'apprenant écrit que ce dernier arrive à réécrire et à exploiter son brouillon afin qu'il puisse améliorer la qualité de son écrit. « *C'est à partir du moment où le lecteur prend sa distance avec le texte qu'il conquiert la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est-à-dire le pouvoir d'écrire.* ». (Oriol-Boyer : 2011). C'est ainsi, que le brouillon reprend sa place en étant à la fois un outil de progression dans son écrit et un moyen de remédier à ses erreurs. En effet, la réécriture comme dispositif permet et favorise « *la réflexion sur les stratégies employées et les moyens de les améliorer* ». (Reuter. Yves: 1996).

Et c'est à l'enseignant/animateur de donner le goût de lire pour écrire à ses apprenants/participants aux ateliers et ainsi, susciter en eux l'envie de passer de la lecture à l'écriture. En effet, c'est en découvrant les règles d'écriture en situation de lecture

³Claudette Oriol-Boyer, "L'objet d'art scriptural", remue.net 23/02/2011.

distanciée que l'apprenant/scripteur arrive à en faire usage lors d'une rédaction collective ou individuelle.

Cette position distanciée en lecture, en écriture et en réécriture prépare l'apprenant à devenir autonome dans son appropriation des compétences scripturales qu'il découvre en lecture, qu'il exploite en écriture et qu'il renforce en réécriture.

Les apprenants participants à des ateliers d'écriture ont plus de chance de réaliser que la lecture distanciée du texte littéraire offre à la fois les outils langagiers nécessaires pour les aider à accéder à des pratiques langagières qui leur sont nouvelles et le plaisir de la découverte de ces mêmes mécanismes qui régissent ces textes littéraires en plus du plaisir de la production personnelle qu'ils mettent au jour.

Au sein des ateliers d'écriture, les apprenants/scripteurs découvrent la nécessité de confectionner un brouillon. Ils comprennent que leurs brouillons leur offrent toutes les possibilités de réécrire, de corriger et de progresser.

De ce fait, les apprenants se familiarisent avec cette façon de travailler : écrire un texte en passant par des étapes. Ils s'aventurent avec plaisir dans des lectures de textes littéraires. Ils s'investissent et plongent dans le texte en travaillant les consignes de lecture proposées dans les ateliers. Ils se réconcilient avec leurs brouillons et ils acquièrent des compétences scripturales –qu'ils n'avaient pas- par le biais des consignes d'écriture et ils deviennent confiants au fil des étapes de réécriture qu'ils ont entrepris. Chacun de ces apprenants en ayant partagé cette expérience du lire/écrire/réécrire devient autonome et effectue toutes ces étapes pour une réalisation d'une production personnelle.

III- Organisation de la thèse :

Dans la présente recherche doctorale, et qui répond à l'objectif de tester et de modéliser une démarche didactique favorisant l'autonomie des apprenants en écriture à travers l'expérience de l'écriture en atelier du texte littéraire, nous avons donc mis en pratique à titre expérimental un dispositif de recherche-action pour développer et mettre en exergue mes hypothèses de départ.

Ainsi la première partie de la présente recherche est consacrée au cadre théorique et conceptuel qui fonde à la fois, la démarche didactique et la recherche effectuée sur cette démarche. Cette première partie regroupe les différents axes théoriques sur lesquelles se fonde ce travail de recherche.

La pratique de l'écriture en atelier même si elle est répandue partout dans le monde, n'a pas encore acquis sa place et son rôle légitimes dans les programmes de l'école algérienne. C'est alors qu'une réflexion sur les fondements et les pratiques que l'on peut intégrer en contexte algérien en classe de FLE s'avère nécessaire.

Ce présent travail de recherche est structuré en deux parties dans chacune des deux, cinq chapitres cimentent son architecture. Dans la première partie seront exposés les fondements théoriques et les concepts clés qui fondent le présent travail et lui donnent des bases d'une expérimentation effective en classe de FLE.

Dans la deuxième partie, il sera question d'une initiation à l'écriture en ateliers, d'un questionnaire de départ et d'un autre d'arrivée et de l'expérimentation du processus

Introduction générale

de l'écriture littéraire en atelier avec une première étape où l'écrit va être un produit collectif, suivie d'une deuxième étape où on assistera à la production d'écrits en binôme pour arriver à la troisième étape où les participants à l'écriture en atelier produiront des écrits individuels. On conclura cette partie par une perspective d'élaborer une nouvelle didactique de l'écrit.

Nous essayerons, en dernier lieu, de plaider pour l'exploitation réelle et effective de l'atelier de l'écriture littéraire en classes de FLE. Une intégration de ce dispositif qui va permettre aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants de s'investir dans l'apprentissage des compétences scripturales nécessaires pour écrire et réécrire.

En réalité, l'exploitation du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture doit être basée sur un processus de lecture-écriture-réécriture où le brouillon est un élément de progression et où la fiche critiquée est une orientation vers l'amélioration de son écrit.

Pour arriver à une pratique rentable dans l'écriture en FLE, nous prenons en charge l'objectif de faire de ce dispositif un moyen pédagogique dans lequel et avec lequel l'enseignant cadre les apprentissages. L'apprenant se prend en charge en écriture et l'enseignement/l'apprentissage de français se déroule dans l'ambiance de l'autonomie et l'autocorrection permettant à chacun des membres de l'atelier de s'améliorer tout en se corrigeant.

En somme, nous voulons arriver avec ces apprenants -ayant des difficultés à écrire en français- à les intégrer dans un projet d'écriture, à les pousser à interagir avec leurs partenaires en écriture, à réajuster les représentations qu'ils ont :

Introduction générale

- de l'écriture en FLE (sachant que tant qu'ils écrivent et réécrivent ils progressent).
- de l'exploitation de leurs brouillons (revoir ses erreurs et avoir le courage et le pouvoir de les corriger).
- des représentations négatives qu'ils peuvent avoir au sujet de l'évaluation (avec la liste critériée ils sont orientés et peuvent se réconcilier avec la consigne d'écriture proposée).

Ces objectifs tels évoqués, nous permettent d'envisager une démarche d'exploitation de l'atelier de l'écriture littéraire dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel.

« Ça sert à quoi un atelier sinon à chauffer la langue »

Philippe BERTHAUT

PARTIE I

L'ATELIER D'ECRITURE LITTERAIRE

CADRE DES APPRENTISSAGES

INTRODUCTION

PARTIE

I

INTRODUCTION

La construction de savoirs et d'habiletés en didactique de l'écrit c'est aussi une construction du sujet écrivain. Il s'agit alors d'adopter et d'adapter des méthodes et d'installer des dispositifs permettant à ce sujet écrivain de se construire un rapport distancié et positif aussi bien à l'écriture en français qu'aux textes qu'il lit ou qu'il produit lui-même.

Permettre aux apprenants de devenir autonomes en écriture et les aider à réaliser des écrits personnels est l'un des objectifs les plus audacieux et les plus légitimes qui soit l'enseignement/apprentissage du FLE.

Avancer l'idée que l'écriture des textes est la résultante d'une activité intégratrice de tous les enseignements dispensés en séance de français (Oriol-Boyer 1989), c'est aussi se poser des questionnements de cet écart qui existe entre les contenus d'enseignement et le blocage voire même la paralysie qu'éprouvent les apprenants lors de l'acte d'écrire.

Amener ces apprenants à se retrouver dans cette activité d'écriture se réalise en premier lieu par leur intégration dans un projet d'écriture où cet acte de production a un sens et où eux-mêmes réalisent qu'ils écrivent en faisant partie d'un tout cohérent et constructif qu'est le projet d'écriture.

Pour se faire, un dispositif didactique et pédagogique doit s'installer en séance de français. En effet, l'atelier de l'écriture du texte littéraire se présente comme étant un espace dont le processus du lire-écrire-réécrire facilite aussi bien l'accès de ces apprenants à l'écrit

Introduction

Partie-I-

que l'appropriation de stratégies d'écriture qu'ils développent personnellement au sein de ce dispositif.

L'écriture ainsi expérimentée (au sein d'un atelier) ne va plus être perçue comme une angoisse ni comme handicap. Le brouillon ne va plus être vu comme une concrétisation de ses lacunes et de ses erreurs. Le texte ne va plus être considéré comme résultat d'une inspiration voué à une vénération et à une sacralisation paralysante.

Dans ce sens, tout ce qui a trait au travail de l'écriture en atelier, à son fonctionnement, à son processus mis en œuvre et à son étendue dans l'acquisition de compétences scripturales chez les participants est largement étudié et explicité par Oriol-Boyer (?).

Avec la conception de l'accompagnement en écriture, de la jouissance de jouer avec les mots, et de la chance à pouvoir réécrire ce qu'on a déjà écrit, l'apprenant participant à cette expérience de l'écrire en atelier se trouve entouré d'alliés et de pistes laborieuses pour accéder à l'écriture doublé de volonté et d'assurance.

Du dynamisme et une prise de conscience de ses capacités, de sa spécificité et de sa particularité qui s'émanent lors de l'exécution des activités de lecture/écriture/réécriture, l'apprenant/scripteur est au centre de son apprentissage car au sein de cet atelier libérateur des esprits, formateur en écriture et facilitateur d'acquisition de stratégies et d'opérations à investir dans l'acte d'écrire, il est l'acteur et le metteur en scène.

Vue sous cet angle et suivant cet esprit d'analyse ce présent travail de recherche relate en premier lieu les fondements intrinsèques relatifs à l'atelier de l'écriture du texte littéraire à savoir:

Introduction

Partie-I-

- La particularité d'être un espace favorisant l'écriture.
- L'interaction permettant le passage des apprentissages en écriture.
- Le réajustement des représentations du rapport à l'écriture.
- L'aspect facilitateur de l'exploitation du texte littéraire en lecture et en écriture.
- L'exploitation intelligente du brouillon en écriture.
- La prise en charge de sa propre évaluation en écriture.

Chapitre I

L'apport des ateliers d'écriture

Dans les interactions en classe de FLE

Introduction

Dans ce premier chapitre intitulé « L'apport des ateliers d'écriture dans les interactions en classe de FLE » nous allons faire le point au sujet de ce dispositif pédagogique qui est l'atelier d'écriture. Nous aborderons cet outil pédagogique sous l'angle de la pertinence et du bien fondé de son intégration en classe de FLE. Nous allons élucider l'apport d l'écriture du texte littéraire en atelier surtout avec des apprenants ayant des difficultés à s'approprier les mécanismes du français dans des écrits personnels.

Effectuer un tour d'horizon de l'acte d'écrire en atelier sera l'objet d'une première approche de l'expérience de l'écriture au sein de l'atelier. Cet aperçu permet d'une part, de tirer au clair les fondements de cette démarche pédagogique en classe de FLE et d'autre part de rendre compte du processus même de l'écriture en commun au sein de l'atelier d'écriture et de son impact sur chacun des participants à cet univers de création en écriture.

Ainsi, le premier point que nous allons aborder dans ce premier chapitre sera une vue d'ensemble des pratiques déjà existantes de l'activité scripturale au sein d'un atelier d'écriture. En réalité, deux pôles ont été à la base des travaux sur l'écriture en ateliers l'un centré sur le psychique et l'autre sur le textuel.

En s'inscrivant dans la sphère du deuxième pôle, nous intégrons la théorie de l'écriture du texte littéraire d'Oriol-Boyer (1989), la critique génétique de A. Gréssillon (1994), l'interaction de Vygotski (1978), les représentations sociales de J-C Abric (1984) ainsi que le rapport à de Barré-De-Miniac (2000) et l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994), l'évaluation formatrice de Nunziati (1970) et la fiche crétrée de M. Prince (2011).

Le deuxième point que nous allons expliciter dans ce chapitre est un nouvel aspect que nous voulons attribuer au travail de l'écriture en ateliers celui de l'accessibilité à l'écriture que partagent les participants à cet acte d'écrire en atelier. Nous montrerons cette facilité et cette finesse que l'atelier d'écriture rend particulier à l'acte d'écrire en classe de FLE.

Après des années d'errance dans des représentations négatives le forçant à entretenir des rapports de conflit voir de refus du FLE quant à sa capacité de l'utiliser ou de l'exploiter à l'écrit, l'apprenant qui entre dans cet univers de l'écriture créative au sein d'un atelier d'écriture, se retrouve et reprend confiance en ses capacités de lire et d'écrire en FLE.

En effet, cet apprenant/écrivain devient membre d'une collectivité et s'investit dans un projet d'écriture, là où l'échange, l'entraide, l'interaction et la tolérance entre les participants sont la monnaie et la devise.

Se retrouvant au sein de cette ambiance de partage en lecture/écriture et en relecture/réécriture, l'apprenant devient interactant car il s'investit avec ses partenaires en écriture. Ainsi, ils apprennent ensemble à s'enrichir mutuellement, à découvrir les plaisirs du texte littéraire et l'immensité de l'imaginaire en écriture inventive.

Apprendre à travailler en commun, s'aider à se décroiser, s'appuyer sur les consignes de lecture et d'écriture et se fier à l'accompagnement de l'animateur, sont aussi des principes du travail en atelier qui permettent à cet apprenant/écrivain à devenir autonome dans son apprentissage du FLE.

Apprendre à accepter ses erreurs, à exploiter son brouillon, à réviser son texte et à réécrire et à réécrire chaque fois sans cesse et sans relâche se sont les atouts que cet apprenant/interactant/écrivain arrive à percevoir tout au long de son expérience de l'écriture en atelier.

S'approprier le texte en écriture après l'avoir apprivoiser en lecture et surtout après l'avoir consommé avec des consignes de lecture et d'écriture est un accès direct vers une réelle exploitation d'un texte en lecture et en écriture. C'est en fait cette pratique du lire/écrire qui permet aux apprenants d'approcher un texte en FLE et de savourer enfin un texte littéraire en lisant son contenu, en pénétrant ses fins-fonds, en découvrant secrets, en manipulant ses mots et en changeant sa destinée première en une nouvelle production qui cette fois devient personnelle (la version de l'apprenant/écrivain).

Au cours de ce chapitre, nous assisterons à l'une des révélations de l'atelier d'écriture, nous laisserons les lettres qui forment l'expression « Atelier d'écriture » parler d'elles même,

nous allons découvrir le travail de l'écriture en atelier à savoir ses fondements, ses principes et son impact sur l'apprenant participant à cette expérience de l'écriture au niveau cognitif et relationnel.

Le jeu avec les mots commence ici et maintenant dans ce premier chapitre avec les lettres qui structurent l'intitulé de cet outil que nous voulons promouvoir au rang d'outil pédagogique. Aller de la lettre vers le mot pour mettre en exergue l'apport des ateliers d'écriture dans les interactions en classe de FLE.

Chapitre I

L'apport des ateliers d'écriture dans les interactions en classe de FLE

1- LA PRATIQUE SCRIPTURALE EN ATELIER

Yves Reuter (2002), distingue deux courants des ateliers d'écriture : l'un fondé par Elizabeth Bing centré sur le pôle psychique et le deuxième courant qui s'intéresse au pôle textuel et qui est fondé par Jean Ricardou et Oriol-Boyer Claudette (1989). C'est dans ce dernier courant que ce travail de recherche s'inscrit.

En effet, un atelier du texte qui peut-être aussi un dispositif didactique mettant en œuvre la réalisation d'un projet d'écriture avec la pratique de la lecture/écriture et suivie de la réécriture. Dans ce type d'atelier d'écriture, on parle de processus d'écriture où s'articulent des étapes décisives dans la réalisation des productions écrites. Ici, on prône la lecture des textes littéraires comme textes d'appuis, soutenue par des consignes de lecture en premier lieu et des consignes d'écriture en deuxième lieu et on s'intègre dans une activité de réécriture où le brouillon guide les pas des écrivains pour améliorer leurs écrits.

Trois fondements sont à la base de l'écriture du texte littéraire représentés dans la théorie du texte d'Oriol-Boyer(1989), elle fonde premièrement sa théorie de l'écriture du texte littéraire sur plusieurs concepts théoriques qu'elle retransmet et qu'elle articule pour arriver à renouveler la définition du texte objet d'art, elle s'inspire de Goody Jack (1977) qui a su dégager les spécificités de la langue écrite, à savoir la fonction métalinguistique et de

Jacobson (1963), elle parle de fonction métatextuel. Et de Barthes(1974) pour qui « la littérature n'est jamais que l'approfondissement, l'extension de la langue. », elle parle de l'outre-langue (1989).

Deuxièmement, Oriol-Boyer(1989) rend compte de la relation lecture/écriture, d'Emberto-Eco (1985) et elle reprend ainsi les 'topics' et la lecture descendante et parle à son tour de lecture fusionnelle qui doit être suivie d'une lecture distanciée pour permettre l'entrée dans le texte littéraire et pour faciliter son bon usage en écriture.

Troisièmement, Pour Oriol-Boyer (1989) La réécriture est l'acte de réécrire et qui relève de l'acte de copier et d'améliorer. Elle situe cette étape du processus d'écriture entre ce qu'elle nomme 'l'art du rapt' (nécessité du plagiat) et 'l'art du rat' (multiplication des similitudes).

Par ailleurs, notre pratique expérimentale de l'écriture en ateliers s'inspire aussi de la critique génétique où le texte littéraire est considéré comme un faire, une activité et comme un mouvement (A. Grésillon 1994), la critique génétique devient un domaine qui offre des outils pour écrire et pour réécrire: « [...] il serait bon de rétablir aussi dans l'enseignement de la littérature ce que je nommerais les « après-textes », c'est-à-dire l'ensemble des écrits critiques suscités par un texte publié au long des années. [...] En ne considérant que les textes publiés, tout se passe actuellement dans l'enseignement de la littérature comme si l'on fermait les yeux sur les deux tiers de son aventure. » (Oriol-Boyer, 2003)

Tout compte fait nous intégrons aussi dans notre mise au point des ateliers d'écriture la notion de l'interaction de Vygotski (1978) pour qui le développement cognitif et l'acquisition des apprentissages peut s'effectuer tant que l'individu est au sein d'un groupe social où l'interaction sociale favorise le feed-back et l'échange entre les partenaires.

Les représentations sociales et le rapport à sont aussi deux réalités fondamentales développées dans cette expérience de l'écriture en atelier que nous proposons dans cette étude. Ainsi pour J-Claude Abric (1976) la représentation « c'est le noyau central qui donne

son sens, qui détermine la valeur de la représentation, il crée et transforme les éléments périphériques. », cette explicitation de la représentation sociale est reprise par Barré-De-Miniac (2000) qui présente et explique la notion de rapport à l'écriture et le lien qu'il peut avoir avec la représentation et son influence sur l'apprentissage de l'écrit.

Cette expérience de l'écriture au sein de l'atelier entreprise dans cette étude ne peut être complète sans l'intégration d'une étape cruciale qu'est l'évaluation. Ainsi avec M.Prince (2011) on parle de fiche crétrifiée qui est proposée aux apprenants avant le lancement du projet d'écriture afin de prendre en charge des critères de réussite qui favorisent le suivi de l'activité d'écriture. Après cet acte une deuxième liste remplie par l'apprenant lui-même pour déterminer les points qu'il n'a pas pris en charge et qu'il doit revoir dans l'étape de la réécriture. C'est alors que cet apprenant/écrivain est responsabilisé dans cet acte d'écrire et s'investit réellement dans son propre apprentissage de la langue.

Nous continuons l'étape de l'évaluation avec G. Nunziati (1988) qui parle d'une démarche formatrice avec quoi l'autonomie des apprenants et l'auto-évaluation sont bien entretenus. Nous terminons cet espace de l'évaluation avec Vermersch où l'entretien d'explicitation est plutôt du côté du formateur/animateur ce dernier met en place un dispositif qui lui permet de suivre la progression des apprenants avec des questionnaires qui permettent à ces mêmes apprenants d'être les maîtres de leur apprentissage.

2-AUTOUR DES ATELIERS D'ECRITURE

L'atelier d'écriture est un espace où l'apprenant s'intègre dans une collectivité et s'investit dans son propre apprentissage « il est à la fois lieu de travail et de création ». ¹Cet espace de création met à la disposition de l'apprenant des outils et lui permet de s'approprier des stratégies de travail en lecture et en écriture.

¹ Jean-Pierre CUQ. (2003). Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde. Jean Pencreach. CLE International SEJR. Paris. P 27.

C'est aussi un espace de collaboration et de création qui rend les participants à cet atelier d'écriture à la fois autonomes tout en travaillant dans une réelle coopération. Ils mettent leurs touches personnelles dans un produit collectif et s'engagent confiants dans des écrits individuels.

L'atelier d'écriture a pour objectif d'aborder la langue et de pratiquer l'écrit. Il propose d'accéder à la langue avec de nouvelles conceptions celles de l'accessibilité et d'aisance, et il suggère d'exécuter l'écriture avec l'esprit d'échange et d'interaction correctrice. « L'atelier d'écriture permet d'aborder l'écriture de manière ludique. Dans ce cadre, l'apprenant élabore une relation à la langue basée sur le plaisir. Il ne s'agit plus seulement de se plier à des règles mais aussi d'en jouer. La langue n'est plus un obstacle à surmonter pour atteindre un objectif pragmatique, mais un terrain de jeu et d'exploration. »²

C'est un moment de bricolage sur la langue et avec la langue, c'est aussi un univers d'invention et d'imagination sans lequel une réelle appropriation du français langue étrangère ne peut se réaliser. « L'atelier d'écriture est une situation d'apprentissage dont le propre n'est pas tant ce qu'elle permet de faire que ce qu'elle permet de dépasser. »³

C'est plus encore un lieu d'entrée dans la langue et un moment de pratique de cette langue, car cet espace propose d'accéder au français langue étrangère et d'en faire usage en intégrant l'esprit d'échange et d'interaction correctrice au sein du travail coopératif ainsi « l'atelier d'écriture est un lieu d'expression et de découverte des moyens de s'exprimer. Il donne à chacun l'opportunité de prendre conscience de sa capacité d'écrire, et cela, en dépit des consignes à respecter et malgré des lacunes en grammaire ou en orthographe. »⁴

Le partage en écriture, la confrontation après la lecture et la relecture après la réécriture sont les devises de cette atmosphère de confiance et d'aisance à l'écrit instaurées au

² Myriam LOUVIOT, L'atelier d'écriture en classe de FLE, Didier 2012, disponible sur : www.mondesenvf.fr/.../Ateliers/Animer_un_atelier_de_litterature_en_cla, consulté le 12/12/2014.

³Fabienne KOSTRZEWA.(2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Octobre. N° 58. P 13.

⁴Fabienne KOSTRZEWA. (2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 13.

sein de l'atelier d'écriture « Ici dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui est installée. »⁵

L'idée de partage est, donc, le sens et l'essence même de l'atelier d'écriture, là où l'apprentissage du français langue étrangère se construit dans l'écrit collectif et se nourrit dans les interactions entre les écrivains participants à cette expérience de l'écriture en atelier.

«Un atelier d'écriture s'apparente à un travail à la fois individuel et collectif, qui favorise la créativité mais aussi le partage et l'échange. Chaque élève y découvre et il y pratique sa propre écriture qu'il doit nécessairement confronter à celle des autres, ce qui constitue une réelle source d'enrichissement personnel. »⁶

L'atelier d'écriture initie les participants à cet échange. Il leur apprend que c'est en écrivant et qu'en réécrivant qu'on accède à l'appropriation réelle de la langue. En d'autres termes, l'atelier d'écriture vise à installer le partage de l'acte d'écrire dans un esprit d'entraide et de coopération entre les apprenants participant à cette expérience

Au cœur de cet atelier qui ouvre l'occasion vers l'écrit, les apprenants s'écoutent et se comprennent, se reconnaissent et reconnaissent l'autre, s'acceptent et acceptent l'autre. Plus encore, ils font de chacun un tout : chacun représente une culture, un vécu personnel et avec l'échange on forme un tout où chacun se reconnaît et se retrouve.

« Nous pensons aussi que la qualité de la production est affaire collective. Il nous semble important que les participants se mettent à l'écoute de ce qui, d'un texte à l'autre, d'une personne à l'autre, enrichit le réseau des écrits de l'atelier, qu'ils se forment à être attentifs à ce qui les unit tout en permettant à chacun d'emprunter ses propres voies, qu'ils sachent entendre les franchissements, les ruptures, même quand la production semble inaboutie »⁷

C'est ainsi que vivre l'expérience de l'écriture dans cette atmosphère de partage, d'échange et d'interaction au sein de l'atelier d'écriture s'avère une opportunité pour les

⁵Odette et Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture. 3ème édition, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux. P 36.

⁶Fabienne KOSTRZEWA. (2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 12.

⁷Odette et Michel NEUMAYER. (2008). Op. Cit. P 43.

apprenants à affronter leurs peurs et leurs angoisses de l'écrit en français langue étrangère et à acquérir un savoir-faire et à développer de ce fait leurs compétences scripturales.

« Ces échanges formels et informels sont une mine pour qui pense que les participants progressent plus par l'entraide que par 'la correction', voire par la sollicitation d'avis. En effet, pour accéder à une réécriture personnelle, il nous semble essentiel de développer la capacité à échanger avec les autres écrivains et à être dans la réciprocité : lire et accepter d'être lu, se centrer sur sa propre production et simultanément se décentrer en observant ce que les autres font, proposer des relances et se préparer à en recevoir, identifier des 'perles' chez l'autre afin de s'entraîner à en identifier chez soi »⁸

Dans ces conditions, approcher l'écriture devient une activité souple, simple et rentable pour ces apprenants participants à l'expérience de l'écriture au sein des ateliers d'écriture. L'acte d'écrire retrouve, ainsi, son vrai sens celui d'un moment de plaisir et de dévoilement réfléchi et accepté de soi.

Le fondement d'un atelier d'écriture est tout ce qui le compose: les apprenants, l'animateur, l'espace et le temps de la tâche à accomplir, la consigne de travail qui facilite l'entrée en écriture et surtout cet échange et cette collaboration qui prend vie dans cette expérience faite avec l'écriture en français langue étrangère.

L'animateur au sein d'un atelier d'écriture accueille les apprenants participants à cette espace d'écriture et d'échange. Il les met en confiance et il leur donne cette occasion d'affronter la page blanche. Il leur fournit les conditions pour affronter leur crainte d'écrire, leur hantise de la note et des observations.

Il accompagne, donc, ses apprenants lors de cette expérience en ateliers d'écriture. Aussi, il se met à leur disposition : en enlevant les ambiguïtés, en les aidants à trouver le mot manquant et en les encourageant à écrire.

« C'est un dispositif qui installe chaque individu, non seulement dans un passionnant face-à-face avec lui-même, mais surtout dans un dialogue avec les autres, qu'il s'agisse des

⁸Odette et Michel NEUMAYER. (2008). Op. Cit. P 168.

condisciples, de l'animateur ou des auteurs dont l'œuvre est abordée ! Les liens étroits qui se tissent alors font la trame du travail en atelier : partager, collaborer, échanger, mais aussi entrer en conflit, argumenter pour convaincre, toujours dans le respect de l'autre et toujours pour écrire ensemble. »⁹

Les apprenants participant à l'expérience de la lecture/écriture au sein de l'atelier d'écriture apprennent à contribuer ensemble dans un projet d'écriture commun, ils s'intègrent dans une collectivité et s'investissent dans une production écrite collective et c'est ainsi qu'ils se préparent à devenir autonome dans des productions personnelles et individuelles.

C'est donc dans ce lieu d'adhésion que les apprenants joignent leurs efforts pour une réalisation écrite commune et c'est avec cet esprit d'échange et d'interaction que ces mêmes apprenants se corrigent et s'améliorent à l'écrit « La pratique des ateliers offre la possibilité d'exploiter d'autres « stimuli » afin de montrer à chaque élève qu'il est capable d'écrire et qu'il dispose des moyens pour le faire. Elle dynamise la créativité des élèves par le recours à des techniques qui «dédramatisent» l'acte d'écriture. »¹⁰

C'est donc au sein d'un atelier d'écriture les apprenants/partenaires en écriture intériorisent leurs réflexions et leurs remarques mutuellement partagées au niveau métacognitif. Cette situation d'apprentissage leur donne l'opportunité d'améliorer leurs compétences pour accomplir la tâche de production écrite en français langue étrangère, il existe un échange métacognitif qui a lieu entre les apprenants regroupés au sein d'un atelier d'écriture. Par le biais de cet échange surgit l'interaction entre ces apprenants, et c'est avec cette interaction que le travail en commun s'enrichit et se réalise.

Cette écriture inventive rénove l'apprentissage du français langue étrangère et son acquisition. Elle permet de mettre en pratique les règles de la langue. Des règles qu'on se contentait de formaliser avec les méthodes d'enseignement habituelles de la langue française. Règles qui deviennent, hélas, inaccessibles à l'emploi effectif par l'apprenant aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cette nouvelle méthode d'apprentissage de la langue se démarque profondément d'un enseignement basé sur la formalisation des règles de grammaire et de

⁹Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Ateliers d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs .Edition De Boeck et Larcier Bruxelles. P 12.

¹⁰Fabienne KOSTRZEWA. (2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 13.

lexique. En d'autres termes, « l'apprentissage des règles et l'utilisation d'écrits fonctionnels se révèlent insuffisants, seuls, pour donner un but à cet apprentissage. L'atelier d'écriture permet de renouveler le travail sur la langue écrite, il va constituer un tremplin pour les apprentissages »¹¹

L'atelier d'écriture s'inscrit dans cette atmosphère culturelle où l'interaction entre le vécu et les membres du groupe rentabilise cette activité d'écriture. Cet espace de création et d'interactions a pour objectif d'aborder la langue et de pratiquer l'écrit, il propose ainsi, d'accéder à la langue avec de nouvelles conceptions celles de l'accessibilité et d'aisance, et il suggère d'exécuter l'écriture avec l'esprit d'échange et d'interaction correctrice.

Par ailleurs, ce qui garantit la progression et l'autocorrection est que dans un travail d'atelier, il y a confrontation, il y a des moments de lecture/ relecture et d'écriture/ réécriture. Ce va et vient entre des consignes de lecture et des consignes d'écriture conduit à une large interaction entre les groupes où l'amélioration de l'écrit se décide et le perfectionnement de la lecture se concrétise.

En effet, l'atelier d'écriture « favorise toujours la prise d'autonomie des participants qui écrivent en affrontant des contraintes multiples mais libératrices, en ce sens, par exemple, qu'elles permettent un questionnement sur le rapport de chacun à l'écriture, qu'elles stimulent la créativité et qu'elles autorisent la prise de position personnelle face aux consignes, en termes de respect ou de transgression. »¹²

Dans cette expérience de l'écriture en ateliers, pour l'apprenant, il n'y a plus rien qui peut renforcer son sentiment d'incompétence, l'idée d'abandonner et de baisser les bras à la fatalité de la mauvaise note n'effleure plus son esprit car l'évaluation au sein d'un atelier d'écriture devient un moyen d'évoluer et de progresser.

En réalité les activités du lire/écrire et du relire/réécrire dans des ateliers d'écriture permettent aux apprenants/participants de découvrir un élément fondamental du travail en

¹¹Odile PIMET. (2004). La mise en place d'un atelier : Les principes. In : Le goût des mots : Guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. IBIS ROUGE EDITIONS, MATOURY. P 24.

¹²Fabienne KOSTRZEWA. (2005). *Pour une nouvelle approche de l'écrit* Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 9.

ateliers, celui de réaliser qu'ils peuvent progresser réellement par une pratique constante de l'écriture en passant par des étapes de réécriture et en adaptant une nouvelle conception pour aborder son brouillon et pour l'exploiter dans ces moments privilégiés de la réécriture en ateliers.

Cet apprenant /écrivain est en mesure, avec le réajustement de ses représentations de l'écriture en FLE et de son brouillon, de participer réellement à son apprentissage car tant qu'il évalue son brouillon plus il évolue dans son apprentissage.

C'est ainsi qu'en s'initiant au travail interactif avec l'écriture en atelier, l'apprenant s'inscrit aussi dans un processus de construction avec les autres (ses partenaires en écriture), car un échange dynamique se réalise et chacun des participants à cette expérience de l'écriture en atelier, découvre l'infini des styles et l'infini des façons d'écrire. Cet écrivain /interactant prend conscience que l'atelier d'écriture est un terrain d'aventure et une trajectoire graduée où une activité critique se met en place, et où il apprend aussi bien des techniques d'écriture que le partage d'idées, de lectures et d'écriture.

Cet espace de création devient pour lui et pour ses partenaires, un endroit où ils vivent ensemble la passion de se lire, la chance d'écrire et le rêve de réécrire (passant par le partage et le bien-être intellectuel), et à force de traverser la littérature en lecture, les partenaires de l'écriture en atelier apprennent milles et milles façons d'écrire et milles et milles façons de réécrire.

a) A comme Accompagnement et Autonomie :

Ici ,au sein de l'atelier d'écriture, l'apprenant souffrant d'un blocage envers cette langue étrangère et envers son exploitation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit se trouve entre de bonnes mains, étant membre de l'expérience de l'écriture au sein d'un atelier d'écriture, l'apprenant se sent ,dès le départ, en sécurité (il n'est pas seul devant le texte, ni devant la page blanche, il est avec les autres) car cet espace lui procure d'une part, un accompagnement dans le travail en commun qu'il va réaliser avec ses camarades, d'autre part, l'enseignant l'accompagne avec des consignes qu'il lui propose et avec les visites qu'il lui rend dans son atelier.

« Cette stimulation de l'envie d'écrire transforme radicalement la perception des travaux d'expression écrite puisque les obstacles « traditionnels » ressassés par les élèves, à savoir le manque d'imagination, la mauvaise maîtrise de la syntaxe, la pauvreté du vocabulaire, les défaillances orthographiques sont progressivement levés grâce à diverses techniques. »¹³

En effet, cette participation à la lecture/l'écriture au sein d'un atelier d'écriture dote les apprenants participants d'une capacité à affronter aussi bien des textes variés en FLE que la page blanche qu'ils ont à écrire. D'un autre côté ces mêmes apprenants se trouvent pour la première fois en sécurité et bien entourés aussi bien par des partenaires, d'un enseignant/animateur et des consignes qui leur facilitent le chemin vers la rédaction et les encourage à lever l'ancre vers la création.

Cet enseignant animateur devient accompagnateur et protège cette ambiance de travail en encourageant l'entretien du premier jet, et d'une séance à l'autre les apprenants s'abandonnent et se laissent emportés dans cette expérience de l'écriture en atelier.

Par ailleurs, ces apprenants participants à cette ambiance de l'écriture en atelier développent une confiance en leurs propres capacités à écrire et à partager leurs écrits avec les membres de l'atelier.

« En participant à un atelier d'écriture, chacun est confronté à un double étonnement : l'étonnement devant ses capacités d'écrire dont il doutait et l'étonnement devant la « trace » produite qui lui révèle que l'écriture est une forme particulière de la pensée et qu'à ce titre, elle est émancipatrice. »¹⁴

Et de son côté cet enseignant qui conduit un atelier d'écriture renonce à la posture traditionnelle de source unique du savoir. Cette attitude garantit l'indépendance des participants et leur intégrité et permet d'instaurer la sécurité au sein de ces ateliers d'écriture. « L'organisation de l'atelier suppose l'abandon de la posture du maître sur l'estrade. Il est

¹³Fabienne KOSTRZEWA. (2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 10.

¹⁴Fabienne KOSTRZEWA. (2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 10.

préférable que celui-ci se tienne 'avec' ses élèves afin de les accompagner durant le travail. »¹⁵.

Ne pas briser l'élan du premier jet et entretenir cet élan d'une séance à l'autre est l'un des facteurs de réussite de cette animation. C'est dans cette conception du travail en groupe que cet enseignant-animateur devient un guide qui accompagne les apprenants participants à l'atelier d'écriture.

L'apprenant qui avant cette expérience de l'écriture en ateliers vivaient dans la crainte des mots, des phrases et des textes écrits en FLE, reprend son souffle et commence peu à peu à adopter ces mots, ces phrases et ces textes écrits en FLE, ces textes lus et écrits accompagnent la progression de chacun des apprenants participants à l'écriture en ateliers.

Dans cette ambiance l'apprenant s'embarque dans une aventure avec les mots, les phrases, les paragraphes, et avec les textes. Emmener dans un univers où les mots respirent et où les phrases bougent et dansent, cet apprenant goûte enfin au plaisir d'être autonome, d'être le créateur et le réalisateur d'un sens. Et «d'atelier en atelier, l'élève identifie des procédés d'écriture qu'il apprend à utiliser et développe ainsi des compétences, c'est-à-dire des capacités à activer un système de connaissances, ce qui le met sur le chemin de l'autonomie. »¹⁶

Et le fait d'écrire en atelier devient pour l'apprenant aussi bien un moment d'apprentissage qu'un moyen d'apprentissage. Car d'une lecture à une autre et d'une production écrite à une autre l'apprenant conquiert une certaine autonomie à exploiter les textes proposés en lecture dans des rédactions personnelles.

«L'atelier d'écriture permet d'atteindre une certaine autonomie dans l'acte d'écrire(...) L'écrivain est placé en situation de questionnement: que va-t-il écrire et comment? Respectera-t-il les consignes ou choisira-t-il de les transgresser? Jouera-t-il avec

¹⁵Patrick SOUCHON. (2003). Des ateliers pour écrire. Le français dans le monde, Jan-Fév. N°325. P 50-51.

¹⁶ Fabienne KOSTRZEWA. (2005). Pour une nouvelle approche de l'écrit Bulletin d'Informations pédagogiques. Op cit. P 14.

les mots ou avec les niveaux de langue? Prendra-t-il ou non le risque de l'humour, de la dérision? L'attitude qu'adopte l'élève face à ces questions équivaut à une prise de position par rapport à l'acte d'écrire. Elle fait progresser l'écrivain sur le chemin de l'autonomie en l'obligeant à choisir et à appliquer des stratégies d'écriture.»¹⁷

Cet animateur/accompagnateur dans les ateliers d'écriture accueille les apprenants participants à cette espace d'écriture et d'échange. Il les met en confiance et il leur donne cette occasion d'affronter la page blanche. Il leur fournit les conditions pour faire face à la crainte de l'écrit, de la note et des observations.

C'est dans cet accompagnement que les apprenants se prennent en charge, s'investissent dans la réalisation de l'écrit en commun et se projettent vers des écrits personnels, vers des productions individuelles et vers une autonomie qu'ils ne pouvaient acquérir sans ce partage de l'écriture en atelier.

C'est ainsi que cet enseignant/accompagnateur ne peut guère infliger à ses apprenants l'obligation de savoir écrire ou de produire des écrits corrects dès le départ. « C'est à partir d'un manque ressenti que nous écrivons, et non à partir de ce que nous savons et disons déjà.»¹⁸

Sachant tout le temps apprécier le produit des ateliers, l'animateur /accompagnateur de par ses encouragements aide ses apprenants à comprendre qu'un texte s'enrichit, se réalise et s'améliore nettement dans une pratique régulière de l'écriture. Cette compréhension l'encourage à faire des ratures, à faire des ajouts et à réécrire.

Travaillant dans cette ambiance d'accompagnement enrichie d'une part par cette enseignant/animateur/accompagnateur et d'autre part par des textes d'appui, par des consignes de lecture et des consignes d'écriture, l'apprenant se retrouve, s'investit et progresse dans son apprentissage car l'écriture devient l'ami et le confident et le français langue étrangère devient l'instrument qui concrétise ses pensées.

¹⁷Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture: 26 lettres en quête d'auteurs. 1ère édition De Boeck et Larcier. P 19-20

¹⁸Odette et Michel NEUMAYEUR. (2008). Op. Cit. P 86.

b) T comme Travail et Tolérance :

Travailler ensemble, travailler en commun, travailler pour réaliser un écrit, travailler pour renforcer ses acquis, travailler pour pratiquer la langue à l'oral et à l'écrit, c'est la devise de l'expérience de l'écriture en atelier. A force de travailler son écrit et de le retravailler, à force de travailler son brouillon, à force de travailler avec ses partenaires, l'apprenant/interactant se propulse vers l'acquisition de son propre talent de travail, d'écriture et d'échange.

Travailler en coopération avec ses partenaire en atelier c'est partager l'harmonie de la tolérance et de l'ouverture d'esprit, c'est aussi agir dans un climat d'entente et d'interaction. C'est dans cette atmosphère du travail continué orchestré à cet esprit indulgent qu'un projet d'écriture se réalise.

Faire partie d'un atelier d'écriture, c'est être un membre social et un agent actif dans une communauté d'apprenants. C'est devenir l'autre qui réfléchit avec soi, c'est apprendre à travailler tout en étant tolérant et flexible avec les autres membres de l'atelier d'écriture. « Ce type de fonctionnement est propice à la prise de responsabilité, il incite les élèves à s'organiser par eux-mêmes, à déterminer leurs propres règles de fonctionnement. »¹⁹

Là encore l'atelier d'écriture offre aux apprenants l'opportunité de s'investir dans un travail en commun, et au sein de cet atelier l'apprentissage du français langue étrangère s'effectue dans une réelle pratique de l'écrit. « Ecrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre. »²⁰.

Ainsi l'acte d'écrire est à la portée de tout à chacun car cette activité ne peut plus être considérée comme un don inné au contraire c'est un entraînement régulier invitant tous les niveaux, toutes les couches sociales et tous les âges : « Nous pensons les ateliers d'écriture

¹⁹ Alain BAUDRIT. (2005). L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique. De Boeck. Bruxelles. P 13.

²⁰Odile PIMET. (2004). La mise en place d'un atelier: Les principes. In: Le goût des mots : Guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. IBIS ROUGE EDITIONS MATOURY. P 24.

comme une activité de découverte et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit. »²¹

Une des premières leçons que les apprenants/participants à l'écriture en ateliers acquièrent est que tout le monde peut lire et écrire en FLE et que ce qui compte le plus est le degré d'investissement dans son travail et dans la réalisation de ce travail.

En réalité ressentir le poids du travail d'écriture au sein des ateliers et retrouver le sens même du travail et des efforts fournis est un des atouts que les apprenants découvrent au sein des ateliers car : « le travail à plusieurs constitue un 'environnement' socio-cognitif susceptible de générer des progrès individuels. »²²

En participant à cette expérience de l'écriture en atelier, les apprenants apprennent à estimer et à valoriser tous les efforts qu'ils fournissent dans la réalisation d'un écrit collectif ou individuel.

Se rendre compte que lire des textes et produire d'autres textes en FLE ne demande que l'effort d'un travail organisé et que l'estime d'un travail fourni est ce que les apprenants réalisent le plus dans cette expérience du lire/écrire en ateliers car « L'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation »²³

L'atelier d'écriture installe aussi la tolérance entre les apprenants, ce milieu de création et de libération leur permet de s'accepter les uns les autres, il leur apprend à être tolérants avec leurs propres erreurs, leurs propres lacunes c'est ainsi que le brouillon devient un pas vers la réussite.

Ainsi l'atelier d'écriture établit les bases sur lesquelles s'édifie cet espace où tout caractère d'agressivité et de refus de l'autre se dissipe et toute cette énergie négative se transforme en un effort collectif constructif.

²¹ Odile PIMET. 2004 La mise en place d'un atelier : Les principes in Le goût des mots : Guide pour l'animateur d'atelier d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. IBIS ROUGE EDITIONS, MANTOURY. P 24.

²² Marie-France PEYRAT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? De Boeck. Bruxelles. P 24.

²³ Odette et Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture. 3ème édition. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux. P 43.

Travailler au sein d'un atelier d'écriture permet à l'apprenant/participant d'apprendre à s'accepter et à accepter l'autre, à être indulgent avec ses propres erreurs et avec les erreurs de ses camarades, à pouvoir affronter ses erreurs et à leur faire face, apprendre à surmonter ses difficultés en FLE, à se corriger et à progresser avec ses partenaires.

Ces apprenants participants à ces ateliers d'écriture apprennent à être tolérants avec leurs camarades membres du même atelier ou avec ceux qui appartiennent à d'autres ateliers en écoutant les propositions des uns et des autres et en respectant les rédactions des autres ateliers.

« Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir d'expériences, sont des manières efficaces de mieux se connaître entre êtres humains et de surseoir ainsi aux pulsions de violence et de rejet de l'autre qui ruinent toute idée de justice et de progrès. Produire ensemble, ici et maintenant, oui, si ce qui doit en naître est un autre monde, vivable et respectueux du vivant à force d'être parlé, écrit et lu. »²⁴

C'est là, où le participant dans un atelier d'écriture s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et même sa culture et décide ainsi de s'approprier cette langue étrangère. Grâce à quoi, il peut partager son produit avec les autres, ce qui valorise davantage la communication entre les différents ateliers et entre les membres d'un même atelier. Cette approche communicative socialise les relations d'apprentissage, améliore les échanges interpersonnels et développe les capacités d'écoute et de concentration

Ce lieu de lecture/écriture et de relecture/réécriture prône l'acceptation de l'autre en respectant les écrits lus et proposés par les écrivains, car la participation à ce projet d'écriture au sein de l'atelier fait de la différence entre ses membres un bien à partage et une assurance d'échange.

Ces apprenants/participants à cette expérience de l'écriture en ateliers, qui au fur et à mesure s'intègrent dans le travail en commun, apprennent à réinvestir toutes les différences

²⁴Odetta et Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture, 3eme édition. ESF éditeur. ISSY-LES-MOULINEAUX. P 210.

qui les lient pour avancer dans leur travail ayant comme fondement la tolérance dans le partage qu'ils ont fait naître, nourrit et développer ensemble.

Ainsi l'atelier d'écriture établit les bases sur lesquelles s'édifie cet espace où tout caractère d'agressivité et de refus de l'autre se dissipe et toute cette énergie négative se transforme en un effort collectif et constructif.

c) E comme Engagement et Entraide :

Au sein d'un atelier d'écriture, l'apprenant se trouve engagé dans un projet d'écriture, où l'acte d'écrire est vécu comme une expérience collective positive, et où l'utilisation de la langue devient un univers d'expérience et un lieu d'expérimentation orale et écrite.

Partager cette expérience du lire/écrire en ateliers rend ces apprenants/participants plus engagés dans cette œuvre de création et de réalisation de soi. Se retrouver au centre d'une réalisation collective ou individuelle renforce cet engagement et cet investissement de tous les participants.

*«Dans un atelier d'écriture, l'engagement conduit à l'étonnement parce que les techniques mises en œuvre, le jeu des contraintes et des consignes, la possibilité d'écrire en s'écartant délibérément de l'usage normatif, l'alternance de phases d'écriture individuelle et de phases d'écriture collective, l'exploitation récurrente de l'imaginaire modifient en s
recherche. »²⁵*

C'est au cœur même de l'atelier d'écriture qu'une véritable entraide entre les apprenants se réalise et s'impose ; ici les écrivains s'écoutent et se comprennent, se reconnaissent et s'acceptent. «Un contexte coopératif est ainsi mis en place. Des liens d'amitié se nouent alors entre les adolescents (...) elle atténue la distance sociale existant

²⁵ Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. 1ère édition De Boeck et Larcier. p21.

entre les groupes, elle rapproche les personnes et minimise les occurrences de conflits interindividuels »²⁶

Dans cette ambiance d'échange et de coopération, les apprenants s'investissent dans ce projet d'écriture en atelier, car ce dernier est structuré de façon à ce que chaque apprenant participe à l'accomplissement de la tâche demandée et que « le fait d'apprendre à plusieurs autorise une élaboration des idées difficilement accessible à la seule pensée individuelle. »²⁷ . Ce procédé permet ainsi l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales.

C'est là, où le participant dans un atelier d'écriture s'engage à écrire pour faire valoir sa personnalité et même sa culture et décide ainsi de s'approprier cette langue étrangère. Grâce à quoi, il peut partager son produit avec les autres, ce qui valorise davantage la communication entre les différents ateliers et entre les membres d'un même atelier. Cette approche communicative socialise les relations d'apprentissage, améliore les échanges interpersonnels et développe les capacités d'écoute et de concentration.

C'est assez clair que l'atelier d'écriture initie les participants à s'engager dans ce monde de l'échange. Là où ils apprennent que c'est en écrivant et qu'en réécrivant qu'on accède à l'appropriation réelle de la langue.

En d'autres termes, l'atelier d'écriture vise à installer le partage de l'acte d'écrire dans un esprit d'entraide et de coopération entre les apprenants participant à cette expérience. C'est dans cet esprit qu'une réelle coopération et une véritable entraide se manifestent dans la réalisation des écrits collectifs qui favoriseront par la suite la réalisation des écrits individuels.

L'écriture créative en classe de français langue étrangère est une réalité qui s'accomplit pleinement premièrement dans une perspective d'engagement centrée sur l'écriture plaisir et l'écriture partage. Deuxièmement, sur la communication où la coopération entre les apprenants est largement privilégiée.

²⁶ Alain BAUDRIT. (2005). L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique. Op cit. P 20.

²⁷ Alain BAUDRIT. (2005). L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une nouvelle méthode pédagogique. Op cit. P 14.

d) L comme Lecture et Littéraire :

La lecture est une phase cruciale pour le bon fonctionnement d'un atelier d'écriture, cette étape permet aux apprenants d'approcher les textes, de se familiariser avec, et de là reconnaître leurs mécanismes. « C'est parce que les écrivains ont lu qu'ils écrivent ; tout écrit est produit grâce aux textes lus antérieurement par son auteur. »²⁸

Lire des textes supports, lire ses propres productions, approcher les textes littéraires en lecture, partager le plaisir de cette entrée de découverte dans le texte littéraire et vivre ensemble avec la lecture du texte produit en atelier est un des fondements de la lecture/écriture en ateliers.

C'est une activité qui leur facilite l'appropriation des mécanismes du français langue étrangère et les aide à en faire usage dans des écrits personnels. « La lecture de textes littéraires amène à observer l'écriture. »²⁹

Etant donné que l'acte de lire fonde le travail dans un atelier d'écriture, la lecture de textes littéraires ouvre encore plus de possibilités de découverte et de réemplois. « Car en lisant et en écrivant un texte objet d'art langagier dans une démarche créative de production, on est amené à expérimenter tous les usages de la langue sans exception. »³⁰

Lire des textes littéraires accentue l'apprentissage de la langue et favorise ainsi l'écriture, « C'est dans le texte littéraire même, y compris et surtout avec des élèves en difficultés, que la langue se conquiert réellement. »³¹

S'embarquer dans le navire de la lecture des textes littéraires c'est s'ouvrir au monde, c'est se retrouver dans la fiction pour se redécouvrir dans la réalité. « Lire est donc un voyage, une entrée insolite dans une dimension autre qui, le plus souvent, enrichit l'expérience : le lecteur qui, dans un premier temps, quitte la réalité pour l'univers fictif fait, dans un second temps, retour dans le réel, nourri de la fiction. »³²

²⁸ Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots : Guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur*. IBIS ROUGE EDITIONS MATOURY. p24.

²⁹Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*, op cit. P 32.

³⁰ Claudette ORIOL BOYER. (2004). *50 activités de lecture-écriture en atelier*. Tome 1. Edition Scérène septembre. P 7.

³¹ Jacqueline BIARD et Frédérique DENIS. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Edition NATHAN. PARIS. P 8.

³² Vincent JOUVE. (1997) *La lecture*. Hachette édition Paris. P 80.

La lecture des textes littéraires garantit l'accès des apprenants au plaisir de lire ainsi qu'au plaisir d'écrire. En réalité c'est dans le texte littéraire que des possibilités d'emplois lexicales et grammaticales se proposent à ces apprenants lecteurs/écrivains au sein des ateliers d'écriture.

e) **I comme Interaction et Imagination :**

Dans un processus interactif que seul l'atelier d'écriture procure, les apprenants s'interagissent et participent à l'acquisition et à l'apprentissage de la langue. « L'interaction véritable commence avec la rencontre, où le groupe se structure autour d'un 'foyer commun', et où il y a concentration unique de l'attention intellectuelle officiellement admise, concentration que tous les participants à part entière contribuent à maintenir. »³³

La nature des relations entre les membres participant au groupe ainsi que l'interaction entre eux déterminent la qualité de la production commune. L'apprentissage lui-même de la langue étrangère est affecté par ces deux éléments. Une part de l'énergie du groupe s'investit dans sa gestion, et l'autre part s'utilise pour atteindre l'objectif commun du groupe. Ainsi, la nature des relations entretenues entre les membres participants au groupe a des incidences sur la performance et l'acquisition. « La coopération étant la condition par excellence de possibilité et de survie de l'interaction. »³⁴

Etre membre d'un atelier d'écriture, accorde aux apprenants un moment d'intégration et d'entrée dans l'écrit, ils s'investissent, pleinement et assurément, plus dans leur apprentissage quand l'occasion d'un échange interactif leur est fournie. Ainsi, une classe riche en interactions implique un apprentissage réel et pratique de la langue.

C'est au niveau cognitif que l'échange interactif facilite d'un côté l'investissement des savoirs préalables à chacun des apprenants participants à l'atelier, de l'autre le remaniement

³³Catherine KERBAT-ORECCHIONI. (1993). Les interactions verbales. Tome I. ARMAND COLIN Editeur Paris. P 89.

³⁴Catherine KERBAT-ORECCHIONI. (1992). Les interactions verbales. Tome II. ARMAND COLIN EDITEUR. Paris. P 152-153.

de ces savoirs. De là, les interactants sont sollicités à se corriger, à remédier aux erreurs effectuées et à être vigilants et attentifs.

L'imagination est l'élément de créativité offert aux apprenants dans un atelier d'écriture, en effet, lire et approcher des textes littéraires pour produire des textes personnels est l'équation proposée par excellence en ateliers, l'imaginaire c'est ce qui rend l'impossible accessible autant en lecture qu'en écriture.

Le travail en atelier veille à nourrir l'imaginaire chez les apprenants et les encourage à rédiger des textes à contraintes libératrices, ce qui crée une émulation et une joie. « Apprendre à écrire de la fiction, c'est donc apprendre à lire et à réécrire sans fin ses métamorphoses. »³⁵

C'est dans cette libération de l'imagination que l'apprenant devient un être créateur de mots, d'images et de textes. « L'œuvre d'art est précisément le lieu où un monde imaginaire autonome se construit, en fonction d'un matériau, selon des règles choisies (consciemment ou inconsciemment) en dehors de tout objectif fonctionnel préétabli. »³⁶. C'est avec cette imagination libératrice que la confiance en soi s'établit et se fonde chez les apprenants, en réalité, ces apprenants ayant des difficultés à écrire en langue française malgré des années entières de scolarisation perdent aussitôt confiance en leurs capacités et s'appliquent ingénieusement à repousser la langue cible ainsi que son exploitation à l'oral et à l'écrit.

Libérer son imagination est pour ces apprenants/interactifs une délivrance de tous les blocages accumulés séance après séance et heure après heure passées en classe de FLE. L'acte de lire des textes littéraires et l'acte d'écrire soi-même des textes littéraires sont des moments décisifs dans la vie créatrice et libératrice de ces apprenants participants à cette expérience du lire/écrire en atelier.

Accéder à l'imaginaire à partir des textes littéraires -lus et écrits- favorise la liberté à s'exprimer, à innover et à créer pour chacun des apprenants participants à cet acte d'écrire en atelier. De ce fait, ceci renforce la confiance de chacun d'eux en ses capacités d'être l'innovateur et le créateur de ses propres textes.

³⁵Claudette ORIOL BOYER. (1984.) Ecrire en atelier 1. In Texte en main 1. Edition 'l'atelier du texte'. Grenoble printemps. P11.

³⁶Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire en atelier 1. In Texte en main 1. Op cit. P 7.

C'est dans cette ambiance où s'articule le texte littéraire dans un travail d'atelier qu'un apprentissage effectif se concrétise. C'est avec cet aspect imaginaire découvert en lecture et exploiter en écriture que les apprenants deviennent créateurs d'images et amorceurs de textes imaginaires. « Le texte de fiction est un objet d'apprentissage, l'atelier d'écriture en est le lieu privilégié. »³⁷

f) E comme Encouragement et Enrichissement :

Se lancer dans le monde de l'écriture au sein d'un atelier, est un encouragement aux apprenants ayant des difficultés à se servir d'une langue étrangère. Ce terrain, dans lequel ces apprenants expérimentent l'écriture, les stimule pour s'engager sans peur et sans préjugés dans la pratique de l'écrit.

« L'atelier d'écriture est un de ces lieux de franchissement du fleuve, il permet aux écrivains de s'embarquer dans l'acte d'écrire avec leur bagage d'acquis, afin d'affronter diverses épreuves avant d'atteindre les rives de l'écriture plaisir, de l'écriture en tant que forme de pensée. Du dépassement de chaque épreuve naissent en chaque écrivains des savoirs nouveaux, un regard nouveau sur l'acte d'écrire. »³⁸

Encouragés par leur participation à l'écrit au sein de l'atelier d'écriture, encouragés par l'investissement que leur procure ce travail en atelier, encouragés encore par cet engagement développé tout au long du projet de l'écriture en atelier, les apprenants se donnent à fond dans le travail en commun et dans la réalisation des productions écrites demandées.

S'engager à écrire en atelier permet un enrichissement aussi bien sur le plan cognitif que sur le plan relationnel et affectif des apprenants, « Un atelier d'écriture présente indéniablement toutes les caractéristiques d'une situation problème. Obligatoire et stimulant,

³⁷Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire, cela s'apprend. In Texte en main 1. Edition 'l'atelier du texte.' Grenoble. Printemps. P 3.

³⁸Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. 1ere édition De Boeck et Larcier. p29.

il confronte les élèves à des obstacles qu'ils vont apprendre à dépasser en construisant eux-mêmes les stratégies nécessaires à leur réussite. »³⁹

Devenus confiants et rassurés d'être les agents de leur propre apprentissage, les apprenants participants à l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier sont enthousiastes et fortement encouragés à réaliser toutes les activités assignées en lecture et en écriture et arrivent de ce fait, à s'enrichir aussi bien sur le plan cognitif que personnel et émotionnel.

g) R comme Relecture et Réécriture :

Deux étapes sur lesquelles se base l'écriture en atelier : le moment de la relecture et celui de la réécriture. La relecture met l'apprenant en face de son écrit, elle l'aide à porter un regard critique et innovateur sur sa propre production. « Dans l'atelier d'écriture, réécrire correspond à une prise de distance par rapport au texte (...) Il s'agit de passer de la satisfaction de soi à un véritable travail

Cet apprenant d'après ORIOL BOYER opère une lecture distanciée qui lui permet de prendre conscience que le texte écrit n'est qu'un objet de langage 'fabriqué' et découvre les règles d'écriture du texte et réalise que lui aussi à son tour peut écrire en mettant en œuvre ce qui a été découvert. « En cette position distanciée, le lecteur découvre les règles d'écriture du texte qu'il est en train de lire. Il a ainsi la possibilité, s'il le désire, d'en faire usage lui-même pour écrire un texte de même nature, lié à un projet d'écriture personnel. »⁴⁰

De même qu'en réécriture cet apprenant, engagé dans un atelier d'écriture, s'applique à corriger ses erreurs, à expliquer ses idées et à améliorer son travail. « La réécriture n'est pas un simple exercice, elle est le principe même du travail textuel. »⁴¹

S'appliquer à réécrire son texte c'est s'exercer à s'améliorer en l'améliorant, c'est arriver à se surpasser en surpassant ses incorrections et ses lacunes. « En travaillant la réécriture de manière organisée, on entraînera les participants à un regard critique sur leurs

³⁹Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 40.

⁴⁰Claudette ORIOL BOYER. (2001) Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créatives. Résonances. Septembre. P 6.

⁴¹ Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire en atelier 1 in Texte en main 1. Edition 'L'atelier du texte'. P 13.

textes-et sur ceux des autres-mais aussi à un regard constructif : nommer des insuffisances, des défauts et identifier les opérations à entreprendre. »⁴²

Approcher l'écriture devient alors une activité souple, simple et rentable pour ces apprenants participants à des ateliers d'écriture. L'acte d'écrire retrouve, ainsi, son vrai sens celui d'un moment de plaisir et de dévoilement réfléchi et accepté de soi.

h) D comme Décloisonnement et Découverte :

Ecrire en atelier est l'environnement qui ôte, chez l'apprenant tout obstacle envers l'acte d'écrire, participer à l'expérience de l'écriture en atelier délivre cet apprenant de toute représentation négative, envers le français langue étrangère, et sa capacité d'écrire avec ses propres pensées et ses émotions. «L'atelier d'écriture constitue une activité mobilisatrice c'est-à-dire porteuse d'enjeux, parsemée d'obstacle, met en jeu diverses compétences et contraint les écrivains à entrer en interaction.»⁴³

Vivre le dépassement de soi amène à l'exploit de la découverte des mécanismes régissant l'emploi d'une langue, des stratégies permettant d'écrire avec cette langue et de ses propres capacités exploitées et développées dans cette aventure de l'écriture.«Mettre les élèves au défi d'apprendre à oser écrire, à oser penser par soi-même, à oser confronter son texte à celui des autres.»⁴⁴

C'est bien au sein de l'atelier d'écriture qu'une réelle découverte du texte littéraire, une réelle acquisition des compétences scripturales et une réelle acceptation de soi et de l'autre s'effectuent et se réalisent pleinement. «Nous pensons les ateliers d'écriture comme une activité de découverte et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous quelque soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit »⁴⁵

⁴²Odile PIMET et Claire BONIFACE. (2008). *Ateliers d'écriture: Mode d'emploi*. ESF éditeur. 4eme édition. Issy-les-Moulineaux. P 198.

⁴³Fabienne KOSTRZEWA. (2007). *Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs*. Op cit. P 27.

⁴⁴Fabienne KOSTRZEWA. (2007). *Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs*. Op cit. P 25.

⁴⁵Florence FOURY. Préface In *Le goût des mots*. PIMET Odile. (2004). Op cit. P 14.

i) **E comme Ecriture et Ecrivain :**

Au sein de l'atelier d'écriture, l'acte de l'écriture s'entame par une exploration et une découverte, s'applique dans des enjeux et des consignes, se lance dans l'engagement du lire-écrire et du relire-réécrire et s'achève dans l'écriture plaisir. « Ecrire ne provient pas d'une inspiration divine (...). Ecrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre. »⁴⁶

L'expérience de l'écriture en atelier fait de cet acte une activité accessible à tous, cette expérience enlève des esprits l'idée du texte sacré ainsi que l'idée des bons apprenants qui savent écrire parce qu'ils sont forts « concevoir l'écriture comme un don peut amener un élève à renoncer aux efforts nécessaires à sa maîtriser, mais aussi dissuader l'enseignant de la nécessité de l'aide à lui apporter. »⁴⁷

Ecrire et écrire sans fin et sans lassitude est l'une des devises de l'écriture en ateliers, l'écriture en est le fondement et la finalité. Dans le vif de l'écriture en atelier, cet acte longtemps considéré paralysant et inaccessible devient une quête d'affirmation de soi et une pratique de la langue permettant une réelle acquisition de cette même langue car « C'est à partir d'un manque ressenti que nous écrivons, et non à partir de ce que nous savons et disons déjà. »⁴⁸

Ecrire en atelier rappelle tout le temps à ses membres participants à cette expérience de l'écriture en atelier qu'on n'écrit pas parce qu'on sait écrire au contraire on écrit parce qu'on a des difficultés à bien écrire et qu'on écrivant qu'on améliore ses compétences scripturales.

Car la langue s'acquiert par la pratique de l'écriture et la capacité d'écrire se développe dans l'écrit. C'est ainsi que l'apprenant réalise que seule l'écriture le délivre de son angoisse de la langue et de la page blanche et que seule l'écriture l'aide à écrire.

L'apprenant participant à cette expérience de l'écriture en atelier devient un écrivain qui s'inscrit entièrement dans l'acte d'écrire, en produisant des écrits qu'il relit et réécrit.

⁴⁶ Odile PIMET. (2004). op cit. p 24

⁴⁷Christine DUMINY-SAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Thèse de doctorat. P 114.

⁴⁸Odette et Michel NEUMAYEUR. Le goût des mots. Op cit. P 86.

C'est ainsi qu' « un atelier d'écriture n'existe qu'à travers ceux qui y participent. Il mise sur l'humain. Il fait le pari de l'éducabilité. »⁴⁹. Cet apprenant/écrivain est sans cesse en situation de production en lecture et en écriture.

j) C comme Consignes et Créativité :

Ecrire en atelier s'appuie sur des consignes de lecture et des consignes d'écriture. Ces consignes orientent l'apprenant dans sa quête de mots, d'expressions et d'idées. « Dans un atelier d'écriture, l'élève est mis en recherche et confronté à des consignes qui l'obligent à se poser des questions afin de dépasser les obstacles dont ce type d'apprentissage jalonne son parcours d'écrivain. »⁵⁰.

Aussi ces consignes mettent cet apprenant sur les rails, lui permettant de cerner le sujet, l'aidant à ne pas se noyer ni se bloquer dans cette expérience de l'écrit. Elles lui proposent des situations problème à surmonter et à dépasser. « Les consignes entretiennent la nécessité d'une action à mener, action qui débouche sur des questions qui relancent l'intérêt. »⁵¹

Dès son entrée à l'atelier d'écriture, ce sont les consignes qui entourent cet apprenant, ce sont elles qui l'aident à s'intégrer dans le groupe, ce sont elles qui l'encouragent à s'investir dans l'écrit.

« Les consignes, dans un atelier d'écriture sont plus des 'guides' d'écriture que des 'mots d'ordre'. Par leur laconisme, elles libèrent l'imaginaire et obligent à prendre position. Par leur formulation poétique, humoristique ou délibérément équivoque, elles entraînent les écrivains sur les chemins de l'inhabituel, de l'inconnu et, en cela, elles contraignent à l'audace et au dépassement de toutes les peurs qu'engendrent chaque feuille blanche. Par les

⁴⁹Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. p 30

⁵⁰Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 27.

⁵¹Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 43.

*contraintes qu'elles imposent, elles placent chacun à une alternative : le respect ou la transgression. »*⁵²

Accéder au texte, comprendre sa structure, découvrir ses sens et son style ce sont là les éléments que la consigne permet de réaliser « Avec la consigne, l'apprentissage se fait par étape, on recherche graduellement des éléments qui mèneront à la compréhension. »⁵³

Ecrire en atelier c'est aussi entrer dans le monde de la créativité, de l'imaginaire et du plaisir d'écrire. Pratiquer l'écriture en atelier redonne la vie à l'imaginaire des esprits participants, rend la flexibilité aux pensées et aux idées, reconforte l'apprenant dans cet aspect inventif et favorise le goût de s'exprimer et d'écrire. « Chaque tâche-problème d'écriture doit viser à faire fonctionner les capacités de questionnement et de création et à mêler étroitement le travail sur ce qui existe, la contrainte et l'imagination. »⁵⁴

Développer le sens de la fiction et le pouvoir de la création c'est ce que chaque apprenant trouve en s'intégrant dans un atelier d'écriture. « Un atelier d'écriture comportera donc des exercices d'imagination : on s'entraînera, par exemple, à produire des fictions qui relient, avec vraisemblance, deux mots, deux segments de phrase, deux paragraphes. On fabriquera ainsi oralement ou par écrit, des récits. »⁵⁵

L'écriture créative en classe de français langue étrangère est une réalité qui s'accomplit pleinement premièrement dans une perspective centrée sur l'écriture plaisir et l'écriture partage. Deuxièmement, sur la communication où l'interaction entre apprenants est largement privilégiée.

k) R comme Rature et Rapport à l'écriture :

Commencer des erreurs, faire des ratures sont des moments de l'écriture qui effraient les apprenants lors de l'acte d'écrire. En réalité c'est l'image qu'on leur a donné de l'écriture

⁵²Fabienne. KOSTRZEWA (2007). Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 53.

⁵³Francine CIRCUREL. (1991). Lectures interactives en langue étrangère. Edition Hachette Paris. P 58.

⁵⁴Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 31.

⁵⁵Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire en atelier 1. In Texte en main 1. Edition 'L'atelier du texte' printemps. P 7.

qui a créé cette peur et ce refus d'écrire car « on l'a(l'apprenant) tellement habitué à croire qu'un texte est le produit de l'inspiration, du don ou du génie qu'il accepte la médiocrité comme une fatalité. »⁵⁶

L'atelier d'écriture en son essence enlève des esprits de ses participants l'idée de la sacralisation faite du texte et de son écriture, rétablit la représentation que l'apprenant se fait de l'acte d'écrire en le mettant en face de ses ratures. Ces erreurs trop longtemps interprétées en tant que lacunes et manques deviennent des éléments à exploiter pour se relire et pour réécrire son texte et l'améliorer. « Il est clair que l'apprentissage devra lui donner les moyens d'améliorer son texte. Autrement dit, c'est l'art de la rature qu'il faut lui enseigner. »⁵⁷

Evidemment, l'apprenant participant à l'expérience de l'écriture en atelier découvre dans ce lieu de libération et d'émancipation- l'intérêt de son brouillon et atteste l'exploitation des permet aux apprenants d'avoir un nouveau regard sur leurs brouillons et sur leurs ratures. Ce regard nouveau qui les aide à exploiter ces brouillons et ces ratures dans un processus d'amélioration et d'acquisition des compétences scripturales nécessaires au développement de leurs écrits. L'objectif est donc « de faire prendre conscience aux élèves que l'écriture est une démarche qui procède par essaie et erreurs et qui n'est pas spontanée. »⁵⁸

Réaliser, enfin que l'écriture est faite de ratures, de substitutions, de remplacements, d'ajouts et de suppressions et qu'un écrit se confectionne dans l'enchaînement d'opérations d'écriture et de réécriture.

C'est aussi en atelier d'écriture que le rapport à l'écriture se corrige et se maintient, en effet, c'est au sein de l'atelier d'écriture que son rapport à l'écriture se dévoile, se matérialise, se réalise et se concrétise. Sachant qu'avec l'écriture s'investissent des acquis cognitifs et socio-affectifs du sujet écrivant, et que dans cette activité son raisonnement se développe et se réorganise, et qu'à partir de cet acte des savoirs s'installent et se mettent en place :

« L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur ce monde en même temps

⁵⁶Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire en atelier 1. In Texte en main 1. Op cit. P 5.

⁵⁷ Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire en atelier 1. In Texte en main 1. Op cit. P 5.

⁵⁸Rolande HATEM. (2005). Vivre le brouillon. In Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines. Edition Scérèn, CRDP. Académie d'Amien. Janvier. P 44.

que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction de connaissances sur elle-même et sur le monde. Elle appartient donc à part entière au domaine de la cognition. »⁵⁹

De là réajuster sa représentation de l'acte d'écrire et de l'écriture en langue française est l'une des finalités de l'engagement à travailler en atelier. La dynamique du groupe qui s'émane dans un travail en atelier est un moyen susceptible de faire évoluer la représentation que se font nos apprenants de l'écriture en langue française. Et comme les représentations sociales sont reconnus comme étant un système d'élaboration régissant les relations du sujet d'une part avec le monde et avec les autres, et d'autre part, comme étant un système qui oriente et organise les conduites et les communications sociales, accommode et dirige la diffusion des connaissances, le développement intellectuel et collectif. « Si une représentation sociale est une préparation à l'action, elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où[il] doit avoir lieu. »⁶⁰

L'interaction au sein du groupe de l'atelier d'écriture contribue au changement du rapport que les apprenants ont de l'écriture en français langue étrangère. En effet, les ateliers d'écriture moyen pédagogique permettent aux apprenants de travailler ensemble, d'échanger des connaissances, en écrivant en français, en se corrigeant et en écoutant les propositions de tous les participants à cette activité de groupe. C'est ainsi que sous l'influence des pratiques scripturales le rapport à l'écrit évolue et se développe car

« Le défi que lance tout atelier d'écriture, de balayer tous les a priori qui tournent autour de l'acte d'écrire (la toute-puissance de l'inspiration, l'écriture dans la souffrance, la tour d'ivoire de l'écrivain, le don de l'écriture, le respect inconditionnel, voire idolâtre pour

⁵⁹Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques. Edition PRESSE UNIVERSITAIRE de SERPTENTRION. P 33.

⁶⁰Jean-Marie SECA. (2002). Les représentations sociales. Edition ARMAND COLIN. Paris. P 37.

l'homme de lettres, etc.) et de piétiner toutes les peurs qui étreignent l'écrivain au moment d'affronter la fameuse page blanche. »⁶¹

L) I comme Intégration et Investissement :

Les participants à un atelier d'écriture s'intègrent à un projet d'écriture et s'investissent dans le travail de groupe. Dans ce climat d'échange interactif, dans cette atmosphère d'entraide et de complicité, dans cet espace de création et d'émancipation, les apprenants se retrouvent, s'impliquent et partagent le plaisir d'écrire. Ils vivent dans cette dynamique et cette symbiose de l'écriture. « Le voyage dans le labyrinthe : le fil est fait d'enjeux, la progression est liée aux questionnements et à la décision de s'engager dans l'acte d'écrire. »⁶²

En lecture et en écriture, l'apprenant entre dans le texte littéraire et s'approprie des mécanismes langagiers qu'il exploite dans des productions personnelles. En effet, il s'intègre au travail de l'atelier en lecture et s'investit dans une production en écriture.

C'est dans cet espace de lecture/écriture et de relecture/réécriture que les partenaires en atelier s'impliquent et s'investissent dans leur apprentissage. C'est en effet, au sein de cet environnement créatif que le savoir faire des partenaires se met en œuvre et que leur savoir-être s'installe et que l'acquisition des mécanismes de la langue devient effective.

M) T comme Texte et Tâche :

Le travail au sein de l'atelier d'écriture tourne autour des textes, lus, écrits, relus et réécrits. Le texte y est île d'aventure et bouée de sauvetage, pour l'apprenant participant à un atelier d'écriture, le texte le guide et l'oriente, le sollicite et l'interpelle, lui propose des mécanismes langagiers pour écrire et le rassure tout au long de cette aventure de l'écriture.

Au sein d'un atelier d'écriture le départ, dans cette aventure de l'écriture, s'annonce avec un texte d'appui et l'arrivée se concrétise par une réalisation d'une production écrite.

⁶¹Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 25.

⁶²Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 34.

L'apprenant participant à cette aventure de la lecture de textes d'appuis et à l'écriture de textes demandés, se rend compte que le texte représente au début du travail en atelier une assurance pour écrire et affirme vers la fin ses capacités de produire des textes écrits.

Dans un atelier d'écriture, l'apprenant s'appuie sur des tâches proposées en consignes de lecture et en consignes d'écriture pour s'investir dans le projet d'écriture. Ces tâches facilitent son entrée dans le texte d'appui et renforcent ses capacités de lecture, d'écriture, de relecture et de réécriture.

N) U comme Union et Univers :

Entrer dans l'expérience de l'écriture en atelier est une opportunité pour les apprenants participants à unifier leurs efforts et leurs acquis dans un projet d'écriture. Ainsi l'apprenant qui intègre l'univers de la lecture/écriture en ateliers fusionne dans un tout et partage des moments de plaisir, d'étonnement, d'imagination et même des moments de blocage avec ses partenaires en atelier ; et c'est dans ce partage que la force de continuer à lire et à écrire se vit effectivement.

Ce travail centré sur l'échange et l'interaction au sein du groupe, permet d'harmoniser les savoir-faire des apprenants dans une réalisation collective d'un écrit. C'est dans cette collectivité qu'une symbiose et une complémentarité règnent entre ces apprenants partageant cet objectif du lire et de l'écrire au sein de l'atelier d'écriture.

S'engager dans l'écriture en atelier c'est entrer dans un univers de mots et d'images, un monde d'errance et de partage, une réalité faite d'imaginaire et d'utopie. C'est encore vivre cet espoir du pouvoir lire et du pouvoir écrire sans crainte et sans offense.

L'atelier d'écriture propose à ses adhérents un univers de fiction et de d'imagination. Il leur offre un espace où ils peuvent lire et écrire en étant unis et solidaire car le projet est commun et l'objectif est partagé par chacun des membres de l'atelier d'écriture.

O) R comme Réviser et Relancer :

Ecrire en atelier représente une offre pour revoir son écrit, une chance de se lire et de se relire, une occasion unique de se corriger et de réécrire. Aussi le moment de réviser son écrit avec la relecture prépare le moment de la réécriture où l'apprenant prend conscience des lacunes contenues dans son écrit et prend ainsi l'engagement conscient de remédier à ces incorrections pour améliorer sa production.

Exercer l'écriture en atelier c'est aussi relancer son expérience de l'écrit, c'est renouer avec sa production écrite, c'est reconsidérer son texte, le valoriser et le faire entrer dans la dynamique de la relecture et de la réécriture. Revoir son écrit et pouvoir le relancer et déterminer comment agir pour l'améliorer et pour le corriger sont deux réalités que les apprenants participants à l'expérience de l'écriture en atelier vont vivre pleinement et efficacement lors de toutes leurs activités créatrices en écriture et en réécriture.

Faisant partie d'un atelier d'écriture et expérimentant cette acte d'écrire dans une collectivité interactive permet à tous les participants de relancer leur processus d'écriture avec une possibilité de reprendre leurs écrits et de les remanier en exploitant l'opportunité de la révision offerte par cet espace d'écriture et de réécriture.

Ce n'est qu'au sein d'un atelier d'écriture qu'une telle opportunité de revoir son écrit, de le réviser et de pouvoir le corriger peut s'offrir aux écrivains. Et c'est en fait dans ces conditions particulières et précises qu'un apprentissage réel et effectif se réalise chez les apprenants/écrivains.

C'est dans un travail d'écriture où se conjuguent la coopération et la singularité, et où se marient l'erreur avec la correction et où se déploient la révision avec la relance que l'apprentissage des mécanismes de la langue s'avère une pratique en progression et en parfaite amélioration.

P) E comme Erreurs et Enjeux :

Participer à la vie créative dans un atelier d'écriture ce n'est pas seulement oser faire des erreurs mais avoir le courage de les affronter, c'est voyager dans le monde des mots sans

savoir dans quel écrit atterrir. C'est se lancer dans l'aventure de l'écriture sans regrets et sans détour, c'est aussi dépasser ses incompétences et ses lacunes tout en les acceptant et en les affrontant car « L'erreur y est errance, aventure et promesse de nouveaux départs. Chaque impasse, chaque blocage oblige à relever le défi de retrouver son chemin. Au bout du compte, chacun analyse ses stratégies, décortique ses erreurs, détaille le parcours parce que chacun a écrit et s'est construit de nouveaux savoirs. »⁶³

Au sein de l'atelier d'écriture, l'aspect de l'erreur change, elle devient feux de détresse et canon de sauvetage, les participants à cette expérience de l'écriture en ateliers à force d'écrire et de réécrire ils arrivent à comprendre pourquoi il faut se relire, corriger son texte, l'améliorer, ajouter des mots ou en enlever « L'atelier d'écriture métamorphose les erreurs en errance : l'écrivain erre, s'aventure dans les chemins de l'écriture, explore toutes les pistes qui se présentent et crée. Le zéro n'existe pas : l'élève est sujet et concepteur de son apprentissage ; il est responsable de son autocorrection. »⁶⁴

Etre au sein d'un atelier d'écriture, faire partie de cette aventure de l'écrit est sans doute une chance pour les apprenants où ils ont tout à gagner. Les enjeux y sont forts intéressants aussi bien sur le plan cognitif, que sur le plan affectif. « Les enjeux, ce qu'il y a à 'gagner' en écrivant, sont multiples : croire en sa capacité d'écrire et la développer ; réfléchir sur ce qu'est l'acte d'écrire, sur les processus qu'il met en œuvre, sur les raisons et les mécanismes d'écrire ; analyser les liens entre l'écriture et la lecture ; acquérir certaines compétences d'écriture ; apprendre à accepter l'erreur, l'hésitation, la réécriture. »⁶⁵

Réviser son écrit c'est aussi le relancer, revenir sur ses erreurs c'est aussi reprendre ses idées et trouver les changements à faire « Dans le cadre d'un atelier, l'erreur est 'dynamique' en ce sens qu'elle est le reflet d'une prise de position face à une consigne et qu'elle influence

⁶³Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 34.

⁶⁴Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 56.

⁶⁵Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 47.

l'écriture. L'écrivain identifie cette 'erreur' très vite et décide immédiatement de la procédure à suivre : soit il réécrit son texte ; soit –et c'est la solution la plus fréquente- il détermine la nature de l'écart par rapport à la consigne donnée et évalue son texte à l'aune de cet écart. »⁶⁶

Intégrer un atelier d'écriture et s'intégrer dans l'écriture en commun s'avère une expérience à ne pas rater dans la mesure où la pratique de la lecture /écriture et de la relecture/réécriture d'un texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture aide les apprenants à faire face à leurs erreurs et leur permet de les corriger, c'est l'enjeu par excellence du travail an atelier.

⁶⁶Fabienne KOSTRZEWA. (2007). Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P 56.

Conclusion

Faire le tour de l'expérience de l'écriture en atelier, c'est d'autant plus faire un voyage dans les textes qu'on lit et vivre avec les textes qu'on produit. C'est aussi partager cette dynamique des lettres qui les composent et surfer dans les sens qui leur donnent vie. Autant de réalités à vivre et autant de possibilités à expérimenter et autant d'objectifs à atteindre et autant d'images à réaliser et autant de textes à produire.

L'apprenant/écrivain au sein d'un atelier d'écriture au fur et à mesure qu'il lit/écrit et qu'il relit/réécrit se réconcilie avec les erreurs et avec son brouillon, cet écrivain apprend à exploiter ses erreurs pour progresser et arrive à travailler son brouillon pour s'améliorer. Il s'intègre dans un projet d'écriture et il s'adapte à l'échange et à l'entraide avec ses partenaires en écriture.

Ceci n'est qu'un seul enjeu 'ce qu'il ya à gagner' dû à cette expérience de l'écriture en atelier, en effet, l'apprenant participant à cet univers du lire/écrire et du relire/réécrire a toute à gagner aussi bien sur le plan cognitif, émotionnel que sur la plan relationnel et organisationnel. Car c'est dans cette expérience de l'écriture en atelier qu'il remporte tant de compétences en lecture et en écriture et tant d'assurance et de confiance en ses capacités et en ses potentialités.

Ce regroupement pédagogique qu'est l'atelier d'écriture, et de par son fonctionnement, met entre les mains des apprenants participant à l'expérience de l'écriture en atelier l'opportunité de s'engager dans un projet d'écriture, de s'intégrer dans leur apprentissage et de s'investir dans l'accomplissement de leurs tâches.

En effet, ces apprenants/écrivains progressent en écriture tout en s'appuyant sur les consignes proposées, ils se basant sur les qualités de l'échange et ils s'intègrent dans l'interaction et dans le travail en commun avec leurs partenaires. Ces mêmes apprenants réalisent enfin que c'est dans l'accompagnement de l'animateur et surtout dans partage qu'ils peuvent réellement progresser. Ils vivent ensemble cette passion de découvrir les particularités du texte littéraire et de savourer les instants passer avec l'imaginaire et avec l'écriture créative tout dans un esprit d'entraide, de tolérance et d'union productif.

C'est ainsi que les apprenants/écrivain arrivent à l'autonomie après s'être décroisé des représentations négatives qu'ils ont de l'écriture en FLE, de leurs brouillons et leurs ratures. Ils peuvent alors, relancer, réviser leurs textes et s'enrichir au niveau cognitif et procédural car ici et maintenant lire/écrire et relire/réécrire en atelier sont autant d'étapes qui les aident à faire de l'écriture en FLE une pratique réelle en perpétuelle progression.

En fin de ce chapitre, nous estimons que la participation des apprenants dans l'écriture en atelier va leur permettre de renouer avec le français aussi bien en lecture qu'en écriture. Il s'avère que les apprenants participant à cette expérience de l'écriture en atelier ont l'occasion enfin de travailler dans la confiance en leurs capacités car c'est avec l'esprit de coopération, d'échange et d'interaction qu'ils font leurs lectures et qu'ils produisent leurs écrits.

Nous sommes confiante que le fait d'intégrer un atelier d'écriture et d'en faire partie procure en premier lieu la sécurité tant recherchée en classe de FLE, que le partage en lecture et en écriture avec les partenaires en atelier participe en un deuxième temps à l'investissement réelle des apprenants et de ce fait à une réelle acquisition des compétences langagières en FLE.

Chapitre II

Le travail interactif en atelier

et

l'apprentissage d'une langue étrangère

Introduction

Le travail interactif en séance de français s'avère indispensable pour une intégration pratique des apprenants et pour une réelle acquisition des apprentissages. C'est ainsi que dans ce deuxième chapitre intitulé « Le travail interactif en atelier et l'apprentissage d'une langue étrangère », nous rendrons compte de l'aspect interactif qui doit s'installer en classe de FLE pour garantir d'un côté un bon fonctionnement de la séance de français et d'un autre côté un investissement fructueux des apprenants.

En effet, entrer en interaction en classe de langue c'est aussi bien un objectif de la séance qu'un processus de travail durant la même séance. Cette réalité tant demandée et tant voulue en classe de FLE est réalisée et instaurée par le biais du travail de lecture/écriture au sein d'un atelier d'écriture, ce dernier qui procure un réseau d'interactions et d'échange.

Nous découvrirons lors de ce chapitre que l'écriture en atelier favorise l'interaction entre les participants la nourrit et la rend fructueuse pour chacun des partenaires en écriture. Nous allons percer les différents sens et les multiples accès que la notion d'interaction peut nous dévoiler au sein d'un atelier d'écriture.

Aussi, interagir au sein d'un atelier d'écriture en séance de français c'est apprendre à devenir un interactant indulgent envers soi-même et envers ses partenaires, c'est repérer ses capacités à être narrateur et novateur en écriture, c'est accepter de devenir talentueux et travailleur dans toutes les étapes de l'écriture du texte littéraire en atelier.

Cet interactant se retrouve encouragé et entrainé par ses partenaires, il deviendra réconciliateur au sein de son atelier et prônera le relationnel dans ses engagements en lecture et en écriture. S'investir dans cette réalité interactive c'est acquérir un apprentissage perçu difficile d'accès et conquérir une autonomie tant désirée. Etre interactif avec ses partenaires en atelier c'est une contribution partagée pour une cognition garantie, c'est aussi apprendre par des tentatives et de ce fait être tenace et ne pas lâcher prise.

Etre interactif c'est sur le plan interpersonnel que cet intractant se retrouve -dans toute activité de lecture/écriture- opérationnel et organisationnel et alors avec la relecture/la réécriture il sera navigateur et nagera jusqu'à la rive de son autonomie en écriture.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Etre interactif au sein d'un atelier d'écriture c'est accepter d'être unique, d'être talentueux et d'avoir tout au fond un trésor à partager. C'est toujours un plus de vivre cette interaction en écriture, car cela implique la possibilité d'apprendre à faire face à ses erreurs et à ses incorrections, à les accepter avec indulgence et à les corriger avec courage.

Etre un participant/interactif c'est s'exercer à travailler avec d'autres partenaires, à pouvoir les accepter et à admettre la réalité d'un travail en commun. C'est d'autant plus, être attentif aux rapports interpersonnels qui le lient avec les autres et de ce fait aller vers le perfectionnement au niveau opérationnel et organisationnel.

Accepter cet aspect interactif du travail créatif au sein d'un atelier d'écriture, c'est être sûr et certain de conquérir l'autonomie dans son apprentissage de la langue et de promouvoir son individualité ainsi que sa touche personnelle en écriture.

En fin de compte, faire partie d'un milieu interactif donne libre accès notamment, à de nouvelles aptitudes collectives et individuelles aussi à des comportements raisonnés et objectifs. L'apprenant/interactant partira de l'insécurité langagière en classe de FLE pour accéder à la sécurité en écriture avec ses partenaires.

Ce partenaire interactif se projettera vers l'autonomie en écriture et vers une marque personnelle qu'il marquera dans ses productions écrites et dans ses interventions pertinentes au sein de l'atelier d'écriture. Il découvrira toutes les opportunités qui s'offrent à lui pour s'intégrer et pour s'affirmer.

Il sera persuadé de ses capacités à relever les défis de la lecture et ceux de l'écriture en français, il sera en mesure de revoir ses erreurs et il aura le pouvoir de les corriger. Dans cet environnement d'échange et d'entraide, il aura confiance en la nécessité d'écrire et de réécrire, de raturer et de corriger, il sera délivré du poids de l'isolement au fond de la classe de français par honte de commettre des erreurs, il pourra enfin donner son mot sans crainte car c'est dans l'échange qu'il retrouve la force de dire et d'écrire.

Et la séance de français retrouvera son charme d'être une séance de création et d'invention en écriture, de redevenir une séance de soulagement et de plaisir en lecture et en écriture, elle va reconquérir sa place dans l'émancipation des apprenants sur le plan personnel et cognitif.

L'enseignement/apprentissage de FLE au sein d'un espace interactif tel l'atelier de l'écriture du texte littéraire trouvera son objectif premier celui d'intégrer l'apprenant dans son propre apprentissage aussi bien en lecture qu'en écriture.

Vers la fin de ce chapitre, nous établirons le lien entre le travail interactif et la possibilité intangible d'acquérir une langue étrangère. Cette liaison verra le jour évidemment au sein du travail de l'écriture en atelier.

Le travail interactif tant qu'il prône l'instauration de l'entraide et de l'indulgence entre les partenaires en écriture, tant qu'il réforme le niveau relationnel et organisationnel des interactants, tant qu'il leur apprend qu'écrire est affaire de plusieurs tentatives qu'il faut travailler et être tenace, aller vers l'avant pour s'affirmer et se retrouver en tant qu'un apprenant/interactant autonome.

Au sein de l'atelier d'écriture, le travail interactif se réalise pleinement car il est Source de partage et d'investissement personnel et collectif. Effectivement c'est dans cette situation de l'échange interactif, et du travail coopératif qu'un apprentissage effectif de la langue s'établit en classe de FLE.

Ecrire dans un espace interactif tel l'atelier d'écriture est une porte grande ouverte à de multiples opportunités qui garantie une progression personnelle et collective sur le plan personnel et interpersonnel et au niveau cognitif et pratique pour cet apprenant/interactant.

Chapitre II

Le travail interactif en atelier et l'apprentissage d'une langue étrangère

*" Apprendre est un acte individuel
à condition dans une communauté
d'apprenants qui s'épaulent,
coopèrent et construisent ensemble du sens. "*

M.Develay

1. L'ATELIER D'ECRITURE ET LE TRAVAIL INTERACTIF

Etant un dispositif dans lequel les participants s'intègrent dans un échange interactif, l'atelier d'écriture est le moyen pédagogique par excellence qui favorise l'émergence des interactions entre les apprenants et réalise leur durabilité.

En fait, l'atelier d'écriture propose un espace qui permet une intégration réelle dans une collectivité ce qui sollicite entre partenaires une pratique continue de coopération, d'entraide et d'échange.

Dans le fond, partager l'expérience de l'écriture au sein d'un atelier d'écriture favorise la construction d'un savoir et d'un savoir faire stimulés par les interactions qui s'émergent au centre de ces travaux d'écriture en atelier.

Amener les apprenants à travailler au sein d'un atelier d'écriture c'est les amener à travailler dans une collectivité, c'est les rendre responsable de leur apprentissage, c'est leur faire apprendre à réfléchir ensemble, à conduire le projet d'écriture à ses fins et à agir conjointement dans un climat de coopération et d'interaction, car « le fait d'apprendre à plusieurs autorise une élaboration des idées difficilement accessible à la seule pensée individuelle. »¹

L'atelier d'écriture met l'apprenant au sein d'un environnement qui lui permet d'acquérir des habilités interactives et coopératives pour progresser dans son apprentissage. Ainsi, apprendre devient une activité collective assumée par des efforts individuels orientés vers l'accomplissement d'une construction conjointe des opérations intellectuelles et vers une affirmation de soi avec un investissement réelle de chacun des participants à cette expérience de l'écriture en atelier.

« Apprendre est un acte individuel, à la condition de le penser dans une communauté d'apprenants qui s'épaulent, coopèrent, et construisent ensemble du sens. Apprendre est un acte individuel, à la condition de le replacer dans un contexte coopératif. La meilleure façon d'individualiser est de coopérer. Le savoir ne peut être construit que dans un climat de sérénité, conséquence d'une vie sociale à laquelle chacun participe, la convivialité ne se bâtit pas à partir de rien, non pas uniquement à partir du savoir, mais à partir d'un savoir construit individuellement et non pas de manière individualiste. »²

Dans un travail en atelier, l'interaction se traduit en un ensemble de réactions coopératives ou conflictuelles. Dans les deux cas l'échange est garanti et l'interaction est réelle. « La coopération et le conflit sont deux composantes également nécessaires à la poursuite d'un dialogue, qui doit se garder sur ses deux flancs opposés : d'un côté l'excès de

¹ Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Editions De Boeck. Bruxelles. P. 14.

² Michel Develay (2001). Cité par François Le Menahèze in Le Nouvel Educateur n° 132 Octobre.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

conflit peut entraîner la mort de l'interaction, voir des interactants, mais de l'autre, l'excès de consensus ne mène lui aussi qu'au silence. »³

La notion d'interaction a fait l'objet d'analyse du courant ethnosociologique de Hymes s'appuyant sur le contexte physique et socioculturel dans lequel se déroule l'interaction, de son côté l'ethnographie des communications après analyse de diverses sociétés démontre que l'interaction est mieux étudiée dans un groupe où on communique avec différents dialectes, l'ethnométhodologie pour sa part met l'accent sur la description des méthodes (procédures, savoirs et savoir-faire).

En effet, dans cette expérience de l'écriture en atelier, l'importance est accordée au contexte où se déroule l'échange, en réalité entrer dans l'échange interactif c'est aussi savoir changer d'aptitudes et en adopter d'autres « Tout au long d'un échange communicatif quelconque, les différents participants que l'on dira inters actants exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles, parler c'est échanger, c'est changer en échangeant. »⁴

Ici on garde l'œil sur les différentes empreintes intégrées dans le produit du groupe, on observe également les conduites et les comportements des participants à l'atelier d'écriture, dans leur tentative de s'intégrer et de marquer leur contribution au produit final du groupe.

« Le retour après une séance de travail en atelier amène les élèves à présenter leurs productions, à échanger sur leurs expériences et à faire part de leurs apprentissages. Ce sont des situations de communication concrètes et aussi très significatives pour les élèves. Ces derniers ont donc à travailler à la cohérence de leur message, à utiliser un vocabulaire approprié et à tenir compte de la syntaxe »⁵

Ecrire en atelier c'est entrer dans un projet d'écriture, ce dernier rend l'engagement des participants effectifs et consolide d'une part l'échange et renforce de l'autre l'influence mutuelle existante entre ses membres. « L'interaction véritable commence avec 'la rencontre', où le groupe se structure autour d'un 'foyer commun', et où il y a concentration unique de

³Catherine KERBAT-ORECCHIONI. (1992) *Les interactions verbales*. Tome II. ARMAND COLIN Editeur. Paris. P. 149.

⁴Catherine KERBAT-ORECCHIONI. (1998). *Les interactions verbales : approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris. P. 17.

⁵Lisette OUELLET. (2010). *Un Enseignant Bien Outillé : Des Elèves Motivés*, Chenelière Education, Canada12-(Québec). P. 38.

l'attention intellectuelle et visuelle officiellement admise, concentration que tous les participants à part entière contribuent à maintenir. »⁶

Le travail en atelier est fondé sur la coopération entre les participants interactants sans laquelle l'interaction ne peut exister. C'est cette atmosphère d'échange et de partage en écriture qui maintient l'interaction et la nourrit « la coopération étant la condition par excellence de possibilité et de survie de l'interaction. »⁷

Il semble ainsi que tout échange est de nature coopératif et que « tout discours dialogué est le produit d'un 'bricolage interactif' effectué coopérativement par tous ceux qui s'y trouvent collectivement engagés. »⁸

C'est ainsi qu'au cœur même de l'atelier d'écriture que les interactions entre les partenaires en écriture naissent et survivent. Ces partenaires interagissent entre eux pour atteindre l'objectif assigné, celui de réaliser un écrit collectif demandé.

La devise d'une longue vie de l'interaction est que les partenaires en écriture au sein de l'atelier partage le sens et l'essence du travail en équipe, ces apprenants/interactants s'intègrent et s'investissent dans un projet d'écriture.

Sachant que tout le monde au sein de l'atelier d'écriture sait quelque chose, que chacun des participants est muni de compétences et d'expériences lui permettant de laisser ses traces au sein de l'atelier, qu'il n'y a personne qui peut prétendre tout savoir et que chacun s'enrichit des connaissances des autres et que ensemble une réalisation écrite se concrétise et s'enrichit avec le plus qu'apporte chacun des interactants.

En somme, le travail d'équipe en atelier d'écriture favorise l'émergence des interactions, assure leur durabilité et renforce leur vie entre ces apprenants/interactants participants à l'expérience de l'écriture en atelier.

Chaque intractant échange et confronte ses connaissances avec ses partenaires en atelier, ces partenaires en écriture interagissent et communiquent entre eux afin de réaliser la

⁶ Catherine KERBAT-ORECCHION. (1993). Les interactions verbales. Tome I. ARMAND COLIN Editeur. Paris. P. 113.

⁷ Catherine KERBAT-ORECCHIONI. (1992). Les interactions verbales. Tome II. ARMAND COLIN Editeur. Paris. P. 152-153.

⁸ Catherine KERBAT-ORECCHIONI. Les interactions verbales. Tome I. Op cit. P. 123.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

production écrite demandée. Cet environnement positif d'apprentissage aide les apprenants à investir leurs acquis, à envisager des stratégies d'écriture et à travailler dans l'entente et l'entraide.

Au sein de cet espace interactif, les participants à l'expérience de l'écriture apprennent à être autonomes tout en respectant l'autre, ils s'engagent à faire part de leurs connaissances tout en négociant les acquis des autres, ils réalisent l'impact de reconsidérer leurs compétences et ils prennent conscience de l'intérêt d'écrire avec l'autre.

Devenir partenaires de l'interaction c'est pour les participants/interactants en atelier d'écriture c'est aboutir ensemble à une progression cognitive, c'est se restructurer aussi bien sur le plan cognitif que relationnel, c'est reprendre des processus individuels d'appropriation de la langue après la mise en commun de ses capacités avec ses partenaires en atelier.

S'aider à se corriger, se concerter pour trouver les réponses les plus justes et écrire ensemble pour réaliser un produit commun, c'est en cela que le projet interactif se met en place au sein de l'atelier d'écriture et fait son effet sur la qualité des échanges et la progression des apprentissages.

C'est le travail de l'écriture au sein d'un atelier qui permet aux participants de retrouver leur place au sein de cet ensemble, de s'affirmer tant qu'une autonomie responsable et de respecter les autres libertés et partager de ce fait avec les autres ses pensées, ses reflets imaginatifs et de là s'approprier cette langue dite étrangère.

2. AUTOUR DE L'INTERACTION :

a) I comme Interactant et Indulgent :

Le travail interactif au sein d'un atelier d'écriture engage tous les interactants entrant dans cette expérience de l'écriture en atelier. L'apprenant participant dans cet univers interactif s'intègre activement dans un projet d'écriture.

En ces lieux, cet apprenant longtemps marginalisé et isolé seul dans un coin de la salle en FLE retrouve sa place dans un travail coopératif où il s'implique et marque sa présence dans ce climat d'entraide et d'échange, il prend part aux discussions ainsi qu'aux décisions.

C'est ainsi que les participants à ce projet d'écriture deviennent des interactants qui interagissent mutuellement dans un processus cognitif, leur permettant tout autant d'apprendre et d'évoluer ensemble que de s'évaluer et se corriger ensemble. « Le sujet est amené à expérimenter la densité d'une appartenance à une communauté : articulation entre soi et les autres, inscriptions du sujet dans un rituel collectif, dans une communauté de mémoire, dans une sphère sociale, croisements d'une dimension narcissique et d'une dimension sociale. »⁹

C'est cette atmosphère du travail en commun qui procure aux interactants cet engagement et cet investissement qu'ils mettent en œuvre jusqu'à ce qu'un produit écrit soit réalisé. Et c'est aussi dans cette atmosphère que les interactants apprennent à travailler dans le groupe et avec le groupe, ils s'habituent à être avec les autres partenaires en écriture et ils s'acceptent mutuellement.

« La classe se métamorphose en lieu de la confrontation, de la coopération, de l'acceptation aussi, puisque tout jugement de valeur est banni des échanges. Les élèves ne sont plus seuls face à l'écriture mais dans l'attente de découvrir le travail des autres. »¹⁰

C'est ainsi que le fait d'accepter l'autre semble développer la capacité de chacun des partenaires à se décentrer par rapport à sa pensée. On peut penser également que le fait de maîtriser ce choix permet d'envisager un degré de symétrie adéquat de la relation sociale, on peut alors considérer que la situation se déroule dans une " hétérogénéité intelligente. " Et c'est seulement en écrivant au sein d'un atelier d'écriture qu'on acquiert cette conscience car cette espace interactif

« vise à attirer l'attention des participants sur l'hétérogénéité des écrits qui nous environnent et sur notre capacités, souvent non conscientisée, à faire du sens avec cette

⁹ Rolande HATEM. (2005). Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines. scérèn. Amiens. P. 20.

¹⁰ F KOSTRZEWA. (2007). *Atelier d'écriture 26 lettres en quête d'auteurs*. Edition De Boeck et Larcier. Bruxelles. P. 24.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

multiplicité, à créer de l'ordre à partir du chaos, à reconstituer une unité à partir de fragments épars, ou au contraire, à disloquer et réorganiser autrement une unité préalable mais étrangère à nos préoccupations du moment. »¹¹

Il s'agit de l'aptitude à accepter le jeu d'échanges, et donc la possibilité de faire des découvertes communes ; en conséquence se développe une capacité alors acquise de pouvoir travailler ensemble et de progresser ensemble, de s'accepter et d'accepter l'autre, d'être indulgent avec soi-même et avec ses partenaires en atelier, écrire en au sein d'un atelier « constitue un moment de partage et d'écoute des uns par les autres. »¹²

C'est avec cet esprit d'indulgence envers soi-même et envers leurs partenaires en écriture que les participants à l'expérience de l'écriture en atelier vont devoir et pouvoir travailler et s'améliorer, ceci va leur permettre d'être plus compréhensifs envers leurs partenaires et leurs écrits, ainsi au sein d'un atelier d'écriture « l'écoute et le respect des textes produits par les autres sont une nécessité. »¹³

Partager ses savoirs et ses savoir-faire en écriture au sein d'un atelier, avec l'échange des textes lus et écrits amène les interactants à se pardonner leurs erreurs et leurs incorrections, à recevoir leur chance de se corriger et de faire face à leurs brouillons que seul l'atelier d'écriture peut procurer car « L'écriture peut être vue, appréciée, applaudie, jamais raillée. »¹⁴. Se réconcilier avec leurs écrits en FLE, accepter les écrits des autres et guérir de cette relation conflictuelle fréquemment vécue comme cause de leur blocage en français.

Travailler dans ce climat d'interaction est l'occasion pour ces apprenants/interactants d'accepter de dévoiler leurs lacunes aux autres, d'apprendre à partager leurs pensées avec les autres et surtout d'arriver à être indulgent avec soi-même avant de l'être avec les autres : « Cela suppose de se trouver dans un environnement favorable au travail et à la recherche certes, mais surtout dans un lieu où l'on prend sciemment le parti de la coopération et de l'entraide. »¹⁵

¹¹ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux. P. 16.

¹² Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*. IBIS ROUGE EDITIONS. Matoury. P. 29.

¹³ Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*. IBIS ROUGE EDITIONS. Matoury. Op cit. P. 29.

¹⁴ Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*. IBIS ROUGE EDITIONS. Matoury. Op cit. P. 35.

¹⁵ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux P. 87.

Dans ce lieu de partage qui est l'atelier d'écriture, les interactants apprennent à être indulgents les uns envers les autres. « Des discussions naissent. Une réflexion sur l'écriture émerge lentement. L'analyse des difficultés propres à chacun suit inmanquablement. Des 'remèdes', des 'stratégies', voir des 'conseils' s'échangent spontanément. »¹⁶

Dans un premier temps cet apprenant interactant commence à devenir indulgent à l'égard de sa propre personne car participer à l'écriture en atelier l'aide à s'accepter, à reconnaître ses erreurs et à vouloir se corriger et s'améliorer. Dans un deuxième temps ce participant interactif propage son nouvel esprit tolérant envers cette langue dite étrangère le FLE, il commence à comprendre qu' « il faut apprivoiser les mots. Les mots nous contraignent et nous libèrent. Ils sont souffrance et bonheur, retour sur le passé et promesse d'avenir ; la meilleurs et la pire des choses. Il faut jouer avec, et finalement, on se surprend à les aimer. »¹⁷.

Une règle d'or se met en place dans les esprits et dans les actions des participants interactants au sein de l'atelier d'écriture, l'idée fondatrice que « *l'écrit est fait de tâtonnements, de re-création et de réécriture. Qui n'a pas raté, raturé, gribouillé, sali, avant d'arriver à débrouiller, à débroussailler, à désembrouiller et à rendre un texte propre, organisé et clair ? Ceux qui savent que toute création est reprises, retours et modifications avancent avec plus de facilité dans l'écriture.* »¹⁸

En effet, cet apprenant/interactant commence en premier lieu à accepter de porter un nouveau regard sur son brouillon, un regard avec lequel son brouillon devient pour lui un outil de progression dans son apprentissage et un moyen d'amélioration de ses propres écrits et surtout une clé ouvrant toutes les incorrections à d'éventuelles corrections.

Ce même élément interactant arrive dans un autre temps à accepter les autres participants qui deviennent aussitôt des partenaires. Il prend compte de leurs propos alors, il apprend à accepter les idées, les suggestions et les corrections que ses partenaires lui proposent. « La classe se métamorphose en lieu de la confrontation, de la coopération, de

¹⁶ F KOSTRZEWA. (2007). *Atelier d'écriture 26 lettres en quête d'auteurs*. Op cit. P. 34.

¹⁷ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux P. 85.

¹⁸ Rolande HATEM. (2005). *Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines*. Scérèn Amiens. P. 39.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

l'acceptation aussi, puisque tout jugement de valeur est banni des échanges. Les élèves ne sont plus seuls face à l'écriture mais dans l'attente de découvrir le travail des autres. »¹⁹

En tant qu'élément interagissant au sein d'un atelier d'écriture, l'apprenant progresse dans ce lieu de partage en écriture et devient compréhensif avec ses partenaires, alors il apprend avec eux à appréhender leurs incorrections et à les exploiter pour se corriger et s'améliorer dans la réalisation de leurs productions écrites.

Chacun des partenaires du projet de l'écriture en atelier est conscient de son pouvoir interactif sur ses partenaires, il sait qu'avec eux il peut aller au bout de la tâche demandée, il reconnaît l'encouragement et l'engagement qu'il partage avec ses partenaire/interactifs et il vit l'improvisation, la confiance et le respect mutuel au sein de l'atelier d'écriture et il devient responsable et autonome tout en travaillant avec les autres car « l'atelier est le lieu de développement de mécanismes pouvant améliorer la qualité de ces micro-résolutions de problèmes. »²⁰

L'espace et le lieu ces ont les ateliers d'écriture et le fondement de ce travail en commun ce sont les interactions qui s'en émanent et l'objet de cette rencontre et de ces retrouvailles est le partage en écriture et l'amélioration mutuelle de ses écrits.

« Les interactions sont le moteur de la résolution de micro problèmes ; le sujet étant amené à comparer sur certains points ses savoirs ou représentations à celles d'autrui, à les différencier, à les spécifier, à les décomposer puis recombinaison. Cette activité de réorganisation cognitive rend possible la construction de savoirs plus élaborés, et par la suite la résolution du problème lui-même. »²¹

¹⁹F KOSTRZEWA.(2007). Atelier d'écriture 26 lettres en quête d'auteurs. Op cit. P. 24.

²⁰Sophie BACONNET. (2011). La parole de l'enseignant dans la classe ; entre aide individuelle et avancée collective. Etude du cas d'un stagiaire vidéo scopé dans le cadre d'interactions didactiques au sein du dispositif 'atelier dirigé d'écriture' en CP. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars. In Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle.

²¹Sophie BACONNET op cit.

b) N comme Narrateur et Novateur :

Tenter d'être scripteur est l'un des objectifs de l'écriture en atelier. En effet, l'apprenant/interactant partageant cette expérience du lire/écrire et du relire/réécrire s'intègre dans un projet d'écriture où il trace son chemin pour devenir écrivain et narrateur. C'est dans cet espace qu'il se valorise devant sa propre personne et devant les autres partenaires, c'est aussi dans cet environnement qu'il se connecte aux différentes étapes de l'écriture en atelier.

Travailler dans l'interaction au sein de l'atelier est un élément qui permet une intégration efficace des participants étant donné que : «la recherche scientifique sur le sentiment d'efficacité personnelle et ses sources démontre qu'il est possible de mettre en place une structuration des activités d'apprentissage qui soutient une acquisition graduelle des compétences et leur validation progressive, et de développer ainsi le sentiment d'efficacité et l'engagement des apprenants. »²²

L'apprenant surfant le large des textes lus/écrits et relus/réécrits au sein de l'atelier d'écriture, se dévoile à lui-même et fait paraître le narrateur en lui qui attend une étincelle d'espoir pour surgir des obscurités de la peur d'écrire de la hantise de la note et de la terreur que lui donne le FLE. « En fréquentant les mots, nous pouvons renouer avec ce dont ils sont porteurs pour nous : souvenirs, expériences, projets, images, imaginaire. En les combinant, en les dépliant, nous produisons des textes. »²³

Ce narrateur voit le jour, ses écrits prennent forme et son esprit inventif gagne des forces tant qu'il lit/écrit et relit/réécrit dans ces ateliers des mots, des phrases et des textes. Cet apprenant imitant dans les premiers temps des textes d'appuis devient narrateur et novateur car son imagination est devenue abondante par tant de textes lus et par tant de productions écrites et réécrites.

²² Benoit GALAND. (2011). « *Avoir confiance en soi* ». Apprendre et faire apprendre .Paris. Edition Presses Universitaires de France. P. 267.

²³ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux. P. 85.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Cet apprenant/scripteur devient d'autant plus un lecteur qu'un narrateur, car plus il fait des lectures plus il arrive à écrire, et plus il relit ses écrits et plus il les réécrit. Et plus il s'intègre dans sa posture de narrateur plus il devient novateur et créateur de sens, d'images et de textes. C'est dans cet espace du travail avec les lettres, les mots et les textes que ce jeune narrateur/novateur, tisse des liens sacrés et sucrés avec les textes lus, écrits et réécrits.

Ecrire au sein d'un atelier d'écriture pour cet apprenant/narrateur est une opportunité pour parler de soi, c'est aussi une possibilité d'innover dans sa conception et dans ses pratiques de l'écriture en FLE. Cet apprenant/narrateur innove et invente et il rénove et réinvente, il s'approprie la langue qui devient un instrument de bricolage et de fabrication de sens et d'images.

Intégrer un projet d'écriture au sein d'un atelier est, pour cet apprenant longtemps en conflit avec le FLE et avec son exploitation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, l'occasion de faire partie d'un tout et d'interagir avec les textes et avec ses partenaires du travail en atelier.

Cet apprenant fuyant son brouillon par crainte de se retrouver face à face avec ses erreurs prend enfin ses responsabilités et apprend à se prendre en charge car ici et maintenant au centre de ce projet d'écriture et au sein d'un atelier d'écriture le brouillon devient un support textuel pour progresser et les erreurs sont des pistes concrètes pour innover en cette langue dite étrangère.

C'est dans cette atmosphère d'interaction et d'échange que cet apprenant/interactif agit sur ses partenaires autant que ces derniers agissent sur ses propres représentations du FLE et du travail en collaboration et de l'écrit en commun.

Lancé dans le monde fictif des textes, cet écrivain narrateur raconte à son tour des histoires réelles ou fictives. En puisant de l'immensité des images et de l'imaginaire procurés au sein de l'atelier d'écriture, ce jeune conteur se déclare novateur et explorateur des textes et de l'écrit.

Au fait, c'est dans cet espace d'écriture créative que cet esprit inventeur voit le jour, se nourrit et s'épanouit. C'est au fil des activités de lecture/écriture et de relecture/réécriture que l'apprenant arrive à apprivoiser la langue, s'encourage à utiliser ses lettres et ses mots,

s'engage à exprimer ses idées propres et à extérioriser son fond intérieur avec cette langue longtemps considérée comme étant un mur insurmontable et un cap infranchissable.

Dans le fond, cette pratique réelle du FLE en atelier laisse surgir un narrateur en ébullition, s'exercer à lire/écrire en atelier garantie la formation d'un écrivain et fait apparaître ses talents inventifs- endormis dans les fins fonds de l'angoisse de l'erreur et de la honte de la note-.

c) T comme Talentueux et Travailleur :

Vivre l'interaction dans un travail en atelier offre à l'interactant la chance de découvrir les possibilités qu'il a de devenir talentueux, ayant une touche personnelle, tout en étant soi-même en lecture et en écriture. Vivre dans l'interaction au sein d'un atelier d'écriture est une découverte de soi, c'est aussi une affirmation de la spécificité de chacun des participants, c'est encore, une décision d'être soi-même et de devenir soi-même en montrant le meilleur de soi-même.

Dans ce lieu de création et d'interaction être talentueux ne relève pas de l'inspiration ni de la fatalité. Cette aptitude à se démarquer et à laisser sa touche personnelle dans l'écrit ne peut être le gain ou le don d'une élite. Au contraire, c'est le résultat d'un travail sur la langue en lecture et en écriture car cet aspect devient une réalité que l'apprenant vit tout au long de son parcours dans le travail en atelier.

Ainsi valorisé et reconnu comme un écrivain, cet interactant talentueux se dévoue au travail en atelier et se donne à fond dans le projet d'écriture. Et c'est ce travail en groupe que propose l'atelier d'écriture qui rend ce travail de l'écriture un atout pour devenir autonome, créatif et aussi bien travailleur que talentueux. « Etre ensemble pour apprendre à écrire seul, éprouver ensemble le plaisir de jouer avec les mots... le travail en groupe ne permet pas l'économie du travail solitaire, mais il peut favoriser et soutenir son avancée. »²⁴

²⁴ Eva KAVIAN. (2007). *Ecrire et faire écrire*. Edition De Boeck Bruxelles. P. 22.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Ces interactants/travailleurs prennent en charge les textes proposés, les consignes présentées et les activités demandées. La devise de ces mêmes interactants devient le travail et le re-travail de leur texte et de leurs écrits car « les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences 'objectives', mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissage. »²⁵

Travailler et retravailler sa production écrite en groupe, en binôme ou individuellement sont les éléments clés de la réussite de l'écrit et de la progression cognitive sur le plan collectif et individuel des interactants participants à l'écriture en atelier. Sachant que « la langue n'est jamais donnée. Elle se travaille »²⁶ et encore que le fait de « participer à un atelier d'écriture, c'est se former à résister à la peur de l'erreur, à la pression du 'bien dit' et du 'beau langage', au sentiment que les autres savent mieux faire que nous. »²⁷

Tous capables d'avancer, tous capables d'innover, tous capables de créer, tous capables de lire, de se lire, d'écrire et de réécrire ; tous potentiellement talentueux, cet état de fait se réalise et se vit pratiquement au sein de l'atelier d'écriture qui favorise l'épanouissement effectif de ce potentiel et qui garantit sa progression et son émancipation continue et surtout du fait que : « Les pratiques d'atelier d'écriture devraient induire une image de l'écriture comme travail, et non comme la simple traduction d'une pensée élaborée ailleurs. »²⁸

Au sein de l'atelier d'écriture l'interaction entre partenaires retrouve de l'ampleur, les participants à l'écriture créative se rendent compte des innombrables capacités qu'ils possèdent pour écrire et pour réécrire avec les autres. Ils découvrent leurs potentiels qui les rendent unique car chacun d'eux est talentueux et fort travailleur.

Travailleur et talentueux ce sont là des qualités que chacun des participants à l'écriture du texte littéraire en atelier peut retrouver. Dès lors, tous partenaires/interactifs se déploient pour pénétrer le texte d'appui et pour en faire une piste pour des écrits personnels.

²⁵ Benoit GALAND. (2011). « *Avoir confiance en soi* ». Apprendre et faire apprendre .Paris. Edition Presses Universitaires de France. P. 258.

²⁶ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : Faire de l'écriture un bien partagé*. Op cit. P. 87.

²⁷ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : Faire de l'écriture un bien partagé*. Op cit. P. 87.

²⁸ Christine BARRE-DE-MINIAC ET al. (1999). *Ecrire en atelier : Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Paris. INRP. P. 27.

d) E comme Encouragé et Entraide :

Devenu un partenaire interagissant dans le travail en atelier d'écriture, l'apprenant se retrouve encouragé autant par l'animateur que par ses partenaires. Il se voit confronté par les textes et les consignes de lecture et d'écriture, et réalise enfin qu'il est capable de produire quelque chose qui vaut la peine d'être réalisée.

Persuadé d'être accompagné dans ce travail interactif, l'apprenant réalise qu'il est entraîné : à lire, à écrire, à s'écouter et à écouter les autres. Il remarque qu'au sein de l'atelier d'écriture et qu'à travers cet espace interactif, il est formé aussi bien à lire et à se lire qu'à écrire et à réécrire.

Cet écrivain/interagissant se rend compte qu'au sein de l'atelier d'écriture tout l'encouragement à s'améliorer en écriture. Il découvre que les textes, les consignes de lecture et celles de l'écriture l'échange avec ses partenaires sont tous des éléments qui l'aident à mettre en œuvre son projet d'écriture et à le réaliser.

Cette atmosphère interactive renforce les compétences des interagissants par les encouragements qui s'émanent des fins fonds du travail en atelier. Cet aspect interactif de l'écriture au sein d'un atelier permet la progression des capacités tant que l'entraide reste un élément de base dans tout travail interactif.

Devenir interagissant au sein d'un atelier d'écriture c'est permettre aux encouragements de trouver leurs chemins dans les esprits des partenaires, c'est aussi faire de l'entraide un élément essentiel pour maintenir l'échange et le partage. Dans cet espace interactif de création et d'invention en écriture, les partenaires/interagissants s'entraînent à penser ensemble, à formuler ensemble, à reformuler ensemble et à écrire ensemble. Ils s'appliquent à tenir la main de l'autre, pour l'aider à terminer sa phrase et à concrétiser ses idées intérieures.

Le climat général qui va régner dans une classe de FLE sera celui de l'encouragement et de l'entraide. Ce climat d'interaction en lecture et en écriture métamorphose la classe de langue et la rend pleine de vie, pour la première fois cette classe se retrouve épaulée par ses apprenants qui jadis se sentaient étrangers dans une séance de langue étrangère.

e) R comme Relationnel et Réconciliateur :

L'interaction qui s'émerge au sein du travail en atelier d'écriture est une réalité qui fonde et qui nourrit l'aspect relationnel entre les partenaires interactants. En effet, les écrivains/interactants partagent des moments de lecture/relecture et des moments d'écriture/réécriture ce qui interpelle une complicité relationnelle et garantit un investissement aussi bien individuel que collectif.

Ce lien renforce d'une part, l'échange entre ces interactants et le maintien, d'autre part, il fait apprendre à ces mêmes partenaires à être des réconciliateurs aux moments de conflits ou de malentendus. Ce type de situation relationnelle qui l'écriture en atelier, favorise la prise de conscience des membres de l'atelier et augmente leur sentiment de responsabilité et canalise leurs efforts mutuels dans l'accomplissement de la tâche demandée.

Chacun de ces membres vivant l'interaction dans l'ambiance du travail en atelier d'écriture se sent garant de la durabilité et de la vie de cet échange interactif car la confrontation avec l'étape du lire/relire et de l'écrire/réécrire engendre un conflit sociocognitif qui par la suite aboutit à une restructuration et à une progression cognitive de chacun des membres de l'atelier d'écriture.

C'est sur le plan relationnel que se dévoile l'impact du travail interactif, c'est-à-dire que chacun des interactants reprend contact avec ses camarades de classe –ces derniers deviennent des partenaires- et commence en premier lieu à travailler avec l'autre, à apprendre à le connaître et à l'accepter comme membre à part entière de son groupe. Dans un deuxième temps, chacun d'entre eux apprendra à jouer le rôle de réconciliateur pour maintenir cette atmosphère de sérénité et d'entraide que le travail interactif a réellement installé.

Au sein de l'atelier d'écriture, et ayant conscience de leur responsabilité envers eux même, envers leurs partenaires et envers le projet d'écriture pris en charge, les apprenants/interactants deviennent des protecteurs de la vie de l'interaction au sein de l'atelier, ils jouent le rôle de réconciliateurs au sein du groupe pour garder l'ambiance du relationnel interactif.

f) A comme Apprentissage et Autonomie :

Fusionner dans l'expérience interactive de l'écriture en atelier suppose au niveau cognitif un réinvestissement de la compétence encyclopédique de chacun des partenaires interactifs. Et confirme sur le plan individuel de chacun des participants la capacité de devenir autonome en lecture et en écriture.

Ces savoirs préalables sont remaniés au fur et à mesure qu'évolue l'interaction, de ce fait l'apprentissage se réalise complètement et s'accroît pleinement. De par l'échange interactif des compétences en lecture et d'autres en écriture sont acquises et des capacités sont développées et l'autonomie de chacun des partenaires en écriture commence à se réaliser et à voir le jour.

Ces partenaires interactants s'intègrent dans leur apprentissage en se corrigeant mutuellement et en se concertant sur différentes possibilités d'aboutir à la réalisation du projet de l'écriture. « Dans une démarche d'apprentissage, l'atelier d'écriture instaure une possibilité pour le participant de triturer la langue, de s'approprier les mots, de les faire plier, de les tordre, donc de s'approprier cette nouvelle langue, de la faire sienne. »²⁹

L'apprentissage d'une langue étrangère étant une activité sociocognitive, elle est indissociable de l'établissement des relations interpersonnelles, des contextes d'action et des significations sociales. C'est pourquoi projeter l'autonomie des participants à écrire et à réécrire au sein d'un atelier d'écriture n'est qu'une équation logique et évidente. Etant donné que tout apprentissage vise l'autonomie des apprenants et ce n'est qu'au sein de l'atelier d'écriture que cet objectif peut réellement être atteint.

C'est dans l'échange interactif que se manifestent des connaissances, des pré requis et des expériences en relation avec cette langue étrangère et son utilisation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Et c'est aussi dans cet espace interactif que l'apprentissage d'une langue étrangère prend effet et devient rentable chez les apprenants/interactants. Dès lors, l'acquisition des apprentissages se réalise progressivement tant que l'interaction est bien sollicitée au sein du travail créatif en atelier.

²⁹ Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*. IBIS ROUGE EDITIONS. Matoury. P. 25.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Dans cette atmosphère interactive développée au sein de l'atelier d'écriture, le participant interagissant, tout en interagissant avec ses partenaires, tant qu'il s'intègre et participe à son apprentissage, il acquiert une autonomie de pensée, de réflexion et de participation.

C'est au centre du travail interactif que les interactants retrouvent leur autonomie pour agir, pour se corriger et pour s'améliorer. « L'autonomie n'est pas synonyme d'individualisme, selon lequel le 'moi' est supérieur aux autres moi, par rapport auxquels il doit s'affirmer dans la compétitivité, mais de travail en coopérativité. Elle implique de prendre en compte l'environnement et la société et de se construire par des interactions. L'autonomie ne signifie pas la solitude, le travail en binôme, en groupe, accélère l'autonomisation des apprenants. »³⁰

g) C comme Contribution et Cognition :

L'échange interactif dans un travail en atelier signifie la contribution de tout à chacun des participants interagissant dans un projet d'écriture. Les apprenants participants à cette expérience de l'écriture en ateliers entrent dans un univers où ils sont associés et où toute activité et toute tâche demandées alimentent leurs échanges et stimulent leur investissement intellectuel.

Dans cet environnement interactif, les membres du travail en atelier d'écriture collaborent et coopèrent dans la réalisation de la production écrite demandée. De la sorte, la participation et la contribution de chacun d'entre eux est assurée dans une pratique réelle de la langue et dans une intégration effective des apprentissages. C'est que « lorsque l'enfant est capable d'appréhender un point de vue autre que le sien. C'est là que la coopération prend toute sa place. C'est dans la rencontre des idées de chacun que l'esprit critique peut alors se développer, la réflexion s'enrichir. »³¹

Participer à l'écriture en atelier c'est entrer dans un univers où les apprenants sont associés et où toute activité stimule leurs échanges, de la sorte, la participation et la

³⁰ Marie-José BARBOT. (2000). *Les auto-apprentissages*. CLE International, Edition Michèle GRANDMANGIN. P. 24.

³¹ Alain BAUDRIT. (2007). *L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique*. P. 17.

contribution de tout à chacun dans son apprentissage se réalisent pratiquement dans des productions écrites et réécrites. Et c'est sur le plan cognitif surtout que les paris se jouent car cet espace de création et d'échange qui est l'atelier d'écriture intègre tacitement les apprenants dans leur apprentissage du FLE.

C'est dans cette contribution de chacun des interactants que les connaissances et les savoirs s'investissent, que l'échange cognitif se réalise, que les pré-requis se renforcent et que les acquis se développent. C'est sur le plan cognitif que les paris se jouent car c'est dans cet espace de création et d'échange qu'une intégration pratique et réelle des apprentissages s'effectue.

« Construire les savoirs en surmontant des obstacles, mais avec les autres, dans une situation de 'co-apprentissage' : partager, coopérer, échanger, progresser ensemble. Evacuer les tout-puissants réflexes de compétitivité. Privilégier la confrontation, le débat d'idées, le conflit cognitif. Apprendre l'écoute et la solidarité. Autant d'attitudes qu'un atelier d'écriture contribue à susciter car, à l'évidence, il met l'écrivain en situation de construire des savoirs et de se construire, avec les autres. »³²

Dans ce climat de contribution et d'échange des connaissances et renforcement des compétences aussi bien individuelles que collectives, la classe de FLE devient " interactive " car c'est dans cette classe que s'exerce une véritable circulation des savoirs et des savoir-faire. C'est aussi dans cette classe de français –jadis figée dans le temps et anéantie par l'incertitude– que le partage en écriture voit le jour et que la complémentarité en réécriture marque son poids.

C'est exactement dans cet espace interactif que les participants à l'écriture du texte littéraire en atelier peuvent concourir à leur apprentissage, ils contribuent réellement dans la progression de leurs acquis et participent pleinement à la réalisation de leur autonomie en écriture et de ce fait gagne du terrain sur le plan cognitif.

³² F. KOSTRZEWA. (2007). *Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs*. Edition De Boeck et Larcier. Bruxelles. P. 23.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Passant d'un apprenant ayant des incertitudes à se lancer dans l'écriture en FLE, à un participant en écriture au sein d'un atelier d'écriture. Passant d'un apprenant passif en séance de français à un participant/interactant avec ses partenaires, indulgent, d'une part, avec ses partenaires en cas d'erreurs et d'incorrections et d'autre part, avec lui-même au cas où c'est lui qui commet des erreurs et des incorrections.

Passant d'un apprenant qui ne tente rien et qui baisse les bras à la première occasion à un interactant qui n'arrête pas de prendre des initiatives en faisant maintes tentatives pour arriver à répondre à la consigne en écrivant et en réécrivant tout le temps et sans répéter.

h) T comme Tentatives et Ténacité :

Vivre l'expérience de l'échange interactif au sein d'un atelier d'écriture permet aux interactants d'apprendre à ne pas se décourager, à affronter leurs brouillons dans des tentatives incessantes pour s'investir, se corriger et s'améliorer. Dès lors, juste au moment de franchir le pas pour entrer dans un atelier d'écriture, la première chose que tous les participants/interactants découvriront ce sont les brouillons d'écrivains qui témoignent de la réalité intrinsèque de l'écriture du texte littéraire, car le texte est d'un côté fait de ratures et rajouts et d'autre part, il est le produit des activités de lecture/relecture et d'écriture/réécriture.

Ecrire au sein d'un atelier d'écriture, permet à ces participants/interactants de comprendre qu'écrire est un travail et que tout travail demande de la patience et de la force plus intérieure qu'extérieure. Dans cet espace interactif, ils seront capables de tenir jusqu'au bout de toute activité demandée et ils iront à fond dans tout travail qu'ils entament.

Les participants à cette réalité interactive en atelier sont déterminés à atteindre les objectifs fixés dans ce projet d'écriture. C'est cet environnement interactif qui leur permet d'être fermes et persévérant pour réaliser l'objet d'écriture demandé au sein de l'atelier.

Aucun environnement pédagogique ne peut offrir cet espace unique d'une pratique réelle et effective de lecture/écriture et de relecture/réécriture, explorer une infinité de possibilités d'écriture, expérimenter une multitude de styles et se retrouver après tant d'effort obstiné à vouloir écrire et réécrire sans cesse, sans répéter et surtout sans peur ni de l'erreur ni de son brouillon.

L'interactant participant à cette expérience de l'écriture en atelier au fil des activités de lecture/d'écriture et celles de relecture/réécriture apprennent sans nullement se décourager à écrire et à réécrire sans répit tant qu'ils ne se sentent pas rassasiés et comblés par les textes et par les images qu'ils produisent.

De la sorte, les interactants s'aperçoivent que le texte original n'existe pas et que tout texte fait l'objet d'imitation, de transgression et de transformations d'autres textes d'appuis. Partant de l'évidence par laquelle on écrit toujours à partir de ce qui est déjà écrit, les interactants en écriture adhèrent aisément dans ce processus où ils s'appliquent à écrire, à réécrire et à réécrire encore.

De la souplesse et du dynamisme que les interactants apprennent à gérer au cours de l'écriture en atelier. Pratiquer la patience pour procéder à écrire et à réécrire afin d'atteindre l'indulgence envers ses propres incorrections et ses propres erreurs, étant donné qu'ils ont découvert qu'un texte est le produit de tâtonnements, de reprises et de ratures. Que pas à pas l'édifice se construit et que petit à petit les idées deviennent des mots et les mots formeront des phrases et l'assemblage des phrases donnera naissance à son texte.

C'est ainsi, que chacun des interactants participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier ne lâchera prise pour arriver à son texte, et que chacun d'entre eux se donnera à fond pour retrouver confiance et concrétiser plein d'idées jusque là enfouies dans les sombres nuits du blocage et de la peur.

Ces mêmes apprenants revêtiront les armures de guerriers pour faire face à leurs incompétences et déploieront leur courage pour aller jusqu'au bout de leur projet d'écriture, ils ne se laisseront pas de faire des tentatives et des tentatives, d'écrire et de réécrire afin d'atteindre une satisfaction partagée avec leurs partenaires et une satisfaction personnelle qu'ils garderont pure tout au fond de leurs âmes.

Comme le texte n'est jamais fini, les participants à l'expérience de l'écriture en atelier sont prédisposés à tenter de réécrire leurs productions maintes fois, ils s'avancent rassurés et confiants dans cette quête d'un écrit qui restera toujours provisoire et sujet de réécritures « Dans l'atelier d'écriture, l'aboutissement est toujours provisoire ; l'inachèvement est posé

comme principe. Ce passage de texte en texte, d'un premier état à un second puis à un troisième, qui peut dire qu'il s'achèvera un jour ? »³³

i) I comme Interpersonnel et Individuel :

Les apprenants participants à cet échange interactif au sein de l'atelier d'écriture entrent de ce fait dans un monde interpersonnel où les liens entre ces interactants se concrétisent, se renforcent et se réalisent. « C'est que la singularité de chacun se nourrit des apports des autres et se renforce par le jeu de la différenciation, par les prises en contraste, par le fait que les autres vous questionnent et travaillent à leurs propres projets, dans le même lieu et dans le même temps, chacun non à côté mais aux côtés des autres. »³⁴

C'est au sein de cette atmosphère du projet d'écriture à réaliser et du travail interactif que les relations entre les apprenants se consolident et fusionnent vers l'objectif à atteindre. C'est en partant de l'interpersonnel qu'on arrive à l'individuel car on s'affirme en se retrouvant avec les autres et on n'est qu'après avoir été avec les autres aussi, ces apprenants interactifs se rendent compte de l'effet constructif du travail en commun et de la réalisation d'un projet commun.

Valoriser les liens interpersonnels est l'affirmation d'une réelle valorisation de soi. Cet apprenant/interactant s'intègre dans le groupe et communique avec ses partenaires, il se rend compte aussi bien de leur présence que de sa propre présence, il réalise le poids de l'existence de chacun des membres de l'atelier au même titre qu'il ressent le poids de sa propre pertinence dans le groupe. Il devient lui-même au moment où il accepte que les autres soient tels qu'ils sont ainsi, l'acceptation de l'autre est au même temps une acceptation de soi et l'affirmation de l'autre est une affirmation de soi.

Chacun des partenaires dans cette atmosphère interactive représente le reflet de l'autre, chaque partenaire interactif est le miroir de l'autre, son écho et son prolongement. Du fait, que

³³ Odette et Michel NEUMAYER. Animer un atelier d'écriture : Faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P 45.

³⁴ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. ESF éditeur. Issy-les-Moulineaux. P. 221.

le partage en lecture et en écriture laisse apparaître les lacunes et les erreurs de chacun des interactants ce qui fait que chacun d'entre eux puisse se corriger en aidant l'autre à se corriger ainsi les partenaires interactants s'améliorent mutuellement et s'aident intrinsèquement à devenir autonome et réaliser de ce fait leur individualité.

Entrer dans ce monde interpersonnel ne veut aucunement signifier s'effacer ou se volatiliser dans le groupe, au contraire, la touche personnelle de chacun des participants apparaît nettement à travers cet échange et de par cette réalité interpersonnelle vécue. « L'atelier d'écriture permet une communication d'un style particulier avec les autres avec la valorisation des échanges interpersonnels, l'amélioration des capacités de concentration et d'écoute, d'échange donc le développement d'un plus grand intérêt pour les autres. »³⁵

Dans le fond cette expérience de l'écriture en atelier tant qu'elle renforce les liens interpersonnels et interactionnels entre les interactants, elle prépare aussi bien chacun des participants à être unique tout en se valorisant devant soi et s'affirmant devant les autres.

j) O comme Opérationnel et Organisationnel :

Devenir un partenaire interactant au sein d'un atelier d'écriture rend opérationnel tous les pré-requis investis dans la réalisation du projet d'écriture et de ce fait tout participant à ce projet sera lui-même une incarnation de l'organisationnel sur le plan personnel et cognitif. Toutes les tâches qu'il accomplira et toutes les activités qu'il réalisera reflèteront l'aspect organisationnel que le travail interactif au sein d'un atelier d'écriture a rendu possible.

En effet, les savoirs échangés et les connaissances mises en œuvre sont exploitables dans l'échange interactif que procure le travail au sein d'un atelier d'écriture. Dans cette atmosphère d'échange, d'entraide et d'interaction, les apprenants participants à l'expérience de l'écriture en ateliers, apprennent à s'organiser dans une mutuelle complicité et arrivent à organiser leur travail en se partageant aussi bien les tâches que les idées et les propositions de réponses et d'écriture.

³⁵ Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*. IBIS ROUGE EDITIONS Matoury. P. 25.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

C'est ainsi que les apprenants/interactants deviennent opérationnels dans leur travail d'écriture car ils peuvent profiter des échanges avec leurs pairs pour parfaire leurs apprentissages scolaires. Ils peuvent aussi perfectionner leurs stratégies d'apprentissage tant que cet échange interactif est une partie intégrante du travail créatif au sein d'un atelier d'écriture. Alors, l'aspect opérationnel et l'aspect organisationnel du travail interactif en atelier sont des résultantes des opérations de lecture/écriture et de relecture/réécriture suivies dans toute la durée de l'écriture du texte littéraire en atelier et qui à leur tour rendent l'interaction une pratique courante et spontanée.

Décidément, au centre même du travail en atelier l'organisation des tâches et des activités est vitale pour la continuité de la progression des apprentissages. Cela dit, être organisé dans son travail, dans ses échanges avec ses partenaires et plus encore dans ses productions écrites, permet d'autant plus d'être opérationnel et efficace dans l'acquisition de ses apprentissages et dans la pratique réelle du FLE.

Plus encore, travailler dans un environnement interactif tel que l'atelier d'écriture, permet aux participants d'être organisés dans leurs démarches de lecture et d'écriture. C'est sur le plan organisationnel que ces apprenants interactants progressent et sur le plan opérationnel qu'ils sont actifs, interactifs et productif.

Ce travail interactif en atelier d'écriture est une opportunité pour apprendre à organiser son travail car le passage d'une consigne à une autre en lecture et en écriture rend y l'esprit de l'apprenant y son comportement méthodique et organisationnel.

Ainsi, 'être organisé' et 'devenir opérationnel', ces deux réalités acquise au sein du travail en atelier, l'une prépare l'autre et chacune d'entre elle renforce l'existence de l'autre chez cet écrivain/interactant.

Faire partie de ce travail interactif et coopératif que propose l'écriture en ateliers permet aux apprenants d'acquérir ces deux performances à savoir 'être organisé' et 'être opérationnel' aussi bien dans un travail collectif qu'individuel.

Ce chevauchement respectif de ces deux performances fait durer la vie de l'interaction au sein de l'atelier d'écriture, c'est ainsi qu'un glissement subtil des apprentissages s'effectue

et se concrétise chez ces écrivains/interactants devenus organisés et opérationnels dans toute activité qu'ils prennent en charge.

k) N comme Naviguer et Nager :

Devenir actif dans un travail en atelier d'écriture est aussi bien naviguer dans la lecture des textes que de savoir nager dans l'écriture et la réécriture de textes personnels. Certes lire des textes littéraires au sein d'un atelier d'écriture permet aux participants à cette expérience du lire/écrire en atelier de manipuler des stratégies de lecture et des stratégies d'écriture- jusque là inconnues- pour entrer dans les textes d'appuis et pour en faire des pistes pour la production de textes personnels.

Cette aventure de l'écriture en atelier et du travail interactif rend l'acte de lire et celui d'écrire une activité de plaisir, un moment pour planer dans le monde de la créativité et de l'imaginaire. L'apprenant/scripteur surfe dans les œuvres d'art, dans les textes littéraires ; c'est ainsi qu'il voyage dans le temps et dans l'espace à travers les écrits qu'il lit et qu'il écrit. Et s'aventure dans les coins et les recoins du pouvoir d'inventer en écriture et du pouvoir créer à travers ses propres écrits et ceux de ses partenaires.

Prendre le large avec des textes littéraires, se retrouver en train de naviguer dans les épisodes les plus lointains de l'histoire de l'humanité et nager pour atteindre la rive de chacun des textes lus et repris en écriture. Ce sont là des éléments fondateurs du travail interactif qu'on ne peut expérimenter qu'au sein d'un atelier de lecture/écriture des textes littéraires. Dans un milieu interactif tel l'atelier d'écriture, les apprenants participants à cette croisière du lire/écrire et du relire/réécrire apprennent à nager dans le large des textes et des pensées, ils apprennent à naviguer dans des océans jusque là inconnus, dans des lieux où ils avaient tellement peur d'y accéder.

Devenir interactant au sein d'un atelier d'écriture signifie se rendre à l'évidence de l'immensité des lieux à visiter et à partager aussi bien en lecture/relecture qu'en écriture/réécriture. C'est aussi un partage d'album d'images et de photos que chacun des participants/interactants se fait de lui et des autres. C'est enfin escalader sans peur ni honte les

hauteurs de cette langue étrangère et se libérer de toutes ses chaînes afin d'arriver vers le sommet de sa propre création.

Toute cette libération et toute cette volonté de mieux faire se réalisent pleinement dans un espace où l'échange interactif en est la base et le fondement. C'est ici et nulle part ailleurs que les apprenants -éprouvant des difficultés à utiliser la langue française à l'écrit ou à l'oral- peuvent de nouveau s'affirmer et au final se réaliser.

C'est aussi dans cet espace interactif que les apprenants/interactants retrouvent le goût de l'aventure dans les textes comme ils ont retrouvé le goût des mots, et c'est ici au sein de l'atelier d'écriture qu'ils ont toutes les chances pour garantir une croisière aussi libératrice que qu'instructive. Ils auront aussi la chance et l'opportunité de se débarrasser du poids des années de blocage en français et de se soulager des sentiments de honte et de peur qui les hantés.

En d'autres termes, la plongée dans les eaux douces des textes littéraire au sein d'un atelier d'écriture ce ne sera que le début d'un long mais agréable voyage dans l'espace des textes et dans le temps des écrits. Cette plongée sera celle qui les projetera vers une acquisition pratique des mécanismes de la langue et vers une manipulation personnelle et autonome de la langue.

3. LE TRAVAIL INTERACTIF ET APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE :

En tant qu'activité sociocognitive, l'apprentissage d'une langue étrangère est indissociable de l'établissement de relations interpersonnelles, de contextes d'action et de significations sociales, « L'individu se sent concerné par le travail que le groupe entreprend, il

l'assume avec plus de sérieux, fait preuve de moins de résistance aux changements, atteint une plus grande productivité et un plus haut degré d'appartenance au groupe. »³⁶

En effet, nous rejoignons l'approche interactionnelle dont l'idée fondatrice est que : l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, Car « Le passage par la formation et l'apprentissage du travail avec d'autres semblent indispensables pour asseoir sur de bonnes bases les interactions nécessaires à un travail productif et bénéfique. »³⁷

L'intérêt qu'on attribue au sujet des interactions, ne prétend pas proposer des solutions miracles à la question de l'apprentissage du français langue étrangère, cependant, orienter l'attention vers les interactions entre les apprenants et s'y pencher de près donne un coup de pouce à la réflexion didactique sur la question, ainsi que le confirment DOISE ET MUGNY cité par Marie-France PEYRAT-MALATERRE « Il ya donc lieu de comprendre le développement cognitif comme une spirale de causalité où certains pré-requis permettent à l'enfant de participer à des actions plus complexes assurant l'élaboration d'instruments cognitifs plus complexes qui, à leur tour, permettent de participer à de nouvelles interactions structurales. »³⁸

Il nous semble que les interactions entre les apprenants peuvent être considérées comme un enseignement mutuel et spontané : chacun des apprenants étant à son tour, sans même se rendre compte, formateur de l'autre. C'est ainsi que « les élèves sont invités à discuter de leurs choix collectifs, de leurs façons d'opérer à plusieurs, des stratégies utilisées pour atteindre les buts qu'ils se sont fixés. »³⁹

Il s'agit ici de sortir du dialogue socratique 'celui du maître' et de céder le passage aux interactions entre les apprenants, des interactions qui sont d'ailleurs légitimes et productrices

³⁶ Bronco ABARCA DELRIO. (1986). Psychologie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires. Office des publications universitaires, Alger. P. 44.

³⁷ Marie-France PEYRAT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?. Editions De Boeck, Bruxelles 2011. P. 101.

³⁸ Marie-France PEYRAT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit. P. 40.

³⁹ Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 35.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

d'un enseignement interactif. « Le principal moteur des apprentissages pourrait donc être dans la qualité des interactions sociales mises en œuvre au sein du groupe. »⁴⁰

Sachant que cet apprenant ne s'engage dans une interaction que si elle a un sens pour lui, nous proposons de mettre à la portée de ces apprenants un espace de création et d'entraide- qu'est l'atelier d'écriture- dans lequel les interactions parlent d'elles-mêmes et se concrétisent dès leur entrée à ce groupe. « De plus, l'accent est mis sur l'acquisition d'habiletés particulières : apprendre à s'organiser, à interagir, à chercher des solutions ensemble. »⁴¹. Et surtout arriver à la certitude que : « l'écriture n'est pas affaire de spécialistes, qu'il s'agisse d'animateurs ou d'écrivains. Il n'ya pas d'un côté ceux qui sauraient et de l'autre ceux qui, ignorant, auraient à écouter les premiers. »⁴²

Pour que l'interaction soit éducative pour tous ceux qui y participent, il peut être nécessaire que l'enseignant animateur intervienne, non pas dans l'interaction, mais pour fixer un cadre et des règles qui la rendent vivables et fécondes pour tous, il est important de se rendre compte que rien n'est plus formateur que de négocier les règles mêmes de fonctionnement d'un groupe, car et dans le fond « Le travail à plusieurs constitue un 'environnement' sociocognitif susceptible de générer des progrès individuels. La confrontation à un tiers, à un ou plusieurs pairs, peut contribuer aux progrès des apprentissages des acteurs, grâce aux interactions qui se mettent en place entre eux. »⁴³

De la sorte, proposer à ces participants/interactifs un espace privilégiant l'émergence et l'entretien de ces échanges interactifs ne peut qu'être d'un grand secours, car s'engager dans un projet d'écriture au sein d'un atelier permet de ce fait que : « Les partenaires travaillent ensemble et, si possible, ils développent une interdépendance positive. C'est-à-dire qu'un objectif commun les anime. Leur responsabilité individuelle est également engagée. »⁴⁴

⁴⁰ Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origine set évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 77.

⁴¹ Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 35.

⁴² Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé* Op cit. P. 88.

⁴³ Marie-France PEYRAT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit P. 24.

Le processus de l'écriture en atelier participe à l'instauration d'un environnement collaboratif entre les participants à cette expérience de l'écriture en atelier, cet espace d'écriture contribue aussi au développement des interactions, des compétences langagiers et des mécanismes d'apprentissage en FLE. « Dans une démarche d'apprentissage, l'atelier d'écriture instaure une possibilité pour les participants de triturer la langue, de s'approprier les mots, de les faire plier, de les tordre, donc de s'approprier cette nouvelle langue, de la faire sienne. »⁴⁵

La mise en œuvre d'un projet d'écriture en atelier devient une stratégie d'apprentissage permettant un développement des capacités métacognitives, favorisant un climat de partage et d'entraide car le travail au sein de l'atelier d'écriture permet le transfert des apprentissages : « en fait, à force d'être ensemble les enfants arrivent à développer des modes d'échanges relativement élaborés, des habitudes de fonctionnement collectif, qui autorisent une certaine efficacité. »⁴⁶

C'est une réelle coordination qui se réalise entre ces participants/interactants : apprendre avec les autres, prendre des décisions stratégiques ensemble et collaborer dans la réalisation de l'écrit demandé sont des potentiels acquis au sein de l'atelier d'écriture, c'est ainsi que « le processus de travail en groupe se retrouve surtout au niveau de la situation coopérative. »⁴⁷

Interagir, lire ensemble des textes et en écrire d'autres ensemble c'est ce qui pousse les participants à cette expérience de l'écriture en atelier à adopter des attitudes positives envers le FLE et envers son exploitation en lecture et en écriture car l'atelier d'écriture contribue à la construction d'un espace créatif où l'interaction prend toutes ses formes aussi bien entre les participants et les textes lus et entre les participants et les textes produits qu'entre les participants eux-mêmes, ceci est le dynamisme qui se réalise et qui se concrétise dans les

⁴⁴Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 35.

⁴⁵Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots*. IBIS ROUGE EDITIONS Matoury. P. 25.

⁴⁶Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 47.

⁴⁷Marie-France PEYRAT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit. P. 101.

Les ateliers d'écriture : Le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

apprentissages en classe de FLE .En ce sens que l'écriture devient : « comme découverte partagée, comme action sur soi et sur le monde, comme coélaboration de savoirs au sein même de l'atelier, comme éblouissement aussi. »⁴⁸

Entraide et coopération, deux piliers du travail interactif car « c'est l'activité d'écriture qui est partagée. »⁴⁹, en plus c'est ce qui rend l'acquisition des habiletés scripturales concrète et la maîtrise de la langue réelle en classe de FLE. Ainsi, au lieu de rester cloîtré dans son coin à se lamenter de ne pouvoir suivre ce qui se passe en séance de français, l'apprenant qui intègre l'espace dynamique de la lecture/écriture en atelier vit le partage avec ses partenaires, accepte ses lacunes et permet à ses partenaires en écriture de l'aider à se corriger et à s'améliorer, plus encore il s'intègre à fond avec ses partenaires au point où il leur permet de l'écouter et de le lire, de le critiquer et de le corriger, de lui proposer des possibilités d'écriture et de contribuer avec lui à progresser dans son écrit.

Evidemment, écrire en interaction avec des partenaires en atelier met les participants en écriture dans une ambiance où l'interaction devient objet de l'écriture et sujet de la progression individuelle et collective des interactants. « Dans l'atelier (...) : les participants ont le droit d'écrire des textes peu édifiants, des textes de mythomanes, de fabuler, de travestir un peu ou beaucoup (...). On s'attachera à l'intérêt de l'écrit, donc de la transformation. »⁵⁰

Ecrire avec les autres garantit une acquisition réelle de la langue et une progression continue des apprentissages « lorsqu'un élève écrit en présence d'un autre, il peut voir avec lui des points de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire. »⁵¹. Ce feed-back interactionnel entre les participants dans l'écriture en atelier rend l'acquisition des apprentissages en FLE pratique et réelle.

⁴⁸ Odette et Michel NEUMAYER. (2003). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé* Op cit. P. 19.

⁴⁹ Alain BAUDRIT. L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 45.

⁵⁰ Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 60.

⁵¹ Alain BAUDRIT. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolution d'une méthode pédagogique. Op cit. P. 42.

« L'apprenant doit construire ses savoirs mais, en construisant ces savoirs, il se construit aussi en tant que sujet. Et il se construit avec les autres, à travers les confrontations que l'enseignant provoque par l'intermédiaire des situations de questionnement complexes qu'il propose. »⁵²

⁵² F. KOSTRZEWA. (2007). *Atelier d'écriture : 26 lettres en quête d'auteurs*. Edition De Boeck et Larcier, Bruxelles. P. 22.

Conclusion

Partager cette réalité du travail interactif, c'est accepter d'être indulgent avec soi-même ainsi qu'avec ses partenaires en écriture car ici et maintenant au sein de l'atelier d'écriture tous les participants sont devenus des interactants qui ont d'abord appris à travailler dans l'atmosphère de la contribution et l'entraide, ils ont ensuite réussi à passer de l'apprentissage avec les autres vers l'autonomie, et ils ont expérimenté l'intensité des rapports interpersonnels et ils sont arrivés à marquer leur individualité.

Ce deuxième chapitre a mis en exergue l'ampleur du travail interactif en classe de FLE. En effet, le premier élément que les apprenants/participants à l'expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier ont découvert c'est cet aspect interactif du travail en commun. Et c'est précisément cet aspect qui favorise une fluidité dans les échanges et qui garanti un investissement réelle et pratique de chacun des interactants.

Comment faire accéder des apprenants dans une langue étrangère reste un questionnement de tous les jours pour tout enseignant et pour tout chercheur voulant apporter quelques réponses et quelques éclaircissements. En revanche, dans ce chapitre nous avons assisté à une métamorphose dans la classe de français, où les apprenants se sont intégrés pour la toute première fois dans un projet d'écriture commun, et où ils se sont dévoilés à leurs partenaires en écriture sachant que ces derniers sont là pour les épauler et pour les encourager à aller de l'avant.

Au sein de l'atelier d'écriture, le travail interactif devient une pratique courante et gratifiante. Partager ses idées, ses mots et ses expressions avec les autres devient une tâche volontaire car l'échange permis d'apprendre et de progresser. Vivre cette expérience de l'écriture interactive au sein d'un atelier, participe amplement dans le changement des représentations que se font les partenaires en écriture envers eux-mêmes, envers leurs capacités à écrire en français et envers le travail en partenariat.

CHAPITRE II

Dès lors, aller vers cette langue étrangère devient plus flexible, l'acquisition des apprentissages en cette langue devient réelle et la progression dans ses écrits devient une pratique courante dans la séance de français.

Ce chapitre révèle l'impact de l'espace interactif -que procure l'atelier d'écriture- dans l'extériorisation des capacités cachées des apprenants et dans l'investissement personnel des participants à progresser et à s'améliorer en écriture.

De plus, ce deuxième chapitre permet de visualiser de près le changement radical qu'un espace interactif peut effectuer sur les apprenants/participants aux ateliers d'écriture. En effet, entrer dans l'écriture en langue étrangère n'est surmontable pour les apprenants -ayant des représentations négatives envers y la langue y son emploi à l'oral ou à l'écrit- que dans un espace aussi accueillant que favorable en interactions et en échange. Evidemment, cet espace se révèle n'être que l'atelier d'écriture où les participants se sentent en confiance, ils se trouvent confiant d'écrire, de réécrire, de raturer et de revoir son brouillon pour arriver à un écrit pus ou moins acceptable.

En fait, au sein de l'atelier d'écriture la réalité interactive des échanges entre les partenaires en écriture déclenche les différents processus d'acquisition des apprentissages qui garantissent une réelle appropriation des mécanismes langagiers à exploiter dans une écriture personnelle et autonome.

Chapitre III

Le texte littéraire

et

acquisition des apprentissages

Introduction

Ce chapitre III, intitulé « Le texte littéraire et acquisition des apprentissages », va nous permettre de rendre compte de l'impact du texte littéraire dans l'acquisition des compétences scripturales en FLE. Ce chapitre va nous permettre d'accéder au texte littéraire et d'en faire un usage pratique en classe de français.

Comme nous allons le découvrir, le texte littéraire représente un support textuel qui caractérise les points de la langue française. Ce support matériel reflète et met en exergue les mécanismes de la langue et facilite l'intégration des partenaires en atelier dans l'écriture en FLE.

C'est ainsi qu'il est susceptible d'être le support le plus adapté pour faire acquérir aux apprenants/écrivains des compétences de l'écriture en français. C'est donc un support textuel ayant du potentiel langagier à faire acquérir.

C'est aussi un vecteur pour l'imagination et un stimulant permettant de se fabriquer des images, des idées et des histoires à partager. Ces images se développent en idées et par la suite elles vont se concrétiser en phrases, qui donnent vie à des paragraphes pour arriver à des textes personnelles. Cet aspect de stimulation et d'inspiration permet aux écrivains d'être libres de penser, d'imaginer et puis d'écrire.

Tout au long de ce chapitre, nous aurons l'opportunité de découvrir comment l'intégration du texte littéraire en classe de FLE, peut changer les apprenants et métamorphoser le cours de la séance de français de par son accessibilité qui devient in fait et de par sa flexibilité qui peut être une pratique de chacun des apprenants.

Nous saurons, dans ce chapitre III, comment en lecture et en écriture, le texte littéraire façonne l'esprit de l'apprenant et le prépare au partage avec les autres partenaires en atelier. De même que sur le plan relationnel, le texte littéraire par son aspect interculturel facilite l'acceptation de l'autre et rend flexible les relations de travail, d'échange et d'écriture entre les partenaires en ateliers.

Dans ce chapitre, il s'agira également de l'aspect créatif de l'écriture, en effet, le texte littéraire est l'incarnation même des possibilités de l'écriture qui s'offrent aux écrivains. Ce support textuel, représente une des réalités de l'écriture qui peut délicatement mais sûrement faire intégrer les apprenants/écrivains dans le monde de l'écriture en FLE.

De plus, ce chapitre prouve que le texte littéraire ne doit plus être perçu comme étant un document sacré ou un produit du don au contraire, qu'il est le produit de plusieurs étapes de réécriture et il est aussi le résultat de plusieurs pages de brouillons. En somme, ce chapitre III dédié à l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE, montre comment l'intégration du texte littéraire en classe de FLE facilite l'investissement des apprenants/écrivains dans le monde de l'écriture en français.

Ce chapitre montre aussi que l'exploitation du texte littéraire en classe de français rend l'entrée dans cette langue étrangère aisée, de même pour l'entrée dans une culture étrangère et dans un partenariat étranger pour chacun des participants. De ce fait chacun des partenaires/participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier entre aisément dans l'acte d'écrire.

D'est donc cette réalité expérimentée au sein de l'atelier d'écriture qui va garantir une pratique réelle du français en séance de français. Car le brouillon devient un critère de réussite et les apprenants sont enfin conscients de cette réalité, alors au lieu de fuir leurs brouillons ils s'en inspirent pour se corriger et pour progresser.

Nous aborderons aussi dans ce troisième chapitre la question du texte littéraire pris en charge en séance de français comme atout pour l'enseignement/apprentissage du français. Perçu comme un laboratoire linguistique, le texte littéraire s'apprête pour toutes les manipulations de la réécriture, cette dernière qui représente le centre même de l'acte/pratique d'apprentissage. C'est alors que l'implication de tous les participants est garantie, et c'est en cela que l'acquisition pratique des mécanismes de la langue se réalise.

Nous révélerons cet effet de métamorphose que le travail en ateliers sur un texte littéraire a sur les apprenants, sur leur enseignant de français et sur le déroulement de la séance de français.

En somme ce sont là de nouveaux aspects qui rendent l'apprenant plus attentif au texte littéraire, il le rend plus confiant en ses capacités à échanger avec les autres, à lire et à relire des textes littéraires, à écrire et à réécrire des textes littéraires personnels. De nouveaux aspects s'installeront dans la séance même de français et là c'est toute la démarche pédagogique qui se trouvera métamorphosée en un environnement d'échange et de partage en écriture.

Chapitre III

Le texte littéraire et acquisition des apprentissages

*« En tout état de cause,
l'enseignement est affaire d'amour
avant d'être affaire de connaissance. »
(Séoud, 1997)*

1 LE TEXTE LITTÉRAIRE : UN POTENTIEL LANGAGIER

Loin de l'image sacrée qu'on se faisait du texte littéraire, et bien loin de l'idée élitiste donnée au fait littéraire, où l'écriture littéraire est reconnue comme étant le secret appartenant à une élite d'hommes de lettres et loin encore de la conception faite de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE et qui atteste la difficulté, voir même l'impossibilité d'en faire un support textuel pour l'enseignement/apprentissage du FLE. « L'exploitation du texte littéraire en est une. Sacralisé, ignoré, banalisé (au gré des méthodologies), le texte littéraire tend à reprendre une place justifiée en classe. »¹

¹ Mohamed MEKHACHE. (2010). « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire ». Synergies Algérie n° 9 - P. 121.

Et très loin de l'idée que je me faisais moi-même du texte littéraire celle de l'inaccessibilité de ce genre d'écrits et de l'incapacité des apprenants à assimiler ces textes en lecture et en écriture, je propose le texte littéraire comme support pédagogique dans l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère. Je rejoins Jean Peytard cité par Anne-Sophie Morel quand il annonce que :

« Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », « mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue. » « On ne s'installe pas dans la linéarité du texte, mais dans sa tabularité »²

Le texte littéraire s'inspire de l'imaginaire, se nourrit des lectures et des relectures, se met en place à travers l'écriture et la réécriture, il se monte pièce par pièce, se construit pierre par pierre et s'agence mot par mot et idée par idée et se réalise image par image. C'est en cette réalité du texte littéraire qu'une intégration réelle de la part des apprenants s'effectuera pleinement.

Du fait que l'écrit littéraire soit en perpétuelle construction, l'apprenant/écrivain s'intègre aisément dans ce processus de création et d'invention car ici c'est la loi de la suppression, de l'ajout, de la formation des mots et de la création de nouveaux sens qui cimentent cet édifice, en un mot ce mécanisme du travail sur le texte, et ces fragments qui font l'éclatement de la trame textuelle. En effet, la nature de l'existence même du texte littéraire est représentative du processus même de l'apprentissage. On apprend par tâtonnement et le texte littéraire vient à la vie par des tâtonnements et des reprises.

C'est bien le texte littéraire qui permet cette interaction entre l'apprenant/écrivain et son texte, ce support textuel représente une banque de possibilités d'écriture et un fil d'une infinité d'images à conquérir. La manipulation des mots, des phrases et même des syllabes redonne vie à cet acte d'écrire et rend la tâche d'écrire comme une quête organisée à la recherche d'un trésor jusque là ignoré de tous.

² Anne-Sophie MOREL. (2012). « *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives* ». Actes du II^{ème} Forum Mondial HERACLES. P. 145-146.

En fin de compte l'écriture littéraire tend à rendre accessible l'écriture en FLE, et à installer chez les apprenants la confiance en leurs capacités à lire des textes d'auteurs ainsi que leurs propres textes et à écrire et à réécrire leurs propres productions.

Qui est capable de restaurer cette confiance en soi et cette volonté de se dépasser et de voir autres choses que ce que l'on voit déjà si ce n'est le texte littéraire perçu comme moyen d'apprentissage et conçu pour se corriger et pour progresser et pour s'améliorer.

Entrer dans le texte littéraire donne accès à une allée appelée hyper textualité où l'apprenant/scripteur se rend compte de cette faculté qu'a le texte à être le produit d'un autre texte, il découvre cette réalité indéniable que chaque écrit donne sens et essence à un autre écrit et qu'un texte sacré n'existe pas mais qu'il n'y a que des texte écrits et réécrits, produits et reproduits. En d'autres termes, la frayeur tant bercer dans les esprits et les pratiques scolaires des apprenants peut se vaporiser et se volatiliser avec l'accès tout court au texte littéraire dans la classe de langue.

Cette évidence redonne de l'élan à cet apprenant qui s'est longtemps considéré comme un incapable et comme un raté en lecture et en écriture. Cette fois ce même apprenant reprend son essor car chaque texte qu'il aborde en lecture et en écriture lui confirme qu'il peut écrire, qu'il peut réécrire et qu'il peut revêtir le texte, comme il peut lui redonner mille et mille vies aussi émancipée que différente dans chacun des écrits qu'il lit ou qu'il produit. C'est ainsi que l'apprenant devient autonome dans apprentissage de la langue car il s'investi autant qu'il ne l'a jamais fait et il s'implique autant qu'il veut réaliser quelque chose avec ses idées, ses mots, et ses phrases. Et c'est un atout pour toute classe de langue qui veut garantir un réel apprentissage aussi pratique en classe qu'en société.

Introduire le texte littéraire en classe de FLE représente une deuxième chance aussi bien pour cette langue d'étude que pour l'apprenant. Incorporer le fait littéraire dans les fondements et les pratiques pédagogiques de la classe de français rend la séance de français un univers de savoirs, de savoir-faire et de savoir-agir. En effet, la qualité du texte littéraire permet aux apprenants d'acquérir des savoirs pratiques et théoriques sur la langue, du moment que chaque texte littéraire lu en classe de français est sujet à des activités d'écriture et de réécriture et là une acquisition de savoir-faire et de savoir-agir qui se pratique dans un projet d'écriture personnel de chacun des apprenants.

En classe de FLE, le texte littéraire donne à voir une infinie de procédés d'écrire un texte, il propose une multitude d'aspects de la réécriture d'un texte et il laisse l'imaginaire de cet apprenant/scripteur surfer vers des images sensées et insensées dans chaque approche d'écriture faite à un texte.

De la flexibilité pour accéder au texte littéraire, de la volonté pour aller aux fin fonds des images et des idées et du dynamisme ainsi que du courage pour venir à bout de son écrit et le lire à haute voix devant ses partenaires en écriture, c'est en cela et plus encore qu'aspire une didactique intégrant l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture en classe de FLE.

Chaque texte littéraire lu et exploité en lecture et en écriture, donne vie à une myriade de textes écrits/ réécrits et lus/relus en classe de FLE, chaque entrée faite au texte littéraire semble être d'une part un moment d'acquisition de nouvelles stratégies de lecture et d'écriture, et d'autre part un moment de découverte et de développement de ses capacités et de ses compétences en lecture et en écriture. C'est alors que l'apprenant a tout à gagner avec l'exploitation du texte littéraire en lecture et en écriture. Il sera plus aisé pour lui d'aborder l'écriture en FLE, car il a tout compris du mécanisme de l'écriture d'un texte qui se construit étape par étape et d'une écriture à une réécriture.

Cette réalité lui donnera du courage pour affronter ses erreurs ainsi il saura utiliser intelligemment son brouillon, cette nouvelle conception du texte littéraire lui apportera de la volonté à expérimenter l'écriture sous toutes ses formes sans peur de se tromper car il sait d'avance qu'il faut qu'il se trompe pour qu'il réussisse. En effet, « Le texte est conçu comme un ensemble de «différences », et c'est en prenant conscience de ces différences que l'apprenant peut progresser dans sa connaissance de la littérature, comme dans sa connaissance de la langue. »³,

Avec le texte littéraire l'apprenant s'intègre aussi bien dans le monde que dans la langue, travailler avec un texte littéraire en lecture et en écriture ouvre à cet apprenant des portes jusque là fermées et difficiles d'accès. « La littérature et la langue sont deux entités

³ Anne-Sophie MOREL. (2012). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. Actes du II^{ème} Forum Mondial HERACLES. P. 146.

indissociables et interdépendantes, elles se nourrissent l'une de l'autre pour se construire »⁴. Cette porte laissée fermée et nourrit par l'idée que le français est une langue assez difficile

alors pourquoi y ajouter le texte littéraire qui incarne cette difficulté et fait revivre ce cauchemar ?! Encore faut-il oser découvrir autre chose que ce qu'on nous a inculqué durant des années de scolarité ?

Et c'est justement en cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers que cette image déformée du français et du texte littéraire va retrouver sa vraie forme, celle d'une langue que tout apprenant peut parler et écrire et du texte littéraire qui représente une réelle aide pour l'écriture d'inspiration et un labo pour pratiquer la langue.

Avoir passé des années de scolarité ayant d'une part de la peur à écrire ou à parler en français et d'autre part nourrir de la colère envers cette langue et surtout envers le texte littéraire -perçu à tout jamais difficile car il n'est pas à la portée de tous-, il semble être surpris cet apprenant qui intègre un atelier d'écriture et se retrouver en face d'un texte littéraire pour le lire et en faire usage d'écriture en langue française, mais cette surprise va s'accroître et il va découvrir qu'il veut bien tenter cette expérience car la réalité du texte littéraire s'affichera haut en lecture et cela va lui prouver que lui aussi il peut, oui ! Lui aussi peut écrire, il peut réécrire avec plaisir et il peut sans aucun doute faire partager son écrit avec les autres, il n'a plus peur de faire face à qui que se soit ni à quoi que se soit.

Aller vers le texte littéraire pour accéder à la langue, s'intégrer dans les formes et les styles de l'écriture c'est reconnaître cette langue qui devient aussitôt sienne, se familiariser à l'écriture en FLE commence par l'appropriation du texte littéraire en lecture et en écriture au sein du cours de français. Ce sont toutes deux (l'activité de lecture et celle d'écriture) les portes d'entrée dans le texte littéraire dans un premier temps et dans un second temps dans la langue française. Ainsi que l'expose clairement CERVERA, R :

« La littérature est un phénomène du langage humain dont on peut, non seulement justifier, mais on devrait encourager l'enseignement dans les cours de langue étrangère par son statut de laboratoire de langue et d'objet littéraire. [...] L'objectif primordial de la classe de FLE est d'acquérir la langue cible pour apprendre à communiquer »⁵

Le texte littéraire peut être considéré comme un support privilégié car il suscite une entrée aussi bien dans une langue étrangère que dans une culture autre. Cette entrée dans le

⁴ Jean PEYARD. (1988). « Des usages de la littérature en classe de langue », in "Littérature et enseignement", FDLM, N° spécial, février/mars. P. 12.

⁵ Roser CERVERA. (2009). « A la recherche d'une didactique littéraire ». In Synergies Chine N°4. P. 45-46.

texte littéraire équivaut à un voyage dans le temps et dans l'espace de cette langue cible. Ici, c'est sur le plan interculturel et relationnel que se dévoile une autre réalité de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE.

Du moment que ce texte représente une culture autre, une réalité autre et un vécu autre que ceux de cet apprenant, ceci va lui permettre d'aller vers ces vécus et ces espaces et d'apprendre à accepter cette existence autre que la sienne. Et de là accepter d'en faire usage dans ses écrits et d'arriver à partager avec ses partenaires en lecture et en écriture. Et là il n'a pas peur car il est dans l'écrit et il n'a pas honte car il se situe dans le libre accès de l'imaginaire.

« La littérature en classe de FLE est un outil d'ouverture culturelle qui permet à l'apprenant de vivre l'expérience de l'altérité et de découvrir d'autres pratiques culturelles. La lecture littéraire apparaît comme préalable nécessaire de tout apprentissage d'écriture. »⁶

Cette allée de découverte et ce plongeant d'épanouissement en lecture du texte littéraire et ce retour avec aisance et cette assurance acquise en écriture de textes littéraires personnels sont des moments privilégiés du travail dans/avec un texte littéraire. En fait, ce va et viens dans le texte littéraire en lecture et en écriture fait entrer l'apprenant/scripteur dans le dynamisme du lier et celui de l'écrire. Ce dynamisme devient un état d'esprit de chaque participant car l'échange et l'interaction entre partenaires en écriture en est l'essence même du travail en ateliers.

Lire des textes littéraires pour des apprenants ayant des difficultés dans l'acquisition et dans la pratique du FLE peut être le moyen pour eux de découvrir les mécanismes profonds de la langue c'est un moment de réflexion sur la langue et c'est une opportunité pour découvrir cette langue sur un terrain fertile et producteur qui le texte littéraire. En effet, l'écriture de textes littéraires favorise une réflexion sur cette langue cible et accroît son acquisition réelle et pratique, ce genre de textes exploités en lecture et développés en des écritures personnelles concrétise la possibilité qu'a chaque participant d'améliorer son entrée dans le texte et d'en sortir avec des écrits personnels.

Au contact d'une telle pratique des textes littéraires en lecture et en écriture, l'apprenant s'applique consciemment dans la découverte des variations langagières qui régissent tout texte, il apprend à accepter les différences langagières de l'autre et de même il arrive à

⁶ Roser CERVERA. (2009). « A la recherche d'une didactique littéraire » in Synergies Chine n° 4. P. 48.

décrypter les codes et à détecter la norme et de là accepter de voir l'autre avec sa différence et accepter de ce voir en l'autre.

Renforcée au sein de l'atelier d'écriture, cette acceptation devient une devise de l'existence de ce partenariat et se développe tout le temps de l'atelier avec l'échange interactif qui s'en découle.

Le texte littéraire avec l'aspect fictionnel qu'il véhicule rend les manipulations de la langue chose réelle et tout à fait normal bien même légitime. Pour ces apprenants -vivant cette expérience du lire/écrire des textes littéraires- avoir cette permission d'opérer des combinaisons entre le réel et le fictif et avoir le droit d'effectuer des manipulations langagières tend à les rendre plus à l'aise pour apprivoiser cette langue dite étrangère.

Dans cette dynamique inspirant l'apprenant en lecture et le rassurant en écriture, le texte littéraire facilite l'orientation de ce même apprenant dans l'accomplissement des activités de lecture et celles de l'écriture qui lui sont assignées. Ce dynamisme ressenti et avec lequel l'apprenant a travaillé au sein de l'atelier, sera sa devise encore pour relire son texte afin de pouvoir le réécrire car il aura besoin du courage pour affronter ses erreurs et pour proposer des corrections. D'ailleurs, il faut bien qu'il arrive à affronter ses peurs pour écrire et pour réécrire, c'est qu'avec le travail de lecture/écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture qu'il arrive à regarder d'un œil critique son écrit sans s'impliquer pour arriver à le réécrire et à le corriger.

Le traitement des textes littéraires en classe de FLE, permet aux apprenants de construire un rapport distancié et positif avec le texte, en plus de la construction des savoirs et des habiletés de lecture et d'écriture, cet apprenant/aventurier dans les profondeurs des textes littéraires arrive à mobiliser des stratégies personnelles et conscientes pour réaliser des tâches de lecture et pour aboutir à des productions écrites tout en s'appuyant et tout en s'inspirant des textes littéraires lus en séance de français.

« Le texte littéraire doit être vu et utilisé par son récepteur (dans notre cas, l'apprenant) non seulement comme un fournisseur de mots, un document spécifique dans «l'étude», «la compréhension» du culturel (et de l'interculturel), mais aussi et surtout un endroit propice d'observation et de réflexion progressive sur les techniques d'écriture et/ou de réécriture en situation, et par conséquent, lieu d'un discours métalinguistique, et plus tard critique. »⁷

⁷ Mohamed MEKHNACHE. (2010). « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire ». In Synergies Algérie n° 9. P. 125.

Exploiter le texte littéraire en classe de FLE s'avère un outil approprié pour l'acquisition des compétences de lecture et d'écriture chez les apprenants ayant des difficultés à s'approprier le français à l'oral et à l'écrit.

Cet apprenant vivant des difficultés à lire et à écrire en français se retrouve enfin dans un environnement qui l'accompagne et l'intègre dans la langue et dans l'écriture avec cette même langue.

« Il me semble que, dans une approche centrée sur l'apprenant adolescent, la communication poétique, grâce à sa richesse au niveau langagier, sociopsychologique et culturel/interculturel, nous permet de mobiliser l'aspect cognitif, émotif, créatif et imaginatif des apprenants. Dès lors, on peut considérer l'interaction entre l'apprenant-lecteur et le texte poétique comme une expérience singulière, dans la mesure où elle provoque des réactions de nature affective, intellectuelle et sociale favorisant le discours personnalisé. »⁸

En réalité, les textes littéraires peuvent être exploités dans le but d'inspirer l'apprenant, ces textes les préparent à s'investir en lecture et en écriture, à affronter leurs blocages, leurs lacunes et leurs brouillons - ce qui facilite l'acquisition de différentes compétences en lecture et en écriture- « C'est dans le texte littéraire même, y compris avec des élèves en difficulté, que la langue se conquiert réellement. »⁹. Et c'est surtout avec eux qu'il faut trouver des terrains de travail à exploiter afin de leur permettre de lire et d'écrire par le biais de cette langue.

Dans cet aller et retour autour du texte littéraire, l'apprenant se réconcilie avec ses lacunes, accepte ses manques, s'accommode avec ses ratures et fait de son brouillon un allié pour se corriger et se perfectionner. En réalité l'apprenant découvre -par le biais des lectures faites des textes littéraires- qu'un texte ne peut-être que le produit de plusieurs fragments de textes, que son existence dépend de tant de ratures, des pages entières de brouillon et de tant de réécritures. Il devient plus facile de se corriger, de déterminer ce qui manque à son texte et d'intégrer ce qu'il faut pour l'améliorer et corriger.

Dans le fond, vu que ces textes littéraires-des textes d'auteurs reconnus- n'ont pas vu le jour d'un clin d'œil, du moment que ces mêmes textes ont subi des suppressions, des ajouts, des déplacements des remplacements et ont été écrits et réécrits maintes fois avant qu'ils

⁸Popi CALLIABETSOU-CORACA. (2010). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire .ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009 « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE » Université d'Athènes. P. 18.

⁹Jacqueline BIARD et F DENIS. (1993). *Didactique du texte littéraire*. Paris. Edition NATHAN. P. 8.

n'arrivent à leur apparence connues de tout le monde, l'apprenant ayant des difficultés à pratiquer la langue étrangère aussi bien à l'oral qu'à l'écrit trouve du réconfort quant au parcours du texte littéraire. Maintenant, il le sait qu'écrire s'est affaire de réécrire et il le vit car il ne cesse de réécrire pour réécrire à nouveau.

Réécrire son texte devient un réconfort, du moment que c'est l'étape qui permet d'arranger les incorrections dans les écrits personnels des apprenants. Réécrire devient porteur d'allègement aussi bien en écriture qu'en relecture.

C'est le moment de dévoilement et de réconciliation, c'est la chance de se regarder en face et d'avancer et c'est surtout la preuve de son amélioration et de sa progression. Cela veut dire qu'au lieu d'être pétrifié à l'idée de revoir son travail, d'être angoissé à l'idée de relire son travail et d'être

« Le texte littéraire s'il est exploité méthodiquement et judicieusement, loin des considérations autres que celles de placer l'apprenant en situation qui lui offre l'occasion d'étaler ses savoirs, savoir-faire dans le dessein de produire dans une démarche créative, ne peut que renforcer les acquis et lui permettre d'apprendre à lire et à écrire dans un cadre culturel et artistique agréable. »¹⁰

Pour ces jeunes apprentis scripteurs, être en contact avec des textes littéraires leur permet de reconnaître que l'écriture demande du travail et que ce fantasme de l'écriture-don-et du texte qui s'écrirait tout seul, d'un seul jet et de manière linéaire n'est qu'une aberration qui constitue un frein à la mise en écriture. Du travail ils peuvent en fournir et des réécritures, ils peuvent en produire mais ils sont restés bloqués des années avant de découvrir qu'en fait, écrire c'est réécrire et qu'un texte parfait n'existe pas et qu'un écrit ne peut être que l'œuvre d'un écrivain doué est un hallucination. Ils ont compris au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire qu'ils peuvent écrire s'ils veulent bien le faire.

L'exploitation du texte littéraire en lecture c'est une ouverture -pour l'apprenant-sur la langue, sur le travail effectué sur la langue et avec la langue c'est ainsi que ce genre de texte devient une révélation du fonctionnement langagier. En écriture, le texte littéraire est une mine de propositions d'écriture, c'est un dynamisme qui favorise l'élan de ce jeune apprenti/scripteur vers la production écrite et personnelle. C'est une piste pour des manipulations étranges et rafraîchissantes, c'est un terrain fertile pour qui veut s'émerveiller

¹⁰Mohamed MEKHACHE. (2010). « *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire* ». Synergies Algérie n° 9. P.131.

en premier par ce qui est écrit et en deuxième lieu par les différentes manières qui s'offrent pour réécrire.

En effet, Le texte littéraire entre en classe et devient d'un côté un moyen de travail et de l'autre côté une source de savoir. Ce texte littéraire devient un objet d'étude et une source d'inspiration, car l'apprenant pénètre le monde de l'écriture avec la lecture de ces textes et exploite cette lecture littéraire dans ses écrits personnelles « On ne cherche plus seulement à faire découvrir la littérature comme une valeur en soi, mais à initier à certains savoirs à travers elle, objet d'étude, elle est aussi moyen d'étude. »¹¹. Le texte littéraire est lu puis il est exploité en écriture enfin il devient une piste pour réécrire et se réconcilier avec son propre texte.

En classe de français langue étrangère, le texte littéraire est porteur de possibilités d'écritures, il est aussi un terrain fertile d'images qui s'animent en lecture et avec quoi l'apprenant développe ses pensées en écriture. Ce support textuel renforce la liberté et la créativité des apprenants et augmente le degré du potentiel des compétences en lecture et en écriture. L'écriture avec le texte littéraire n'est ni figée ni statique, elle n'est plus un prototype, au contraire, elle devient porteuses de sens et d'images jusque là non explorées.

« On peut s'apercevoir que le texte littéraire, surtout lorsqu'il est fictionnel, est le lieu d'une liberté entendue comme le droit d'expérimenter toutes les combinaisons, toutes les manipulations langagières que l'usage ordinaire exerce de manière cachée ou 'subliminale'. Tout ce qui se passe dans l'ombre discrète de l'usage ordinaire du langage est grossi, théâtralisé par l'écriture littéraire. »¹²

Entrer dans le texte littéraire en lecture et en écriture s'annonce comme un voyage de découverte que l'apprenant fait dans l'imaginaire, dans les images, et à travers les mots en effet, « le texte littéraire est une variation langagière unique. Pour chaque texte, un code spécifique est à découvrir. »¹³. Chacun des participants à cette aventure de l'écriture du texte littéraire en ateliers découvre sa capacité à inventer des scènes et à sculpter des images pour les développer en histoires. Ces mêmes histoires qui vont développer des texte personnels et des écrits inédits.

¹¹Jean-Louis DUFAYS et al. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Editions De Boeck Université Bruxelles. P. 153.

¹²Claudette ORIOL BOYER. (2011). « *L'objet d'art scriptural* ». In remue.net. Consulté : le 23/02/2011. P. 4.

¹³Abdelkader GHELLAL. (2007). « *Lecture-écriture en classe de FLE* » synergies Algérie n°1. P. 187.

L'apprenant ne se retrouve plus bloqué puis rejeté par ce genre de texte, au contraire ce fait littéraire-longtemps perçu comme une montagne dure à escalader-lui ouvre des horizons

d'imagination où il est projeté tout en étant bercé entre le plaisir de lire et le plaisir d'écrire. « La littérature est indispensable pour une compréhension approfondie des mécanismes langagiers, ce qui est l'essentiel pour susciter l'envie et la possibilité d'écrire. »¹⁴

Le texte littéraire se présente comme atout dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Caractérisé par l'imaginaire et l'étendue du plaisir qu'il procure aux apprenants en lecture et en écriture.

Le texte littéraire donne à vivre des moments d'évasion et de découverte, car dans l'irréel l'apprenant s'épanouit, se forge et s'affirme. En fait : « le texte littéraire est non seulement un lieu de croisement des langues, mais aussi un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité et au déploiement de l'imaginaire. »¹⁵. Ce rapport privilégié qu'entreprend l'apprenant/scripteur avec le texte littéraire lui permet d'aller au-delà des phrases, des mots et des sens « le texte littéraire conduit à s'intéresser non seulement aux choses, mais aux mots, aux locutions, aux figure de discours et même aux usages non littéraires du langage. »¹⁶

S'adapter à la lecture/l'écriture du texte littéraire c'est se familiariser avec les mécanismes de la langue, c'est s'approprier ces mêmes mécanismes dans ses propres productions écrites. « La littérature théâtralise certains mécanismes langagiers et permet leurs emplois discursifs. »¹⁷. Expérimenter le travail de lecture/écriture au sein d'un atelier d'écriture, c'est une occasion de revoir son rapport direct avec cette langue étrangère et avec son emploi en écriture.

C'est ainsi que le texte littéraire semble répondre aux attentes des apprenants à savoir développer leurs consciences du langage, de ses sens et de ses formes et d'en être aussi bien réceptif qu'actif en lecture et aussi bien productif que créatif en écriture. « Le texte littéraire est à l'évidence un support adéquat à même d'aider l'apprenant à explorer la langue pour une

¹⁴Abdelkader GHELLAL. (2007). « *Lecture-écriture en classe de FLE* ». Op cit. P. 183.

¹⁵ Mohamed MEKHACHE. (2010). « *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire* ». Op Cit. P. 131.

¹⁶ Abdelkader GHELLAL. (2007). « *Lecture-écriture en classe de FLE* ». Op cit. P. 184.

¹⁷ Claudette ORIOL-BOYER et Isabelle NORMAND. (1997). « Pratiques de lecture et d'écriture en FLE à partir d'un texte intégral de littérature de jeunesse. ». In *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues*. Lidil édition n°16. Décembre. P. 73.

appropriation durable. »¹⁸. C'est un texte plein de potentiels à exploiter et cette réalité est devenue une assurance pour ses apprenants afin qu'ils arrivent à lire et à écrire en FLE.

L'apprenant qui s'investi dans un texte littéraire en lecture et en écriture s'applique aux différents usages de la langue et s'implique dans l'exercice du lire et de l'écrire en FLE, car «C'est l'écriture d'un texte littéraire qui réclame en effet, une intense réflexion sur le langage. »¹⁹. Evidemment, à force de travailler sur un texte littéraire, à force de l'approcher en lecture et de l'exploiter en écriture que se dévoilent les points culminants de la langue que tout apprenant/écrivain peut intégrer dans sa pratique de la langue.

En somme, dépasser ses craintes envers l'écriture en français, affronter ses erreurs et ses incorrections et accéder aux atouts du texte littéraire pour lire et pour écrire, sont les résultats incontestables de l'exploitation du texte littéraire au sein de l'atelier d'écriture. Car ici et avec le texte littéraire et sans aucun doute, l'apprenant acquiert sa confiance en soi et en ses capacités à aller vers le français et à en faire un usage personnel dans ses écrits.

2 LA LECTURE / L'ECRIURE DU TEXTE LITTERAIRE

Longtemps perçu comme privilège réservé à une élite et souvent connu par son accès difficile en lecture et en écriture, le texte littéraire est centralisé et puis expulsé de la classe de FLE. Il est alors perçu comme incontestablement non abordable en classe de français qui vit déjà des difficultés à faire entrer les apprenants dans la lecture et l'écriture en français.

C'est ainsi que l'exploitation du texte littéraire au sein de la classe de français s'avère absurde tant que ces textes sont jugés difficiles d'accès et trop éloignés d'une pratique effective de la langue. La littérature est devenu un cauchemar tant bien pour l'apprenant que pour l'enseignant de français, tout le monde redoute ce genre de texte et fait passer son hésitation et ses doutes à toute personne à sa proximité. Ainsi, l'enseignant qui n'arrive pas à desceller les pistes adéquates pour exploiter le texte littéraire afin d'arriver à faire accéder ses apprenants dans le monde de l'écriture en FLE, va faire passer cette incompréhension et cette

¹⁸ Mohamed MEKHACHE. (2010). « *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire* ». Op Cit. P. 130.

¹⁹ Claudette ORIOL-BOYER. (1994). « Pour une didactique du français, langue et littérature ». In *Revue Clés à venir n°6*, octobre. CRDP de Lorraine.

incertitude dans les esprits de ses apprenants qui auront à leur tour de grands problèmes pour accepter un texte littéraire dans une séance où un problème de langue étrangère se pose déjà.

Mais en réalité ainsi que l'affirme Séoud : « la langue fait la littérature et la littérature soutient la langue »²⁰, il souligne également que « [...] l'énorme avantage que peut offrir le texte littéraire de pouvoir être utilisé à la fois en tant que tel (donc pour lui-même) et en tant que moyen d'apprentissage des différentes potentialités de la langue cible ».²¹ Il faut tenter aisément d'aller vers le texte littéraire pour arriver aisément à le travailler en lecture et à l'exploiter en écriture et à tirer profit de ses inspirations dans des écrits personnels.

Lire des textes littéraires et en écrire se présente comme une aventure. Cette aventure est animée par le partage en lecture et en écriture des productions écrites par des écrivains ou par ces mêmes apprenants participant à cette cérémonie de lecture/écriture des textes littéraires. Ce partage en lecture et en écriture rend le partage des savoirs plus facile. Ils aboutissent alors à des savoir-faire et des savoir-agir. Et c'est là que leur autonomie va s'annoncer et se réclamer comme telle.

Lire des textes littéraires amène à relire ses mêmes textes, écrire soi-même des textes littéraires demande des réécritures de ces textes produits, approcher les textes littéraires en lecture et en écriture ouvre des opportunités de relecture et de réécriture qui permettent de s'améliorer et d'acquérir des compétences de lecture et scripturales nécessaires dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Tout bien considéré, s'investir dans le texte littéraire en lecture et en écriture est l'occasion pour l'apprenant de développer ses compétences descriptives et narratives car son imagination est fort bien sollicitée, Ecouter le texte littéraire, permet d'en retrouver la saveur : Avec une écoute solitaire le dialogue silencieux avec le texte devient souple et flexible, avec une lecture collective, le texte se fixe par ce moment de partage et de communion.

« Grâce à la littérature, le FLE peut devenir un jeu comme une chasse au trésor. La recherche motivée mène à la joie de la découverte étant donné que la littérature et la langue

²⁰ A SEOUD. (1994). « Document authentique ou texte littéraire », Littérature et cultures en situation didactique, ELA, n° 93 (janvier-mars). P. 12.

²¹ A SEOUD. (1994). « Document authentique ou texte littéraire », Littérature et cultures en situation didactique, ELA, n° 93 (janvier-mars). P. 12.

en tant que sœurs siamoises, à elles deux, créent un univers merveilleux – dans le sens féerique – que l'apprenant découvrira toujours avec émerveillement à l'infini. »²²

Et c'est là où une mise à niveau de ces apprenants- ayant des difficultés linguistiques et culturelles –s'avère nécessaire en proposant l'atelier d'écriture en tant qu'un espace dans lequel le texte littéraire n'est pas pris comme réservoir de mots et d'expressions mais lire des textes littéraires c'est leur proposer un répertoire de savoir et de savoir-faire linguistique qu'ils exploiteront à l'écrit. « Parce qu'elle permet d'assimiler les multiples règles et ressources de l'expression écrite et de s'initier à la variété des types d'écriture, la pratique de la lecture littéraire apparaît comme le préalable nécessaire de tout apprentissage d'écriture. Nul ne peut écrire s'il n'a pas lu. »²³

Evidemment, pénétrer le monde de la lecture du texte littéraire renvoie à accéder à des compétences de lecture en premier lieu et à des compétences d'écriture en second lieu « La lecture de textes littéraires amène à observer l'écriture. »²⁴. Ainsi le participant à cette expérience de la lecture/écriture en atelier apprend des techniques d'écriture à force de traverser la littérature en lecture.

L'idée est de concevoir la réalité même du texte littéraire qui « se prête à l'étude de ses divers aspects socioculturels. »²⁵. Et que justement au sein de l'atelier d'écriture que cette réalité du texte littéraire est perçu et y cernée

« En tant que forme de communication, il représente un stimulus de réflexion sur la communication humaine. En tant que document polyvalent, il suscite une réflexion sur les modes de fonctionnements discursifs et textuels et se prête à la découverte de la complexité des plans énonciatifs. En tant que document écrit, il contribue de manière appréciable à la diversité des discours utilisés en classe de langue par la perception des spécificités de l'écriture et des invariants des types de texte et des genres. »²⁶

Intégrer le texte littéraire en lecture/écriture au sein d'un atelier d'écriture en classe de FLE représente un véritable engagement « d'un matériel didactique intéressant par lequel on peut lier le rationnel du travail linguistique au plaisir de la créativité langagière moyennant

²² Ioanna CONSTANDULAKI-CHANTZOU. (2009). « Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin. P. 77.

²³ Jean-Louis DUFAYS et al. (2005). *Pour une lecture littéraire*. Editions De Boeck Université Bruxelles. P. 129.

²⁴ Odile PIMET. (2004). *Le goût des mots : Guide pour l'animateur d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur*. Ibis Rouges Editions. P. 32.

²⁵ Argyro PROSCOLLI. (2009). « La littérature dans les manuels de FLE ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE ACTES du colloque international des 4 et 5 juin. P. 131.

²⁶ Argyro PROSCOLLI. (2009). « La littérature dans les manuels de FLE ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin. P. 131.

des activités de lecture et d'écriture contribuant, au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus « créative » et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. »²⁷

La lecture au sein de l'atelier d'écriture c'est aussi assouvir le désir créatif des apprenants en s'appropriant les mécanismes langagiers dans la lecture des textes littéraires et en investissant ces mêmes mécanismes dans des écrits personnels. « La pratique de la lecture littéraire devrait apprendre aux élèves à tirer de chaque texte un maximum d'enseignements, à maîtriser non seulement les informations mais les codes et les stéréotypies que tout texte véhicule. »²⁸

Entrer dans un texte littéraire en lecture et en écriture c'est s'engager dans un projet de lecture/écriture, et c'est aussi pénétrer le non acquis et l'inconnu dans les textes lus et découvrir ses pré-requis dans les productions écrites et vérifier et consolider ses savoir-faire en relecture/récriture.

Ceci rejoint l'idée de PICARD cité par J-L DUFAYS selon laquelle : « La lecture littéraire est un champ axiologique maximal ouvert à l'inventivité et aux attentes diverses du lecteur. »²⁹. Découvrir ses capacités, reconnaître ses lacunes et développer ses compétences se sont les devises même de l'entrée au texte littéraire en lecture et de son exploitation en écriture.

Cette entrée dans le texte littéraire est une opportunité pour l'apprenant de s'intégrer dans les jeux de la langue, là où chaque texte lu offre des mécanismes langagiers et des images à investir dans des écrits personnels. La lecture du texte littéraire est une lecture ludique, une lecture comme jeu, une lecture comme évasion et liberté, une lecture comme affirmation de soi et acceptation de l'autre, une lecture comme projection d'avenir et advenir du texte.

« En entraînant le lecteur à reconnaître et à utiliser les codes et les stéréotypies que chaque texte met en œuvre, la lecture littéraire lui donne accès à une réserve d'images, de figure et d'histoires qui lui permettront de mieux comprendre et évaluer les textes qu'il lira ensuite. »³⁰

²⁷ ²⁷ Argyro PROSCOLLI. « La littérature dans les manuels de FLE ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Op cit. P. 131.

²⁸ Jean-Louis DUFAYS et al. *Pour une lecture littéraire*. Op cit. P. 129.

²⁹ Jean-Louis DUFAYS et al. *Pour une lecture littéraire*. Op cit. P.85.

³⁰ Jean-Louis DUFAYS et al. *Pour une lecture littéraire*. Op cit P. 129.

Le texte littéraire devient donc un espace fertile pour travailler les connaissances des apprenants afin de les fixer. C'est le lieu où ces mêmes apprenants pratiquent la langue : la découvre dans la lecture des textes littéraires, l'exploitent en écriture, la vérifient en relecture et la renforcent en réécriture.

Ce qui fait du texte littéraire-en classe de FLE- un support textuel approprié dans l'enseignement /apprentissage de la langue, c'est cet investissement qu'il implique au lecteur. Cet apprenant/lecteur/scripteur est amené à déplier le tissu textuel et de par les lectures et les relectures qu'il entame, il est sensibilisé aux bruissements du texte littéraire et engage une approche réflexive qui le rend susceptible de produire à son tour des textes personnels.

En effet, l'apprenant à qui on propose le texte littéraire-en lecture et en écriture- s'implique, s'intègre et s'investit par sa touche personnelle qu'on retrouve dans ses propres rédactions. Certes, le texte littéraire devient : « un lieu d'exploration, d'exploitation, d'appropriation. »³¹ de cette langue étrangère par le biais de ce support textuel cet apprenant fournit des efforts en lecture en mettant en œuvre ses connaissances et s'applique à reconnaître ses lacunes et les difficultés qui s'interposent à lui dans la réalisation des activités de lecture et d'écriture.

Ici, la valeur du fait littéraire s'émane de cette lecture faite au texte littéraire, cet accès vers le texte littéraire en lecture est telle la lumière qui dissipe l'obscurité des fins fonds de l'œuvre. Noël SORIN explique cette idée « parler de la lecture littéraire plutôt que de lecture d'œuvre littéraire, c'est-à-dire sa valeur littéraire, n'est pas seulement le propre de l'œuvre elle-même, mais également partie liée avec l'activité du lecteur. »³²

En d'autres termes, avec des lectures littéraires, l'imaginaire de l'apprenant se développe et de par les écrits qu'il produit se dégage de la créativité personnelle « l'élève s'inspirerait de ses lectures pour alimenter ses écritures. »³³. Reste à prendre en considération un aspect capital dans la lecture/écriture du texte littéraire celui de la culture de l'autre. Comme l'apprenant rencontre des difficultés en FLE à l'écrit et à l'oral, le fait de se retrouver au fond d'une autre culture étrangère à la sienne n'arrange pas vraiment les choses car « Ce ne sont pas tant les difficultés linguistiques qui font obstacle avec le littéraire, mais plutôt les

³¹Mohamed MEKHACHE. (2010). « Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire ». Synergies Algérie n° 9. P. 125.

³²Noël SORIN. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire ». Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol 8, n°1. P. 68.

³³Noël SORIN.(2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire ». Op cit. P. 71.

éléments culturels véhiculés par les textes de fiction qui ne sont pas forcément partagés par toutes les cultures : l'apprenant étranger lit le texte en référence à sa propre culture et c'est cette posture qui peut être source de contresens. »³⁴

Et c'est justement là où l'atelier d'écriture se présente comme atout dans le partage de ses différents aspects culturels et dans leur acceptation en classe de FLE. « Il est donc nécessaire d'établir des bases solides, de faire sentir des symboles universaux et singuliers, afin que l'apprenant puisse devenir metteur en scène de son sens en croisant l'univers créé par le texte de fiction et son univers personnel constitué par sa propre culture, ses connaissances et sa sensibilité. »³⁵

C'est au sein du travail en atelier et surtout aux moments des lectures et des relectures faites des textes littéraires que l'apprenant trouve son propre chemin vers le texte et vers la culture de l'autre et c'est ici même qu'il arrive à respecter les différences et à reconnaître les points communs proches de sa culture mère.

Et c'est aux moments des écritures et des réécritures que ce même apprenant dissipe par ses propres productions écrites tous les aspects d'étrangeté ressentis ou vécus des années et des années de sa scolarité en FLE. « Dans ce croisement résident des similitudes et des différences : percevoir les premières, comprendre les secondes, c'est tout à la fois dynamiser une rencontre et la rencontre de l'autre éclaire la découverte de soi. »³⁶

Le travail –sur le texte et avec le texte- que propose la lecture littéraire est l'un des moments privilégié au sein de l'atelier d'écriture. Ce moment de pénétration dans le texte littéraire offre aux apprenants des capacités de repérage dans le texte et d'autres moments de vérification avec le texte. C'est que les textes littéraires en classe de FLE « apportent un supplément appréciable de diversité par des activités de lecture et d'écriture auxquelles ils se prêtent, ils contribuent au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus "créative" et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère »³⁷

³⁴ Isabelle GRUCA. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE.pp 167-185.p 179

³⁵ Isabelle GRUCA. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ».Opcit, p 179

³⁶ Isabelle GRUCA. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ».Op. cit , 179

³⁷ Albert M-C et. Souchon M: "Les textes littéraires en classe de FLE", Hachette Livre, 2000, P. 10

Autant que ces apprenants pénètrent le texte et découvrent ses splendeurs et ses richesses autant ils arrivent à se dévoiler et à se regarder en face sans peur ni honte car tant qu'ils lisent et tant qu'ils écrivent ils s'améliorent, progressent et se construisent.

« Les opérations de repérage ou d'élaboration et de vérification d'hypothèses qu'entraîne la lecture littéraire constituent des voies d'accès privilégiées à la pensée formelle, dont on sait qu'elle est un des principaux facteurs de maîtrise de tout apprentissage verbal et conceptuel. »³⁸

Cette entrée dans le texte littéraire facilite aux apprenants de s'investir et de participer au travail de l'atelier d'écriture autant qu'elle les fait entrer dans le monde du texte. Ici au sein de l'atelier d'écriture, le passage interculturel est obligatoire, avec cette entrée dans le texte littéraire, des questionnements identitaires, culturels et interculturels peuvent s'éclaircir et les conflits peuvent se dissiper même que le constat du rejet et du refus semble être présent en classe de FLE ainsi que le confirme A.Séoud :

« C'est que du côté de l'étranger, on manifeste moins d'engouement pour la littérature que pour la langue. Il y a même parfois, y compris dans la sphère des pays dits francophones; une certaine résistance à l'usage de cette littérature, voire un rejet. A tort ou à raison, la littérature est, bien plus que la langue, perçue comme un phénomène de culture, et est davantage liée à la question des valeurs (..) On accepte volontiers la langue française (..) mais pas la culture française, dont l'impact peut créer des problèmes «idéologiques», «d'identité» et autres...»³⁹

Malgré cet état de fait, le texte littéraire reste un support textuel plein de ressources pour les apprenants du moment qu'il leur « ouvre des portes sur des modes de vie, des rapports au monde, des valeurs, des conflits, des mythes, des images de soi et de l'autre, mis en scène par des personnages fictifs dans une histoire s'inspirant d'un contexte social et culturel dans lequel est ancré l'auteur. »⁴⁰

Ce n'est que dans cette atmosphère de lecture et d'écriture créatives au sein de l'atelier d'écriture que l'apprenant réalise sa propre identité culturelle, et prend conscience de ses propres valeurs et les caractéristiques propres de ses particularités culturelles tout en découvrant ce qui le différencie de la culture et des valeurs particulières de l'autre.

³⁸Jean-Louis DUFAYS et al, Pour une lecture littéraire. Editions De Boeck Université 2005 Bruxelles. p132

³⁹A SEOUD. "Pour une didactique de la littérature", Les Editions Didier, Paris, 1997, P. 145.

⁴⁰L PORCHER., cité par A-G RADENKOVIC: "Altérité et identités dans les littératures de la langue française", in Le Français dans le Monde, Clé International 2004, Numéro spécial. P. 8.

En effet, c'est cette dynamique interculturelle, passant de la comparaison à la confrontation que l'apprenant arrive d'une part, à saisir le texte littéraire d'autre part, il peut assimiler le contenu du texte littéraire sans préjugés ni peur, plus encore, il peut écrire en cette langue étrangère en parlant de soi tout en évoquant les points communs qui le relie à l'autre.

Dans le fond accepter l'autre ne se limite pas seulement à l'étranger à la langue maternelle et au pays natal, c'est premièrement accepter son partenaire dans au sein du travail du lire/écrire, c'est respecter sa différence même s'il est du même pays et de la même région. Car être différent de l'autre c'est une particularité humaine qui rend la communication active entre les membres d'une même communauté linguistique et qui favorise un partage d'un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles avec l'autre qui se trouvent au fond des textes littéraires lus et écrits au sein des ateliers d'écriture.

Etre différent de l'autre suppose être en continuelle interaction avec l'autre, une appartenance à une culture universelle se développe et un partage culturel se réalise et une reconnaissance mutuelle de l'autre dans sa particularité et dans sa différence s'installe. « Le texte littéraire est donc le lieu, le moment et l'occasion propices pour l'apprenant d'entrer dans la langue/culture de l'autre et de reconfigurer sa propre identité, à travers des interactions autour de ce texte. »⁴¹

Cette équation lecture littéraire /atelier d'écriture est la porte qui s'ouvre aux apprenants vers l'écriture. Dans cette atmosphère ces apprenants découvrent leurs capacités à produire des textes personnels s'encouragent à travailler leurs écrits et à les retravailler sans cesse et sans lassitude.

*« Moyen privilégié de la connaissance et de l'ouverture au monde, la lecture littéraire est aussi le lieu privilégié d'un certain nombre d'enjeux qui touchent davantage au domaine des affects et relèvent de ce que nous avons appelé ici le lu, le playing, la participation au monde du texte. »*⁴²

⁴¹ Mohamed MEKHACHE. Op cit. P 126.

⁴² Jean-Louis DUFAYS et al, Pour une lecture littéraire, P.132.

3 Le texte littéraire : un atout pour l'enseignement/apprentissage du FLE

En classe de français langue étrangère, l'objectif final des apprentissages est de former des apprenants autonomes. L'intérêt de cette formation est que ces mêmes apprenants puissent communiquer avec cette langue aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Ce n'est pas aussi facile que cela paraît s'il s'agit d'apprenants qui pour des raisons ou d'autres se sentent étrangers à la langue française ou plus encore l'évitent jusqu'au point de craindre de s'en approcher.

Dans de telles circonstances, je m'interroge sur la possibilité d'exploiter le texte littéraire dans l'enseignement/apprentissage du FLE, sans pour autant augmenter leur stress et leur panique.

1)- Est-on en mesure de réconcilier ces apprenants avec la langue française par l'intégration du texte littéraire en classe ?

2)- Le texte littéraire aurait-il une place dans la classe de FLE et dans les pratiques pédagogiques de l'enseignant de français ?

Par son caractère imaginaire, son aspect attractif et le plaisir qu'il procure en lecture et tant de possibilités d'écriture, le texte littéraire s'apprête à recevoir cet apprenant pour le faire entrer dans le monde de la lecture et de l'écriture. Utilisés comme outils de production de textes et un lieu de ressourcement, les textes littéraires renforcent les interactions entre l'apprenant/lecteur et le texte aussi bien en lecture qu'en écriture.

« Le texte littéraire s'il est exploité méthodiquement et judicieusement, loin des considérations autres que celles de placer l'apprenant en situation qui lui offre l'occasion d'étaler ses savoirs, savoir-faire dans le dessein de produire dans une démarche créative, ne peut que renforcer les acquis et lui permettre d'apprendre à lire et à écrire dans un cadre culturel et artistique agréable. »⁴³

Le texte littéraire est produit par des fragments, des substitutions, par des opérations d'écriture et de réécriture. Dans un écrit littéraire la rature est un élément de progression et d'épanouissement car « la rature est la condition même de la littérature. »⁴⁴

⁴³ Mohamed MEKHACHE. Op cit. P 131.

⁴⁴ Claudette ORIOL-BOYER, « Ecrire en atelier 1 » in Textes en main ,p 13

Pratiquer l'écrit en français avec le texte littéraire, permet à cet apprenant étranger à la langue, d'apprendre en premier lieu qu'un écrit n'est jamais fini et qu'il est ouvert à toutes les possibilités d'écriture « L'œuvre littéraire s'inscrit dans un devenir, son intelligibilité est transhistorique. Elle se transforme, s'enrichit de ses multiples lectures. » Ainsi tout blocage et toute panique s'évaporent dès le premier pas engagé pour approcher ce texte dit littéraire.

En second lieu cette pratique renforce l'implication de cet apprenant dans le processus du lire/écrire et dans l'acte de relecture/réécriture. Dans le fond, pratiquer la lecture d'un texte littéraire tend à écrire et à réécrire d'autres textes littéraires et le circuit de la créativité se lance et ne s'arrête plus tant que ces deux opérations sont animées par des textes d'appui littéraires « En somme, toute lecture est création. Elle est interprétation, en quelque sorte réécriture de l'œuvre. »⁴⁵

La première leçon donnée par le texte littéraire est qu'un texte se monte peu à peu, en effet, l'apprenant passe par écrire des fragments de mots, puis d'expressions, puis des phrases. Cet apprenant est rassuré du moment qu'un texte ne peut être tel qu'après des écrits perpétuels, des ratures considérables et des réécritures infinies.

Cette réalité du texte littéraire, si l'apprenant en saisi le sens, réalise que si ce beau chef-d'œuvre qu'on appelle « le texte littéraire » est passé par des ratures, des réécritures et des relectures, cela dit, lui aussi (l'apprenant) peut écrire tout en raturant, réécrivant et en relisant pourquoi pas lui ?

Avec le texte littéraire, l'apprenant se met en mouvement en lecture et en écriture et il réalise que le sens du texte ne se donne pas il est en cavale et que c'est à lui en tant que lecteur d'en saisir les sens sachant que « le sens ne préexiste donc pas, il se construit dans le mouvement de la lecture. »⁴⁶.

Surfer en lecture dans les textes littéraires permet à cet apprenant/lecteur de prendre conscience de l'immensité des cieux qui s'ouvrent à lui, des pistes sans limites, s'offrent à lui, où l'imaginaire est un canoë et où la liberté et le plaisir du lire sont les rames. « Lieu de croisement des langues et cultures, l'espace littéraire est également un espace de plaisir et de liberté qui invite à l'épanchement de l'affectivité, de la sensibilité, et au déploiement de l'imaginaire. »⁴⁷

⁴⁵ Eric BORDAS et all. L'analyse littéraire: notions et repères. Lassay-les châteaux 2005, Edition Armand Colin p 40.

⁴⁶ Eric BORDAS et all. L'analyse littéraire: notions et repères. Lassay-les châteaux 2005, Edition Armand Colin p 35.

Pratiquer l'écrit en classe de français par l'exploitation du texte littéraire fait secouer l'imaginaire de cet apprenant et le rend créatif. Il reconnaît ainsi les possibilités multiples d'écriture et de réécriture qui se donnent à lui. Le texte littéraire dans son essence est en perpétuel mouvement et se réinvente à chaque lecture et à chaque relecture, cet état de fait rend ce support textuel plus approprié à l'enseignement/apprentissage du FLE « C'est dans le texte littéraire même, y compris et surtout avec des élèves en difficultés, que la langue se conquiert réellement. »⁴⁸

De toute évidence, l'intégration du texte littéraire en classe de FLE, l'exploitation de ce texte et la familiarisation que les apprenants se font du texte littéraire en lecture et en écriture se présentent comme étant un grand pas vers une réelle pratique du français et une réelle appropriation de ces mécanismes langagiers. L'apprenant/scripteur se retrouve créateur de son texte, il est l'inventeur des séquences et des images, le réalisateur et le metteur en scène. « il [le texte littéraire] peut être un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de langue. »⁴⁹

En effet, pour des apprenants qui n'arrivent pas à s'appliquer en français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit malgré des années de scolarisation et des années de pratique de FLE en classe, l'intégration du texte littéraire en classe de français motive et incite les apprenants à s'appliquer en lecture et en écriture. Ainsi l'intrigue du conte anime en eux la volonté de vouloir connaître l'autre, les récits les surprennent, les états d'âme des personnages des pièces de théâtre les attirent et les poèmes développent en eux de fortes émotions.

En somme, l'appropriation des textes littéraires dans des activités de lecture et d'écriture s'avère fructueuse et plus adaptée à cette situation de classe car « le texte littéraire constitue également un excellent support pour travailler les structures morphosyntaxiques et le lexique dans la classe de langue. »⁵⁰

Appréhender un texte littérature c'est appréhender en premier lieu l'écriture, c'est observer les fonctionnements multiples du système de la langue, c'est interroger le texte et

⁴⁷ Isabelle GRUCA .Op cit. P 182.

⁴⁸ Jacqueline BIARD et Frédérique DENIS, Didactique du texte littéraire. Paris 1993, Edition Nathan p8.

⁴⁹ Mariana ArzateOtamendi et Adelina Velázquez Herrera, « *Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain* » Synergies Mexique n° 2 - 2012 pp. 41-55p 42

⁵⁰ Mariana ArzateOtamendi et Adelina Velázquez Herrera, opcit p 44

l'appriivoiser pour l'exploiter dans des écrits personnels, c'est apprendre à devenir autonome et créateur de son propre texte.

Approcher un texte littéraire c'est aussi pratiquer la lecture du texte, c'est surtout mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de cet apprenant/lecteur notamment ceux du décodage et de la compréhension du langage du texte, c'est encore découvrir, analyser et identifier les éléments intrinsèques du texte littéraire, c'est d'autant plus donner sens au texte et lui rendre la vie « La lecture donne vie à un texte qui, sans elle, resterait lettre morte. »⁵¹

Pratiquement ce qui rend l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE un atout dans l'enseignement/apprentissage de cette langue est le fait d'arriver avec les apprenants à se confectionner leurs propres stratégies de lecture et d'écriture, à réinvestir leurs acquis de par

la lecture et bien sûr en séquence d'écriture et à devenir autonome dans son accès au texte en lecture et dans son appropriation du langage littéraire en écriture.

S'adapter aux lectures plurielles à force de gambader dans les prairies et dans les champs colorés d'images, de culture et de connaissances des textes littéraires c'est être prêt à partager avec les autres (écrivains, apprenants, lecteurs) son expérience du lire et son appropriation de l'écriture, c'est être à la hauteur d'accepter la différence de l'autre (différence d'idées, de penser, de parler, de lire et d'écrire).

Partager cette expérience de la lecture d'un texte littéraire donne au monde cet apprenant/lecteur qui façonne, qui interprète et qui réécrit d'un texte lu plusieurs autres textes écrits et relus, cette expérience prépare cet apprenant/participant à se forger une nouvelle personnalité qui va avec sa nouvelle identité. Celle d'un écrivain assurant son rôle de lire en perfectionnant son travail d'écrire car « le lecteur dispose de l'œuvre et lui offre un questionnement original. Chaque réception crée en quelque sorte une œuvre nouvelle. »⁵²

La passerelle s'établit avec la langue en classe de FLE, les représentations négatives envers l'exploitation du français en lecture et en écriture se dissipent et toutes frustrations

⁵¹ Eric BORDAS et all. L'analyse littéraire: notions et repères. Lassay-les châteaux 2005, Edition Armand Colin p 39.

⁵² Eric BORDAS et all. L'analyse littéraire: notions et repères. Lassay-les châteaux 2005, Edition Armand Colin p 40.

ressenties à l'idée d'approcher cette langue et d'en faire usage à l'oral ou à l'écrit apaisées, ce sont les atouts de l'intégration du texte littéraire en classe de français.

Le texte littéraire est tout à la fois : Un outil didactique, un moyen d'acquisition des apprentissages, un vecteur d'un savoir-faire culturel et un document authentique qui permet d'un côté de faciliter l'intégration du lecteur dans le texte et d'un autre côté de garantir l'acquisition des compétences scripturales chez cet apprenant/scripteur.

Découvrir le mouvement du langage en lecture est un pas vers une réelle pratique de ces mêmes mécanismes langagiers en écriture car le texte littéraire rend compte du travail continu et progressif qui se fait sur la langue. De ces manipulations langagières, un système de fonctionnement propre s'organise et une appropriation effective se réalise en classe de FLE.

S'intégrer dans le dynamisme textuel par la lecture des textes littéraires, se rendre compte du processus d'écriture qui régit au fond du texte et en faire usage personnel dans des productions écrites sont les objectifs de base du lire/écrire du texte littéraire « L'objectif pédagogique, n'étant pas de former des spécialistes de littérature, mais des lecteurs éclairés de textes produits dans la langue qu'ils sont en train de s'approprier »⁵³

Partager cette expérience du lire/écrire du texte littéraire avec les apprenants, permet aux enseignants de français de se réconcilier avec le fait d'exploiter ce type de document en classe. Longtemps considéré difficile d'accès et réservé à 'des praticiens' de la langue, cet état de fait les rend plus sensibles à cette exploitation vue qu'ils doutaient de son fonctionnement et de son efficacité en classe de FLE, surtout avec des apprenants ayant des difficultés à manipuler cette langue à l'oral et à l'écrit. C'est justement avec ces apprenants que le défi de lire et d'écrire en français est relevé.

En réalité, l'approche du texte littéraire en classe de FLE rend accessible le travail fait sur et avec la langue, étant un lieu où s'exerce des manipulations diverses sur la langue, le texte littéraire se présente comme étant un support textuel authentique qui favorise l'appropriation effective des stratégies de lecture et d'écriture. « Le texte peut alors se concevoir comme un objet fabriqué à partir de matériaux langagiers divers. »⁵⁴

Les apprenants aux quels on propose un support textuel littéraire en classe de FLE, ne sont pas censés être sans difficultés à manier cette langue à l'oral et à l'écrit. Au contraire,

⁵³ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA. Cours de didactique de français langue étrangère et seconde. Grenoble 2005, Edition Presses Universitaire de Grenoble (PUG) P 421.

⁵⁴ Claudette ORIOL-BOYER et all. Critique génétique et didactique de la réécriture : Travailler avec les brouillons d'écrivains. Toulouse décembre 2003, CRDP Midi-Pyrénées. P 11.

c'est ce genre de public qui nous intéresse pour monter au clair l'apport du fait littéraire dans une appropriation réelle des mécanismes de la langue. C'est donc clair que le texte littéraire apporte plus aux apprenants qui expriment des difficultés dans la langue étrangère.

La lecture d'un texte littéraire permet un maniement de la langue cible, étant un lieu où la langue s'est travaillée et retravaillée incessamment, l'apprenant/lecteur se rend compte de l'infinité des possibilités d'écriture qu'il peut reconnaître et appréhender dans ses lectures et dans ses propres productions écrites. Devenir son propre lecteur au même temps son propre scripteur se révèle être une pratique courante dans le travail de lecture/écriture au sein d'un atelier.

Connu par sa dimension interactive, le texte littéraire favorise la reconstitution de son sens en lecture et engage la créativité de cet apprenant/lecteur/scripteur en écriture. En ce sens où l'atelier d'écriture favorise par son essence ce partage interactif, cela s'ajoute à l'exploitation du texte littéraire dans son enceinte pour dynamiser, et faire revivre en permanence cette pratique en classe de français.

« Pour que la communication puisse s'établir entre le texte et le lecteur il faut que celui-ci puisse s'y introduire et intervenir. Prendre la place du scripteur et anticiper et modifier le texte d'auteur permet d'éviter les blocages tenant à cette représentation de la littérature et rétablit la circulation de la communication littéraire »⁵⁵

Effectivement, pour dynamiser les séquences de lecture/écriture et celles de relecture/réécriture, l'exploitation des textes littéraires au sein des ateliers de lecture/écriture s'avère opportun pour une pratique consciente et intelligente du travail de l'écriture en ateliers.

En effet, cet espace de lecture interactive et d'écriture créative portent les apprenants à négocier et à discuter avec leurs pairs des suggestions faites aux consignes de lecture (en lecture du texte d'appui) et aux consignes d'écriture (en production personnelle).

Donner des outils d'accès à la langue-culture et à la langue-littéraire est l'une des portes qui s'ouvre à l'apprenant/lecteur. Redonner confiance en ses capacités à lire un texte en FLE et à pénétrer dans les profondeurs du texte littéraire par le biais des consignes de lecture est l'un des objectifs assigné dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

⁵⁵ Marie-Claude ALBERT et Marc SOUCHON. Les Textes littéraires en classe de langue. Paris 2000, Edition Hachette. P 62.

Accéder à l'autonomie de l'apprenant en lecture et en écriture et devenir créatif en relecture et en réécriture sont des finalités accessibles lors de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE. Cette réalité est le fruit de tant de travail avec des consignes de lecture et avec des consignes d'écriture. C'est également, un des apports de l'exploitation du texte littéraire en lecture et en écriture au sein d'un atelier d'écriture.

Accéder à l'écriture du texte littéraire et partager ces efforts avec des partenaires en ateliers représente le tout premier pas de cette didactique de l'écrit et qui se veut fondatrice d'une nouvelle approche en premier du travail de l'écriture en classe de FLE, en deuxième de l'exploitation du texte littéraire en classe de français et enfin de l'exploitation des ateliers d'écriture en séance de français. Effectivement, « Les textes littéraires, avec toute leur diversité, peuvent devenir un instrument important d'acquisition et de perfectionnement de la langue et peuvent rendre les plus grands services sur le plan pédagogique »⁵⁶.

En effet, le texte littéraire par son aspect fictionnel, sa résistance et par son mystère, anime le goût de la découverte, nourrit l'imaginaire de cet apprenant /lecteur et lui fait acquérir les outils linguistiques nécessaires pour être bientôt ce futur apprenant/écrivain.

En somme, l'intégration de la lecture et puis de l'écriture de textes littéraires en classe de FLE favorise un accès paisible et harmonieux à des textes écrits en français et de là permettre à ces apprenants ayant un handicap à lire ou à écrire en français d'accéder aisément dans le texte, d'en faire un labo de recherche en lecture et un terrain d'expérimentations réelle en écriture « Le texte littéraire peut donc jouer un rôle important dans l'enseignement du FLE, car l'étude de l'un donne souvent à connaître quelque chose du fonctionnement de l'autre. »⁵⁷

Apprendre à savourer le plaisir de lire des textes littéraires et à découvrir les jouissances de manipuler les mots, d'adopter de nouvelles manières d'assembler ces mêmes mots et d'oser écrire c'est la nouvelle réalité que l'apprenant en classe de FLE va partager et va accomplir lors de l'exploitation des textes littéraires en séance de français.

Ceci doit être la nouvelle version du cours de français et doit être aussi le nouveau look des apprenants en classe de FLE. Cette nouveauté revalorisera la séance d'apprentissage et réintégrera les apprenants dans leur quête de savoir, de savoir-faire et de savoir agir. Cette nouvelle conception du travail de l'écriture en classe de français aboutira à faire entrer les

⁵⁶Renata AIALA et Renato DE MELLO. « LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) » In LETRAS RARAS REVISTA Vol. 6, Ano 4, Nº.1. 2015 pp 9-19. P 15.

⁵⁷Renata AIALA et Renato DE MELLO « LE TEXTE LITTERAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE) » LETRAS RARAS REVISTA Vol. 6, Ano 4, Nº.1. 2015 pp9-19. P 15.

apprenants dans la culture de l'écriture en français et les aidera à s'améliorer tout en partageant cette joie de lire et d'écrire.

Ce changement qui touchera les partenaires dans l'enseignement/apprentissage du français est non seulement possible mais réelle. Car désormais la séance de français est une séance de partage, de découverte et d'aventure en lecture et en écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture.

Et maintenant, lire et écrire des textes littéraires ne sont plus considérés comme des activités qui ne peuvent être réalisées que par des connaisseurs de langue et des Hommes de Lettre, ni des activités inaccessibles et impossible à le plus commun des personne qui veut vivre cette aventure à son niveau et avec ses ressources.

En somme, cette expérience du lire/écrire faite avec le texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture rend compte d'un côté, de l'aspect dynamique quant à la manipulation d'un texte en réécriture - c'est ce qui se fait dans le texte littéraire - et d'un autre côté, cela révèle tant de capacités enfouis tout au fond de chacun des participants à cette écriture littéraire et inventive.

En effet, des capacités avant cette expérience non reconnues comme telles. Des capacités juste avant cette expérience étaient perçues comme des incorrections et des hors sujets et des hors thèmes. Des capacités qui ont vu le jour au sein de l'atelier d'écriture et qui se son développées avec la lecture et l'écriture du texte littéraire. Justement, cette réalité qui

fait revivre les qualités de chacun et cette pratique qui relance le travail de l'un et de l'autre, c'est en cela que le travail de l'écriture du texte littéraire est crédible et prend de l'essor et gagne en confiance.

Bien sur, toute cette confiance et tous ces changements s'appliqueront en premier lieu sur les attitudes des apprenants au sujet de la langue française et de son utilisation à l'écrit. Dans un deuxième temps, c'est toute la séance de français qui se revêtira d'un aspect de partage et d'aisance en lecture et en écriture.

Et le charme de l'imaginaire et du fictionnel fait de l'effet sur toute l'équipe pédagogique (apprenant/écrivain et enseignant de français/animateur). Et le dynamisme de l'écriture du texte littéraire en ateliers donnera des élans à tout à chacun pour expérimenter les différentes possibilités de l'écriture que le texte littéraire offre à ses lecteurs/écrivains.

Et c'est l'art d'écrire comme l'art de lire des textes littéraire qui vont prendre place au sein de l'atelier d'écriture et en séance de français. C'est aussi l'art d'accepter l'autre dans sa

différence qui va régner et c'est l'art d'écrire et de lire avec l'autre qui va s'instaurer. Et c'est bien évidemment en acceptant ses propres différences et en acceptant de voir celles des autres dans les textes écrits ou dans les idées partagées, dans toute situation de partage et d'échange.

C'est ainsi que l'objectif premier de tout acte d'apprentissage s'installera avec l'échange interactif et l'acceptation mutuelle. Et le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture se développera pour devenir un état d'esprit et une monnaie d'échange.

Conclusion

Dans ce troisième chapitre où il était question de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE en l'intégrant dans un processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture au sein de l'atelier d'écriture, nous avons découvert l'impact de cet emploi sur toute la démarche pédagogique en classe de français.

En effet, dans ce chapitre intitulé « Le texte littéraire et acquisition des apprentissages », nous avons développé le sujet de l'implication de l'apprenant dans son apprentissage de la langue étrangère et cela par le nouveau regard qu'il porte à la langue d'étude et au texte littéraire en particulier.

Dans ce chapitre nous avons révélé le secret caché du texte littéraire. Un secret qui a fait déborder toutes les autres conceptions négatives relatives à l'exploitation du texte littéraire en séance de français. Et bien sur, ce n'est qu'au sein de l'atelier d'écriture que ce secret fut percé et dévoilé. Il s'agit bien évidemment de l'acte de réécrire qui est un des fondements de l'atelier d'écriture et qui est aussi un élément de base sans lequel aucun texte littéraire ne peut exister car toutes les œuvres littéraires sont passées par la réécriture et par le brouillon pur arriver à ces textes qu'on a sous les yeux en lecture.

C'est en cette réalité que l'intégration de l'apprenant peut se réaliser et un investissement personnel de sa part peut s'effectuer. Autant dire que l'exploitation du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture permet aux apprenants d'interagir, de s'investir et de se réaliser mutuellement. Effectivement, non seulement l'investissement de l'apprenant en séance de français va être visible mais son autonomie à lire et à écrire en cette langue le sera aussi.

Nous avons également découvert que le travail de lecture et d'écriture sur le texte littéraire en plus d'être un moment de plaisir et d'émancipation personnelle, il se révèle être aussi une opportunité pour chacun des partenaires en ateliers afin de se rendre compte de ses propres capacités et de toutes ses possibilités en lecture et en écriture du texte littéraire.

Nous avons aussi assisté à cet événement incroyable du lire/écrire qui rend le travail sur le texte littéraire accessible et aisé. Ces deux activités liées au processus de l'écriture du texte

littéraire en ateliers, rend l'entrée dans le texte littéraire aisé et permet une réelle appropriation des mécanismes de la langue offerts par le texte littéraire.

Nous avons montré dans ce chapitre, que le fait d'installer l'apprenant au sein d'un atelier d'écriture et de lui proposer après le texte littéraire comme texte d'appui pour une éventuelle rédaction personnelle, bien sur au sein d'un processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture en ateliers, ceci développe en lui l'aspect interculturel et relationnel car tout se joue sur ces deux aspect dans l'exploitation du texte littéraire et dans le travail au sein de l'atelier d'écriture.

Dans ce chapitre tout porte à dire les atouts de l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE. Et tout montre du doigt l'intérêt de l'utiliser comme support dans l'atelier de lecture et d'écriture. Il s'agit, surtout de l'intégration de l'apprenant en séance de français du côté de l'intégration du texte littéraire en cette séance.

Bref, tout ce qui est dit et écrit dans ce chapitre veut montrer haut et fort l'intérêt d'intégrer le texte littéraire en classe de français pour une acquisition garantie de apprentissage et pour une autonomie vérifiée en écriture chez les apprenants participants à l'écriture du texte littéraire en ateliers.

Chapitre IV

Le réajustement des représentations

au sein de l'atelier d'écriture

Introduction

Ce présent chapitre intitulé « Le réajustement des représentations au sein de l'atelier d'écriture » rend compte de l'apport incontournable qu'a le travail de l'écriture en ateliers sur le réajustement des représentations des apprenants envers la langue française et envers la possibilité qu'ils puissent écrire avec cette langue.

Nous commencerons dans le premier point, par une tentative de définition pour cerner l'acte d'écrire dans son mouvement et dans sa constance. Nous réaliserons que l'écrire ne peut exister que dans le lire, et que sans l'acte d'écrire et de produire il n'y aura pas lieu de lire. Autrement dit, peut-on parler d'un acte de lecture s'il n'ya pas un objet déjà écrit ?! Plus encore peut-on écrire si on n'a pas fait des lectures ?! Encore faut-il qu'il y'est lecteur pour avoir un scripteur et qu'il y'est un scripteur pour avoir un lecteur.

Ecrire n'est pas une fin en soi, c'est un départ vers une terre inconnue qui accueillera le texte. Ecrire c'est accepter de raturer, de supprimer et d'ajouter, c'est aussi accepter ses erreurs et tirer profit de son brouillon. En somme, écrire c'est démarrer sans savoir où l'écriture va vous mener.

Dans un deuxième point dans ce chapitre, nous ferons un tour d'horizon du processus même de l'écriture. De Weïl BARAIS à HAYES et FLOWER vers BARRE-DE-MINIAC, nous verrons comment se présente ce processus cognitif. Pour arriver avec Claudette ORIOL-BOYER à considérer l'écrit comme 'élément' d'un processus de production.

Nous ne pouvons parler de l'acte d'écrire sans aborder le troisième point du rapport au savoir et cognition. Avec ce troisième point, nous aurons la preuve tangible que l'acte d'écrire est un travail qui se conquiert par l'activité d'écriture. Ce rapport à l'écriture, au savoir et à la cognition marque toute l'originalité de l'acte d'écrire qui ne peut se situer que du côté des processus.

Au quatrième point de ce chapitre, nous rendrons compte d'une des réalités exceptionnelles de l'atelier d'écriture littéraire : Celle de ses possibilités et de son potentiel à devenir un outil pédagogique permettant aux apprenants de se réconcilier avec la langue et d'en faire un usage personnel à l'écrit. D'où, son apport évident et pratiquement constaté dans la classe de FLE et avec des apprenants qui il n'ya pas si longtemps -juste avant l'expérience

de l'écriture du texte littéraire en ateliers-nourrissaient des sentiments de rejet et de refus du français et de son utilisation à l'écrit.

Ce quatrième point nous invite à entrer dans le cinquième. Ce dernier intègre une nouvelle notion à découvrir, celle des représentations sociales. Cette notion comme son nom l'indique est en relation avec le fait social, mais en ce qui concerne notre travail dans ce chapitre, la représentation de l'écrit chez les apprenants en classe de FLE. Un sujet délicat et plein de surprises car tant que cette réalité a pris de l'ampleur dans les salles de cours, tant que c'est possible de réajuster cette représentation négative en une avec laquelle l'apprenant s'intègre aisément dans l'acte d'écrire.

Ce qui nous fait pénétrer délicatement dans le sixième et dernier point de ce chapitre. Ce sixième point montre comment l'intégration dans l'expérience de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture, peut contribuer et de façon spectaculaire à réajuster les représentations négatives que se font les apprenants du français et de son exploitation à l'écrit.

En somme, la représentation de l'écriture chez les apprenants va être le noyau central de la représentation, ainsi pour arriver à produire de l'effet sur ce noyau, nous avons considéré l'atelier d'écriture comme élément périphérique par lequel le réajustement de la représentation peut être effectif.

Chapitre IV

Le réajustement des représentations au sein de l'atelier d'écriture

*« Le plaisir d'écrire
en effet se cultive,
l'écriture s'apprend »
Claudette ORIOL BOYER et al
Dans Documents d'accompagnement
des programmes de 6eme, 2004 P10*

1. C'EST QUOI ECRIRE ?

Ecrire c'est en premier lieu extérioriser ses pensées, c'est aussi mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances, enfin c'est se dévoiler à soi et aux autres. Aller vers l'écriture c'est s'abandonner sans crainte, c'est se laisser guider sans réserve, c'est errer sans rivage. Passer à l'acte d'écrire sollicite de la part de l'apprenant/scripteur d'explorer ses capacités d'aborder cet acte actif et créatif, de découvrir ses talents et ses possibilités, d'avancer en lecture de ses propres rédactions comme en réécriture de ses propres écrits.

Entrer dans l'univers de l'écriture c'est goûter à la délivrance du dire et déguster le plaisir du lire « Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir

cet objet, à soi-même ou aux autres. »¹. L'écriture est alors une manifestation concrète reflétant l'aspect cognitif, affectif et social de l'être scripteur. C'est avec cet acte responsable et réfléchi que l'apprenant/scripteur expérimente le partage en lecture et en écriture, il développe ainsi une certaine assurance en ses capacités de créer et d'innover et plus encore, il apprend à écouter l'autre, à le comprendre et à l'accepter tel qu'il est.

C'est bien l'écriture qui aide ce scripteur d'une part à se libérer, d'autre part à se rendre compte qu'il peut s'exprimer, et en plus qu'à travers les mots sa voix s'entend et ses pensées se concrétisent. Ecrire c'est aussi un travail qui se fait sur la langue et avec la langue comme le démontre J- RICARDOU : « Ecrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants. »², car « la page est un théâtre de métamorphoses. »³. Ecrire devient alors une aventure qui ne cesse de surprendre le scripteur, une découverte de soi et de l'autre à travers les mots, les phrases, les paragraphes et les textes.

Entrer dans l'acte d'écrire suppose de la part du scripteur et lui impose de mobiliser des savoirs sur la langue, d'investir des acquis et des capacités. On peut dire alors que cette activité se rapporte au domaine de la cognition d'où une acquisition d'outils linguistiques, une pratique réelle de la langue et un investissement personnel de la part de l'apprenant/scripteur. Cette pratique continue de l'écriture fait des savoirs acquis sur la langue des savoir-faire que cet apprenant/scripteur développe chaque fois qu'il prend le stylo et se lance dans la production de l'écriture.

Une des composantes principales dans la réalisation d'un écrit est cette relation scripteur /lecteur. En effet, ce sujet scripteur est d'abord le premier lecteur de son écrit, c'est à la fois le premier qui assiste à la naissance de son écrit (en écriture) et c'est lui qui découvre en premier ce produit écrit (en lecture). Et c'est à lui encore de faire valoir cette production en la faisant circuler entre les mains d'autres lecteurs « un écrit constitue une unité de discours

¹Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Edition Presses Universitaires de SEPTENTRION. P. 33.

²Claudette ORIOL BOYER. (1984). Ecrire en atelier 1 Texte en main. Edition 'L'atelier du texte' printemps. P. 7.

³Jean RICARDOU. (1984). Pluriel de l'écriture, Texte en main 1. Edition 'L'atelier du texte' printemps. P. 23.

établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur. »⁴. C'est donc l'écrit qui renforce cet engagement et atténue cette responsabilité ressentis face à la page blanche, et c'est ce même produit (l'écrit) qui révèle et qui concrétise le rapport scripteur/lecteur (le scripteur est lui-même lecteur du produit qu'il écrit).

C'est dans cet acte de l'écrire que s'établit la rencontre entre ce scripteur et son autre qu'est le lecteur, scripteur/lecteur polyphoniques forment un couple qui doivent s'accepter pour avancer, ce sont deux faces formant la même réalité qui est cet être qui projette d'affronter cette page blanche ainsi que ce critique qui est enfoui tout au fond de lui pour rédiger et pour produire « Tout scripteur est donc un récepteur qui a su adopter une écoute productive. »⁵

C'est en écrivant qu'on arrive à écrire et c'est en se corrigeant qu'on améliore notre écrit. C'est la mise en pratique de l'acte d'écrire qui rend cet acte réel et concret, et c'est cette même pratique qui amène l'apprenant/ scripteur au bout de sa tâche d'investissement des acquis et d'engagement pour écrire car «Le scripteur pratique non plus la lecture retrouvaille mais la lecture des trouvailles qui lui sont propres et à partir desquelles il devra élaborer des règles bien à lui qui présideront à la poursuite du travail de son texte.»⁶.

Ecrire c'est encore saisir cette chance qu'a le scripteur/lecteur de se retrouver, de se reconnaître, de s'accepter et de s'affirmer. Travailler son écrit et le retravailler de par la révision et l'exploitation de son brouillon, partir d'une lecture distanciée pour arriver à une rétroaction scripturale, écrire pour se lire et être lu, écrire et puis Co-réviser avec les feedback entre groupe et entre paire, écriture pour soi et écriture pour l'autre, Louis-René des Forêts cité par Claudette Oriol- Boyer commente « je dirai qu'écrire est l'acte de quelqu'un en moi qui parle en vue de quelqu'un qui en moi l'écoute. »⁷

⁴Jean-Pierre CUQ. (2003). Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale. P. 39.

⁵Claudette ORIOL-BOYER. (1986). L'art de l'autre : didactique du texte et communication. In: Langue française, n°70, Communication et enseignement. P. 48.

⁶Claudette ORIOL-BOYER. (2011), « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres », Espace ressource. P. 97.

⁷ Claudette ORIOL-BOYER. (1986). L'art de l'autre : didactique du texte et communication. Op cit. P.53.

Une des finalités sans laquelle l'acte d'écrire ne peut s'en échappé et à laquelle il doit aboutir : c'est ce texte écrit, produit, réalisé et confectionné. Ecrire est aussi bien réécrire et relire son écrit, c'est d'autant plus s'interroger ses acquis et faire valoir ses capacités pour les renforcer, les améliorer et les parfaire. Pratiquer l'activité de l'écrire c'est s'adonner à une

collecte ou à une association d'idées et de là une association de mots, c'est exercer une fouille dans son bagage linguistique et dans son univers imaginaire, c'est jouer avec les mots et se libérer avec son imaginaire.

Se rendre compte de l'aspect dynamique de l'écriture permet à cet apprenant/écrivain d'accepter ses ratures, de reconnaître ses erreurs et d'exploiter son brouillon. Découvrir que le texte est un objet fabriqué participe à libérer cet apprenant/scripteur de l'idée de sacralisation du texte littéraire et de l'existence d'une élite divine dotée des pouvoirs de l'écriture et de l'écrire. Car : « écrire ne provient pas d'une inspiration divine, cela ne se fait pas tout seul, cela ne 'tombe pas' sur certains élus. Ecrire nécessite un travail et un travail peut s'apprendre. »⁸

Ecrire, c'est admettre que ce qui importe le plus dans cette expérience de l'écriture n'est pas le produit fini qu'est le texte mais c'est le processus même de l'écriture. Dans ce mouvement où naît l'écriture, l'apprenant/scripteur arrive non seulement à produire un écrit personnel mais il aboutit au fait et à l'évidence d'acquérir les stratégies nécessaires pour reconnaître comment il a fait dans la réalisation de cet écrit. Ecrire est un travail qui se fait des mots pour obtenir des phrases pour aboutir à un écrit personnel, cela engage aussi le travail avec des textes d'auteurs pour aboutir à écrire soi-même ses propres textes.

Tirer profit de cette activité qu'est l'écriture, c'est savoir accepter ses lacunes et arriver à les combler, c'est savoir regarder ses erreurs et pouvoir les corriger, c'est aussi se dévoiler la face et apprendre à se pardonner. Entrer dans l'univers fantastique de l'écrit c'est une entrée dans le monde du brouillon. Ce dernier est l'objet d'exploration, d'exploitation et d'investissement de la part de cet apprenant/scripteur. « Dès lors, on peut les définir comme

⁸Odile PIMET. (2004). Le goût des mots : Guide pour l'animateur d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. Ibis Rouges Editions .P24.

CHAPITRE IV

des instruments de constitution ou de relance du processus rédactionnel, et leur reconnaître une place centrale dans la formation du sujet locuteur-scripteur. »⁹

En fait, écrire un texte rend compte de la non finalité du texte produit, un texte n'est jamais un produit fini, au contraire il est en perpétuel changement. En écrivant le scripteur se projette vers une concrétisation de ses pensées mais à l'œuvre il découvre d'autres aspects auxquels il n'a pas pensé et qu'il n'a jamais envisagé. Cette réalité de l'écriture console tous ceux qui craignent d'accéder à cette activité, réalisant que « pour apprendre à écrire...il faut écrire, s'entraîner à écrire, régulièrement...l'écriture s'apprend en s'exerçant. »¹⁰

Il n'ya pas de texte fini comme, il n'ya pas de texte parfait, accepter de revoir son texte c'est apprendre à revoir son écrit, c'est apprendre à s'estimer et d'autant plus apprendre de vivre l'aventure de l'écriture infinie et de l'invention créative inachevée. L'intérêt est de faire prendre conscience à cet apprenant/écrivain que : « l'écriture est une démarche tâtonnante qui procède par essais et erreurs et qui n'est pas spontanée. »¹¹

Découvrir qu'un texte n'est pas ce qu'il paraît ni ce qu'il devrait paraître est l'un des atouts de cette aventure en écriture pour des scripteurs ayant des difficultés en FLE. Cette découverte permet de prendre conscience des multiples possibilités d'écriture et de se rendre compte que le brouillon est un allié et que l'acte de réécrire est une deuxième chance d'écrire correctement et d'améliorer ses capacités. « Les erreurs étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques. »¹²

⁹ Claudine FABRE-COLS. (2004). « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », LINX /51. P.13-24.

¹⁰ Odile PIMET. (2004). Le goût des mots : Guide pour l'animateur d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. Op. Cité. P. 23.

¹¹ Rolande HATEM. (2005). Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines. Edition scérén. P. 44.

¹²(DE), G LANDSHEERE. (1979) ARTICLE « ÉVALUATION FORMATIVE » IN DICTIONNAIRE DE L'ÉVALUATION ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION. PARIS : PUF. CITÉ PAR DUMINY-SAUZEAU, CHRISTINE (2010) THÈSE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT D'ÉTAT. PARCOURS : CHAPITRE I. L'ATELIER D'ÉCRITURE LITTÉRAIRE : ANALYSE DU DISPOSITIF ET DE SES EFFETS À PARTIR D'EXPÉRIMENTATIONS SUR DIVERS TERRAINS. P 136.

Ecrire c'est se projeter dans l'avenir du texte et réciproquement dans le devenir de cet apprenant/écrivain. Dans cette atmosphère de métamorphoses, ce n'est pas seulement le texte à produire qui passe d'un jet à un autre, ceci est valable pour cet apprenant/écrivain qui s'exerce à exploiter ses acquis et à améliorer ses capacités en écriture tant qu'il se laisse emporter dans l'univers de l'écriture qui n'est que tant de réécriture « Le texte est le résultat d'un certain nombre d'avant-textes (manuscrits, tapuscrits, etc), sur lesquels subsistent des traces d'activités métatextuelles effacées dans le produit fini. »¹³

Ecrire différemment c'est gérer ses différences personnelles (ses lacunes, ses incorrections, ses erreurs...etc.). Produire un texte autre que celui auquel on s'attend c'est admettre le changement de perception, d'analyse et d'écriture, c'est admettre que l'écriture : « est action sur un matériau, processus dans lequel il faut accepter de s'engager souvent en aveugle, toujours en l'absence de certitudes. »¹⁴. Assister à cette métamorphose en écriture c'est aussi bien saisir la métamorphose qui s'applique sur soi : au niveau personnelle dans sa façon de lire et d'écrire, dans la manière d'aborder le texte en lecture et de le manier en écriture.

Entrer dans la dynamique de l'écrit c'est ouvrir son esprit au réajustement des représentations que se fait l'apprenant/scripteur de ses capacités à écrire en FLE, c'est aussi adhérer dans l'acceptation de soi et de l'autre (l'autre dans le texte et l'autre dans le groupe de travail). Dans ces conditions, écrire pour l'apprenant/scripteur est le fait d'être soi-même sans masques, sans peur et sans honte, admettre son être tel qu'il est au présent (avec ses incompétences en lecture et en écriture) pour arriver au devenir de son futur être (sachant maîtriser sa situation lacunaire et déployer ses savoirs en savoir-faire et en savoir-agir).

L'écriture qui, il n'y a pas très longtemps était au centre de la dévalorisation, de la honte et de la peur de cet apprenant/scripteur devient aujourd'hui avec cette nouvelle conception (faite de l'acte d'écrire) un outil d'apprentissage, un moment de plaisir et une

¹³Claudette ORIOL- BOYER. (2000). Conférence mercredi 13 décembre. Cl André Maurois, Neuilly. P. 3.

¹⁴ Odette & Michel NEUMAYER. (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition. P. 43.

valorisation méritée au sujet scripteur, car ce dernier écrit tout en sachant que : « l'écriture est affaire de manipulation et d'expérimentation. »¹⁵, alors il peut se permettre ce que jadis il ne se le permettait pas à savoir : commettre des erreurs, réécrire plusieurs fois et même former et fabriquer des mots et inventer des sons qui auront un sens.

Saisir ce droit à l'erreur, s'approprier la langue et en faire un objet d'invention et d'émancipation en écriture c'est ce qui facilite cette activité de l'écriture, et c'est ce qui donne un coup de pouce à cet apprenant/scripteur à vouloir continuer à écrire et à réécrire, à commettre des erreurs et à les corriger, à détecter ses lacunes et à les remédier, à reconnaître ses limites et à les dépasser. Un grand pas est alors fait pour désacraliser la représentation de l'écriture, et une réflexion de la part des apprenants/scripteurs aux gestes du brouillon s'installe en séance d'écriture à savoir : ajouter, supprimer, déplacer, remplacer...etc.

L'activité de l'écriture permet un aller-retour sur les pré-requis et nourrit la réflexion sur l'expérience même de l'écrire et du savoir qui se construit. A première vue, l'écriture comme jeu de mots et manipulation des sons et des sens suppose un contournement des règles et des difficultés que l'apprenant/scripteur subit à chaque moment d'écriture. En réalité, c'est avec cet esprit que cet apprenant/scripteur travaille se acquies et les retravaille.

Dans le fond, la pratique de l'écrit va permettre à cet apprenant/écrivain de construire son propre savoir et de renforcer ses propres compétences scripturales car « toute appropriation d'un savoir passe par un acte de production. »¹⁶. En d'autres termes, toute production écrite suscite l'investissement d'un savoir sur la langue et l'application de pré-requis, et c'est avec cet investissement et cette application que son savoir-faire s'accompli et son savoir-agir se rectifie : « La production est un objectif à atteindre qui nécessite la construction de certaines compétences ou certains savoirs. »¹⁷. Il en résulte que cet

¹⁵ Odette & Michel NEUMAYER. (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition. P. 43.

¹⁶ Claudette ORIOL- BOYER. (2000). « Les écritures d'invention ». Conférence mercredi 13 décembre 2000, Cl André Maurois, Neuilly. P 7.

¹⁷ Claudette ORIOL- BOYER. (2000). « Les écritures d'invention ». Op cit. P 7.

apprenant/scripteur entre et vit l'expérience de l'écriture ayant à l'esprit cette règle d'or : « qu'écrire, c'est réécrire et réécrire, et qu'il faut donc sans arrêt évaluer ce qu'on a écrit. »¹⁸

Dans cet état d'esprit, l'apprenant/écrivain renouvelle son rapport avec cette langue dite étrangère qu'est le français et renoue des liens de complicité et d'ambiance en son exploitation dans ses productions écrites. En effet, faire de l'écriture en FLE un plaisir partagé en classe devient possible et remédier à ses incorrections et progresser dans son apprentissage se réalise réellement dans la vie pratique de cet apprenant car ce dernier est conscient de son pouvoir d'adaptation à cet acte d'écrire, il réalise ses possibilités à manier la langue et de ce fait à renforcer ses acquis et à développer ses compétences, même si dans le fond « Ecrire ? Se tenir en un lieu difficile entre maîtrise et non-maîtrise, entre sens et non-sens, entre abandon et contrôle. »¹⁹.

Être apprenant/écrivain n'est pas chose facile et n'est pas non plus impossible. Certes, des difficultés aussi bien linguistiques que psychologiques peuvent surgir lors de l'acte de l'écrire mais chose est sûre que cette activité est libératrice et émancipatrice pour ce jeune scripteur. En somme, cet apprenant/scripteur apprend en premier lieu que le texte prend du temps pour être écrit, en second lieu il réalise pleinement qu'il peut écrire différemment, qu'il peut raturer, effacer et réécrire tant qu'il veut et tant qu'il peut et que l'important ne se limite pas à cette production écrite car l'impulsion de cet acte est d'arriver à reconnaître comment on procède pour écrire et pour réécrire aussi correctement possible.

Tout bien considéré, l'idée maîtresse, qui s'émane de cette activité de l'écriture, est que le texte vaut la peine d'être écrit, qu'il n'existe pas un bon et un mauvais texte et que le texte produit n'est qu'une des étapes du renforcement des compétences scripturales, et qu'au final il n'y a pas d'écriture finale et qu'il n'y a que des parties qui font des moments du tout. Reste à poursuivre cette quête de l'imaginaire, du plaisir et de l'affirmation de soi tout au long de la production écrite, à travers les mots, les syllabes et les sons. Dès lors, l'acte d'écrire doit être résumé ainsi que M.DESQ l'expose dans ces vers :

¹⁸ Claudette ORIOL- BOYER.(2000). « Les écritures d'invention ». Op cit. P 7.

¹⁹ Odette & Michel NEUMAYER. (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition. P. 43.

Ecrire Pour de rire

Écrire pour de vrai

Écrire pour dire

Hésiter

Essayer

Se risquer

S'éblouir

Effacer

Rayer

Échouer

Souffrir

Se reprendre

Entreprendre

Suspendre

Partir

Recommencer

Avancer

Jouir

Écrire

Il fallait vous le demander

Il fallait y croire pour s'exécuter

Écrire pour agir

C'est fait :

CONTINUONS ! »²⁰

²⁰ Cité dans « Animation pédagogique 2015-2016 Sens 2 ». P. 5.

2. LE PROCESSUS D'ECRITURE

L'acte d'écrire est une action prise en charge par un écrivain, agréementée par l'imaginaire, orientée par des consignes et renforcée par les ratures, le brouillon et la réécriture. Dans ce processus, des connaissances sur l'écriture et sur le monde s'organisent et se réorganisent, se mobilisent et se construisent. C'est un espace temps dans lequel l'apprenant/scripteur s'engage autant à se dire qu'à se lire, c'est un lieu de découverte de soi, de ses limites en écriture et de ses capacités et c'est une marge pour cet apprenant/scripteur de se corriger, de s'améliorer en écriture et d'intégrer avec confiance le club de (je peux écrire !) car : « L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus objectivement. Il peut s'écarter de sa propre création, la commenter et même la corriger, du point de vue du style comme de la syntaxe. »²¹

Cette activité créative et spontanée se rapporte au domaine cognitif comme le soutiennent A. WEIL-BARAIS à travers ce qu'elle appelle « l'homme cognitif » ; HAYES&FLOWER qui considèrent l'homme comme un système de traitement de l'information et les tenants de l'approche socio culturelle qui posent l'interaction sociale comme élément constitutif du développement des compétences (le modelage du fonctionnement mental par le contexte social). Ce que résume Christine BARRE-DE MINIAC en expliquant que :

« l'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction des connaissances,

²¹ Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre2. P. 103.

sur elle-même et sur le monde. Elle appartient, donc à part entière au domaine de la cognition. »²².

Le processus d'écriture est la démarche par laquelle l'apprenant planifie et exécute une tâche d'écriture, c'est ainsi qu'il interpelle des connaissances et des acquis antérieurs, et qu'il fait appel à des expériences qu'il a eues avec des textes lus et écrits, à des activités d'écriture exécutées avec des partenaires ou individuellement. « L'écrit nécessite tout en même temps qu'il favorise un changement important au niveau de la planification et de la production. Le brouillon, qu'il s'agisse d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur), caractéristique du langage écrit, nécessité par ce langage, est une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit. »²³.

C'est important de faire entrer les apprenants 'futurs écrivains' dans un projet d'écriture qu'ils adoptent et auquel ils s'adaptent. Sachant tirer profit de cette intégration et de cet investissement dans le processus même de l'écriture qui est « avant tout un instrument de création, d'exploration et d'émergence. Avant d'être un produit, c'est un processus, grâce auquel chacun de nous peut entrer en contact avec son expérience de la réalité, sa compréhension des événements, sa relation à l'univers »²⁴

Nous allons faire le tour d'horizon des recherches effectuées sur la production écrite qui ont émergé la théorie du texte sur laquelle notre travail de recherche s'appuie. Alors du modèle linéaire avec les trois étapes : Planification. Mise en texte. Révision, avec ce modèle, l'écriture devient transcription ordonnée et un mode de transmission du savoir, et l'écrivain devient un scripteur exécutant des opérations successives. Le modèle cognitif avec lequel l'observation et l'analyse des pratiques d'écriture à savoir étudier les brouillons d'écrivains et mesurer les indicateurs temporels de la planification et de la production (Hayes et Flower). Entre ces deux modèles naît un processus d'écriture qui se veut dynamique et récursive, celui créé par ORIOL-BOYER Claudette(1990) qui s'intéresse au processus de la production écrite

²²Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 33

²³ Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 42.

²⁴ A PARE cité par Geneviève-Gaël VANASSE et Monique-Noël GAUDREAUULT. (2004). « Écriture créative et plaisir d'apprendre ». In Didáctica (Lengua y Literatura), vol. 16. P. 239.

en évoquant l'interaction lecture/écriture et relecture /réécriture. Elle résume ainsi le cours de la recherche dans la production écrite dans sa thèse d'état :

« On peut distinguer trois grandes phases dans les recherches sur la production écrite : au cours de la première, un écrit est étudié en tant qu'objet produit et observable, dans la deuxième on s'intéresse au processus de production sans tenir compte des théories du produit, dans la troisième, celle où je m'inscris, on tente de construire les interactions entre le produit et le processus de production, espérant fonder ainsi les conditions de possibilité d'une didactique. »²⁵

Dès lors l'écrit est considéré comme « élément d'un processus de production »²⁶, DUMINY-SAUZEAU, Christine (2010) retrace les fondements de la théorie du texte littéraire qu'ORIOLE-BOYER a créée. Cette dernière retrace premièrement la théorie de BOURDIEU, selon laquelle les objets se trouvant dans le monde sont classés en deux catégories : les objets naturels et les objets ouverts, elle transpose ainsi, l'étude de la production d'un objet fonctionnel à l'étude de la production d'un objet d'art, c'est cette transposition en didactique qui a permis l'émergence d'une nouvelle théorie de l'écriture. « qui intègre les recherches effectuées sur le produit en les articulant avec celles portant sur le processus »²⁷

Dans un deuxième temps, ORIOLE-BOYER reconsidère 'le processus fonctionnel du langage' de GOODY Jack qui met en œuvre l'étude de la pratique des listes dans le but de montrer le développement cognitif que l'écriture a permis de réaliser. « GOODY est ainsi amené à mettre en évidence que la liste, spécifique de l'écrit, conduit inévitablement au développement de la pensée abstraite et des activités de réflexion sur l'écrit. »²⁸. Elle insiste sur le fait que coïncider le mot à l'objet et correspondre l'objet à un mot, que ce découpage n'est pas naturel et ne peut refléter la réalité, elle cite alors, Marina Yaguello qui affirme :

²⁵ Claudette ORIOLE-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Tome 1, Partie 1-Chapitre1. P. 78.

²⁶ Christine DUMINY-SAUZEAU, (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Thèse de doctorat. P. 43.

²⁷ Claudette ORIOLE-BOYER. (1989) L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique. Tome 1, 1ère partie, chapitre 1. Op cit. P. 78.

²⁸ Claudette ORIOLE-BOYER. (1989) L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique. Tome 1, 1ère partie, chapitre 2. Op cit. P. 97.

« un objet ne saurait désigner, par sa seule réalité physique, ni les propriétés qu'il possède, ni son appartenance à une classe d'objets, ni son caractère dénombrable ou indénombrable, ni sa présence ou son absence dans le contexte de communication (le langage, en effet, n'a pas besoin que les objets soient présents pour les désigner, ni même qu'ils existent). L'activité linguistique est une activité symbolique. La langue sert de véhicule à la pensée, qui articule des concepts et non des labels appliqués à des choses. »²⁹

Et l'ère du fonctionnement par association est activé selon l'axe paradigmatique du langage, c'est cela qui ouvre les axes vers la manipulation des mots pour en faire de nouvelles combinaisons. Transposée cette idée dans le travail de l'écriture au sein d'un atelier cela suppose que le travail n'est plus centré sur l'objet mais sur le langage lui-même « C'est donc aussi le mécanisme même de la fiction qui devient accessible. »³⁰

Elle affirme que : « Par rapport à l'oral, l'écrit offre donc les possibilités tabulaires de l'espace, des relations liées à la place non plus seulement dans un déroulement continu, linéaire, mais dans une surface à deux dimensions où les jeux de la symétrie et du parallélisme imposent des rapprochements dans l'ordre du translinéaire. »³¹. Et elle résume en affirmant que « C'est la fonction métalinguistique qui est donc toujours sollicitée par l'écrit. »³²

Avec les travaux de JAKOBSON, ORIOL-BOYER annonce le mécanisme de l'autonymie qui relie la fonction méta-textuelle et la fonction poétique du langage ainsi s'annonce une nouvelle conception pour appréhender le texte littéraire dans un travail d'écriture en atelier. Elle élabore alors une relation entre la fonction poétique et la fonction métalinguistique après la mise en évidence de la connotation antonymique, en s'appuyant sur la théorie de la connotation élaborée par KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1977). « Voilà qui permet de comprendre le lien entre la fonction poétique et la fonction

²⁹ Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre 2. Op cit. P. 99.

³⁰ Claudette ORIOL-BOYER (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre 2. Op cit. P. 102.

³¹ Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre 2. Op cit. P. 102.

³² Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre 2. Op cit. P. 104.

métalinguistique : c'est par leur commun rapport au mécanisme de l'autonymie que ces deux fonctions s'articulent. »³³

C'est ainsi qu'un texte littéraire qui est un produit de par un usage poétique du langage vise par connotation divers modes de son élaboration, c'est ce que ORIOL-BOYER explique nettement dans sa thèse d'état :

« Ainsi aura-t-on soit du métalinguistique strict (si ce qui est signifié est un fonctionnement du code de la langue) soit du métatextuel générique (si ce qui est signifié est un fonctionnement que le texte a en commun avec d'autres textes appartenant au même genre que lui) soit du métatextuel restreint ou spécifique (si ce qui est signifié est un fonctionnement de ce texte actualisant et articulant de manière spécifique certaines virtualités de la langue), soit du métapragmatique (si ce qui est désigné est un des éléments du procès de production-communication scripturale, y compris les activités « méta » mises en jeu dans le cours de l'écriture). »³⁴

3. LE RAPPORT AU SAVOIR ET COGNITION

Différentes écoles ont étudié 'le rapport au savoir' sous un angle cognitif. En effet, l'équipe des Sciences de l'Education de l'Université Paris X- Nanterre avec l'approche psychanalytique, met l'accent sur le désir du sujet scripteur et sur l'activité à réaliser.

De son côté J. BEILLEROT théorise cette notion du rapport au savoir et tente de l'opérationnaliser dans une situation didactique. Dans cette conception l'élément central réside dans la distinction entre « le passif » et « l'actif », entre le « su » et « le processus du

³³ Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre 3. Op cit. P. 119.

³⁴ Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte, théorie, pratique, didactique. Thèse d'Etat. Partie 1-Chapitre 3. Op cit. P 120.

savoir ». Ainsi, «le rapport au savoir est un processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir.»³⁵.

Beillerot marque la différence entre le « savoir mort » relatif aux connaissances (d'où l'aspect quantifiable et mesurable du savoir), et le « savoir vivant », qui a trait au savoir construit par le sujet (qui l'intériorise et l'utilise). «Le savoir n'existe réellement que par l'action qu'il permet c'est la mise en œuvre du savoir, et non son stockage, qui importe »³⁶. Ici la primauté est accordée à l'activité du sujet aux différents moments de l'appropriation du savoir lui-même et non pas vis-à-vis des connaissances et des savoirs.

Le rapport au savoir rend compte du plaisir et de la souffrance de chacun dans sa relation avec le savoir, ce lien entre l'acte de connaissance et l'acte d'investissement de ces mêmes connaissances est défini comme étant un « processus créateur »; un « processus par lequel le sujet analyse sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens.»³⁷.

Ce processus « créateur » est à la fois singulier et non reproductible. Il est singulier dans le sens où chacun diffère quant à l'étendue des savoirs disponibles et à la façon singulière d'en faire usage. Il est aussi non reproductible par définition, car seul le résultat du processus peut être transmis et non pas le processus lui-même.

Avec B. Charlot, le rapport au savoir est considéré comme forme du rapport au monde -un rapport à soi « cadre identitaire » et un rapport aux autres « cadre social »-, d'après lui, apprendre signifie l'appropriation d'un contenu de pensée (fait d'énoncés décontextualisés) et l'appropriation de formes relationnelles. C'est ainsi que l'écriture est considérée comme une pratique sociale qui concrétise le savoir, elle reflète donc, des formes de sociabilité bien déterminées.

³⁵Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 29.

³⁶Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 30.

³⁷ Christine BARRE-DE-MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 31.

En définitive, traiter la notion du rapport à l'écriture c'est se situer du côté des processus c'est-à-dire en s'intéressant à ce que fait le sujet avec l'objet écriture d'un côté et de l'autre en se focalisant sur la manière dont le scripteur traite non seulement les savoirs qui lui sont transmis mais aussi ses différentes expériences scolaires et non scolaires.

S'inspirant de cette réflexion « écrire cela s'apprend » de Claudette ORIOL BOYER, l'écriture s'annonce comme une activité que tout le monde peut exécuter. Le pouvoir d'écrire et de se lire, la chance de réécrire et de se relire peuvent-être donnés à tous. L'idée d'être parfait pour écrire un texte parfait, la condamnation d'être original et de faire partie d'une Société des Gens de Lettres avec laquelle on enseignait l'écriture est révolue avec la notion d'intertextualité (J. KRISTEVA 1969),pour qui le texte est le produit d'une mosaïque de citations, c'est ainsi que le texte est en perpétuel devenir, il est constamment en mouvement et en mutation continuel. Le texte est délivré de l'idée d'être un produit fini, figé et linéaire car avec la notion d'intertextualité « s'est fait jour l'idée que tout écrit est le produit de tous

les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit. Que tout auteur est pris dans le vaste réseau de tous les écrivains passés, présents et futurs. »³⁸

Cela permet de repenser la question de l'écriture ; (en particulier l'écriture littéraire), longtemps sacralisée et réservée à une élite (d'Hommes de lettres). Cette sacralisation a laissée bien des cicatrices et a dépossédé l'apprenant non seulement du pouvoir d'écrire mais aussi du vouloir d'écrire. « On l'a (l'apprenant) tellement habitué à croire qu'un texte est le produit de l'inspiration, du don ou du génie qu'il accepte la médiocrité comme fatalité. »³⁹.

Le développement des capacités d'écriture est envisageable si des outils pédagogiques sont mis en place. En effet, dans une situation de classe, avec des apprenants ayant des difficultés à utiliser le français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, toutes les conditions favorables peuvent être réunies dans le but de permettre à ces mêmes apprenants d'écrire en cette langue dite étrangère.

« Ecrire » est à la portée de tous, ce n'est pas une activité innée bien au contraire c'est un entraînement régulier invitant tous les niveaux d'études, toutes les couches sociales et tous

³⁸ Anne ROCHE et al. (2000). L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire. Edition Nathan. P. 5.

³⁹Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier 1 ». Texte en main. Edition 'L'atelier du texte' printemps. P. 5.

les âges à faire de l'acte d'écrire une pratique personnelle. «Ecrire nécessite un travail, et un travail peut s'apprendre.»⁴⁰. Reste à mettre à la portée de nos apprenants des outils pédagogiques adéquats pour les accompagner et les soutenir dans le développement de leurs compétences à écrire en français. « En effet, pour qu'il y ait une réelle appropriation du savoir, tout apprentissage doit être associé à une pratique de production et de recherche. Dans le domaine de l'écrit, cela signifie que toute activité de lecture sera effectuée en vue de préparer une écriture. »⁴¹

Pratiquer cette activité d'écriture au sein d'un atelier d'écriture se présente comme une des solutions possible à exécuter et à réaliser sur le terrain. En effet, lire/écrire et relire/réécrire dans un atelier d'écriture littéraire met en évidence la réalité même du produit écrit à savoir 'le texte' qui devient un produit travaillé et façonné ce qui d'un côté rassure les apprenant/scripteurs et de l'autre les encourage à écrire et écrire car tant qu'ils écrivent et réécrivent ils progressent et s'émancipent d'avantage, cette stratégie d'approcher le texte «valorise le rôle reproducteur de l'écriture [...] et que se trouve négligé, occulté, le rôle producteur de la spécifique matière scripturale. Le travail d'écriture de fiction [lire : d'écriture littéraire] est le moyen, pour le scripteur, de conquérir sa liberté par rapport aux normes apprises. »⁴²

Expérimenter la lecture et l'écriture des textes littéraires au sein d'un atelier, redonne souffle et goût à l'écriture chez ces apprenants/scripteurs. Du fait de leurs capacités à inciter l'imaginaire, la lecture de textes littéraires en premier lieu et l'écriture de textes littéraires en second lieu favorisent l'investissement de ces apprenants dans l'acte d'écrire, favorisent leurs acquisitions et fait progresser leurs compétences scripturales en FLE. Car « [L]a langue écrite entretient une relation étroite à l'imaginaire; l'expérience de la dimension 'créative', 'imaginaire' propre à l'écriture est décisive dans le rapport que l'enfant construit avec la

⁴⁰Odetta & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition. P. 24.

⁴¹Claudette ORIOL-BOYER. (1986). « Lire/écrire avec des enfants (1) ». In Textes en mains. Printemps. N° 5. P. 5.

⁴²Claudette ORIOL-BOYER. Cité par SORIN Noëlle. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire » In Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 8, n°1. P. 67.

langue écrite, dans l'installation du goût d'écrire ; cette expérience conditionne l'enracinement et l'investissement affectif de l'écriture »⁴³

De ce fait, partant du rapport qu'entretiennent les apprenants/scripteurs avec le savoir écrire en FLE dépend l'acquisition réelle et effective des compétences scripturales en français. Et justement c'est ce rapport que l'écriture en atelier peut simplifier et le rendre accessible à tous les apprenants quels que soient leurs difficultés à écrire et quels que soient les ressentiments et les préjugés qu'ils ont entretenus envers l'utilisation du français à l'écrit.

C'est certainement au sein de l'atelier qu'un projet d'écriture se tient pour permettre à ces apprenants de s'intégrer dans l'écrit et dans une véritable acquisition des compétences scripturales « Le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité. »⁴⁴

4. L'ATELIER D'ECRIURE LITTERAIRE :

OUTIL PEDAGOGIQUE ET REMEDE PSYCHOLOGIQUE

Etant « un dispositif d'animation ayant pour but de stimuler l'écriture. »⁴⁵, l'atelier d'écriture offre aux participants un moment de partage en écriture, dans le sens où cet espace permet de faire abstraction des failles, des hésitations de chacun d'entre eux. Au sein de l'atelier d'écriture une atmosphère d'échange s'instaure et un climat d'écoute se développe et

⁴³ STOECKLE, cité par Noëlle SORIN. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire ». Op cit. P. 71.

⁴⁴Jean-François HALTE. Cité par Caroline MASSERON. (2008). « Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ? » In Pratiques n°137/138. Juin. P. 79.

⁴⁵Odile PIMET. (2004). Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. MATOURY (GUYANE). IBIS ROUGE EDITIONS. P. 23.

une occasion d'écrire se présente car « dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui a été installée. »⁴⁶.

Ce lieu éducatif prône l'acceptation de l'autre par le respect attribué aux écrits lus, réécrits et relus par les écrivains participants à cette expérience de l'écriture en atelier. Cet espace de partage et d'expérience mutuelle en écriture éduque cet apprenant/scripteur à adopter l'esprit de respect et d'acceptation des membres participants à cette activité d'écriture. Cet environnement de création et d'interaction invite ces écrivains à vivre le partage en écriture et à savourer l'ambiance de l'imaginaire et du fictif :

« Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir d'expériences. Toutes ces manifestations de l'écriture sont des manières efficaces de mieux se connaître entre êtres humains et de surseoir ainsi aux pulsions de violence et de rejet de l'autre (...). Produire ensemble ici et maintenant, oui, si ce qui doit en naître est un autre monde vivable et respectueux du vivant à force d'être parlé, écrit et lu. »⁴⁷.

C'est un apprentissage progressif de la langue que l'atelier d'écriture propose, c'est une acquisition créative et réelle de la langue qu'il optimise. « L'atelier d'écriture est le lieu de travail de l'écriture qui prend le mieux en compte l'enjeu discursif de toute production langagière. »⁴⁸ Au sein de l'atelier d'écriture cet apprenant/scripteur devient un agent actif d'où sa participation à son propre apprentissage.

En effet, « l'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction. »⁴⁹. Pratiquer l'écriture en français langue étrangère au sein d'un atelier d'écriture est une expérience où l'apprenant accède à la langue par le biais de nouvelles conceptions, celles de l'accessibilité et celle de l'aisance, car ici et dans cet espace de

⁴⁶ Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 36.

⁴⁷ Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture: faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 21.

⁴⁸ Anne CHAMPION et Jean-Bernard ALLARDI. (1999). « L'exercice de l'écriture ». In Le Français aujourd'hui n°118. P. 84.

⁴⁹J.-P. Cuq. (2003). Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale. P. 27.

créativité et de libération, l'écriture s'exécute avec l'esprit d'échange et d'interaction correctrice. «Nous pensons les ateliers d'écriture comme une activité de découverte et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit. »⁵⁰.

Travailler l'écriture en atelier c'est découvrir que l'acte d'écrire est un acte qui se réalise étape par étape, c'est aussi être au courant des diverses possibilités d'écrire autant de fois que cet acte le demande, il faut savoir que « la langue n'est jamais donnée. Elle se travaille. »⁵¹. Et que le fait de « participer à un atelier d'écriture, c'est se former à résister à la peur de l'erreur, à la pression du 'bien dit' et du 'beau langage', au sentiment que les autres savent mieux faire que nous. »⁵².

Dans cet espace bienveillant et plein de surprises qu'est l'atelier d'écriture, l'exploitation du texte littéraire comme texte d'appui et comme modèle d'écriture et de réécriture est l'un des atouts de l'écriture en atelier car l'aspect imaginaire et créatif est pleinement ressenti et vivement vécu par cet apprenant/écrivain qui opère ces découvertes et réalise ces images inventives dans ses productions propres et personnelles. C'est le travail fait avec le texte et dans le texte qui permet cet esprit imaginaire de naître et ces combinaisons de s'accroître. « Avoir de l'imagination, c'est donc être capable 'd'étranger' un objet (et ce peut être un mot) de l'ensemble habituel de relations qui construisent sa fonction (c'est-à-dire son sens) et de l'intégrer dans un autre espace relationnel qui lui confère d'autres fonctions, d'autres sens. »⁵³. En effet, ce travail (bricolage) sur la langue mis en œuvre dans un projet d'écriture en atelier ouvre large l'esprit de cet apprenant/écrivain à pouvoir se détendre au moment de l'acte d'écrire et à se laisser aller dans le chantier de l'écriture sans préjugés relatant la peur et le poids d'une perfection longtemps sacralisée dans les têtes et les esprits.

Dès que, cet apprenant/scripteur franchi la porte de l'atelier d'écriture, il se rend compte de la valeur intangible du brouillon qu'il soit le sien ou celui d'écrivains. L'écriture se

⁵⁰Odile PIMET (2004). Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur op cit. P. 14.

⁵¹ Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 87.

⁵²Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P 87.

⁵³ Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier(1) ». In Textes en mains n°1 printemps. P. 6.

révèle alors une partie de plaisir car le texte littéraire longtemps sacralisé s'avère le produit de ratures, d'ajouts et de perplexité et c'est justement avec cette évidence que tout apprenant/scripteur avance dans l'écriture en atelier tout confiant d'avoir toutes les possibilités pour écrire et rédiger soi-même des textes personnelles.

Dans le fond, l'écriture en atelier participe largement au réajustement des représentations que se font ces apprenants –futurs scripteurs- de l'écriture en FLE, d'autant plus que : « l'atelier d'écriture, s'il tient compte des capacités de production écrite des participants et gagne à suivre une progression, s'appuie plus sur l'imagination et la sensibilité des participants que sur leur niveau de performance écrite. »⁵⁴

En effet, découvrir que tel ou tel écrit de tel ou tel écrivain est passé par plusieurs étapes d'écriture et de réécriture, redonne à cet apprenant/scripteur le pouvoir ainsi que le vouloir écrire et réécrire. Découvrir que les brouillons de ces écrivains sont les produits de ratures, de rajouts, de variations et d'hésitations, permet à ce futur scripteur de s'abandonner dans cette activité scripturale sans peurs ni préjugés, car au sein de l'atelier d'écriture il a compris que le texte est le produit d'un travail à la portée de tout à chacun. « Cela dédramatise la situation d'écriture, un texte étant en quelque sorte une réécriture et non une création. »⁵⁵

Tant d'images défectueuses peuvent être réparées dans la sphère des représentations de l'écriture en français chez cet apprenant/scripteur. Effectivement, cette participation à l'écriture au sein d'un atelier et cette entrée dans le texte littéraire rendent l'écriture un plaisir à expérimenter, le texte littéraire une découverte à partager et son brouillon un allié à sauvegarder. Dans cet esprit de travail et d'intégration le participant à l'écriture en atelier devient le sujet avec qui l'atelier est animé et le texte revitalisé car c'est lui et lui seul qui « est au centre de la créativité, parce qu'il l'exerce, et qu'il la réfléchit. Ce n'est pas un sujet solitaire et innocent, mais un individu toujours pris dans le réseau des savoirs et des pratiques, des textes et des influences que son expérience l'amène à reconfigurer de façon singulière. »⁵⁶

⁵⁴ Odile PIMET. (2004). Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. Op cit. P. 27.

⁵⁵ Jean-Pierre CUQ et Isabelle GRUCA. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse Universitaire de Grenoble. P. 188.

⁵⁶ Nicole BIAGIOLI-BILOU. (1999). « Ecole, écrit et créativité ». In L e Français aujourd'hui n°127. P. 7.

5. ECRITURE ET REPRESENTATION

Etant une activité sociale, l'acte scriptural met en jeu des représentations que se font les apprenants de l'écriture. Le futur scripteur se forge des images, des attentes, des opinions et attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. Toutes ces images et ses opinions sont des représentations qui s'enracinent dans le psychique et l'esprit profond de cet apprenant/scripteur. « Une représentation est un ensemble organisé d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. »⁵⁷.

MOSCOVICI (1976) avance l'idée qu'une représentation constitue aussi une activité mentale, un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets. Son statut est intermédiaire entre le niveau du concept et celui de la perception. C'est alors qu'une représentation se présente comme étant une construction mentale cimentée par tant d'expériences accumulées en rapport avec l'écriture en FLE, selon Dabène, les représentations que se fait l'apprenant/scripteur de l'ordre scripturale sont le résultat direct du « vécu initial des premiers contacts avec la chose écrite. »⁵⁸

C'est alors, qu'une véritable réflexion portée sur les représentations de l'écriture en FLE chez les apprenants s'impose et se fonde. Car d'une part, souvent une image négative du FLE et de son exploitation à l'écrit engendre aussitôt une image aussi négative que la première à l'égard de cette activité scripturale. D'autre part, avoir une image négative de soi-même en séance de français engendre une réaction négative et une répulsion légitime de cette langue. « Si les perceptions qu'a un élève sur l'écriture deviennent positives et le valorisent, il travaillera et améliorera tout texte produit dans une situation d'écriture. »⁵⁹

La première représentation qu'il faut réajuster chez le futur apprenant/scripteur est celle de l'activité même de l'écriture en FLE, qui est jusque là conçue comme étant un don

⁵⁷Jean-Claude ABRIC et al. (3003). Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville Saint-Agne. Edition ERES. P. 59.

⁵⁸ Michel DABENE. (1998). « L'enseignement-apprentissage de l'écriture représentations et pratiques sociales. ». In revue Psychologie et Education. P. 6.

⁵⁹Geneviève-Gaël VANASSE et Monique-Noël GAUDREAUULT. (2004). « Écriture créative et plaisir d'apprendre ». In Didáctica (Lengua y Literatura). vol. 16. P. 238.

inné, et est souvent aperçu comme étant un acte spontané. Sachant que pour faire entrer cet apprenant/scripteur dans l'écriture il faut qu'il comprenne que cet acte est le produit d'un travail, et que cet édifice qu'est le texte écrit se monte étape par étape. « Il est difficile, pour les élèves, de concevoir qu'un texte se construit par étapes. Pour eux il est de l'ordre du définitif. Ecrire c'est produire un 'sens déjà là'. Or, le processus de la production n'est pas linéaire. C'est en produisant que l'on produit. »⁶⁰

La seconde représentation à laquelle il faut faire face dans cette activité scripturale est la peur de faire des erreurs, la honte d'être jugé et d'être noté, et le manque de confiance en ses capacités à écrire en FLE. La troisième représentation est celle qu'a cet apprenant/scripteur de son brouillon qui ne représente et ne reflète selon lui que son incapacité à écrire correctement et sans erreurs et de là son échec est clairement caractérisé.

Une quatrième représentation enfouis dans les fins fonds de l'esprit de cet apprenant est l'idée que pour écrire il faut savoir à l'avance ce qu'il faut produire, il n'y a pire conception qui freine et bloque toute initiative que ce mur infranchissable endurci et cimenté par tant de représentations, il faut reconnaître que même le plus célèbre écrivain quand il se lance dans l'écriture lui-même découvre avec le mouvement de son stylo le contenu de son propre écrit : « Pour commencer d'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 qu'il finit par être dit. En ce sens, l'écriture est une machine à penser. »⁶¹

Au fait, c'est quoi une représentation sociale et quel rapport avec l'apprentissage de l'écriture en FLE ? « Les apprentis-scripteurs ont des représentations concernant les usages de l'écriture, les fonctions des écrits et les normes du scriptural. Il est important de les connaître pour ajuster les enseignements. »⁶²

Jean-Marie SECA dans son livre intitulé "Les représentations sociales" reprend les paroles de Jean-Claude ABRIC pour qui la représentation sert de "filtre interprétatif" et d'

⁶⁰Rolande HATEM. (2005). Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines. Edition scérén. P. 39.

⁶¹ Jean RICARDOU. (1984). « Pluriel de l'écriture ». In Texte en main 1. Edition 'L'atelier du texte' printemps. P. 22.

⁶² André PETITJEAN. (1998). « Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique » In Pratiques n°97-98, juin. P. 115.

«instrument de décodage», fournissant une « production originale et un remodelage complet de la réalité, une réorganisation de type cognitif où les connotations idéologiques personnelles (attitudes, opinions) et collectives (valeurs, normes) prennent une place essentielle aussi bien dans le produit que dans le mécanisme même de sa constitution. »⁶³

Transposées à une situation de classe en séance de FLE, les analyses de Jean-Claude ABRIC éclairent l'état de nos apprenants qui croient de prime abord que cette langue est difficile d'accès. En d'autres termes, les apprenants se voient incapables de l'utiliser pour communiquer que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Cela s'explique par un parcours d'enseignement qui les avait habitués à avoir l'attitude de simples spectateurs recevant le savoir auprès du seul détenteur et porteur d'informations qui est l'enseignant.

Rejoignant l'idée de Jonnaert (2001) cité par Sébastien OUELLET, selon laquelle « La notion de représentation est transversale à tout processus de construction de connaissances et de compétences en situation. Il serait naïf de s'imaginer que la situation proposée par l'enseignant se suffit à elle-même, les élèves travaillent à un autre niveau : celui de leur représentation de la situation. »⁶⁴. Vue sous cet angle, les représentations que se font les apprenants du FLE, des textes littéraires, de la lecture et de l'écriture peuvent être à l'origine des obstacles à l'appropriation et à l'acquisition des compétences nécessaires en lecture et en écriture, car « l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère »⁶⁵

L'acte d'écrire n'est pas un acte sans influences sur le sujet écrivant, or l'apprenant sent une certaine angoisse face à la page blanche en plus du désarroi qu'il éprouve pour utiliser le français langue étrangère comme moyen de communication. Comme l'a déjà explicité Dabène «la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxigène chez l'utilisateur.»⁶⁶. Autrement dit, approcher l'écriture pour des apprenants en difficultés et qui entretiennent sérieusement durant de longues années des représentations négatives du FLE et de son appropriation à l'écrit en plus

⁶³Jean-Marie SECA. (2002). Les représentations sociales. Paris. Edition ARMAND COLIN. P. 40.

⁶⁴Sébastien OUELLET. (2011). Thèse de Doctorat. « Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature. P. 16.

⁶⁵Sébastien OUELLET. (2011). Thèse de Doctorat. « Le sujet lecteur et scripteur : développement d'un dispositif didactique en classe de littérature. P. 16.

⁶⁶C. BARRE-DE MINAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 69.

de cet aspect particulier de l'acte d'écrire (blocage et frustration de la page blanche) sont des éléments qui écartent toute possibilité d'acquisition ou d'appropriation de la langue.

6. ECRIRE EN ATELIER ET REAJUSTEMENT DE LA REPRESENTATION DE L'ECRITURE

Concevoir l'activité de l'écriture passe obligatoirement par une revue des représentations que l'apprenant/scripteur se fait de l'acte d'écrire. Et le fait d'intégrer un atelier d'écriture -expérimenter l'écriture du français au sein d'un atelier d'écriture, s'ouvrir au travail littéraire, explorer le monde du texte avec la lecture/la relecture et l'écriture/la réécriture- c'est donner l'opportunité à nos apprenants de réajuster leurs représentations du français et de son utilisation à l'écrit. D'autant plus que les ateliers d'écriture se sont intensifiés et « insistent davantage sur l'investissement du sujet dans l'écriture »⁶⁷

Etant un espace de liberté d'expression, de créativité et d'imagination, l'atelier d'écriture facilite l'accès à l'écriture. Chaque apprenant participant à cette aventure de l'écriture en atelier apprend à travailler l'écriture. De toute évidence une des premières représentations négatives que le travail en atelier facilitera son réajustement est celle de l'acte d'écrire en lui-même, en effet, travailler sur les brouillons des écrivains participe à l'installation d'une nouvelle représentation de l'écriture en FLE, celle de l'écrit qui n'est jamais produit d'un seul geste ou d'un seul geste car tous les brouillons le confirme, et écrire en coopération avec des partenaires en atelier rend le partage plus aisé et la co-construction du savoir en écriture plus réelle.

C'est un lieu qui rend l'acte d'écrire une expérience de découverte de soi et de l'autre, en réalité « les ateliers d'écriture sont pour tous ces acteurs un moyen de prôner en actes la réhabilitation de l'imaginaire autant que le travail sur la langue, dans l'expérimentation d'un

⁶⁷Odetta & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 12.

rapport personnel à l'écriture où le sens n'est plus préétabli et où la dimension référentielle du message est travaillé par sa dimension poétique. »⁶⁸. Dans le fond libérer son imaginaire c'est aussi une libération de toutes les représentations de honte et de peur d'écrire et de dire. Et c'est l'occasion propice de s'améliorer en écriture car se permettre de faire des erreurs c'est aussi une permission de se corriger et de parfaire ce qui est fait.

Enfin, ce dispositif pédagogique contribue à minimiser le poids de la représentation négative existante chez l'apprenant à propos de l'écriture en français et participe à la dissipation et à la volatilisation du spectre de la peur, de la rancune et de l'amertume qui s'est répandu dans l'esprit de l'apprenant durant ses années de scolarisation, c'est ainsi que dans « ce contexte, les ateliers d'écriture apparaissent comme un lieu possible de restauration d'une image de l'écriture non plus comme imitation d'un modèle extérieur mais comme travail d'appropriation. »⁶⁹. Devenir le maître de son apprentissage, concevoir toutes les possibilités de progresser aussi bien en écriture qu'en lecture et réaliser aussi bien son pouvoir d'écrire en interaction avec des pairs que son autonomie qui se concrétise au fil de l'écriture en atelier.

C'est aussi dans ce contexte du travail continu (de lecture/écriture et de relecture/réécriture) que cet apprenant/scripteur voit le texte à produire sous un autre angle. Le texte à écrire n'est plus considéré comme cet objet fini et figé, au contraire c'est l'objet qui n'a pas de fin et qui change constamment « Dans l'atelier d'écriture, l'aboutissement est toujours provisoire ; l'inachèvement est posé comme principe. Ce passage de texte en texte, d'un premier état à un second état puis à un troisième, qui peut dire qu'il s'achèvera un jour ? »⁷⁰

C'est dans cet environnement de coopération et d'interaction entre les participants, que cet apprenant retrouve confiance en sa propre personne et se donne la chance d'appivoiser cette langue étrangère, de s'investir pour s'accomplir : « l'écriture est donc vécu à la fois comme un processus qui nous dépasse, que nous ne maîtrisons que partiellement, et comme la

⁶⁸Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 12.

⁶⁹ Christine BARRE-DE-MINIAC et al. (2002). Ecrire en atelier : Observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture. Paris. Edition Institut National de recherche pédagogique. P. 8.

⁷⁰Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 45.

CHAPITRE IV

mise en œuvre de l'activité réfléchie et consciente d'un sujet. »⁷¹. Et c'est avec l'esprit créatif, dans l'exploitation des textes littéraires que cet apprenant prend conscience de soi et de ses capacités à évoluer et à devenir autonome et responsable et c'est avec la réécriture et le jeu de mots opérés sur ses productions écrites qu'il progresse dans ses apprentissages, car « Ici dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui a été installée. »⁷², l'écriture devient un plaisir à partager et une aventure à ravir.

L'apprenant s'intègre dans l'écrit sans avoir aux trousseaux la hantise des notes et le cauchemar des observations, d'autant plus qu'au sein de l'atelier d'écriture, cet apprenant découvre l'accessibilité légitime et méritée au jeu de mots, il réalise qu'il lui est possible de façonner les sons et les sens sans être puni ni grondé, car c'est l'atelier d'écriture qui :

« vise à attirer l'attention des participants sur l'hétérogénéité des écrits qui nous environnent et sur notre capacité, souvent non conscientisée, à faire du sens avec cette multiplicité, à créer de l'ordre à partir du chaos, à reconstituer une unité à partir de fragments épars, ou au contraire, à disloquer et réorganiser autrement une unité préalable mais étrangère à nos préoccupations du moment. »⁷³

Parler de représentation sociale, c'est aussi parler de l'action qu'elle engendre car toute représentation sociale transforme et provoque des comportements qui y sont liés. D'après Moscovici, « si une représentation sociale est une 'préparation à l'action', elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où [il] (le comportement) doit avoir lieu. »⁷⁴.

⁷¹Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 14.

⁷² Odette & Michel NEUMAYER. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 36.

⁷³Michèle MONTE [préface]. (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 16.

⁷⁴ J.-M. SECA. (2002). Les représentations sociales. Op cit. P. 37.

De là étant un sujet actif dans la société l'apprenant se forge des opinions et des conceptions personnalisés du français et de son exploitation aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, c'est ainsi que l'apprenant-sujet social se constitue des représentations qui l'unissent à l'objet qu'est le FLE et de par ces convictions, ses attitudes et ses attentes se définissent ses comportements et ses réaction envers cette langue et son utilisation à l'oral et à l'écrit.

Ainsi c'est dans le travail en atelier, en particulier dans l'activité même de l'écriture en atelier que l'image déformée ancrée dans les esprits de nos apprenants - au sujet de la langue française et de son utilisation à l'écrit –peut-être améliorée et réajustée car « écrire, c'est accepter d'avancer en apesanteur, décider de faire taire cette instance de jugement en moi qui est un des premiers freins à toute création. »⁷⁵.

Cet espace créatif revalorisant le travail en commun et mettant en exergue le travail sur le brouillon met l'apprenant dans un environnement lui permettant de revoir ses propres représentations du FLE. C'est avec l'esprit de coopération et d'interaction du travail en atelier que se développeront des attitudes positives chez nos apprenants. Et c'est en exploitant son brouillon et ses ratures et en retravaillant son texte en le réécrivant que cet apprenant évolue.

C'est aussi ce processus même de l'écriture qui contribue réellement dans le réajustement des représentations des apprenants envers le français et son exploitation aussi bien en lecture qu'en écriture. Cette dynamique de l'écriture en atelier participe de manière concrète dans l'engagement effectif des apprenants en classe de FLE. Là, je me base à fond sur le modèle spiral d'Oriol-Boyer (illustré et détaillé plus loin dans le chapitre V). « Le fait de choisir cette modélisation spiralée permet de bousculer les représentations sociales et les conceptions dominantes en mettant l'accent sur l'aspect dynamique du processus. »⁷⁶

Aller vers l'écrit avec cet esprit de travail et du retravail du texte à produire, encourage les apprenants à se laisser emporter par ce geste qui devient magique et enchanteur qu'est l'écriture. Car ici et maintenant c'est ce dynamisme interne de l'écriture qui l'emporte et c'est le mystère (maintenant et à tout jamais lorsqu'on prend un stylo pour écrire, on sait à l'avance

⁷⁵Odetta & Michel NEUMAYER. (2008), Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. Op cit. P. 36.

⁷⁶ Rozenn GUIBERT. (2003). Former des écrivains. Presses Universitaires du Septentrion. P. 62.

qu'on ne sait pas du tout ce qu'on va écrire et où cela aboutir au cours de cette activité libératrice.) accompagnant cette activité scripturale qui s'installe.

S'intégrer dans une activité d'écriture en atelier en s'imprégnant des brouillons d'écrivains ou de ses brouillons personnels réajuste automatiquement les représentations des apprenants et facilite leur entrée en écriture ainsi que leurs pratiques scripturales. « Montrer en formation des brouillons d'écrivains permet de lutter rapidement et efficacement contre la conception selon laquelle les génies, eux, écriraient d'un seul jet, et de souligner l'investissement nécessaire en exhibant le travail fourni. »⁷⁷

Faire partie d'un projet d'écriture au sein d'un atelier d'écriture facilite l'adoption de nouvelles représentations envers l'acte d'écrire en français car de toute évidence cette intégration dans ce projet participe pleinement dans le développement des capacités de métacognition procédurale. C'est que « les scripteurs peuvent alors déterminer la façon dont ils ont procédé au cours d'une expérience, comment ils se sont organisés, comment chacun d'eux a géré son processus d'écriture. » avec cette nouvelle conception les apprenants/scripteurs dépassent leurs anciennes représentations pour s'intéresser pratiquement au comment de l'écriture non pas à la finalité de cet acte. Et à chaque étape de cette expérience de l'écriture en atelier: « se confirme le fait qu'ils ne s'étaient guère posé cette question jusque-là (la question du comment écrire ?) ; tant durant leurs études..., le souci de la production avait toujours pris le pas sur celui du processus. »⁷⁸

D'autant plus qu'au sein de l'atelier d'écriture ces mêmes apprenants/scripteurs se retrouvent et se rendent compte enfin de leur propre existence, car ici et maintenant leur intégration est complète et leur appartenance à un projet d'écriture est réel et c'est là où ils peuvent s'affirmer et redevenir visibles –longtemps effacées par la peur de l'erreur et par la honte-« l'écriture en atelier est une expérience au cours de laquelle le sujet se constitue dans une démarche créative et singulière. »⁷⁹

⁷⁷ Rozenn GUIBERT. (2003). Former des écrivains. Op cit. P. 65.

⁷⁸ GUIBERT Rozenn. (2003). Former des écrivains. Op cit. P. 68.

⁷⁹ Anne CHAMPION et Jean-Bernard ALLARDI. (1999). « L'exercice de l'écriture » in Le Français aujourd'hui n°118. P84.

Libérés du poids de la note et des remarques négatives, les apprenants/participants à cet acte créateur au sein d'un atelier d'écriture se forment de nouvelles conceptions de l'écriture en FLE et se retrouvent gérant de leur propre apprentissage « car dans un atelier, l'écriture doit être vécue par les participants comme un apprentissage artisanal, un entraînement, une expérience. »⁸⁰

A l'instant même où ces apprentis/scripteurs intègrent et s'installent dans un atelier d'écriture, en ce moment de production et d'écriture, l'acte d'écrire se présente à l'esprit des participants -à l'activité d'écriture-comme étant une délivrance et une résurrection car le passé noirci par autant de représentations négatives commencent à se dissiper et à se réajuster.

Et pour que le changement de la représentation chez l'apprenant conduise à un changement de son comportement, il faut mettre au clair le contenu et la structure de cette représentation. En effet, comme l'explique J.-C. ABRIC « l'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure. » (C. BARRE-DE MINIAC, 2000, p. 62) Pour ce qui est de la structure, selon Jean-Claude ABRIC toujours, la représentation sociale est constituée de représentations autonomes (le noyau central de la représentation) et de représentations non autonomes (les éléments périphériques de la représentation). Ces éléments périphériques ont le rôle d'intermédiaires entre la représentation et la situation concrète où elle s'élabore et où elle fonctionne.

En basant ses investigations sur cette conception de la représentation, Barré-De-MINIAC (1997) conforte l'hypothèse selon laquelle la représentation de l'écriture est un élément périphérique d'un noyau central dont l'objet peut être l'établissement scolaire. Pour moi, c'est la représentation du FLE qui constitue le noyau central de la représentation de l'apprenant. Ainsi, pour modifier cette représentation, on considère que l'écriture en français est l'élément périphérique par lequel ce changement peut être effectif. En effet, « C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. »⁸¹ (Partant de là, on peut dire qu'en

⁸⁰ Anne CHAMPION et Jean-Bernard ALLARDI. (1999). « L'exercice de l'écriture ». Op cit p 83.

⁸¹Christine BARRE-DE MINIAC. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Op cit. P. 63-64

didactique des langues, on a la possibilité d'agir sur le rapport à l'écriture en agissant sur l'écriture elle-même.

Pour les didacticiens, l'évolution existante dans les représentations est une donnée importante qui peut être utilisée comme instrument d'intervention dans le processus cognitif. Selon Barré-De MINIAC, l'écrit en tant qu'objet de représentation non autonome, se compose d'éléments diversifiés. Ainsi, cet objet est apte à évoluer et à se transformer par le glissement progressif de sens. Ce processus de glissement de sens est une alternative à une vision de changement basé sur le remplissage de creux. En d'autres termes, au lieu de combler le vide ressenti par l'apprenant avec une multitude d'exemples de phrases et de règles grammaticales, on doit faire évoluer sa propre conception de l'utilisation de cette langue en opérant un passage progressif d'un sens à un autre.

C'est pourquoi je m'intéresse à la dynamique de groupe comme moyen susceptible de faire évoluer la représentation de l'écriture en langue française chez nos apprenants. En effet, les représentations sociales -qui sont reconnues comme étant un système d'élaboration régissant les relations du sujet avec le monde et avec les autres- me conduisent à proposer les ateliers d'écriture comme lieu où s'élaborent toutes ces relations.

Les représentations sociales sont aussi un système qui oriente et organise les conduites et les communications sociales, accommode et dirige la diffusion des connaissances, le développement intellectuel et collectif. Cet aspect des représentations sociales m'amène à suggérer de réorienter la manière dont l'enseignant approche l'enseignement du français langue étrangère. A mon sens l'introduction de ce dispositif pédagogique qu'est l'atelier d'écriture supervisé par un enseignant/animateur favorise le développement de nouvelles représentations individuelles et collectives du rapport à l'écrit de l'apprenant.

L'expérience de l'écriture en ateliers que j'ai lancée avec des classes de 2ème AS Lettres et Philosophie au lycée Saad MERABET, BIR HADDADA- Sétif (2006 - 2007) et avec des classes de 1ère AS Lettres au Lycée de AIN TRIG -Sétif (2008-2009), représente la preuve réelle du changement de représentations et de comportements constatés chez les participants.

En effet, pour marquer leur indifférence à la séance de français quelques-uns des participants s'écartaient physiquement des autres membres du groupe en poussant la chaise loin d'eux, et c'est ces mêmes apprenants, qui après plusieurs séances m'interpellaient, me posaient des questions et me proposaient leurs idées.

Pendant les premières séances du travail en atelier, j'ai constaté d'une part, une certaine timidité de la part des participants à communiquer avec leurs partenaires. D'autre part, une passivité voir un refus de s'intégrer dans le groupe. Enfin la peur d'échanger ses idées avec les autres par manque de confiance en ses capacités.

J'ai émis l'hypothèse que c'est la peur d'être évalué négativement par l'enseignant qui est à l'origine de cette attitude face au groupe du travail. Cette hypothèse de départ m'a permis de réorienter les apprenants vers un autre système d'évaluation du travail fournis. En effet, en situation de classe, l'apprenant est évalué sur la base du nombre et du type d'erreurs commises. En explicitant, le fait qu'en atelier c'est la participation au travail et la dynamique de groupe qui fera l'objet de l'évaluation, les participants aux ateliers ont commencé à changer d'attitude vis-à-vis du travail demandé en participant de plus en plus. Et c'est grâce à la participation que chaque apprenant a pu réaliser à quel point ça pouvait être amusant et instructif de travailler dans cette ambiance et c'est à partir de cet instant que les résultats du travail en atelier d'écriture commençait à se faire ressentir. Les apprenants ont commencé à s'approprier chaque mot et chaque idée tout en apprenant à réutiliser leurs erreurs et leurs ratures (leur brouillon) pour améliorer leur écrit (réécriture).

Ce n'est que dans cet espace de liberté, d'aisance en écriture et d'interaction que ces apprenants/ scripteur arrivent à s'intégrer dans un projet d'écriture en FLE. Et c'est avec les jeux d'écriture que propose l'atelier d'écriture qu'ils s'approprient la langue et la manipuler et découvrir enfin jusqu'où ils peuvent aller avec cette langue dite étrangère. Devenir créateur et créatif en cette langue, expérimenter l'écriture dans toutes ses dimensions et participer à ce dynamisme de l'écriture en atelier c'est ce qui permet à ces apprenants de réajuster leurs représentations négatives de l'écriture en français.

Conclusion

Dans ce quatrième chapitre intitulé « Le réajustement des représentations au sein de l'atelier d'écriture. », nous avons eu l'occasion dans un premier point de mettre en exergue la notion de l'acte d'écrire, du moins nous avons essayé de cerner cette activité sur le plan cognitif et relationnel. Sur le plan cognitif vu que c'est un acte cognitif et sur le plan relationnel du moment que cette activité crée des liens entre le lecteur et le scripteur d'un côté et entre le lecteur et le texte d'un autre côté.

Avec ce premier point s'annonce le deuxième qui représente le processus même de l'écriture. Un processus qui se réclame dynamique et plein de ressources pour tout apprenant entrant dans ce travail de l'écriture. En effet, ce processus permet de faire comprendre aux apprenants -ayant des difficultés à gérer leur rapport avec le FLE- que l'acte d'écrire est un travail qui se réalise par étapes d'où la notion de réécriture qui sauve la mise et réoriente les conceptions de l'écriture en français.

Arrivé au troisième point, nous sommes entrés dans un espace de découverte du monde de l'écriture : son aspect cognitif et sa relation avec le savoir. Ce troisième point nous a révélé la réalité du rapport que peuvent entretenir les apprenants avec l'acte d'écrire. Un rapport qui a généré des représentations négatives rendant impossible d'atteindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français.

La réalité de la notion de la représentation de l'écrit chez les apprenants en séance de français, nous interpelle vers le dernier point de ce troisième chapitre. Une sorte de remède et de solution que nous avons proposée avec l'intégration de l'écriture littéraire en classe de FLE.

Chapitre V

L'atelier d'écriture :

lieu dynamique pour l'écriture

Introduction

Ce chapitre dont l'intitulé est « L'atelier d'écriture : lieu dynamique pour l'écriture », représente un cinquième élément crucial qui met en exergue le travail de l'écriture en ateliers et qui montre son impact sur le sujet écrivant et sur le texte objet de la production écrite.

Alors, dans un premier point- et loin de tenter de relater les définitions qui se rapportent au terme de 'texte'- nous démarrons à partir des définitions pour aller vers une proposition qui soutient la thèse de Claudette ORIOL-BOYER et qui se prononce pour une théorie du texte.

Une théorie du texte qui met en évidence l'aspect de changement et de métamorphose que tout texte apporte en lui avant même d'écrire la première lettre. Cet aspect qui est représenté dans le travail de l'écriture littéraire au sein de l'atelier. Cette première conception du texte prépare notre entrée dans le deuxième point de ce chapitre. En effet, dans cette seconde approche faite à la notion de 'texte', ce dernier est pris en charge en étant un objet de production. Nous montrerons les différentes théories qui ont traité et qui ont développé la recherche ainsi que la réflexion sur le texte et sur la production écrite.

Nous dévoilerons notre penchant vers l'étude de la production écrite qui s'intéresse et qui porte sur les interactions entre le produit 'texte' et le processus de production de ce 'texte'. Et de là nous passerons au troisième point de ce chapitre, avec lequel nous optons pour une théorie de l'écriture du texte. Ici, nous relaterons les différentes pistes de recherche traitées par ORIOL-BOYER pour mettre en œuvre une théorie de l'écriture du texte. Dans cette théorie, nous prendrons en charge cinq points et qui sont : la lecture descendante / la lecture ascendante / la littérarité / la réécriture et la médiation. Tous ces points sont développés dans cette troisième partie de ce présent chapitre.

Aussi, dans un quatrième point, nous entrerons dans le vif du travail de l'écriture d'un texte et pour cela nous nous appuyerons sur l'écriture en spirale de Claudette ORIOL-

BOYER. Cette lecture en spirale rend compte de la dynamique du processus de l'écriture et du pouvoir de réécrire, car écrire appelle l'acte de réécrire et le lire demande le relire et cela monte en spirale.

Comme cinquième point attribué à ce chapitre, nous engagerons l'étude sur le sujet de la critique génétique qui représente une réalité intégrante de l'écriture en spirale. En effet, la critique génétique rend compte de la réalité de l'aspect changeant en perpétuel du texte.

Et c'est justement avec cette réalité que les apprenants participants au travail de l'écriture en ateliers retrouveront confiance pour se lancer dans l'aventure de l'écriture et du réécrire. Evidemment, ce n'est qu'avec la critique génétique que les apprenants -éprouvant des difficultés à se laisser aller dans le monde de l'écriture- auront le courage de revoir leurs brouillons et auront la ténacité de réécrire leurs textes.

Dans un sixième et dernier point relatif au chapitre V, nous présenterons l'atelier d'écriture littéraire comme lieu où tout ce qui se rapporte à la théorie du texte, à l'objet de la production, à l'écriture en spirale et à la critique génétique est pratiquement réalisé et réellement appliqué dans son enceinte.

En somme, l'atelier d'écriture du texte littéraire se révèle être un espace pédagogique qui garantit la mise en pratique du processus de l'écriture, vue qu'il instaure la phase de réécriture comme étape cruciale du travail en atelier. Cette réécriture qui est fondée premièrement sur le travail fait sur le brouillon (critique génétique) et dans un deuxième temps, elle se base sur l'écriture en spirale comme processus intégrant les phases de lecture / écriture et de relecture / réécriture.

Chapitre v

L'atelier d'écriture lieu dynamique pour l'écriture

*« La seule pratique que fonde
la théorie du texte est le texte lui-même »
BARTHES*

1- DE LA DEFINITION VERS LA THEORIE DU TEXTE

Prétendre cerner la notion de 'texte' relève d'une ignorance du caractère insaisissable de ce mot, donner telle ou telle définition n'est qu'aléatoire, et lui coller une explication n'est pas facile car « la définition du concept "texte" est une tâche ardue, une tentative parfois périlleuse. En somme, un terrain "miné" où il n'est pas facile d'y pénétrer pour l'expliquer, le comprendre, l'imiter même sans le toucher dans son intégrité, sa cohérence et sa structure. »¹

Limiter sa fonction en une trace écrite retraçant les pensées, le réduire à une simple transcription des idées et le représenter comme fruit de l'inspiration et le produit d'un don n'est guère équitable à une notion relative à texture et qui implique en réalité un travail de tissage. « Le texte est réduit à être la reproduction, l'expression ou la représentation d'un sens (...). En pensant le texte comme reproduction, on se prive de la possibilité d'en

¹Mohamed MEKHNACHE. (2011). L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique : pour un développement des compétences de production. Cas de 1^{ère} année moyenne. Thèse de doctorat. Mars 2011. P 96.

connaître les moyens de production. On élimine ainsi toute possibilité d'apprentissage de l'écriture. »²

Néanmoins, « une définition opératoire »³ comme le disait ORIOL-BOYER est nécessaire. Une revalorisation du travail qui se fait dans un texte et une reconsidération du parcours qui rend le texte ce qu'il est chose due. Car en principe le texte est « le résultat d'un travail de transformation appliquée à un matériau, les mots, le langage. »⁴

Pour ORIOL-BOYER afin d'écrire il faut réécrire, vue sous cet angle et reconsidéré ainsi, le texte devient un champ d'investigation et un laboratoire de métamorphoses en mots, en sons et en sens et le texte devient alors :

«une réalité spécifique et consistante dont la matière se prête aux bricolages. (...) Accepter, en tant que scripteur, de se laisser conduire par les mots et non pas seulement par des idées, c'est accepter que le produit fini, le texte soit très différent de ce que l'on croyait. Ecrire peut alors être pensé non pas comme quelque chose à dire, mais comme quelque chose à faire. »⁵

Un remaniement de l'approche qui peut-être faite au texte est bien entendu capital pour qui veut faire de cette structure scripturale un outil d'apprentissage de l'écriture en classe de FLE. Et puis savoir que « comme, avant d'être long, un texte s'élabore de petites séquences de bricolage par des microstructures, c'est par elles qu'une initiation peut commencer. ». Effectivement ce sont toutes ces allées et venues vers le texte en lecture et en écriture qui permettent de l'aborder et d'en faire usage pratique et effective.

Apprendre à appréhender le texte en classe de français, être prêt à entrer dans le texte et à l'exploiter en lecture et en écriture pour un apprentissage de la langue devrait être l'objectif de toute approche qui se fait à cette notion de 'texte'. Effectivement, pour

² Claudette ORIOL-BOYER. (1980). « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres. ». In Pratiques : linguistique, littérature, didactique. N° 26. P. 95.

³ Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier(1) » Printemps. In Textes en mains. Edition atelier du texte. P. 5.

⁴ Claudette ORIOL-BOYER. (1980). « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres. ». Op cit. P. 95.

⁵ Claudette ORIOL-BOYER. (1980). « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres. ».Op cit. P. 95.

rendre l'accès au texte pratique et rentable en compétences scripturales chez les apprenants/écrivains, il faut relancer la réflexion sur le sujet du texte et de la réalité de son existence en classe de FLE ; car l'objectif premier doit être le fait d'accompagner l'enseignement-apprentissage de l'écriture du français en classe.

2- LE TEXTE COMME OBJET DE PRODUCTION

D'après ORIOL-BOYER, trois grandes phases de la recherche sur la production écrite ont vu le jour, avec la première, l'écrit est limité à l'objet produit, avec la deuxième, c'est le processus de production qui fait objet d'étude et avec la troisième, l'intérêt des recherches porte sur les interactions qui s'émanent entre le produit et le processus. Dans cette dernière conception de la recherche et où s'inscrit la théorie de ORIOL-BOYER et où s'appuie mon travail de recherche, l'objectif et la finalité se situent qu'« On tente de construire les interactions entre le produit et le processus, fondant ainsi les conditions de possibilité d'une didactique. »⁶

Avec les théories du texte mises en œuvre par les linguistes, on s'est centré sur l'étude de « l'usage ordinaire de l'écrit plus proche de l'oral. »⁷, cette centration faite au produit anéantissait toute possibilité de faire une analyse du texte en tant que résultat d'un processus de production. Et de leur côté les littéraires œuvraient pour une vision techniciste de la littérature poursuivant ainsi les travaux des structuralistes avec qui le texte est clôturé sur lui-même. « En cette division du travail bien classique, tout se passe

⁶ Claudette ORIOL-BOYER. (1990). « Pour une didactique du français langue et littérature étrangères. » In *Le Français dans le monde* n° 237, novembre-décembre.

⁷ Claudette ORIOL-BOYER. (1990). « Pour une didactique du français langue et littérature étrangères. » *Op cit.*

comme si, tacitement, les territoires s'étaient partagés : aux linguistes la science du langage populaire, aux littéraires le flou artistique, langage de l'élite. »⁸

L'intérêt porté récemment au processus de production est exprimé dans des recherches en psychologie cognitive, de la pragmatique et celle de la critique génétique. Jean-Louis LEBRAVE cité par ORIOL-BOYER le montre en affirmant qu'« il est frappant de voir à quel point l'intérêt pour les processus de production est récent. La remarque en revient comme un leitmotiv dans tous les travaux sur l'écriture (...) et il faut attendre les années 80 pour voir paraître aux Etats-Unis une série d'ouvrages consacrés aux problèmes de la production écrite. »⁹

Ainsi, avec la psychologie cognitive une mise au point des protocoles d'observation des écrivains au moment de l'acte d'écrire voit le jour ce qui a préparé : «un cadre facile à manier, une identification des opérations qui font difficulté, l'importance de la planification et surtout le rôle fondamental de la révision et de la réécriture. »¹⁰. La nouvelle critique génétique pour sa part étudiait les manuscrits d'écrivains et des brouillons d'apprenants. Jointe aux travaux des psychologues, la critique génétique assure la perspective d'étudier le lien intrinsèque de l'écrivain/lecteur « dans une théorie non plus du produit mais de la démarche pour y parvenir. »¹¹

Du côté des recherches en pragmatique, avec KERBAT-ORECCHIONI, l'énonciation a permis aux recherches sur le texte de ne pas s'attarder à l'étude du produit et va une théorie du texte. « Bien qu'elle ne soient plus construites à partir de l'oral, les recherches sur l'énonciation ouvrent une ère nouvelle qui permet d'inscrire la pratique scripturale dans la complexité du rapport produit-processus. »¹²

⁸ Claudette ORIOL-BOYER. (1990). « Pour une didactique du français langue et littérature étrangères. ». Op cit.

⁹ Claudette ORIOL-BOYER. (1990). « *Pour une didactique du français langue et littérature étrangères.* ». Op cit.

¹⁰ Mohamed El Kamel METATHA. (2010). « *L'écriture et son apprentissage sous le prisme du 'rapport à l'écrit'* ». In Synergie Algérie n° 11. P. 98.

¹¹ Claudette ORIOL-BOYER. (1990). « *Pour une didactique du français langue et littérature étrangères.* ». Op cit.

¹² Claudette ORIOL-BOYER. (1990). « *Pour une didactique du Français langue et littérature étrangères.* ». Op cit.

3- LA THEORIE DE L'ECRITURE DU TEXTE

La langue exploitée en classe de français comme outil d'apprentissage et comme moyen de faire entrer les apprenants dans le texte et de leur donner les possibilités d'en produire à leur tour des textes personnels. Le mérite est attribué à ORIOL-BOYER qui a su montrer que le texte ne doit pas être étudié pour lui ou pour son auteur mais l'étude doit se focaliser sur le processus de production car le texte devient un objet observable, maniable et sujet à des bricolages multiples et ingénieux.

Elle schématise alors le travail qu'effectue l'écrivain lors de l'acte d'écrire et propose la spirale comme représentation de cet acte et elle dit : « La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opérations : il y a, globalement, une succession obligée, mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car certaines phases peuvent être sautées tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein ... telle ou telle autre... toute phase peut avorter. »¹³

Cette nouvelle théorie pour approcher un texte, en particulier le texte littéraire, et avec laquelle on veut en faire un support didactique pour l'amélioration des compétences scripturales chez les apprenants est traitée et bien détaillée dans la thèse d'état de ORIOL-BOYER« qui intègre les recherches effectuées sur le produit en les articulant avec celles portant sur le processus »¹⁴.

DUMINY-SEAUZEAU de son côté et dans sa thèse de doctorat a bien expliqué la théorie que ORIOL-BOYER a déjà développé dans sa thèse d'état et c'est

¹³ Claudette ORIOL-BOYER. Citée par Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Thèse de doctorat. P. 43.

¹⁴ Claudette ORIOL-BOYER. (1989) L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique. Tome 1, 1ère partie, chapitre 1. P. 78.

« ainsi que l'Atelier du Texte s'est nourri des apports de divers courants théoriques dont la mise ensemble inventive constitue la spécificité. »¹⁵.

De BOURDIEU, elle emprunte la notion de classement qui conforte sa conception du texte littéraire à savoir qu'il est fabriqué et que tout le monde peut en écrire. Le texte littéraire relève et émerge d'un travail effectué avec la langue et sur la langue, elle met en relation la fonction poétique et la fonction métalinguistique « dans le métalangage, la séquence est utilisée pour construire une équation, tandis qu'en poésie, c'est l'équation qui sert à construire la séquence. »¹⁶. Au niveau méta-textuel où des fonctionnements méta-discursif sont mis en jeu, ORIOL-BOYER identifie l'exo-méta-textuel et l'endo-méta-textuel, DUMINY-SEAUZEAU explique cette distinction « celui qui consiste à parler d'un autre texte et qu'elle appelle logiquement l'exo-méta-textuel (dont un exemple peut être l'explication de texte) et celui « qui s'applique aux opérations du discours dont il fait partie »¹⁷.

Pour avoir des fondements solides à sa théorie, ORIOL-BOYER a eu recours à la notion de la connotation et s'est inspirée des travaux de KERBAT-ORECCHIONI qui pose le constat qu'un signifié de dénotation peut porter sur le fonctionnement du discours c'est-à-dire que ce signifié a une fonction endo-méta-textuel. Reliant l'apport de KERBAT-ORECCHIONI à l'autonymie de REY-DEBOVE Josette qui propose le mécanisme de la connotation autonymique comme statut de l'œuvre littéraire. « Cela permet à Claudette Oriol-Boyer de distinguer à son tour le cas, plus courant, où un signifiant de connotation a pour signifié un autre élément du même texte, du cas où ce signifiant apparaît lui-même comme signifié connotatif : 'on a alors un mécanisme de connotation autonymique' »¹⁸.

¹⁵ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Thèse de doctorat. P. 54.

¹⁶ ORIOL-BOYER Claudette. Citée par DUMINY-SEAUZEAU Christine. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. P 59.

¹⁷ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 57.

¹⁸ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 58.

Se basant sur la lecture minutieuse que DUMINY-SEAUZEAU a fait de la thèse de ORIOL-BOYER, le lien qui dissipe l'ambiguïté entre les notions de : connotation-autonymie-poéticité est ce rapport au mécanisme de l'autonymie (le message qui renvoie au code). Cet éclaircissement DUMINY-SEAUZEAU l'affirme en empruntant les dires de ORIOL-BOYER : « Ainsi elle propose une solution qui consiste à dire que ' le texte littéraire ou poétique - produit d'un usage artistique du langage - vise, par connotation, ses divers modes d'élaboration' »¹⁹. Une didactique de la production textuelle est vivement sollicitée, c'est ainsi que ORIOL-BOYER l'affirme : « on s'aperçoit que sans théorie du texte il est impossible d'élaborer le spécifique travail de l'écriture. »²⁰

Une redéfinition de l'acte de lire voit le jour, ORIOL-BOYER reprend la distinction effectuée par les linguistes au sujet de la lecture descendante et lecture ascendante. « C'est à partir du moment où le lecteur [qui peut être l'auteur] prend sa distance avec le texte qu'il accède à la production esthétique : il acquiert en effet ainsi la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est-à-dire le pouvoir écrire. »²¹. En raison de la spécificité du texte littéraire, une lecture spécifique est aussi demandée pour accéder ce texte en lecture pour y accéder en écriture.

- La lecture descendante qui est reconnue par lecture-reconnaissance, linéaire, rapide et identificatoire où le lecteur s'identifie aux personnages du texte lu et c'est par rapport à ce dernier caractère de cette lecture en particulier, ORIOL-BOYER propose la distance vis-à-vis du texte lu d'où 'la lecture distanciée 'qu'elle propose.
- La lecture ascendante qui est une lecture découverte, translinéaire et 'sapide', ORIOL-BOYER oppose la cohérence car « seul un lecteur entraîné à des activités métalinguistiques, métadiscursives,

¹⁹Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). *L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains*. Op cit. P. 59.

²⁰Claudette ORIOL-BOYER. (1986). « *Lire/écrire avec des enfants (1)* ». In *Textes en mains*. Printemps. N° 5. P. 6.

²¹ Claudette ORIOL-BOYER. « *Lire/écrire avec des enfants (1)* ». Op cit. P. 7.

métapragmatiques et à leur explicitation aura des chances de percevoir le signifié connoté dont l'indice. »²²

Dans cette nouvelle théorie pour aborder le texte dans un atelier de texte, trois principes fondateurs du travail en atelier littéraire et qu'ORIOLE-BOYER a aussitôt clarifiés à savoir :

- La littérarité qui représente les piliers sur lesquels s'identifie un texte littéraire et qui en premier lieu éclairci le travail qui se fait sur la langue elle-même étant (la langue) un laboratoire expérimentale. En deuxième lieu il s'agit de ce qu'elle nomme : l'outre-langue et qu'elle explique : « Il n'y a pas de création d'une nouvelle langue, mais exploitation des virtualités de la langue utilisée. »²³. Et c'est ce que SEAUZEAU confirme après l'étude approfondie qu'elle a opéré sur la thèse d'état de ORIOLE-BOYER « L'atelier du texte est donc bien un atelier d'écriture littéraire, et c'est d'un usage artistique du langage qu'il est question. »²⁴. En troisième lieu, le métatextuel qui représente l'essence même du fait littéraire c'est ainsi qu'il est raisonnable d'être en accord avec ORIOLE-BOYER quand elle dit : « ...le didacticien devrait être tout particulièrement attentif à l'écriture des textes poétiques qui, plus que tout autre, requiert des activités métalinguistiques et accroît ainsi la compétence langagière. »²⁵
- La réécriture qui réside dans le processus de production d'un texte, ORIOLE-BOYER la situe entre ce qu'elle appelle 'l'art du rap' « La fonction de cette séquence est au moins double : « d'une part elle apprend à réutiliser systématiquement les textes déjà écrits, d'autre part

²² Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 64.

²³ Claudette ORIOLE-BOYER. (1989) L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique. Tome 1, 1ère partie, chapitre 9. p.249-250.

²⁴ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 66.

²⁵ Claudette ORIOLE-BOYER. Citée par Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 67.

elle construit la capacité de multiplier les similitudes à l'intérieur de celui que l'on écrit, ce qui définit le travail de l'écrivain »²⁶. Et 'l'art du rat' que SEAUZEAU explicite en disant : « Il s'agit donc, comme on vient de le lire, de « multiplier les similitudes » à l'intérieur de son propre texte, d'en faire croître la littéarité. »²⁷.

- La médiation qui est présente tout au long du processus de la production de l'écrit. Car écrire comme l'a confirmé ORIOL-BOYER est 'l'art de l'autre'.et vue sous cet angle cette médiation se caractérise d'un côté au niveau de la lecture en effet, tout acte de lecture se pratique en médiation avec d'autres textes lus : « C'est la notion d'intertextualité qui permet le mieux, dans un premier temps, d'affirmer le texte comme un espace de communication »²⁸. Et au niveau de l'écriture et la réécriture elle parle de 'déjà-écrit'« Toute pratique textuelle, dit-elle, est le fruit d'une intertextualité rétrospective, prospective et rétroactive »²⁹. Au moment de l'acte de l'écriture d'un texte, la médiation s'opère avec ce scripteur qui est lui-même son premier lecteur du texte, et avec cette médiation il changera autant qu'il effectue des changements dans ses écrits : « facteur de changement, conclut Claudette ORIOL-BOYER, le texte est le lieu et le moyen d'une plus grande liberté... Cela justifie qu'on distribue à tous le pouvoir de le produire et qu'on élabore une didactique capable de développer ce que l'on pourrait nommer l'alteraction »³⁰.

²⁶ Claudette. ORIOL-BOYER Citée par Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 68.

²⁷ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 68.

²⁸ Claudette ORIOL-BOYER. Citée par Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 69.

²⁹ Claudette ORIOL-BOYER. Citée par Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 69.

³⁰ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 70.

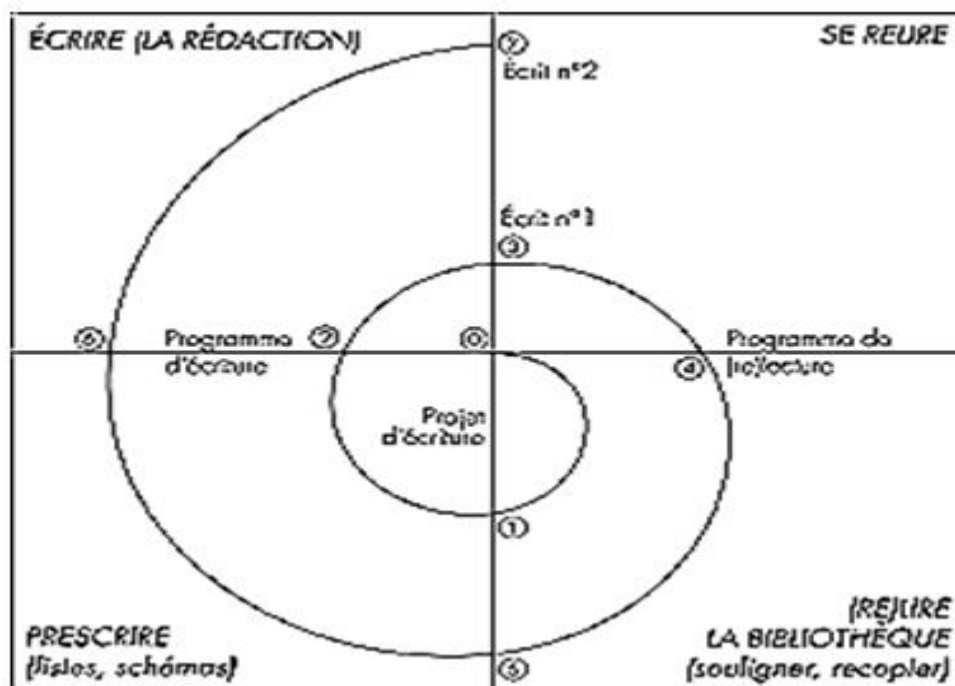
Donc le scripteur au sein d'un atelier d'écriture à force de procéder à cette médiation que l'écriture en atelier demande et instaure, il arrive à établir cette médiation avec l'autre qui écrit en lui « Le scripteur doit ainsi parvenir à entrer dans une médiation de soi à soi. »³¹

4-L'écriture en spirale du texte

ORIOLE-BOYER explique le schéma qu'elle crée et qui représente le procès de 'lecture-écriture'. En effet, c'est de part la modélisation du travail de l'écrivain qu'elle lui donne sens et essence. On opérant une transposition didactique, ce schéma en spirale et qui s'applique au travail de l'écrivain peut être une pratique dont les apprenants puiseront et s'inspireront pour réaliser à leur tour des créations aussi correctes et aussi bien travaillées. C'est ce qui favorise l'intégration de ces apprenants en difficulté (pour écrire en FLE) de s'apercevoir qu'ils peuvent essayer et réessayer tant que cette activité de production le demande, sans relâche et sans peur ni honte l'acte d'écrire devient une véritable consolation sur le plan cognitif et affectif.

³¹ Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 69.

La représentation graphique du schéma spiralé d'ORIOLE-BOYER tel trouvée dans le tome 1 chapitre 10 de sa thèse d'état en p 274.



Elle commente ainsi cette schématisation en disant : « La spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opérations : il y a, globalement, une succession obligée, mais il n'y a pas linéarité des enchaînements car certaines phases peuvent être sautées tandis que d'autres peuvent comporter, en leur sein ... telle ou telle autre... toute phase peut avorter... »³²

Elle continue son explicitation de ces opérations en précisant (dans le tome 1 chapitre 10 p 275) :

- segment 0-1 : parcours de lecture ... émergence d'un projet d'écriture
- segment 1-2 : constitution d'un programme d'écriture ...
- segment 2-3 : travail de rédaction ... (« venue d'un premier texte » noté écrit 1

³² Claudette ORIOLE-BOYER. (1989) L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique. Tome 1, 1ère partie, chapitre 10. P. 275.

- segment 3-4 : temps de relecture ...convocation d'autres textes dont la (re)lecture (noté programme de (re)lecture) pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version » (en vue d'une deuxième version notée écrit 2)

5-La critique génétique

Avec la critique génétique, le texte est reconsidéré comme étant un objet fabriqué. Il devient le résultat d'un travail d'élaboration, à partir de plusieurs d'étapes, et en étant inscrit dans un projet d'écriture, cette production écrite qu'est le texte est un objet ouvré et fabriqué tout au long d'un travail, et du moment qu'on peut faire « apprendre à quelqu'un à fabriquer un objet fonctionnel, on devrait donc être capable de lui apprendre aussi à fabriquer un objet d'art, en s'intéressant au processus de production de tout objet ouvré. »³³

C'est au centre même de la critique génétique que se dévoilent les activités d'écrire et de réécrire, de copier et de recopier, de corriger et d'améliorer, de raturer et de mettre sur le propre et c'est ainsi que « [...] la critique génétique instaure un nouveau regard sur la littérature. Son objet : les manuscrits littéraires, en tant qu'ils portent la trace d'une dynamique, celle du texte en devenir. Sa méthode : la mise à nu du corps et du cours de l'écriture, assortie de la construction d'une série d'hypothèses sur les opérations scripturales. Sa visée : la littérature comme un faire, comme activité, comme mouvement. »³⁴

Des écrivains connus par leurs chef d'œuvre mais qui ne cachent pas pour autant les actes de ratures et de réécriture qu'ils avaient à réaliser pour aboutir à ces œuvres fascinants et admirés de tous : « Flaubert avait parlé de ses difficultés à écrire

³³Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture : Travailler avec les brouillons d'écrivains. Edition Scérén CRDP MIDI-PYRENEES. P. 11.

³⁴ Almuth GRESILLON, cité par Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit. P. 5.

dans sa correspondance, Zola avait tenu des carnets de travail, Victor Hugo avait consacré soigneusement ses manuscrits pour la postérité. »³⁵

Ce n'est qu'en 1972, avec Bellemin-Noël que ces manuscrits ont eu une véritable identité dans la lecture du texte et ils deviennent des avant-textes qui à force d'être écrits et réécrits contribuent à la réalisation d'une production améliorée et travaillée. « La mise en circulation des manuscrits d'écrivains a permis de considérer un texte comme le résultat d'un long processus de production et de maturation. L'observation des manuscrits offre en effet la possibilité de comprendre comment on passe de la planification à la mise en écriture ou encore des relectures-révisions aux réécritures multiples. »³⁶

La critique génétique apporte aux apprenants -surtout pour ceux qui ont des difficultés à écrire en français- une nouvelle représentation de l'acte d'écrire, celle d'une action qui passe par des étapes et celle d'un produit qui est forgé petit à petit et que c'est possible à tout à chacun : « Il est alors clair que la critique génétique, en donnant accès aux mécanismes d'élaboration d'un texte, fournit aux élèves des outils pour réécrire en s'appropriant progressivement le travail de l'écrivain, autrement dit pour pratiquer l'écriture d'invention. »³⁷

Travailler son brouillon, revaloriser ces premiers écrits raturés et accepter de revoir ses avant-textes sans honte et sans peur ce sont là les atouts de cette critique génétique « Les textes peuvent maintenant être lus non comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait. »³⁸

³⁵ ORIOL-BOYER Claudette et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit P 7.

³⁶ Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit P. 7.

³⁷ Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit P. 6.

³⁸ Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit P. 8.

6-L'atelier d'écriture littéraire

Elaboré et conduit par ORIOL-BOYER et son groupe de recherche-action de formation, l'atelier d'écriture du texte opère de manière à faire travailler les apprenants jusqu'au terme de leur production écrite. La transposition didactique du travail de l'écrivain donc opérée, les apprenants s'intègrent dans un processus récursif qui leur assure une continuité, un réel apprentissage et une pratique sans fin de l'écriture.

C'est ainsi que la première étape à savourer dans cette ambiance de l'écriture est bel et bien la lecture d'un texte littéraire d'appui à l'écriture. « C'est la lecture ascendante de ce texte d'appui, en quête de cohérence, qui doit permettre de dégager son opération d'écriture majeure, à savoir un ' fait de langue ' permettant ' un effet de sens ' qui n'est autre le projet d'écriture. »³⁹

Un programme d'écriture est alors mis en place, sous-tendu par l'articulation claire et précise y des consignes y de l'évaluation du travail à accomplir. Un temps de la préparation à l'écriture est aussitôt déclenché et l'apprenant procède à préparer les matériaux (listes élaborées, entraînement grammatical...) dans le but d'aboutir à une rédaction cohérente.

Après s'être préparé à se lancer dans l'acte d'écrire, l'apprenant investit tous ses ressources et déploie tout ce qu'il faut pour rédiger un premier écrit qui lui fera acquérir au prime abord cette nouvelle représentation qu'il doit avoir de l'écriture qui n'est qu'un travail et qui ne peut se réaliser qu'avec du travail.

Premier écrit demande une première lecture que l'apprenant partagera avec ses camarades de l'atelier. « Cette lecture sera d'abord descendante (pour vérifier la présence des éléments requis par la consigne) puis ascendante (pour voir émerger 'les rimes' internes portant la trace d'un second projet suivi par le scripteur, souvent inconscient. »⁴⁰

³⁹Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 84.

⁴⁰DUMINY-SEAUZEAU Christine. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 86.

Un programme de réécriture est alors installé, avec une préparation particulière relative à la systématisation des phénomènes langagiers et à la régulation de l'évaluation. Ce programme est lancé juste après qu'une modification soit effectuée sur le projet d'écriture à la suite d'une rétroaction positive des membres du groupe de l'atelier. « Chaque lecture de texte produit aboutira ainsi à une ou plusieurs consignes de réécriture, certaines invitant à mieux respecter tel ou tel élément de la consigne, d'autres permettant d'identifier la nouvelle consigne à suivre dans le sens du texte. »⁴¹

Après, c'est un travail de réécriture qui s'effectue individuellement ou en groupe. Cette étape permet de confronter les stratégies prise en charge pour écrire et va engendrer un ou plusieurs écrits produits dans la confrontation et l'interaction du groupe.

Et on arrive à l'étape d'une dernière lecture du ou des écrits produits et réalisés dans cet espace de temps qu'est l'écriture en atelier. « Cette fois, celui qui a procédé à la réécriture va parler de ses hésitations et de ses choix : on pourra alors affiner les stratégies, comparer plusieurs réécritures d'un même texte, par exemple. La lecture finale permettra de faire un retour sur le processus, les procédures. »⁴²

L'activité de l'écriture au sein d'un atelier d'écriture littéraire schématisée en forme de spirale apporte un aspect des plus novateurs dans la didactique de l'écrit à savoir le décloisement réalisé par le principe de médiation qui s'effectue lors de ces activités de lecture/écriture/relecture/réécriture.

Ce principe de médiation relie en premier lieu deux activités longtemps séparées : celle de la lecture et celle de l'écriture et qui sont nettement liées dans la pratique de l'atelier de l'écriture littéraire. En deuxième lieu, la langue et la littérature séparées depuis longtemps sont enfin réunies dans des activités de lecture et d'écriture. En troisième lieu, entre l'enseignant et l'enseigné qui pendant des générations étaient dans la même classe mais dans deux mondes différents où les uns s'apitoyaient sur le sort des autres et où les autres acceptent mal le message des uns.

⁴¹ DUMINY-SEAUZEAU Christine. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 86.

⁴² Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 87.

Au sein de l'atelier de l'écriture littéraire l'enseignant/l'animateur négocie, oriente, guide et écrit avec cet enseigné/apprenant qui adhère à un projet d'écriture qui est le sien et réalise des progrès à écrire et à réécrire avec ses partenaires en atelier et en compagnie de cet animateur, muni de tout ce dont il a besoin pour co-agir d'un côté, en lecture/écriture avec le texte d'appui et en relecture/réécriture avec son propre écrit, de l'autre côté avec ses partenaires en écriture, avec les consignes de lecture et celles de l'écriture et avec toute cette dynamique qui s'émane de cet instant magique de l'écrire en atelier.

a) Atelier de la réécriture accompagnée :

La première devise de l'écriture littéraire en atelier est qu'« apprendre à l'écrire, c'est avant tout apprendre à réécrire. »⁴³. Faire partie d'un tout, être témoin des productions écrites réalisées et pouvoir interroger les usages de la langue et après se réapproprier ce fait littéraire et en faire usage personnel, c'est ce que la réécriture ouvre comme horizon aux apprenants/scripteurs car « l'essentiel du travail commence là où le geste de graphie est terminé, là où le regard prend le relai de la main pour lire ce qui est écrit afin de le retravailler pour le faire devenir texte, texture, tissage. »⁴⁴. Etant l'élément de base du rapport à soi, la réécriture prend vie avec l'acte d'écrire car « la réécriture opère au niveau du texte [...] elle concerne les processus rédactionnels et donc elle convoque des savoir-faire, des connaissances procédurales plutôt que déclaratives. »⁴⁵.

Selon ORIOL-BOYER trois conditions permettent à la réécriture d'être et lui garantissent l'existence, séparer le scripteur de la notion d'erreur et d'échec, aucune identification du scripteur avec son texte ne doit se faire et bannir à tout jamais l'idée que le texte est un produit fini ou fruit d'une inspiration, mais « qu'il résulte d'opérations désignables pratiquées dans la langue et sur la page. »⁴⁶.

C'est ainsi que la réécriture est un véritable travail, il faut se rendre à l'évidence que « l'enjeu est énorme: la réécriture n'est pas un simple exercice, elle est le principe même du

⁴³Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit. P. 13.

⁴⁴ Claudette ORIOL-BOYER. (1980). « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres ». P. 96.

⁴⁵Daniel BESSONNAT. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture » In Pratiques n°105. P. 7.

⁴⁶ Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier (1) ». In Textes en mains. P. 6.

travail textuel. »⁴⁷. Réécrire c'est aussi faire ce lien entre l'apprenant/scripteur et son écrit, entre l'enseignant/animateur et ses apprenants, et entre les apprenants/scripteurs et leurs partenaires en atelier « La réécriture suppose intervention du maître-médiateur ou des pairs, qui, par leur lecture critique, vont, permettre la relance du procès d'écriture. »⁴⁸

Réécrire c'est accepter de raturer, c'est se permettre de faire des erreurs, c'est saisir la chance que son brouillon lui offre pour s'améliorer et pour progresser. « Ce n'est pas alors le risque d'erreur qu'il faut éliminer des situations formatrices ; il faudrait au contraire développer les processus de détection, correction et utilisation des erreurs. Ainsi les ratures peuvent-elles être le support de jeux pour apprendre à écrire. »⁴⁹ C'est ce travail de réécriture au sein de l'atelier d'écriture de texte que une acquisition et une amélioration des apprentissages peuvent effectivement se réaliser. « L'apprentissage devra lui donner les moyens d'améliorer son texte. Autrement dit, c'est l'art de la rature qu'il faut lui enseigner. »⁵⁰.

L'atelier de l'écriture littéraire est un dispositif qui favorise la réécriture et qui la maintient. « Il apparaîtra que la possibilité d'un retour permanent sur l'écrit produit constitue (...) la condition d'une amélioration des compétences langagières. Ainsi, dans le travail de réécriture, la quantité et la qualité des modifications apportées révèlent la plus ou moins grande aptitude du sujet à ajuster ses propres intentions d'écriture, à saisir les enjeux de son texte, à intégrer les attentes du lecteur. »⁵¹.

La réécriture permet à ce sujet lecteur/scripteur de déterminer ce qu'il sait faire seul dans les moments de lecture/écriture et ce dont il a besoin en compagnie de partenaires en atelier, ce qui rend possible des capacités qu'il va acquérir pour se corriger, éviter les erreurs et pour améliorer son écrit. Cette activité facilite le réajustement des représentations de l'écriture et du texte car avec la réécriture, le texte produit retrouve sa dynamique et prouve son caractère flexible et manipulable, plus encore il certifie qu'il est le produit d'un travail non d'une inspiration ou d'un don, alors si on veut écrire on peut le faire même si on a autant de lacunes et de difficultés à écrire en FLE. « Le fait de travailler sur des brouillons, sur des

⁴⁷Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier (1) ». Op cit. P. 13.

⁴⁸Daniel BESSONNAT. (2000). « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture ». In Pratiques n°105. P. 9.

⁴⁹Claudine FABRE. (1992). « Pour délier l'écriture : lire les ratures 'pas à pas'. In Textes en mains. P. 48-49.

⁵⁰Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier (1) ». Op cit. P. 5.

⁵¹Jean-Louis CHISS. (2012). L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories et didactiques. Edition L'Harmattan. Paris. P. 170.

états intermédiaires du texte, adoucit ce qu'il pourrait y avoir de brutal à corriger. Comme le texte est encore en chantier. »⁵².

b) Atelier de la lecture/écriture :

Ces deux activités font parties d'un processus, en fait ce sont les unes des piliers de ce processus qui fait que l'acte d'écrire soit un acte réalisant une réelle acquisition de compétences en lecture et en écriture « La lecture des textes produits déploiera, au ralenti, les virtualités scripturales des éléments imposés. D'un même mouvement, chaque scripteur pourra donc apprendre comment il a lu pour écrire et donc comment il pourrait se relire pour se récrire. »⁵³. Dans ce processus de l'écriture littéraire, l'activité de lecture survient comme un moment de découverte du texte qui prépare le lecteur à une création d'un autre texte. « En somme, toute lecture est création. Elle est interprétation, en quelque sorte réécriture, de l'œuvre. »⁵⁴.

C'est ainsi que lire et écrire représentent les deux faces de la pièce de monnaie et qui est finalement activée dans le processus de l'écriture : « Lire apparaîtra donc comme un acte d'écriture et pareillement écrire se révélera être un acte de lecture-écrire et lire n'étant que les moments simultanés d'une même production. »⁵⁵. L'apprenant/scripteur tant qu'il s'intègre en lecture des textes il se trouve investit dans l'écriture de textes personnels car lire nourrit l'écrire et l'écrire confirme et allège l'acte du lire. « Lecture et écriture sont indissociables. Ecrire en atelier a pour effet de lire autrement, et réveille ou surtout, toujours, le désir de lire. »⁵⁶

⁵² Rozenn GUIBERT. (2003). Former des écrivains. Presse Universitaire du Septentrion. P. 114.

⁵³ Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire en atelier (1) » In Textes en mains. P. 12.

⁵⁴ Eric BORDAS et al. (2005). L'analyse littéraire. Armand Colin. P. 40.

⁵⁵ Jean-Louis BAUDRY cité par Claudette ORIOL-BOYER. (1989) L'écriture de texte : Théorie, pratique, didactique. Préliminaires, chapitre 3. P. 61.

⁵⁶ Eva KAVIAN. (2007). Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture. Bruxelles Edition De Boeck et Larcier. P. 23.

c) Atelier de la relecture/réécriture :

Comme lire prépare à l'écriture, la relecture fait progresser l'écriture et rend possible la réécriture. « L'accès au langage écrit fonde la plupart des activités réflexives sur la langue et permet à l'enfant une prise de conscience des différentes opérations langagières inhérentes à toute tâche d'écriture. »⁵⁷. S'accorder à relire son écrit, c'est se donner une deuxième chance de le valoriser et de le remanier. Saisir l'occasion de relire son travail individuellement ou avec un groupe c'est toujours une opportunité permettant au sujet/scripteur d'améliorer son écrit et d'y effectuer les modifications nécessaires pour qu'il soit aussi accessible que possible en lecture et assez maniable en réécriture. « Accéder à l'écrit, c'est objectiver le langage et le rendre 'manipulable' pour d'éventuelles activités métalinguistiques : la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe de nos classes de français. »⁵⁸.

Un va et vient de la lecture vers l'écriture et de la relecture vers la réécriture, c'est toute la dynamique du processus de l'atelier de l'écriture littéraire qui voit le jour. En effet, dans cet espace du lire/écrire et du relire/réécrire des habiletés se forment et des compétences se renforcent et des incertitudes quant à sa capacité de lire et d'écrire se dissipent. Aucune séparation ne peut se faire entre ces moments du processus car chaque moment trouve sa continuité et son poids dans la réalisation d'un autre des moments de la chaîne. La lecture prépare une écriture et cette dernière impose une relecture qui à son tour demande une réécriture, c'est toute l'histoire de l'écriture littéraire en atelier.

Evidemment, la lecture littéraire convoque l'acte d'écrire et prépare ainsi le terrain aux apprenants à s'exercer de par la lecture à l'écriture et de par la relecture à la réécriture, ce qui permet une progression dans la maîtrise des compétences du "lire" et de "l'écrire". « *Il n'est pas exagéré de dire que les difficultés que certains élèves éprouvent à rédiger proviennent en premier lieu de leur manque de lecture. Il revient à l'enseignant de renforcer l'acquisition de ce savoir-faire en reliant autant que faire se peut les démarches de lecture à des démarches d'écriture* »⁵⁹.

⁵⁷ Jean-Louis CHISS. (2012). L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories et didactiques. Op cit. P. 169.

⁵⁸ Jean-Louis CHISS. (2012). L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories et didactiques. Op cit. P. 169.

⁵⁹ Jean-Louis DUFAYS et al. (2005). Pour une lecture littéraire. Editions De Boeck. P. 129.

d) Atelier de projet d'écriture :

L'atelier de l'écriture littéraire selon ORIOL-BOYER est un dispositif qui propose aux apprenants/scripteurs un projet d'écriture à réaliser. C'est un projet qui prône l'exploitation du fait littéraire comme support en lecture et en écriture, c'est avec le fait imaginaire et c'est avec de la fiction qui berce ces partenaires en écriture dans leur quête en lecture et en écriture. « La fiction est la porte d'entrée du travail littéraire en atelier. »⁶⁰. C'est exactement dans l'exploitation du texte de fiction que le projet d'écriture se révèle motivant et intéressant pour ces apprenants/scripteurs cherchant des raisons pour accéder au français en lecture et en faire usage personnel en écriture. « Le texte de fiction est un objet d'apprentissage, l'atelier d'écriture en est le lieu privilégié. »⁶¹.

En somme, c'est bien au sein de l'atelier d'écriture littéraire que ces apprenants/scripteurs découvrent l'aspect dynamique de l'écriture. C'est là où s'accordent le droit de commettre les erreurs car ils savent que ce sont leurs brouillons avec les lacunes et les erreurs qu'ils peuvent progresser et qu'ils peuvent améliorer leurs écrits. « Cette dynamique interne de l'écriture est souvent travaillée dans les ateliers d'écriture de textes littéraires. »⁶²

Dans cet espace où ils ont à lire des textes d'auteurs et écrire des textes personnels qu'ils vont relire et puis réécrire, ces apprenants/scripteur sont inscrits dans un projet où ce sont eux même les principaux acteurs et agents de la situation d'écriture. En effet, « La valeur qu'accorde l'apprenant à la tâche est également un élément important. Même avec un sentiment d'efficacité élevé, un apprenant peut décider de ne pas s'investir dans une tâche qu'il estime sans valeur. »⁶³.

Mettre les apprenants/scripteurs dans le bain d'un projet d'écriture auquel ils doivent revenir et qu'ils doivent mettre en œuvre est ce qui favorise le mieux l'engagement des ces

⁶⁰Eva KAVIAN. (2007). *Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture*. Op cit. P. 29.

⁶¹Claudette ORIOL-BOYER. (1984). « Ecrire, cela s'apprend... ».In *Textes en mains*. P. 3.

⁶²Rozenn GUIBERT. (2003). *Former des écrivains*. Presse Universitaire du Septentrion. P. 64.

⁶³Benoit GALAND et al. (2011). 'Avoir confiance en soi' : Apprendre et faire apprendre. Paris Presses Universitaires de France. P. 258.

scripteurs et c'est ce qui les poussent à s'investir à fond dans une concrétisation de ce projet : « La recherche scientifique sur le sentiment d'efficacité personnelle et ses sources démontre qu'il est possible de mettre en place une structuration des activités d'apprentissage qui soutient une acquisition graduelle de compétences et leur validation progressive, et de développer ainsi le sentiment d'efficacité et l'engagement des apprenants. »⁶⁴ .

Adhérer au projet d'écriture en atelier c'est aussi se retrouver dans des situations d'apprentissage qui vont favoriser l'acquisition des compétences scripturales dont ces apprenants/scripteurs ont besoin pour s'améliorer et progresser en lecture et en écriture. « Les situations de résolution de problèmes, d'étude de cas ou de projet à réaliser représentent des exemples de situations d'apprentissage qui placent l'étudiant dans un rôle d'acteur et qui l'invitent à s'engager activement dans ses apprentissages. »⁶⁵

S'appliquer à écrire et à écrire plus, c'est lire et relire encore plus. Car écrire c'est exister, c'est marquer sa singularité et plus on écrit, on écrit bien et on arrive à ciseler ses pensées. « Si l'existence d'un projet partagé nous semble être une condition nécessaire à la réussite de tout apprentissage, cette réussite suppose aussi que l'élève soit mis en situation d'activité effective et stimulé à réaliser des productions personnelles où il utilise les savoirs qu'il a effectivement pu acquérir. »⁶⁶ .

L'apprenant/scripteur s'inscrit alors dans un projet d'écriture qui démarre de la lecture du texte d'appui et qui s'étale tout au long du processus de la lecture/écriture et de la relecture/réécriture pour acquérir des compétences scripturales qui le font aboutir vers une rédaction personnelle améliorée. « L'atelier d'écriture tel que je le conçois, est un lieu d'expérimentation, d'échanges, et vise à construire l'espace de l'écriture solitaire. Il s'agit d'aller vers l'inconnu que chacun porte en lui, vers l'autre en soi qui parle dans le texte. Ecrire en atelier, c'est expérimenter de l'intérieur le processus littéraire souvent abordé par des savoirs trop figés. »⁶⁷

⁶⁴ Benoit GALAND et al. (2011). « Avoir confiance en soi ». In Apprendre et faire apprendre. Op cit. P. 267.

⁶⁵ Mariane FRENAY et Denis BEDARD. (2011). « Le transfert des apprentissages ». In Apprendre et faire apprendre. Op cit. P. 135.

⁶⁶ Jean-Louis DUFAYS et al. (2005). Pour une lecture littéraire. Editions De Boeck. P. 168.

⁶⁷ Eva KAVIAN. (2007). Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture. Bruxelles Edition De Boeck et Larcier. P. 23.

e) Atelier des consignes :

Au sein de l'atelier de l'écriture littéraire l'apprenant/scripteur se retrouve guidé par un animateur, aidé par ses partenaires en atelier et délivré de ses peurs par les contraintes et les consignes. L'intérêt dans ce grand chantier est que cet apprenant/scripteur devient productif au même temps que créatif au sein du dynamisme offert par ce temps du lire/écrire en atelier. C'est un temps que ce participant à l'écriture passe à s'investir dans l'acte d'écrire muni en premier de consignes de lecture qui lui permettent d'entrer dans le texte d'appui et en deuxième moment il s'investit avec des consignes d'écriture qui le guident dans le chemin de l'écrire.

L'un des éléments de base de l'écriture littéraire en atelier est la consigne que l'animateur suggère à ses apprenants/scripteurs pour entrer dans le texte d'appui et pour en sortir avec une écrit personnel : « La proposition d'écriture est l'outil privilégié de l'animateur, un outil qu'il doit créer, élaborer, adapter. Souvent appelées 'contraintes', 'thème', 'consigne', la proposition d'écriture est ce que l'animateur dit pour mettre en mouvement, pour susciter l'écriture des participants. »⁶⁸.

Etre cadré et encadré dans un processus de créativité c'est s'engager à mettre en œuvre des consignes de lecture et des consignes d'écriture proposées au cours de cette vie d'écriture en atelier et « plus la contrainte est forte, plus elle imposera la mise en mouvement de la créativité, le déploiement de l'imaginaire. »⁶⁹. Aborder un texte littéraire en lecture et faire part à une création d'un autre texte est l'un des moments exclusifs de la prise en charge des consignes proposées et de la contrainte qui s'en découle, car il est évident que « la créativité s'éveille devant une contrainte, un obstacle à surmonter. Tel est donc ce qui doit au minimum cimenter la proposition d'écriture. »⁷⁰.

Ce sont des consignes de lecture qui permettent à cet apprenant/scripteur de découvrir le caractère polysémique du texte littéraire et en déceler l'aspect métalinguistique et d'en faire partie dans sa propre rédaction écrite. « Le texte est à la fois, le lieu où l'auteur met en

⁶⁸ Eva KAVIAN. (2007). Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture. Op cit. P. 24.

⁶⁹ Eva KAVIAN. (2007). Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture. Op cit. P. 26.

⁷⁰ Eva KAVIAN. (2007). Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture. Op cit. P. 25.

œuvre des règles revendiquées et explicites, et le lieu où le lecteur peut accéder à ces règles. »⁷¹

Les consignes sont proposées dans le but de faire accéder ces apprenants/scripteurs à des idées d'écriture, à des idées de textes et à des idées où ils peuvent exercer leur imaginaire et où ils arrivent à combiner entre le lire et l'écrire et entre la contrainte et la consigne. Ces consignes leur permettent de se réconcilier avec la lecture d'un texte littéraire et avec l'écriture d'un texte personnel. Ils leur permettent d'adopter une idée de départ, de suivre une structure de réalisation et surtout d'assurer la cohérence du texte à écrire.

Reconnaître l'apport des consignes dans la réalisation des activités de lecture ou d'écriture demandées est l'un des éléments qui clarifie le travail d'animation et d'orientation de l'enseignant et permet aux apprenants/scripteurs de savoir comment réaliser ce que en lui demande de faire : « L'étude de la consigne, outre qu'elle constitue le repère indispensable de toute évaluation, clarifie ce que l'on est en droit d'attendre ou de ne pas attendre de la tâche à réaliser. »⁷².

f) Atelier du brouillon :

Ecrire au sein d'un atelier d'écriture littéraire montre aux apprenants/scripteurs l'intérêt des ratures qu'ils font, car ce sont ces mêmes ratures qui leur prouvent qu'ils savent réécrire. « On prépare ainsi l'intérêt pour un regard plus attentif porté sur les brouillons : on comprend qu'observer ce que chacun a fait pourrait sans doute permettre de progresser. »⁷³.

Dans un projet d'écriture littéraire en atelier, les rajouts insérés dans le texte, les suppressions effectuées, les remplacements et les déplacements faites dans le texte sont des marques d'un travail et d'une réflexion qui rendent possible l'amélioration d'un écrit. Toutes ces manipulations opérées sur le texte démontre que : « l'objectif est que l'élève perçoive

⁷¹ Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit. P. 126.

⁷² Martine MARQUILLO. (1992) « Analyse de consigne et évaluation dans des pratiques de l'écrit. ». In Le Français dans le monde, Recherches et Applications. Paris. Numéro spécial. Février-Mars. Hachette-édicef. P. 86.

⁷³ Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit. P. 21.

dans la rature non la trace visible d'un échec, mais une étape nécessaire de l'amélioration d'un texte. »⁷⁴.

C'est ainsi qu'une pédagogie de l'erreur s'installe dans les classes de FLE et opère sur les brouillons des apprenants. Avec cette pédagogie, l'erreur devient un support de prise de décisions pédagogiques du la part de l'enseignant, et un outil permettant de se corriger de la part des apprenants car ici et maintenant la conception de l'erreur, du brouillon ou de la rature a totalement changée ainsi « au lieu de passer honteusement dans les corbeilles à papier, l'erreur et la rature sont devenues le support d'un travail pédagogique et d'une exploitation didactique. »⁷⁵.

L'exploitation des ratures à savoir son brouillon, avec les gestes de réécriture prouve que l'erreur est un pas vers l'amélioration et que c'est une étape vers la progression en lecture et en écriture, c'est ce qui offre aux apprenants/scripateurs une possibilité de « mieux lire un texte par une lecture méthodique qui va s'attacher à montrer que ce qui était visible dans les brouillons devient lisible dans le dernier texte. »

Travailler sur l'erreur au sein d'un atelier d'écriture permet à ces apprenants/scripateurs de reconnaître leurs erreurs et les types d'erreurs qu'ils commettent et de ce fait de savoir comment arriver à se corriger et à améliorer son écrit. « Un tel échange, repéré à partir d'une rature, permet alors de travailler sur les règles de l'écriture en liaison avec le sens dont elle est porteuse. »⁷⁶.

Cette approche faite de l'erreur et de la rature participe au réajustement des représentations de ces mêmes apprenants qu'ils se font de l'écriture d'une part et de l'écriture en FLE d'autre part car cette nouvelle conception portés de leurs brouillons leur fait comprendre qu'un texte bien fait dès la première lettre qu'on écrit n'existe pas, et que rien ne dispense d'un travail de modifications et de reprises, alors l'écriture une activité longue mais fertile et que c'est avec les erreurs que tout est possible. « Considérer les brouillons comme des ateliers de comparaison et de commutation de signes du langage, tels

⁷⁴Claudette ORIOL-BOYER et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture. Op cit . P. 32.

⁷⁵ Christine BARRE-DE-MINIAC et al. (1993). Les collégiens et l'écriture : Des attentes familiales aux exigences scolaires. Paris. ES éditeur. P. 125.

⁷⁶ Christine BARRE-DE-MINIAC et al. (1993). Les collégiens et l'écriture : Des attentes familiales aux exigences scolaires. Op cit. P. 152.

que tous les degrés de l'activité métalinguistique suscitée par une communication écrite peuvent y être essayés par les écoliers. »⁷⁷

En somme, cette observation permet de démystifier l'écriture, et d'éviter à ces apprenants/scripteurs de dépasser enfin aussi bien les impasses de l'autodénigrement que celles de l'autosatisfaction, et c'est en cet acte qu'une réelle appropriation de l'écriture s'effectue. « Comme témoins et moteurs d'un travail langagier et textuel dont ils sont le lieu le plus visible. »⁷⁸. En réalité, la rature, la trace écrite des efforts déployés pour écrire et pour réécrire, cette activité qui rend le brouillon si important dans la vie d'un scripteur car ce sont ces traces qui le rendent plus résistant à cette page où il doit inscrire et écrire :

« La rature, comme la plupart des aspects de l'écriture, est un phénomène multidimensionnel. Elle est la résultante de plusieurs forces, une solution de compromis. La rature nous montre un scripteur cerné par les limites matérielles de l'outil et du support et devant assumer coûte que coûte les nécessités de la séquentialité, consubstantielles à la langue ; un scripteur mû par la dynamique de la réécriture, qui remet sans cesse en question l'écrit. »⁷⁹

Finalement, entretenir son brouillon et en faire usage en l'exploitant pour améliorer son écrit et progresser dans son apprentissage de l'écriture, tout le travail de la réécriture se traduit dans ces traces qui font ce brouillon : « La rature matérialise une variation textuelles, une réécriture. »⁸⁰. Et c'est ainsi que le travail sur le brouillon s'avère un élément qui fait partie du processus d'écriture et de réécriture, c'est travailler ses avant-textes et ses pré-textes qui lui permettent vraiment de réécrire : « La rature est typiquement un phénomène de lecture-écriture. »⁸¹.

⁷⁷Claudine FARBRE citée par Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique. Thèse de doctorat d'Etat. Chapitre 4. Op cit. P. 86.

⁷⁸ Claudine FARBRE. « Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? », lin[en ligne], 51/2004, mis en ligne le 28 janvier 2011, consulté le 01 février 2017. URL : [http:// linx.Revues.org/160 ; D01 ; 10.4000/linx.160](http://linx.Revues.org/160 ; D01 ; 10.4000/linx.160).

⁷⁹ Jacques ANIS. (1992). « La rature et l'écriture (l'exemple de Ponge) ». In Textes en mains n° 10/11. P. 30.

⁸⁰ Jacques ANIS. (1992). « La rature et l'écriture (l'exemple de Ponge) ».Op cit. P. 24.

⁸¹ Jacques ANIS. (1992). « La rature et l'écriture (l'exemple de Ponge) ».Op cit. P. 24.

g) Atelier de la co-évaluation :

Loin de l'idée de la notation et des remarques décevantes et pour l'enseignant que pour l'apprenant en effet « en général la notation n'informe pas l'apprenant et ne lui permet pas de progresser : elle lui donne, au mieux une image globale, souvent dévalorisée de son travail, au pire une image dévalorisante de lui-même. »⁸²; au sein de l'atelier d'écriture littéraire l'évaluation est tout autre et la conception même de cet acte pédagogique change en une phase de reconnaissance et de chance, reconnaissance de ses lacunes et deuxième chance de se corriger et de rectifier car l'évaluation au sein de l'atelier est synonyme de « donner du sens et stimuler le désir d'apprendre et de faire. »⁸³.

L'atelier d'écriture littéraire propose à cet apprenant un espace de travail en interaction avec des partenaires en écriture, cet état d'esprit dans l'acte d'écrire est en lui libérateur et incitateur à progresser « Le travail à plusieurs constitue un 'environnement' sociocognitif susceptible de générer des progrès individuels. La confrontation à un tiers, à un ou plusieurs pairs, peut contribuer aux progrès des apprentissages, des acteurs, grâce aux interactions qui se mettent en place entre eux. »⁸⁴.

Ce travail de l'écriture en groupe va être le premier pas vers une véritable autonomie en écriture, les apprenants/scripteurs apprennent plus en interaction avec d'autres partenaires et c'est cet apprentissage qui leur permet de se corriger, de s'améliorer en écriture et d'acquérir des compétences nécessaires pour écrire et l'idée crucial qui se dégage de cette ambiance de travail est qu' « On fera demain seul ce que l'on parvient à faire aujourd'hui avec l'aide d'autrui. »⁸⁵.

C'est donc le fait d'écrire en atelier qui mobilise les pré-requis et manifeste l'échange des savoirs et l'amélioration des savoir-faire de chacun des partenaires en écriture. « Il ya donc lieu de comprendre le développement cognitif comme une spirale de causalité où certains pré-requis permettent à l'enfant de participer à des actions plus complexes assurant

⁸² Michèle PRINCE. (2011). La réécriture accompagnée. Thèse PH.D .P. 16.

⁸³Gérard DE VECCHI. (2011). Evaluer sans dévaluer. Paris Hachette éducation. P. 29.

⁸⁴ Marie-France PEYRT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Edition De-Boeck. Bruxelles. P. 24.

⁸⁵Marie-France PEYRT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit. P. 40.

l'élaboration d'instruments cognitifs plus complexes qui, à leur tour, permettent de participer à de nouvelles interactions structurantes. »⁸⁶.

Partager l'expérience de l'écriture littéraire au sein d'un atelier d'écriture est l'occasion de se former en apprentissage et de s'évaluer en interaction et de progresser en l'échange : « Le passage par la formation et l'apprentissage du travail avec d'autres semblent indispensables pour asseoir sur de bonnes bases les interactions nécessaires à un travail collectif productif et bénéfique. »⁸⁷. Et c'est en la coopération que l'écriture littéraire en atelier aide les partenaires en écriture à progresser en adoptant d'autres stratégies de reconnaissances et d'agissement, ainsi que d'adopter de nouveaux procédés de travail en écriture. « Le processus de travail en groupe se retrouve surtout au niveau de la situation coopérative. »⁸⁸.

« Aider un apprenant à progresser, à devenir un scripteur autonome, c'est donc lui signifié précisément sur quels critères ses productions sont évaluées, lui permettre de localiser, seul, ses erreurs, de rectifier son résultat et/ou sa démarche, lui faire pour réussir la tâche proposée, l'évaluation est une pratique sociale. »⁸⁹

Partant de l'évaluation vers la co-évaluation pour aboutir à l'auto-évaluation est la projet pédagogique que l'écriture littéraire propose en atelier. C'est alors qu'écrire en groupe, suivi de l'écriture accompagnée ayant en vue une fiche critériée et s'intégrant dans un entretien d'explicitation s'avèrent autant d'éléments favorisant l'auto-évaluation des apprenants/scripteurs. L'objectif est de permettre à l'apprenant de s'approprier des démarches, des stratégies, afin qu'il puisse refaire seul ce qu'il a appris avec l'aide de ses partenaires en atelier.

Repenser l'évaluation et la rendre un moyen pour soutenir l'enseignement-apprentissage du FLE. Pour que les apprenants deviennent autonomes aussi bien en lecture qu'en écriture, les rendre responsable et faire en sorte qu'ils interagissent dans leur apprentissage.

⁸⁶ DOISE et MUGNY cité par Marie-France PEYRT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit. P. 40.

⁸⁷ Marie-France PEYRT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit. P. 101.

⁸⁸ Marie-France PEYRT-MALATERRE. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Op cit. P. 101.

⁸⁹ Bernard DEVANE. (1993). Lire et écrire des apprentissages. Paris. Edition Armand Colin-Bordas. P. 61.

P. VERMERSCH dans sa théorie a commencé par modéliser la théorie de l'intelligence de Piaget : [du vécu pré-réfléchi vers le vécu réfléchi] vers la construction de son expérience en se basant sur le vécu représenté puis verbalisé. De la phénoménologie de la conscience de HUSSERL er de SARTRE, il s'inspire du fait que le non conscient est une modalité de la conscience non une absence et de la construction sociale de la conscience de VYGOTSKI, il se rapporte à la médiation sociale comme élément de la construction e la conscience et ainsi il articule sa théorie de l'explicitation en disant : « L'explicitation est un processus artificiel d'aide à la prise de conscience, à travers une médiation sociale active. Elle vise à transformer des connaissances pré-réfléchies en connaissances réfléchies, conceptualisées. »⁹⁰.

Pour sa part G. NUNZIATI a exploré les potentialités de l'évaluation formative, elle opte pour l'auto-évaluation et l'autonomie des apprenants. Les objectifs de sa recherche s'articulent autour de l'appropriation des critères d'évaluation par les apprenants, puis que ces derniers arrivent à l'autogestion de leurs erreurs et enfin, maîtriser les outils d'anticipation et de planification de l'action de l'évaluation.

De son côté M. PRINCE a développé la fiche critériée représentant les critères de réalisation : une première liste des critères de réalisation (centrées sur l'action du sujet) et une deuxième liste, celle des indices de réussite (centrés sur le produit).

Au sein de l'atelier d'écriture littéraire, cet espace qui promet l'instauration de la confiance, de l'interaction et de l'autonomie chez les partenaires en écriture toutes ces démarches effectuées pour évaluer l'acte d'écrire sont déployées de façon à ce que le sens même du travail en atelier soit représentatif dans toute action évaluative.

Encourager les apprenants à discuter du contenu de la grille d'évaluation permet d'investir tous ces apprenants où ils deviennent partenaires dans ce parcours de l'enseignement/apprentissage en FLE.

Avec ORIOL-BOYER, l'écriture du texte littéraire devient sujet pour clarifier la relation qui existe entre le lire et l'écrire d'une part, de l'autre opter pour une clarification de l'activité de lecture du côté du lecteur qui se met en position distanciée ou fusionnelle. Cette clarification apporte un plus à cet apprenant/scripteur qui doit se prendre en charge aussi bien

⁹⁰Christine DUMINY-SEAUZEAU. (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Op cit. P. 76.

en lecture qu'en écriture en plus devenir auto-correcteur de ses propres activités de lecture et d'écriture.

Lire pour écrire et écrire pour lire est la devise du travail en atelier mais comment se réalise concrètement cet état de fait ? En réalité ORIOL-BOYER a bien expliqué : partant du constat que le texte est le résultat d'avant-textes, le travail en ateliers s'applique réellement à faire découvrir aux partenaires en écriture cette réalité du texte qui s'écrit et qui se réécrit constamment au sein de l'atelier d'écriture. D'ailleurs, l'expérience de l'écriture du texte littéraire est l'incarnation d'une évaluation constructive qui se développe au cours des séquences et qui aide les apprenants à progresser tout au long du processus de lecture/écriture et de la relecture/réécriture.

Ce lieu de l'écriture et de la réécriture, cet espace de l'auto-évaluation représente pour les participants à cette expérience de l'écriture en ateliers un moment de réconciliation et d'évasion, un temps pour se réaliser et un autre pour se réaffirmer, il est aussi, l'environnement qui rend cet apprenant aussi bien écrivain que lecteur de son écrit, autant dire que « L'écriture met une distance entre l'homme et ses actes verbaux. Il peut désormais examiner ce qu'il dit plus objectivement. Il peut s'écarter de sa propre création, la commenter et même la corriger, du point de vue du style comme de la syntaxe. »⁹¹

Sachant que c'est lui-même l'évaluateur de son écrit, l'apprenant/écrivain apprend tout d'abord à se valoriser, ensuite, il prend conscience de sa responsabilité à se corriger et à s'auto-évaluer et enfin, il arrive à une certaine autonomie dans l'écriture et dans l'évaluation personnelle de son écrit.

⁹¹ J CODY. Cité par Claudette ORIOL-BOYER. (1989). L'écriture du texte : Théorie, pratique et didactique. Thèse de doctorat d'état. P. 103.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre consacré à la première partie de la thèse, nous avons découvert l'intérêt de mettre en pratique une théorie du texte. Une théorie où le texte se présente comme un objet de production et comme un outil d'apprentissage.

Nous avons commencé ce chapitre V intitulé « L'atelier d'écriture : lieu dynamique pour l'écriture », par une revue de la littérature consacrée à définir le mot 'texte'. Avec les explications recensées, nous nous sommes inspirés de la théorie du texte proposée par Claudette ORIOL-BOYER.

Vers une théorie du texte s'appuyant sur 'une définition opératoire', c'est en cela que s'explique la nouvelle théorie du texte développée par ORIOL-BOYER. Une théorie ainsi illustrée dans le présent chapitre, qui réclame le texte en tant qu'objet de production, ce qui permet d'aller vers une théorie de l'écriture du texte.

Nous avons aussi fait un tour d'horizon de la théorie de l'écriture du texte qui est fondée principalement sur des éléments clarifiés et pleinement pratiqués sur le terrain au sein des ateliers d'écriture. Cette nouvelle approche faite à l'écriture du texte prend essence avec les lectures descendantes et ascendantes, avec la littérarité, la réécriture et avec la médiation.

Ces cinq éléments se présentent nettement dans la lecture spirale et s'expliquent mutuellement dans la réalisation du projet d'écriture. Nous avons aussi abordé la notion de 'la critique génétique' et qui est en soi un booster d'énergie et de vie pour l'acte d'écrire en classe de FLE.

Vers la fin de ce chapitre, nous avons présenté l'atelier d'écriture dans tous ses états de dynamisme, de chance pour réécrire et d'un environnement qui a lui seul peut faire intégrer les apprenants dans la culture de l'écriture en français et en séance de français.

Nous avons fait le point sur cet espace interactif, nous avons appréhendé ce lieu de travail interactif et ce moyen pédagogique qui a bouleversé la séance de français et qui lui a redonné le goût du lire et de l'écrire ensemble, en binôme ou seul.

Nous avons encore montré que l'intégration de l'atelier d'écriture avec ce qu'il procure comme réalité favorisante au travail de l'écriture et avec son aspect réconfortant surtout en travaillant sur les brouillons, et avec l'esprit d'échange et de partage qu'il instaure (même en phase de confrontation), nous conduit droit vers une certitude qui nous permet d'être en mesure de dire haut et fort l'intérêt que peut apporter le travail de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture pour toute l'équipe pédagogique (enseignant-apprenant) et bien entendu pour la qualité de l'enseignement-apprentissage avec une pratique réelle et effective du FLE. Nous avons montré que l'atelier d'écriture peut être un atelier d'une réécriture accompagnée, que c'est aussi un atelier de lecture/écriture et que c'est aussi celui de la relecture/réécriture. Nous avons déterminé que cet atelier du texte est aussi un chantier qui tient un projet d'écriture à réaliser et à finaliser.

Nous sommes convaincus, tout au long de cette investigation sur les ateliers d'écriture, que cet espace éducatif et créatif est soutenu par des consignes de lecture et par des consignes d'écriture et que dans son enceinte il favorise l'exploitation du brouillon qui est le cœur même de ce processus de l'écriture au sein de l'atelier d'écriture. Ainsi, la consultation de son brouillon montre d'une part que l'écriture est affaire de réécriture et d'autre part que le brouillon peut être considéré comme un moyen permettant de s'améliorer en écriture.

Finalement, nous reconnaissons cet espace par les différentes démarches d'évaluation utilisées par les apprenants-écrivains eux-mêmes et avec lesquelles ils s'inspirent pour s'auto-évaluer et pour progresser en écriture.

CONCLUSION

PARTIE

I

CONCLUSION

Pour conclure, il s'avère que l'atelier de l'écriture du texte littéraire répond aux besoins des apprenants qui présentent des difficultés à s'investir dans l'écriture en FLE. Ce dispositif s'est révélé être un moyen didactique infailible dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en lecture et en écriture.

Cet outil didactique libère non seulement les apprenants de l'angoisse et de l'handicap d'écrire mais il leur apporte aussi la confiance et l'assurance en leurs possibilités infinies d'inventer et de créer dans l'acte d'écrire.

Adopté en classe de FLE, cette alternative pédagogique donne aux enseignants des possibilités d'arriver à faire écrire leurs apprenants et de pouvoir aller vers eux-avec souplesse et diplomatie-afin de les rendre des acteurs actifs dans leur propre apprentissage. Du côté des apprenants, ceux-là vont devoir découvrir la vérité sur l'écriture du texte littéraire et d'en faire l'expérimentation personnelle.

En somme, c'est ce qui va être développé soigneusement dans la deuxième partie de ce travail de recherche. L'expérimentation qui tend à dévoiler le degré de la validité et de l'efficacité de l'écriture du texte littéraire en atelier avec les apprenants. Et l'apport particulier des ateliers d'écriture littéraire dans le développement de l'autonomie de chacun des participants à l'acte d'écrire en atelier.

PARTIE II

Expérimentation de l'écriture en
ateliers: analyses et résultats

INTRODUCTION

PARTIE

II

INTRODUCTION

Dans la deuxième partie de ce présent travail de recherche, il est question de l'expérimentation réalisée avec des apprenants de lycée en une première étape et des étudiants de français(LMD) en une deuxième étape.

Cette expérimentation est lancée pour mettre en exergue les fondements théoriques développées et exposées dans les cinq chapitres de la première partie de ce travail. En effet, l'apport que peut avoir l'atelier de l'écriture du texte littéraire dans l'acquisition de compétences scripturales avec des apprenants en difficulté en écriture en classe de FLE semble un terrain fertile pour une expérience plutôt intéressante.

Comme entrée dans cette partie, relatant la pratique et la mise en œuvre de l'atelier littéraire en classe, une première analyse s'effectue sur le contenu du chapitre VI « Expérimentation du processus de l'écriture littéraire en atelier sur le plan collectif et individuel ». Bien entendu cette première étape dans l'expérience ne représente qu'une initiation auprès des participants. Car ils seront d'abord soumis à un questionnaire de départ et à un autre questionnaire d'arrivée et qui représentent tous les deux sur le plan pratique un contrat d'explicitation (Vermersh 1994).

Ces deux questionnaires sont proposés aux participants pour que d'un côté ils puissent se rendre compte de leurs représentations de l'acte d'écrire en français et d'autre côté pour que l'enseignant/animateur reconnaisse les points cruciaux sur lesquels il va insister dans ces séquences avec les participants à cette expérience de l'écrire en atelier.

Ces participants à cette expérience vont devoir passer un test d'évaluation formatrice (Nunziati 1988), développé dans une séquence didactique de lecture-écriture (Oriol-Boyer 2004). Bien sûr dans une même séquence plusieurs étapes d'apprentissages se succèdent, avec des supports textuels traités par le biais des consignes de lecture et/ou de relecture et des

consignes d'écriture et/ou de réécriture, tout en précisant les enjeux de savoirs conceptuels, les enjeux de savoir-faire et de savoir-être aux quels ce test aspire.

Evidemment à la fin de chaque séquence des textes, des documents et des activités complémentaires sont proposés aux participants pour plus de renforcement et pour pouvoir remédier à ses incorrections et pour combler ses lacunes.

D'autres séquences sont à mettre en pratique pour renforcer les acquisitions de chacun des participants et pour arriver à une vérification et peut-être une confirmation au sujet de toutes les étapes suivies dans la toute première séquence. Cette vérification s'annonce surtout pour ce qui a trait à l'autonomie en écriture. En effet, toute cette expérience veut se prononcer pour une acquisition réelle des apprentissages et pour une autonomie effective dans toute pratique scripturale que font les apprenants.

En ce sens que ces apprenants participants à l'écriture du texte littéraire en atelier peuvent acquérir des mécanismes qu'il leur faut pour écrire quand ils veulent et là où ils se trouvent, du moment qu'après avoir réalisé un écrit collectif avec cet échange interactif en groupe, puis ils écrivent en binôme pour que vers la fin, ils rédigent seuls leurs propres écrits.

Durant tout le processus de l'écriture du texte littéraire en atelier, et avant chaque passage à l'écriture, une fiche critériée (M.Prince 2011) est mise au point avec les apprenants/écrivains. Cette fiche est utilisée comme repère, ainsi, quand les participants reçoivent les remarques de leurs partenaires en lecture, ils peuvent consulter cette fiche critériée pour déterminer ce qui leur manque, c'est avec cet échange des remarques en phase de la confrontation des rédactions et qui se réalise en lecture et en relecture que les partenaires en écriture s'améliorent à l'écrit.

Dans le chapitre VII intitulé « Analyse du processus d'évaluation en ateliers. », ici les questionnaires proposés aux participants feront l'objet d'une analyse et d'une étude, à l'issue de quoi les séquences de travail en ateliers seront choisies. Les résultats de la lecture analytique faite au questionnaire de départ déterminent le contenu pédagogique des séances de l'écriture du texte littéraire en ateliers. Le choix des textes d'appuis et des activités de lecture et d'écriture en dépendent autant.

En ce qui concerne les résultats de l'analyse du questionnaire d'arrivée, ils se révèlent comme une découverte de soi et une reconnaissance des capacités à écrire surtout après l'expérimentation de l'écriture personnelle en ateliers. Ces résultats montrent aussi cette

ouverture vers d'autres possibilités d'exploiter l'atelier d'écriture qui s'offrent aux enseignants de français et aux chercheurs en didactique de l'écrit.

Dans le chapitre VIII intitulé « Analyse des contenus des séquences didactiques en ateliers. », il sera question d'analyser les contenus dispensés dans séquences de travail avec les écrivains pour établir un constat objectif des apprentissages en tenant de répondre aux questions ci-après :

- Y a-t-il une progression dans les étapes de la séquence ?
- Est-ce que le choix des textes d'appui utilisés en lecture ainsi que le choix des activités de lecture/écriture répondent aux attentes des apprenants/écrivains ?
- Est-ce que le processus mis en œuvre dans l'écriture en ateliers facilite l'accès des participants à l'écriture individuelle ?

Dans le chapitre IX intitulé « Analyse des résultats des écrits des participants aux ateliers. », les travaux des participants et leurs écrits collectifs et/ou individuels feront l'objet d'une analyse. Il s'agit en réalité d'établir le degré d'implication des participants dans les activités de lecture et d'écriture et l'ampleur de l'activité de réécriture sur les écrivains et sur la qualité des productions collectives ou personnelles écrites dans cet espace de création.

Cette deuxième partie qui porte sur les pratiques de l'écriture littéraire en ateliers se terminera avec le chapitre X intitulé « Pour une nouvelle didactique de l'écriture. » et qui portera sur les perspectives qui s'ouvrent pour une nouvelle didactique de l'écrit. Une didactique dans laquelle le texte littéraire s'offre aux participants à l'écriture en ateliers, et leur offre aussi de grandes possibilités d'écrire et de réécrire davantage.

En somme, une didactique qui propose l'atelier de l'écriture littéraire comme élément facilitateur et déclencheur de créativité, une didactique qui avec un processus de lecture-écriture et de relecture-réécriture, tous les genres d'écriture seront possibles en classe de français aussi bien avec des apprenants ayant des difficultés en français ou avec ceux qui ne présentent pas d'énormes difficultés. Il s'agira donc d'une didactique rendant possible l'écriture littéraire vue qu'elle opte pour une pratique de l'écriture littéraire en classe de FLE.

Chapitre VI

Expérimentation du processus
de l'écriture littéraire en atelier
sur
le plan collectif et individuel

Introduction

Avec le chapitre VI intitulé : « Expérimentation du processus de l'écriture littéraire en atelier sur le plan collectif et individuel », nous allons assister à la réalisation de l'expérience de l'écriture du texte littéraire avec des apprenants de lycée et des étudiants de l'université.

La première étape de cette expérience concernera les apprenants du lycée qui ont du répondre, au début de l'expérience, à un questionnaire de départ. Cette première étape permettra aussi bien aux apprenants qu'à l'enseignant/animateur d'avoir un état des lieux de l'écriture en FLE chez les participants à cette expérience sur le plan cognitif et relationnel.

Et comme entrée vers le monde de l'écriture en atelier, une évaluation diagnostique est mise en œuvre avec une séquence d'apprentissage où le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture est vivement convoqué et réellement pratiqué. Cette première étape est complétée par un travail de lecture/écriture et de relecture/réécriture plus approfondi avec des séquences multiples exercées en premier lieu en groupe puis en binôme et enfin seul. Et bien sûr la fiche critériée est intégrée tout le long du processus de la réalisation écrite en écriture et en réécriture.

La deuxième étape de cette expérience concernera les étudiants de l'université qui vont aussi répondre au même questionnaire de départ à une différence près l'intérêt porté au choix exprimé par les étudiants à écrire seul, en binôme ou en groupe. Cette première évaluation va être suivie d'une évaluation diagnostique qui va permettre aux étudiants de s'intégrer et de suivre le processus du travail de l'écriture en atelier et cela va permettre aussi à l'enseignant/animateur d'anticiper des séquences d'apprentissage.

Une première entrée à l'écriture en atelier avec un texte d'appui soutenu par des consignes de lecture et des consignes d'écriture. Et des points de langues représentant les lacunes des apprenants repérés dans l'évaluation diagnostique et qui vont être au centre de l'apprentissage en cette première étape de l'écriture en atelier. Cette première étape s'achèvera avec un questionnaire d'arrivée qui a dévoilé l'intérêt porté par les

participants/écrivants au texte littéraire comme support textuel dans l'expérience de l'écriture en ateliers.

Ce deuxième questionnaire a ouvert grandes les portes de multiples opportunités pour exploiter le texte littéraire au sein de l'atelier d'écriture, en plus de la motivation qui s'est installée au sein des ateliers d'écriture.

Dans un deuxième temps de cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers, et tout en mettant à exécution le processus du lire/écrire et du relire/réécrire, les participants vont écrire en binôme pour tenter d'écrire seuls et bien sûr tous les écrits sont attestés par une autoévaluation avec une fiche critériée qui permet aux écrivants de s'améliorer en écriture et en réécriture.

Dans ce chapitre, nous découvrirons des écrits collectifs, des productions écrites en binômes et enfin des écrits individuels. Nous assisterons à la mise en œuvre du processus du lire/écrire et du relire/réécrire au sein des ateliers d'écriture en classe de FLE et nous découvrirons comment les participants/écrivants au sein des ateliers d'écriture et qui ont éprouvé des difficultés à écrire seuls ou à écrire dans une collectivité ont pu supporter leurs difficultés émotionnelles, cognitives et relationnelles au fur et à mesure qu'ils se sont investis dans l'écriture en ateliers.

Chapitre VI

EXPERIMENTATION DU PROCESSUS DE L'ECRITURE LITTERAIRE EN ATELIER SUR LE PLAN COLLECTIF ET INDIVIDUEL

1. Test et initiation à l'écriture en atelier

a)-Avec des apprenants du lycée :

➤ **Questionnaire de départ :**

Avant le lancement de l'expérience de l'écriture en ateliers auprès des apprenants de deuxième et de troisième années du lycée d'AïnTrik où j'exerçais le métier d'enseignante de français, j'ai dû demander à ces apprenants de répondre à un questionnaire de départ en premier lieu pour tâtonner le terrain du travail de l'écriture à élaborer, en deuxième lieu cette démarche va mettre les apprenants dans le contexte d'écriture et de l'extériorisation ce qui va les préparer aux étapes ultérieures.

Voici donc le contenu du questionnaire de départ proposé aux apprenants et qui a sollicité un intérêt particulier tant que ses résultats semblent décisifs pour la suite de l'expérience.

Questionnaire de Départ

Q1 - Habitez-vous dans

1. une grande ville 2. une petite ville 3. un village
 4. une région rurale 5. autre lieu

Q1 bis - si autre lieu, précisez :

.....

Q2 - Vos parents parlent français

1. couramment 2. un peu 3. pas du tout

Q3 - Vos études en langue française se sont déroulées :

	régulières	Irrégulières
Q3-1] au primaire de façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q3-2] au collège (moyen) de façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q3-3] au lycée de façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Q3bis - si vos études ont été irrégulières, dites pour quelles raisons?

1. absence régulière de vos professeurs
2. manque d'outils pédagogiques (livres)
3. désintérêt de votre part (sécher les cours)

Q4 - Que pensez-vous de la progression de vos cours en langue française?

1. Les cours sont organisés de façon cohérente
2. Les cours d'un niveau à un autre ont le même contenu (on ne progresse pas dans l'acquisition de la langue)

Q5 - Les cours dispensés sont en rapport avec votre quotidien

1. Oui
2. Non

Q6 - Vous et vos amis, vous utilisez des mots en français :

1. souvent
2. de temps en temps
3. Jamais

Q7 - vous regardez :

	en langue française	en langue française sous titré en arabe	en langue anglaise sous titré en arabe	en langue arabe
Q7-1] les feuillets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-2] les films	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-3] les matchs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-4] les dessins animés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-5] les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

documentaires				
Q7-6] les clips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q7 bis - si vous regardez ces programmes télé en langue française, comprenez-vous tout ce qui se dit ?

1. Oui, absolument 2. Oui, un peu 3. Non, pas vraiment

Q8 - vous écoutez les chaînes de radio diffusées en langue :

	souvent	un peu	pas du tout
Q8-1] française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8-2] arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8-3] kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q8 bis - si vous écoutez les chaînes de radio diffusées en langue française, comprenez-vous tout ce qui se dit ?

1. Oui, absolument 2. Oui, un peu 3. Non, pas du tout

Q9 - vous lisez :

	souvent en langue française	des fois en langue française	jamais en langue française, toujours en langue arabe
Q9-1] des journaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q9-2] des	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

magazines			
Q9-3] des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q9 A - si vous lisez en langue française, comprenez-vous tout ce qui est écrit ?

1. Oui, absolument 2. Oui, un peu 3. Non, pas du tout

Q9 B - si vous n'arrivez pas à tout comprendre

1. utilisez-vous un dictionnaire 2. vous demandez l'aide d'un ami 3. vous demandez l'aide d'un membre de la famille
4. vous ne faites rien de tout cela

Q10 - vous avez tendance à écouter des chansons en langue :

	souvent	un peu	pas du tout
Q10-1] française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q10-2] arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CHAPITRE VI

Q11 - Si vous croisez sur votre route un panneau publicitaire ou un panneau d'indication ou autre inscription en langue française :

1. vous vous arrêtez pour lire ce panneau 2. vous l'ignorez et vous vous arrêtez devant le même panneau traduit en langue arabe 3. vous ne vous arrêtez jamais devant un panneau pour le lire

Q12 - Dans la classe, comprenez-vous toutes les consignes du professeur de français :

1. souvent 2. des fois 3. pas du tout

Q12a - Si vous n'arrivez pas à comprendre les consignes du professeur de français, que faites vous pour faire votre travail :

1. vous demandez la traduction de ce qu'a demandé le prof à l'un de vos camarades 2. vous demandez à votre professeur de vous réexpliquez les consignes 3. vous vous contentez de regarder sans rien faire

Q13 - Quand votre enseignant vous demande de faire une rédaction, comment procédez-vous :

1. vous réécrivez un travail déjà fait en classe ou par un camarade 2. vous traduisez les idées que vous avez en langue arabe 3. vous ne faites rien, vous renoncez à faire ce travail 4 Vous faites votre rédaction vous-même sans avoir recours à aucune des autres options citées

Q14 - Quand votre enseignant vous demande d'écrire en groupe :

1. vous participez à l'écrit avec vos camarades 2. vous vous contentez d'inscrire votre nom sur le travail réalisé par les autres membres du groupe 3. vous écrivez seul sans écouter ou échanger avec les membres du groupe

Q15 - Après des années d'étude en langue française, sentez-vous capable de :

	Oui, absolument	Oui, un peu	Non, pas du tout
Q15-1] rédiger seul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q15-2] d'écrire en groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q15-3] de tenir une conversation en langue française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q15 bis - si vous êtes incapable d'écrire seul, est-ce parce que :

1. vous avez peur de vous tromper
2. vous ne savez pas utilisé le vocabulaire et la grammaire étudiés en classe

Q16 - vous préférez écrire :

1. seul
2. en binôme
3. en groupe

Q16 a- vous préférez écrire seul parce que :

1. vous êtes capable d'écrire sans l'aide de personne
2. vous n'avez pas confiance en les autres
3. souvent obligé à travailler en groupe, vous faites vous même le travail du fait que personne ne participe

Q16 a bis – Quels types d'écrit aimez-vous écrire ?

- un poème un récit
 une présentation une argumentation

Q16 b - vous préférez écrire en groupe parce que :

1. vous êtes plus à l'aise dans l'échange avec les autres
 2. votre peur d'écrire ou de parler en français se dissipe dans le groupe
 3. cela vous permet de remettre un travail au prof sans faire le moindre effort

Q17 – Vous pensez que c'est plus difficile d'écrire :

- un poème un récit
 une présentation une argumentation

Q17 bis – Pour que vous puissiez écrire des textes qui vous semblent difficiles, que demanderiez-vous à votre enseignant de français de faire :

- De nombreuses lectures avant l'écriture Des rédactions collectives
 Des exercices de petits passages Des rédactions individuelles

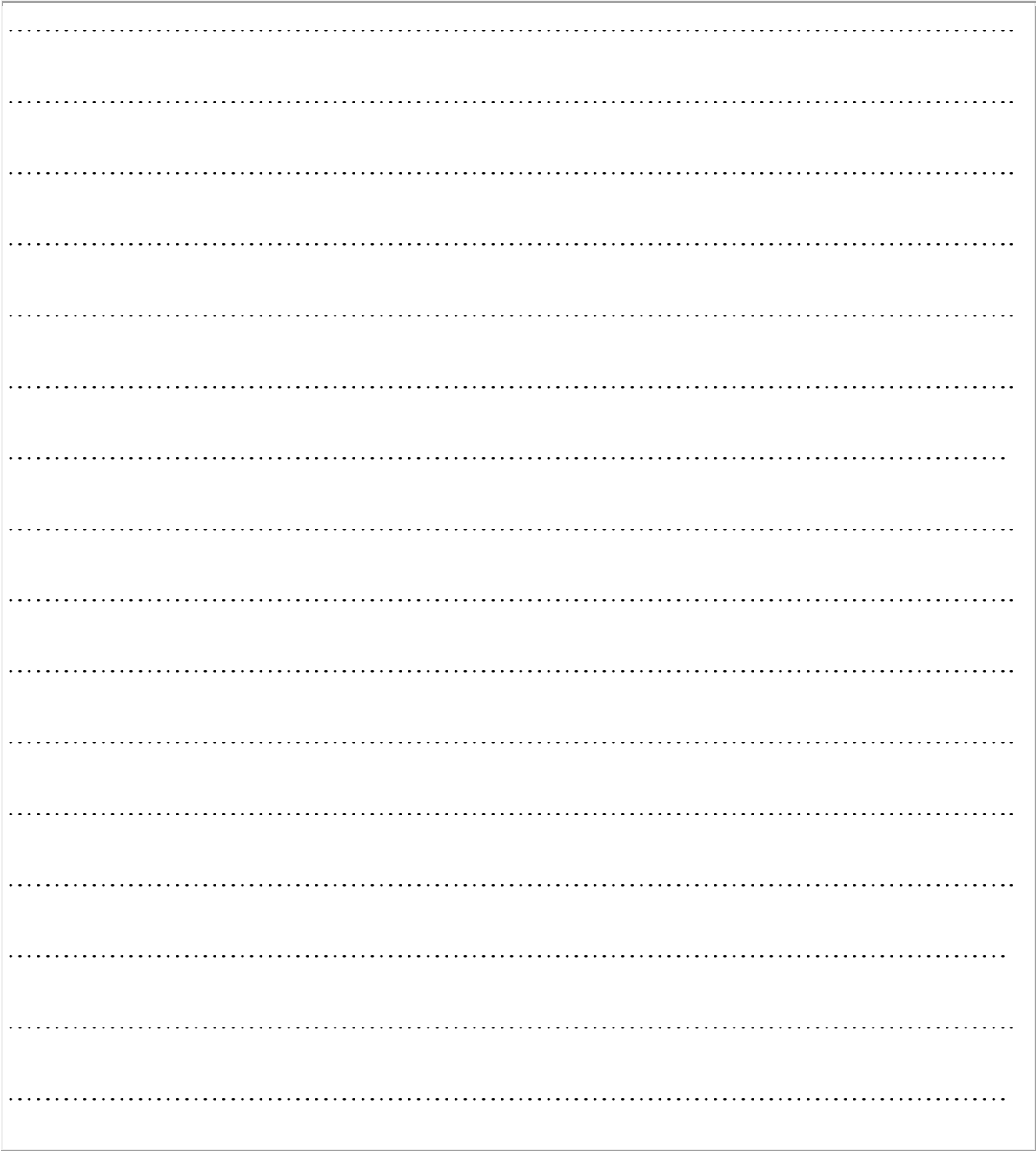
Q18 - De manière générale, voulez-vous améliorer votre écrit en langue française?

1. Oui 2. Non

Q18a - si oui, qu'est-ce que vous êtes prêts à faire?

A large rectangular box containing 20 horizontal dotted lines for writing.

Q18b - si oui, que doit faire votre professeur de français pour vous aider à aboutir à cet objectif?

A large rectangular box with a thin black border, containing 18 horizontal dotted lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the box.

(Voir annexe 01 p 431)

En effet, ce questionnaire de départ est mis entre les mains des apprenants-participants à l'expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier pour découvrir le rapport qu'ils entretiennent avec le français et pour les initier à avoir un nouveau regard sur cette langue dite étrangère, ce questionnaire porte:

- premièrement sur l'environnement de l'apprenant à savoir :
 - Le lieu d'habitation qui favorise ou non l'utilisation du français.
 - Le rapport qu'entretiennent leurs parents avec cette langue.
 - Le suivi de leurs études.
 - Le milieu familial et amical en rapport avec le français.
 - Les loisirs des apprenants en relation avec le français.
 - Le rapport de ces apprenants avec le cours de français.
 - Le rapport entretenu avec l'écriture en français.

- Deuxièmement, des questions ciblées qui portaient sur la langue objet scriptural à savoir :
 - L'apprenant et la compréhension des consignes.
 - La réaction de cet apprenant face à la consigne donnée.
 - L'intérêt de travailler en groupe ou en binôme ou individuellement.
 - L'intérêt portait par l'apprenant à produire un type d'écrit.

L'analyse faite des réponses de ces apprenants montre une large similitude quant à l'emploi du français dans le milieu familial ou amical qui s'avère presque inexistant. Dans ces conditions, ces apprenants de 2^{ème} année Lettres et Philosophie se sentent à l'écart durant les séances de français qu'ils étudient 3h par semaine.

Le premier constat lors de mon analyse du questionnaire est qu'à l'échelle de 10 deux réponses représentent des apprenants qui suivent leurs études de manière régulière, ce qui veut dire que 8 apprenants sur 10 ont des études irrégulières. (Une analyse plus assidue des

réponses obtenues des apprenants, est à l'origine du chapitre VII de cette deuxième partie de la thèse.).

Au vu de ce parcours non favorable à l'acquisition des mécanismes scripturaux de cette langue, nous optons pour un travail de longue haleine mais qui progressivement va mettre ces mêmes apprenants dans le bain de la lecture/l'écriture en français langue étrangère.

➤ Evaluation diagnostique :

Notre expérience de l'écriture en atelier commence par une évaluation diagnostique avec en premier l'étape de la lecture où l'apprenant s'exerce à lire et à répondre à des consignes de lecture en rapport avec le support textuel « Serge le merle vert » pour :

- Préciser la voyelle employée dans le support textuel.
- Préciser la nature de chaque mot du texte.

Voici donc le contenu de cette première étape d'entrée dans l'écriture en atelier avec le support textuel d'appui exploité et les consignes de lecture qui optimiseront l'entrée des apprenants dans le texte:

Evaluation Diagnostique

Etape -01- : “La lecture”

Objectifs de cette étape :

1. Permettre aux apprenants de reconnaître l'emploi du lipogramme dans un texte.
2. S'exercer à classer les mots dans leur catégorie grammaticale.

Texte support : « **Serge, le merle vert** »¹

¹ ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 1 écritures brèves. (2004). Edition Scérén. P38.

Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Emile Chevette, tête dressée et veste grège, s'embête et se désespère. En effet, elle déteste les étés secs, le sel de mer, les vers de terre desséchés, les crevettes, Estelle Chevette rêve de perles.

Régine DETAMBEL, L'arbre à palabres, Castor Poche, Flammarion, 1997, p.17.

Consignes de lecture :

1. Lisez le texte et précisez la voyelle employée.
2. Classez les mots du texte dans les catégories présentées dans le tableau suivant :

Noms	Verbes	Adjectifs	Adverbes	Pronoms	Prépositions

Etape -02- : "L'écriture"

Objectifs de cette étape :

- 1) Simplifier l'entrée des apprenants dans l'écrit.
- 2) Préparer les apprenants à travailler avec les mots en les mettant dans une situation réelle d'écriture.

Consignes d'écriture :

- a. Trouvez trois mots qui ne comportent pas les voyelles : **a / e / i / u / o**.
- b. Ecrivez des phrases avec des mots ne comportant que la voyelle : **e / a / i / o / u**.
- c. Vous avez suivis la coupe du monde 2010, écrivez un court passage dans lequel vous citez toutes les équipes nationales participantes à cette coupe dont le nom commence par la voyelle (a) et précisez quand est-ce que telle ou telle équipe a quitté la compétition.

L'analyse des premières réponses (Voir annexe 02 p 437) dans l'étape une de l'expérience (sans oublier de signaler que pour cette première étape les apprenants travaillent en groupe) révèle qu'à l'échelle de 10, une seule copie contient une bonne réponse à la première question ce qui veut dire que la majorité de ces apprenants ne sait pas différencier entre un mot et une voyelle. (Une autre analyse de ces résultats fait l'objet d'étude du chapitre VIII de cette deuxième partie de la thèse.)

Les résultats des réponses données à la deuxième question dévoilent une certaine confusion entre Nom/Adjectif et entre Verbe/Adjectif. (Voir annexe 02 p 437). Ces résultats me conduisent vers une suite logique du travail où j'optimise avec mes apprenants, un travail qui commence de la voyelle et qui se projette vers un écrit cohérent.

C'est là que la deuxième étape de l'expérience commence avec des consignes d'écriture où l'apprenant doit :

- Proposer des mots qui ne contiennent pas les voyelles : **a/e / i / u / o**.
- Proposer des phrases qui ne comportent pas les voyelles : **a/e/i/u/o**.
- Ayant suivi de près la coupe du monde 2010, écrivez un court passage dans lequel vous citez les équipes nationales participantes et dont le nom commence par la voyelle (**a**) et précisez quand est-ce que telle ou telle équipe a quitté la compétition.

Les apprenants dans cette étape de l'écriture arrivent à donner des réponses correctes car dans cette activité ils visualisent les voyelles et ils arrivent à proposer des mots qui ne contiennent pas une des voyelles proposées. (Voir annexe 02 p 439).

Pour la deuxième consigne, mis à part les quelques erreurs d'orthographe les apprenants participants au travail au sein d'un groupe d'atelier d'écriture écrivent des phrases tout en évitant une des voyelles proposée. (Voir annexe 02 p 440).

Pour la troisième consigne, les apprenants commencent par dresser la liste des équipes participantes à la coupe du monde 2010 et dont le nom commence par la voyelle (**A**), c'était plus facile pour eux de rédiger et de situer les étapes de leur rédaction.

Au final, ces rédactions font l'objet d'abord, d'une lecture, puis d'une réécriture et d'une relecture. Avec ces trois activités les apprenants confrontent leur(s) écrit(s) avec ceux des autres membres des autres ateliers et bien sûr ils prennent en considération les remarques que leurs pairs leur font au sujet de la rédaction lue /réécrite /relue et ré-réécrite. (Voir annexe 02 p 443).

Après cette première rencontre avec le travail en atelier d'écriture, une étape de prolongement à l'écriture voit le jour avec une consigne d'écriture demandant aux apprenants participants aux ateliers d'écrire : (Voir annexe 03 p 445).

- Une carte postale à un(e) ami(e) pour le nouvel an en utilisant uniquement des mots comportant les lettres présentes dans le prénom de la personne à qui vous adressez vos vœux.
- Un SMS comportant des mots écrits uniquement avec les lettres présentes dans le prénom d'un parent que vous félicitez pour l'Aïd.

Les apprenants entrent dès lors dans le monde de la créativité où ils jouent avec les lettres pour donner un sens et faire passer un message conforme à la consigne donnée. Les membres de chaque atelier mobilisent toutes leurs capacités et leur savoir-faire pour réaliser l'écrit adéquat à la consigne.

Après le travail fait sur les lettres du français, les apprenants entrent dans le monde du mot pour en faire usage en lecture et en écriture. Et pour traiter le genre du mot dans l'activité de lecture en ateliers, le support textuel proposé « La poursuite »² [de Régine Detambel, La modéliste, Julliard 1990, p. 98]. (Voir annexe 04 p 447) Étayé par des consignes de lecture où les apprenants doivent :

- Souligner tous les noms dans le texte.
- Préciser le genre des mots soulignés.
- Relever dans l'extrait les mots qui permettent d'affirmer que le sujet principal du texte est féminin ou masculin.
- Relever dans le texte les mots qui permettent de deviner si le narrateur est masculin ou féminin.

Dans cette étape du travail en ateliers, les apprenants découvrent leurs capacités à relever les noms et à déterminer qu'ils sont tous au féminin, plus encore, ils peuvent encore justifier le genre (qui est le féminin) du sujet avec les terminaisons des verbes et des adjectifs. (Voir annexe 04 p 447).

En écriture, les apprenants doivent réécrire le texte proposé au masculin en lui proposant un titre au masculin. Ce qui est remarquable c'est qu'au niveau des accords et des terminaisons les membres des ateliers manifestent une précision et même s'ils trouvent

² ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 1 écritures brèves. (2004). Edition Scérén. P76.

quelques difficultés à donner les noms masculins équivalents aux objets décrits dans le texte au féminin. (Voir annexe 04 p 450).

Juste après cette première étape d'écriture une autre phase de réécriture s'annonce et dans laquelle les membres de chaque atelier corrigent les erreurs détectées par leurs camarades membres des autres ateliers d'écriture, alors ces améliorations feront l'objet d'une relecture. (Voir annexe 04 p 451).

C'est ainsi, que je propose aux participants à l'écriture en ateliers d'entrer dans un travail d'écriture en binôme. Dans cette nouvelle perspective, ils doivent faire leur portrait en écrivant à la première personne du singulier et en intégrant des mots qui ne révèlent pas le sexe du sujet parlant. Il ne faut en aucun cas que l'on sache si le sujet est féminin ou masculin. (Voir annexe 04 p 452). J'ai noté quelques erreurs d'orthographe et une certaine confusion dans l'emploi de : « est »/ « et » c'est alors que j'ai proposé des activités de remédiation et de renforcement.

Après avoir retrouvé confiance en cette langue étrangère, on est passé à une troisième étape où les apprenants sont sensés jouer avec les mots en faisant des acrostiches et en écrivant à l'envers les mots par le biais des syllabes. Ces jeux ont préparé ces apprenants au travail de la réécriture, car jouer avec les mots supposent effectuer des changements, des déplacements, et cela les a aidés à ne plus voir le mot, la phrase ou le texte comme un objet figé ou sacré qu'on ne peut pas toucher ou changer.

Pour tenter d'appriivoiser les modalités fondamentales de l'usage de cette langue, je propose aux apprenants de jouer avec les mots et ensemble de découvrir ce qui est l'acrostiche. (Voir annexe 05 p 454).

Voici quelques exemples de textes à l'acrostiche que des apprenants/participants ont proposés après écriture/réécriture avec leurs partenaires en atelier d'écriture :

NATIONALISTE ET PATRIOTIQUE.

OH ! QUE J'AI ME MON PAYS.

RIEN AU MONDE N'A DE PRIX.

ALGÉRIE C'EST MA PATRIE.

HOMME SOLITAIRE.

Y COMPRIS INFIDÈLE.

PAUVRE EN PRINCIPES.

OH ! QUEL GÂCHIS !

COMÉDIEN À MILLE VISAGES.

REGRETABLE VIE.

INCAPABLE D'AIMER.

TROP D'ENNEMIS.

ET AUCUN AMI.

Ainsi à partir d'un prénom les apprenants ont à rédiger un poème représentant des qualités de ce sujet. (Voir annexe 05 p 480). Etant une nouveauté, l'activité se déroule au début difficilement peu après elle se présente bien car ses étapes de réalisation sont amusantes et vers la fin les écrits montrent que la séance est fructueuse pour tous les participants. Et surtout avec des écrits plus ambitieux dans lesquelles les participants décrivent ceux qu'ils aiment ou ceux qu'ils détestent. (Voir annexe 05 p 456).

MERVEILLEUSE ET

CHALEUREUSE.

A ME SINCÈRE ET TENDRE.

MA MÈRE EST MA VIE.

A JAMAIS C'EST MON AMIE.

NOTRE AMOUR NE CESSERA

D'EXISTER.

Et comme travail de renforcement se fait toujours

en binôme, à préparer à la maison, les apprenants ont à répondre à la consigne d'écriture suivante :

- Avec un (e) ami (e), vous êtes convenu d'un code secret : vous coderez vos messages en remplaçant chaque lettre par celle qui la suit dans l'alphabet. Un

jour, vous lui confiez un secret, en utilisant ce code. Qu'écrivez-vous? (Voir annexe 05 p 457).

Après cette première expérience pour approcher l'écriture en atelier, en groupe au début et en binôme vers la fin, les apprenants font connaissance avec l'écriture en verlan -Ecrire à l'envers- (Voir annexe 06 p459), et on revient à la reconnaissance du mot et de sa catégorie grammaticale. Ainsi en lecture les consignes proposées sont :

- Relevez tous les mots écrits à l'envers, réécrivez-les à leur forme juste et classez-les selon leur catégorie grammaticale dans le tableau proposé. (Voir annexe 06 p 459).

Des substantifs	Des adjectifs	Des verbes conjugués	Des participes passés	Des verbes à l'infinitif	Des adverbes

- Réécrivez le texte en remplaçant les mots en verlan par les mots justes qui correspondent. (Voir annexe 06 p 460).

Comme consigne d'écriture les apprenants ont à écrire en verlan un extrait et échanger avec un autre groupe. Dans un deuxième temps ils ont à réécrire le passage de l'autre groupe à sa forme juste. Ces deux activités les incitent à réfléchir à la forme du mot en écriture et en réécriture, cela donne du dynamisme au travail en atelier car ici et maintenant les apprenants deviennent des partenaires dans la correction et dans l'évaluation d'un écrit. (Voir annexe 06 p 461).

➤ Questionnaire d'arrivée :

Dans la dernière étape de cette expérimentation de l'écriture en atelier, j'anticipe le travail sur le récit, le deuxième questionnaire celui de l'évaluation en est la raison, (Voir annexe 07 p464). Ce questionnaire recouvre les appréciations qu'ont les apprenants de toutes les étapes sur les activités déjà expérimentées lors de l'écriture en atelier.

Ainsi cette deuxième évaluation des apprentissages (deuxième questionnaire), traite tout d'abord des étapes effectuées en atelier à savoir : commencer avec un texte d'appui, en faire une lecture cimentée par des consignes de lecture, suivie d'une étape d'écriture enrichie par des consignes d'écriture et le tout consolidé et renforcé par la lecture du produit réalisé, sa réécriture et sa relecture. Ensuite, cette phase de questionnement porte sur les genres et les types de textes avec lesquels les apprenants participants aiment travailler.

L'évaluation faite au niveau des différentes étapes (la démarche utilisée) révèle un regard positif des apprenants. En réalité, ils se sentent plus à l'aise à répondre à ce deuxième questionnaire qu'avec le premier et font montrer de l'enthousiasme à vouloir répondre et à donner leur avis sur le sujet là où ils dévoilaient une réelle angoisse à le faire dans le questionnaire de départ. (Est-ce la participation à cette expérience avec toutes ses étapes avec ses hauts et ses bas qui donne à cet apprenant/écrivain cette volonté de dire son mot, de l'échanger avec ses partenaires et d'arriver enfin de l'écrire ?). Le genre de texte que les apprenants apprécient par-dessus tout se révèle être le texte narratif (l'histoire). (Voir annexe 07 p 468). C'est la raison qui m'a poussé à opter pour le récit dans cette dernière étape du travail en ateliers d'écriture.

➤ Progression des apprentissages :

Le travail sur le texte narratif a débuté par le récit à rebours qui va permettre de développer une tâche sur l'enchaînement, reconnaître les personnages et réécrire le récit en s'appuyant sur les éléments du texte, voir même, utiliser ses propres expressions. Le travail se

fait en binôme, ces derniers ont à écrire un paragraphe d'un récit à rebours, ensuite les scripteurs des ateliers vont procéder à l'échange des écrits et ils commenceront à réécrire ces paragraphes dans l'ordre. Ceci fera l'objet de la première partie du travail à effectuer par les apprenants participants durant cette dernière étape des ateliers d'écriture.

C'est ainsi qu'après toutes ces étapes de tâtonnement, les apprenants sont prêts à travailler sur le récit. Au commencement ils doivent retrouver l'ordre chronologique du récit dans le texte de Yak RIVAIS « Histoire à rebours »³, in Contes du miroir, Ed. L'école des loisirs, Paris, 2000, p.91-94. (Voir annexe 08 p 474).

Comme consigne de lecture, les apprenants doivent retrouver l'ordre de l'histoire mais c'est un peu difficile, car Yak RIVAIS dans son texte utilise deux systèmes pour remonter le temps selon les démarches ci-après :

- Phrase par phrase et donc action par action.
- Bloc de récit par bloc de récit et donc partie par partie.

Dans cette activité de lecture, les apprenants s'appuient sur les indicateurs de temps et les indicateurs de lieu ainsi que sur toutes les dates figurants dans le texte pour réécrire l'histoire en ordre. (Voir annexe 08 p 475).

Comme consigne d'écriture, les apprenants sont tenus de réécrire l'histoire de Cendrillon en s'appuyant sur le récit à rebours et en employant son propre style (Voir annexe 08 p 476).

Comme renforcement et dans un travail en paire les apprenants ont en leur possession une histoire découpée qu'ils ont à recoller en ordre suivant les actions et les indicateurs de temps. (Voir annexe 09 p 480).

La deuxième partie de cette dernière étape est consacrée à la réécriture d'un récit par le biais de la suppression et des contraintes d'écriture. Ici les apprenants participants aux ateliers d'écriture sont appelés à travailler en faisant des réécritures, premièrement en découvrant qu'un même récit, qu'une même histoire peut être raconté(e) et écrit(e) de

³ ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 2 écritures longues. (2004). Edition Scérén. P 84.

plusieurs façons. Ceci les encourage à réécrire, à effectuer des changements dans un texte, à supprimer, à ajouter. Ce travail s'effectue sur plusieurs échantillons de textes sur le Chaperon Rouge, en lecture avec des consignes de lecture et à qui on a donné des prolongements en écriture avec des consignes d'écriture, les apprenants après avoir réalisé dans les premières étapes des écrits collectifs, dans un deuxième temps des travaux en binôme, là avec cette dernière étape ils avaient à écrire seul, à lire seul, à réécrire seul et à relire seul leur production.

Cet apprenant qui s'est exercé sans peur à effectuer des changements dans un texte s'est lancé dans la réécriture de sa production en utilisant la plus part du temps le dictionnaire et me demandant de vérifier et de donner mon impression le reste du temps, car ici et maintenant : « *L'apprentissage devra lui donner les moyens d'améliorer son texte, c'est l'art de la rature qu'il faut lui enseigner.* ».⁴

Les participants à ce travail créatif en ateliers découvrent la réécriture par suppression en se servant du conte original « Le petit Chaperon rouge »⁵ de Charles PERRAULT, ils ont à déterminer le lien entre les deux textes de Henri LUCAS « Chaperon rouge » et « Le petit Rouge ». (Voir annexe 09 p 483).

En consigne de lecture, les apprenants ont à souligner d'une couleur les éléments appartenant au texte (1) et à souligner d'une autre couleur les éléments du texte (2). Les participants à cette activité de découverte trouveront qu'on peut écrire un autre texte en se servant des éléments du texte d'origine, le travail se fait sur le support textuel 01 de Charles PERRAULT avec deux extraits écrits par Roald DAHL⁶. (Voir annexe 09 p 482).

Cette étape de reconnaissance et d'identification est suivie d'une première consigne d'écriture dans laquelle les apprenants sont invités à réécrire le récit du petit Chaperon rouge en situant le personnage au temps présent (actuel) et en utilisant des termes d'objets et d'activités représentant l'époque actuelles. (Voir annexe 09 p 485).

⁴ ORIOL-BOYER Claudette, printemps 1984, "Écrire en atelier (1)". In Texte en main n°1, p5.

⁵ ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 1 écritures brèves. (2004). Edition Scérén. P 204- 205.

⁶ ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 2 écritures brèves. (2004). Edition Scérén. P 26.

Pour une deuxième étape d'écriture, les apprenants/créatifs sont dans l'obligation d'exploiter le texte de Grimm⁷ (Jacob et William GRIMM. Les sept corbeaux et autres contes, Castor Poche, Flammarion, 1989, p 7-8) comme réservoir de mots, ayant le droit de n'employer que les mots proposés (à les utiliser dans l'ordre qui leur convient sans faire appel à aucun autre mot en dehors du texte). (Voir annexe 09 p 487). Comme deuxième consigne d'écriture les apprenants ont à proposer une suite à l'histoire, en partant de la fin donnée par l'écrivain. (Voir annexe 09 p 488).

Après avoir traité le texte des sept corbeaux en binôme puis individuellement, comme prolongement et dans le but d'acquérir les compétences nécessaires pour décrire un personnage, les apprenants font connaissance avec le texte d'appui « Comment Rouletabosse devint reporter »⁸ (Robert ESCARPIT. Les Reportages de Rouletabosse, éd. Hachette Jeunesse 1981, p.9sq.) (Voir annexe 10 p 493). Le premier contact avec le texte d'appui en lecture les apprenants/lecteurs ont à relever tous les adjectifs qualifiant le personnage de Rouletabosse, juste après ils ont du tracer un tableau de deux colonnes dans l'une ils ont mis les adjectifs reflétant les caractères physiques du personnage, dans la deuxième colonne ils ont écrits les adjectifs qui représentent les caractères moraux du personnage.

Après cette approche faite au texte avec des consignes de lecture, les apprenants sont censés approcher le même support textuel en écriture et là ils sont demandés de créer un personnage fictif dont le surnom reflète un caractère physique de ce même personnage, comme suite à l'activité d'écriture, les apprenants ont à proposer des adjectifs reflétant aussi bien des caractères physiques et moraux correspondant à la réalité qui s'émane de son surnom. Des activités de renforcement ont suivies cette étape d'écriture/réécriture. (Voir annexe 10 p 496).

Ce présent travail s'est effectué en binôme, ce qui a permis aux participants de rester en contact avec un partenaire mais au même temps de s'affirmer car à force d'écrire et de réécrire cet apprenant va devoir écrire seul et doit aussitôt se réclamer autonome dans ses stratégies rédactionnelles et d'être en mesure d'assumer ses choix en écriture.

⁷ ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 1 écritures brèves. (2004). Edition Scérén. P 206.

⁸ Claudette ORIOL-BOYER. Manuel de 5eme Français. Avril 1995 Paris. HATIER. P 205-207.

Vers la fin de cette expérience exceptionnelle de l'écriture du texte littéraire en atelier les apprenants participants sont mis dans la situation où ils doivent écrire seuls et cela en passant par toutes les étapes de base de l'atelier pour arriver à écrire et à réécrire son propre texte.

Ainsi, un texte d'appui est présenté aux participants avec des consignes de lecture pour accéder à ce support en compréhension et pour l'exploiter dans un deuxième temps en écriture avec des consignes d'écriture.

Comme texte d'appui, les apprenants ont fait la découverte du contenu du texte intitulé « Tante Eponge et tante Piquette »⁹ de Roald DAHL, James et la grosse pêche, Gallimard Folio Junior, 1997, p 13-14 (Voir annexe 11 p 504). Et ils ont répondu aux consignes de lecture qui leur demandaient de :

- Préciser tous les personnages du texte.
- Relever toutes les informations attribuées à chacun des personnages.
- Déterminer le genre d'informations utilisées pour parler de chaque personnage dans le texte.

Dans cette première approche faite du texte, les apprenants/participants à l'atelier ont pu découvrir l'aspect descriptif du texte, ils ont pu déterminer la description faite de l'aspect physique du personnage et celle qui représente l'aspect moral ou situationnel des personnages du texte. (Voir annexe 11 p 505).

Dans un deuxième temps, les apprenants/participants aux ateliers d'écriture ont répondu aux consignes d'écriture avec les quelles s'effectue un entraînement des mécanismes langagiers découvert dans le texte d'appui avant de se mettre à la production personnelle d'un écrit.

Alors comme consigne d'écriture, les participants ont à décrire un personnage représentant quelqu'un qu'ils aiment et qu'ils respectent. Cette étape est répartie en deux

⁹ Claudette ORIOL-BOYER. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome I, Ecritures brèves, Septembre 2004. Edition CRDP Midi-Pyrénées. P140.

temps le premier où les apprenants produisent le premier jet et le deuxième temps où ils réécrivent leur texte. (Voir annexe 11 p 506).

Après lecture du premier jet, les apprenants/écrivains ont inscrit toutes les remarques faites par les autres partenaires et ont réécrit leur texte pour le présenter à leurs partenaires en relecture. Bien sûr, des activités de renforcement sont proposées suivant les incorrections les plus récurrentes observées dans le premier jet de chacun des participants. (Voir annexe 11 p 508).

Quelques participants à l'écriture en ateliers ont bien voulu donner suite à leur élan pour l'écriture et ont de ce fait écrit des textes à partir d'un choix personnel des thèmes à aborder. Ainsi, nous nous retrouvons avec des écrits où les écrivains se présentent et font part de leurs projets d'avenir et d'autres textes où d'autres écrivains relatent un événement fictif. (Voir annexe 12 p 512).

➤ Fiche critériée :

Durant tout le temps qu'ont duré les séquences d'apprentissages, les apprenants participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier ont été en contact direct avec les procédés de l'évaluation à effectuer dans les activités demandées.

Dans un premier temps, ils ont participé à une évaluation diagnostique qui leur a permis de détecter les moments de blocage qu'ils éprouvent en séance d'écriture en français. Ils sont donc au courant des différents critères aux quels ils sont soumis au cours de la réalisation de telle ou telle activité en lecture ou en écriture. (Voir annexe 02 p 437).

Dans un deuxième moment, les apprenants/participants à l'expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier ont progressé dans leur expérience suivant une fiche critériée qui à chaque étape les suivait pour les orienter et pour leur permettre de cibler les erreurs commises et de déterminer comment procéder à les corriger.

Cette forme d'évaluation se constitue de grille dans laquelle une colonne est attribuée aux critères de réalisation c'est une prise en compte des procédures pris en charge dans la réalisation de l'écrit, une deuxième colonne représente les critères de réussite et là c'est le produit lui-même (le texte réalisé) qui est pris en compte. (Voir annexe 09 p 480).

La fiche critériée mise en œuvre au sein de l'atelier d'écriture a permis aux apprenants/écrivains de s'orienter dans leurs écrits, de mettre le point sur leurs erreurs et leurs incorrections et de pouvoir à partir de là réécrire et améliorer leurs productions écrites.

En effet, dans la fiche critériée les apprenants face à deux colonnes une à remplir avant l'écriture et l'autre après la production écrite, cette fiche se présente sous la forme suivante:

Les critères de réalisation	Les critères de réussite
<ul style="list-style-type: none"> • Respect du genre de texte à écrire. (descriptif/ narratif/ récit.....etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte produit représente-il le genre de texte demandé ?
<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la consigne d'écriture. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte produit respecte-t-il la consigne d'écriture proposé ?
<ul style="list-style-type: none"> • Respect des règles syntaxiques. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte produit respecte-t-il les règles de la langue?

En s'appuyant sur cette fiche critériée, les apprenants/écrivains se sont auto-évalués, ils sont arrivés à déterminer les incorrections et les erreurs qu'ils ont commises dans leurs écrits et ils ont su comment y remédier. (Voir annexe 12 p 512).

b- Avec des étudiants de l'université :

C'est avec la même démarche conçue et expérimentée dans la première expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier que j'ai prévu d'engager ma deuxième expérience en ateliers d'écriture avec des étudiants de première année français (LMD) de l'université Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2.

a) Questionnaire de départ :

Comme point de départ, dans cette nouvelle aventure de l'écriture en ateliers, nous avons proposé le même questionnaire de départ déjà traité avec les apprenants du lycée (Voir de la page 211 à la page 219 de ce présent chapitre). Ainsi que nous l'avons déjà vu ce questionnaire porte sur l'environnement social et institutionnel des apprenants, leurs rapports avec le français, les difficultés qu'ils éprouvent en cette langue et le genre de texte qu'ils aimeraient écrire. Ce questionnaire va me permettre de préparer le terrain aux séquences¹⁰.

Ainsi, avec un groupe de 37 étudiants 13 d'entre eux préfèrent écrire au sein d'un groupe, 10 d'entre eux qui veulent plutôt écrire en binôme et 14 qui insistent pour écrire seuls en admettant leur capacité à écrire sans l'aide de personne. Il reste un étudiant qui est intéressé par l'écriture en groupe et en binôme. (Voir annexe 13 p 518).

b) Evaluation diagnostique :

Pour commencer une évaluation diagnostique (qui est à la fois une imprégnation et une initiation au travail en ateliers.) est présentée aux étudiants, dans ce test il est demandé aux étudiants d'écrire seuls, de raconter un événement passé dans lequel ils ont pratiqué un loisir préféré. (Voir annexe 14 p 520-521). Cette évaluation va permettre de desceller quelques difficultés pour écrire. Partant de ce constat, une première séance de lecture des textes produits est programmée, elle est suivie d'une autre séance d'écriture mais cette fois en groupe (cette situation permettra aux étudiants de se consulter et

¹⁰ Ce qui nous intéresse dans ce questionnaire c'est de vérifier si les étudiants préfèrent écrire en groupe, à deux ou plutôt seuls. C'est ce que nous découvrirons dans le prochain chapitre.

d'échanger les remarques faites lors de la lecture.). Les partenaires en écriture ont maintenant à s'entraider pour réécrire les textes produits individuellement. Arrivé à la réalisation d'écrits collectifs, on est passé à l'étape de la lecture des produits des groupes. Cette étape fut suivie d'une réécriture et d'une relecture. Toutes ces étapes –jusque là méconnues par les étudiants- ont permis aux participants d'intégrer le travail en ateliers. (Voir annexe 14 p 520).

c) Entrée dans le travail en atelier :

Constatant des erreurs de conjugaison et de syntaxe, j'ai décidé de travailler sur un texte d'appui avec lequel des activités de lecture et des activités d'écriture permettront d'offrir aux étudiants une autre possibilité de se corriger. Le texte d'appui proposé est un extrait du livre « 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Ecritures brèves » Tome I ¹¹

Dominique est malade et allergique aux moustiques. Les moustiques lui donnent des boutons qui lui provoquent des démangeaisons.

Un jour, Dominique décide, avec deux camarades, de camper au bord de la mer. Vers neuf heures, les enfants se couchent. Soudain, Dominique entend un vol de moustiques, réveille ses camarades, leur explique ce qui se passe et l'empêche de dormir.

Le lendemain matin, chaque enfant retourne à sa maison sans avoir dormi.

Dominique est triste et malade. Dany rouge comme une tomate et Claude est timide. En les voyant comme cela, je décide de les aider. J donne à Dominique du sirop ainsi qu'un paquet de mouchoirs. J e donne à Dany de l'Aspégic contre la fièvre. Je donne à Claude des conseils pour avoir plus d'assurance.

Demain, les enfants iront bien et me remercieront.

¹¹ Claudette ORIOL-BOYER. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Ecritures brèves. Tome I. Septembre 2004. CRDP Midi-Pyrénées. P 78.

Dans ce travail de prolongement (qui s'est réalisé en groupe), les étudiants avaient à :

1. Préciser le genre des trois personnages du texte d'appui.
2. Réécrire le texte d'appui en changeant le genre de chacun des trois personnages.
3. Réécrire le texte d'appui en conjuguant les verbes à l'imparfait et au passé simple.

Révisant de près les réponses des ateliers, nous remarquons que sur 8 groupes, un seul a deviné que le genre des trois personnages ne peut être identifiable car les trois portent des prénoms qui vont aussi bien aux garçons qu'aux filles, en plus il n'ya aucun mot, ni adjectif ni même un verbe qui peut nous renseignés sur le sexe des personnages. (Voir annexe 15 p 524).

En ce qui concerne les deux autres questions ce qui est remarquable c'est que les 8 groupes ont donné des réponses justes, ce qui explique que le travail en commun les a aidé à répondre correctement aux questions de reformulation. (Voir annexe 15 p 524).

Comme renforcement en écriture, les étudiants/écrivants devaient répondre à la consigne d'écriture suivante :

Voici des personnages de contes et de bandes dessinées : Aladin, Cendrillon, Tintin.....etc.
Rédigez une histoire dans laquelle vous racontez comment avec l'aide de trois personnages de contes et de bandes dessinées, vous avez réussi à faire un devoir de classe ou un travail urgent.

Pour cette seconde étape du renforcement, les étudiants ont du commencé la rédaction en groupe puis réécrire à deux pour enfin rédiger seul un écrit répondant à la consigne de départ. (Voir annexe 16 p 528).

d) Progression des apprentissages :

Donnant suite à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers, les étudiants de première année LMD français sont passés à la rédaction d'un texte au lieu de réaliser un devoir à la maison, ici ils avaient à demander de l'aide à des personnages surnaturels pour gagner à un concours de leur choix.

Dans cette dernière étape, les étudiants ont du au début rédiger seuls et après la lecture de l'écrit ils se sont regroupés dans des ateliers pour travailler dans un groupe puis après relecture du texte réécrit ils ont du le réécrire en binôme et vers la fin après un autre moment de relecture ils ont du réécrire de nouveau leur texte seul suivant ce qu'ils ont retenu de l'échange en groupe et en binôme et surtout en lecture et en relecture avec la confrontation avec leurs partenaires en ateliers, ils ont amélioré leurs écrits. (Voir annexe 16 p 531-532).

Dans cette dernière étape de l'expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers, nous avons demandé aux étudiants de former des groupes de quatre et de lire ensemble les écrits de chacun des quatre partenaires et d'échanger des propositions de corrections qu'ils estiment nécessaires. Cela dit nous avons formé 9 groupes qui se sont répartis en 18 binôme avec un groupe de trois. Dans l'ensemble, écrire et réécrire avec un partenaire puis expérimenter cette écriture/réécriture seul a permis aux 37 étudiants de se corriger et de s'améliorer dans leurs écrits. (Voir annexe 18 p 539-540).

e) La fiche critériée :

Ainsi reconnu dans l'écriture du texte littéraire en ateliers, l'évaluation par le biais de la fiche critériée se présente comme un fait en soi. Les étudiants de l'université comme

les apprenants du lycée qui ont participé à cette expérience ont du remplir une fiche représentant les critères de réussite et les critères de réalisation. (Voir annexe 16 p 530).

Cette étape consacrée à l'autocorrection s'est avéré être une torche avec laquelle l'étudiant arrive à voir clairement ce qui manque dans son écrit, elle lui permet de se regarder en face avec assurance puisqu'avec les critères de réussite il arrive à pointer du doigt ce qu'il doit ajouter, supprimer ou corriger dans le premier de son écrit.

D'après les réponses des étudiants à cette forme d'évaluation, nous pouvons admettre l'apport de cette fiche dans l'amélioration des rédactions des étudiants et dans la progression des apprentissages ainsi dans l'acquisition pratique de la langue.

Vers la fin de cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers, nous avons opté pour une dernière question proposée aux étudiants. Afin de vérifier les résultats des réponses obtenues avec le questionnaire de départ, en ce qui concerne la préférence de chaque participants à écrire : en groupe/ en binôme/ ou seul, nous avons posé la question suivante : « Après avoir expérimenté l'écriture/la réécriture d'un texte littéraire en groupe, puis en binôme et enfin seuls, quel est votre impression sur cette expérience dans sa globalité ? ». Les réponses obtenues à ce dernier questionnement révèlent le changement des représentations de chacun des participants envers l'écriture en FLE ainsi que vis-à-vis du travail de l'écriture en groupe, en binôme ou individuellement. Ils ont déclaré ce qu'ils ont éprouvé car ils l'ont fortement exprimé. (Voir annexe 19 p 549). Un changement qui a bien été concrétisé dans les productions écrites réalisées au sein des ateliers d'écriture.

Conclusion

Dans ce présent chapitre, nous avons assisté à l'ensemble du processus mis en œuvre dans cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers. Nous avons été les témoins d'un véritable investissement de la part des participants à cette expérience, comme nous avons découvert la mise en place du processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture qui a permis à ces apprenants/écrivains d'entrer dans l'acte d'écrire.

En effet, au cours de ce chapitre, nous avons eu l'occasion de voir en premier les écrits produits d'une manière collective ou en binôme ou individuellement, dans un deuxième temps nous avons vu les changements effectués sur ces mêmes écrits et aussi les améliorations réalisées aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau de la correction de la langue.

En somme, nous avons eu l'opportunité de voir de près une progression concrète des apprentissages. Nous avons suivi étape par étape tout le parcours du processus de l'écriture du texte littéraire au sein des ateliers installés en classe de français. Nous avons assisté à une acquisition réelle des mécanismes langagiers des textes littéraires d'appui dans des écrits personnels produits et réécrits au sein d'un groupe, en binôme ou seul.

Chapitre VII

Analyse du processus d'évaluation

en ateliers

Introduction

Dans le chapitre VII intitulé « Analyse du processus d'évaluation en ateliers » nous mettrons en exergue le processus d'évaluation mis en œuvre en lecture/écriture et en relecture/réécriture à travers cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers.

Nous assisterons dans cette analyse à des révélations du mécanisme relatif au processus d'évaluation exécuté avec des participants à l'écriture littéraire en ateliers. Les participants à cette expérience seront des apprenants du lycée et des étudiants de l'université. Sachant que les lycéens sont inscrits dans la branche de 'Lettres et Philosophie' et les étudiants préparent une licence de français (LMD), nous remarquerons qu'il n'y a pas vraiment un grand écart en apprentissage et en acquisition chez les deux catégories de participants à cette expérience.

C'est également, dans ce chapitre que nous rendrons compte et en détail des différentes formes de l'évaluation exploitée en ateliers. Nous découvrirons comment d'une étape à l'autre dans ce système évaluatif, les attitudes des participants vis-à-vis de la langue française et par rapport à son exploitation en lecture et en écriture changent et se métamorphosent. Et nous serons les témoins d'une évaluation évolutive sur le plan cognitif et révélatrice de compétences scripturales jusque-là inconnues, c'est ainsi que nous accompagnerons des progressions dans les écrits collectifs et individuels de chacun des participants à cette expérience libératrice et émancipatrice.

Nous découvrirons tout au long de ce chapitre comment chaque procédé de l'évaluation, intégré en séance de l'atelier d'écriture, a influencé le processus d'apprentissage des participants sur le plan collectif et individuel. Nous développerons l'idée que le système utilisé en évaluation dans cette expérience créative au sein de l'atelier d'écriture littéraire permet un développement personnel et cognitif pour chacun des participants.

Nous relaterons les étapes suivies pour affirmer l'efficacité du système de l'évaluation utilisé, à savoir : les questionnaires, le test de l'évaluation diagnostique et la fiche critériée. Ces trois procédés préparent en premier lieu l'intégration des participants dans le monde de l'écriture en ateliers. En deuxième lieu, ces démarches aident les participants à se sentir confiants dans l'écriture en français (en groupe ou en binôme ou seul). Troisièmement, ces différents types d'évaluation permettent aux participants de se reconnaître, de se corriger et de s'améliorer en écriture.

Nous assisterons à une réelle acquisition des mécanismes langagiers du français et nous dévoilerons comment ce présent système d'évaluation permet tout d'abord aux participants de s'intégrer dans le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture, ensuite nous saurons comment il leur facilite l'accès à cette langue et enfin, à quel point il participe à l'installation des compétences scripturales chez chacun des participants à l'écriture du texte littéraire en atelier.

Chapitre VII

Analyse du processus d'évaluation en ateliers

*« Pour qu'un enseignement soit possible, il
faut que la venue des corrections, des
améliorations ne relèvent pas de l'inadmissible.
Or une correction et une amélioration ne
son acceptables que si un certain nombre de
règles commune sont été reconnues au
préalable. »
Jean RICARDOU*

1. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE DE DEPART

Le système d'évaluation exploité au cours de cette expérimentation de l'écriture du texte littéraire en atelier, prend trois aspects qui se complètent dans l'espace temps que dure ce partage en écriture.

En fait, chaque étape d'une évaluation préconisée avec les apprenants/participants à l'écriture en atelier se révèle préparer l'action évaluative qui s'en suit. Aussi l'entretien

d'explicitation mis en œuvre à deux reprises auprès des apprenants, en premier lieu sous la forme d'un questionnaire de départ et en deuxième lieu sous la forme d'un questionnaire d'arrivée, montre le changement d'attitude que les participants ont adopté dans le second questionnaire ceci explique la réticence qu'ils ont éprouvée lors du premier questionnaire où ils ont dévoilé et exprimé leurs lacunes et leurs préoccupations à s'intégrer dans l'acte d'écrire en FLE.

Comme premier contact avec le travail de l'écriture en atelier, les apprenants participants à cette expérience ont d'abord répondu à une liste de questions qui leur ont permis d'un côté de se dévoiler et de l'autre d'être prêt à l'entrée en atelier et en écriture. Du côté de l'enseignant/animateur, ce questionnaire de départ l'a aidé à voir clair quant à la situation cognitive et psychoaffective des participants en atelier et quant à leurs dispositions rédactionnelles et émotionnelles.

Questionnaire de Départ

Q1 - Habitez-vous dans :

1. une grande ville 2. une petite ville 3. un village
 4. une région rurale 5. autre lieu

Q1 bis - si autre lieu, précisez :

.....

Q2 - Vos parents parlent français :

1. couramment 2. un peu 3. pas du tout

Q3 - Vos études en langue française se sont déroulées :

	régulières	Irrégulières
Q3-1] au primaire de façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q3-2] au collège (moyen) de façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q3-3] au lycée de façon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q3bis - si vos études ont été irrégulières, dites pour quelles raisons?

1. absence régulière de vos professeurs
2. manque d'outils pédagogiques (livres)
3. désintérêt de votre part (sécher les cours)

Q4 - Que pensez-vous de la progression de vos cours en langue française?

1. Les cours sont organisés de façon cohérente.
2. Les cours d'un niveau à un autre ont le même contenu (on ne progresse pas dans l'acquisition de la langue)

Q5 - Les cours dispensés sont en rapport avec votre quotidien :

1. Oui
2. Non

Q6 - Vous et vos amis, vous utilisez des mots en français :

1. souvent
2. de temps en temps
3. Jamais

Q7 - vous regardez :

	en langue française	en langue française sous titré en arabe	en langue anglaise sous titré en arabe	en langue arabe
Q7-1] les feuillets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-2] les films	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-3] les matchs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-4] les dessins animés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-5] les documentaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-6] les clips	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q7 bis - si vous regardez ces programmes télé en langue française, comprenez-vous tout ce qui se dit ?

1. Oui, absolument
2. Oui, un peu
3. Non, pas vraiment

Q8 - vous écoutez les chaînes de radio diffusées en langue :

	souvent	un peu	pas du tout
Q8-1] française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8-2] arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8-3] kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q8 bis - si vous écoutez les chaînes de radio diffusées en langue française, comprenez-vous tout ce qui se dit ?

1. Oui, absolument 2. Oui, un peu 3. Non, pas du tout

Q9 - vous lisez :

	souvent en langue française	des fois en langue française	jamais en langue française, toujours en langue arabe
Q9-1] des journaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q9-2] des magazines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q9-3] des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q9 A - si vous lisez en langue française, comprenez-vous tout ce qui est écrit ?

1. Oui, absolument 2. Oui, un peu 3. Non, pas du tout

Q9 B - si vous n'arrivez pas à tout comprendre

1. utilisez-vous un dictionnaire 2. vous demandez l'aide d'un ami
 3. vous demandez l'aide d'un membre de la famille 4. vous ne faites rien de tout cela

Q10 - vous avez tendance à écouter des chansons en langue :

	Souvent	un peu	pas du tout
Q10-1] française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q10-2] arabe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q11 - Si vous croisez sur votre route un panneau publicitaire ou un panneau d'indication ou autre inscription en langue française :

- 1. vous vous arrêtez pour lire ce panneau
- 2. vous l'ignorez et vous vous arrêtez devant le même panneau traduit en langue arabe
- 3. vous ne vous arrêtez jamais devant un panneau pour le lire

Q12 - Dans la classe, comprenez-vous toutes les consignes du professeur de français :

- 1. souvent
- 2. des fois
- 3. pas du tout

Q12a - Si vous n'arrivez pas à comprendre les consignes du professeur de français, que faites vous pour faire votre travail :

- 1. vous demandez la traduction de ce qu'a demandé le prof à l'un de vos camarades
- 2. vous demandez à votre professeur de vous réexpliquez les consignes
- 3. vous vous contentez de regarder sans rien faire

Q13 - Quand votre enseignant vous demande de faire une rédaction, comment procédez-vous :

- 1. vous réécrivez un travail déjà fait en classe ou par un camarade
- 2. vous traduisez les idées que vous avez en langue arabe
- 3. vous ne faites rien, vous renoncez à faire ce travail
- 4. Vous faites votre rédaction vous-même sans avoir recours à aucune des options citées

Q14 - Quand votre enseignant vous demande d'écrire en groupe :

- 1. vous participez à l'écrit avec vos camarades
- 2. vous vous contentez d'inscrire votre nom sur le travail réalisé par les autres membres du groupe
- 3. vous écrivez seul sans écouter ou échanger avec les membres du groupe

Q15 - Après des années d'étude en langue française, sentez-vous capable de :

	Oui, absolument	Oui, un peu	Non, pas du tout
Q15-1] rédiger seul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q15-2] d'écrire en groupe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q15-3] de tenir une conversation en langue française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Q15 bis - si vous êtes incapable d'écrire seul, est-ce parce que :

- 1. vous avez peur de vous tromper.
- 2. vous ne savez pas utilisé le vocabulaire et la grammaire étudiés en classe.

Q16 - vous préférez écrire :

- 1. seul
- 2. en binôme
- 3. en groupe

Q16 a- vous préférez écrire seul parce que :

- 1. vous êtes capable d'écrire sans l'aide de personne
- 2. vous n'avez pas confiance en les autres
- 3. souvent obligé à travailler en groupe, vous faites vous même le travail du fait que personne ne participe

Q16 a bis – Quels types d'écrit aimez-vous écrire ?

- 1. un poème
- 2. un récit
- 3. une présentation
- 4. une argumentation

Q16 b - vous préférez écrire en groupe parce que :

- 1. vous êtes plus à l'aise dans l'échange avec les autres
- 2. votre peur d'écrire ou de parler en français se dissipe dans le groupe
- 3. cela vous permet de remettre un travail au prof sans faire le moindre effort

Q17 – Vous pensez que c'est plus difficile d'écrire :

- 1. un poème
- 2. un récit
- 3. une présentation
- 4. une argumentation

Q17 bis – Pour que vous puissiez écrire des textes qui vous semblent difficiles, que demanderiez-vous à votre enseignant de français de faire :

- 1. De nombreuses lectures avant l'écriture
- 2. Des rédactions collectives
- 3. Des exercices de petits passages
- 4. Des rédactions individuelles

Q18 - De manière générale, voulez-vous améliorer votre écrit en langue française?

1. Oui

2. Non

Q18a - si oui, qu'est-ce que vous êtes prêts à faire?

.....
.....
.....
.....
.....

Q18b - si oui, que doit faire votre professeur de français pour vous aider à aboutir à cet objectif?

.....
.....
.....
.....
.....

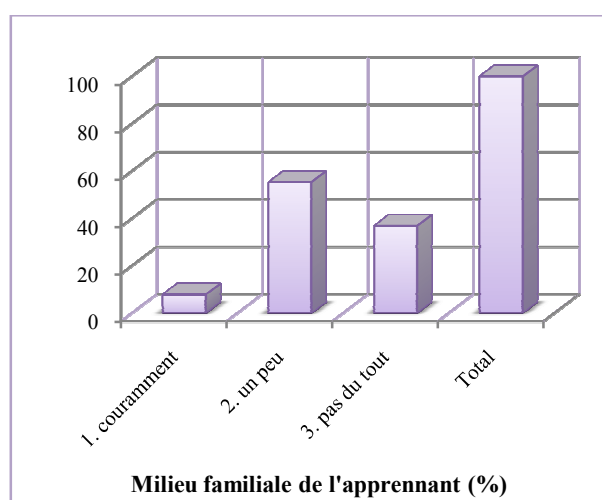
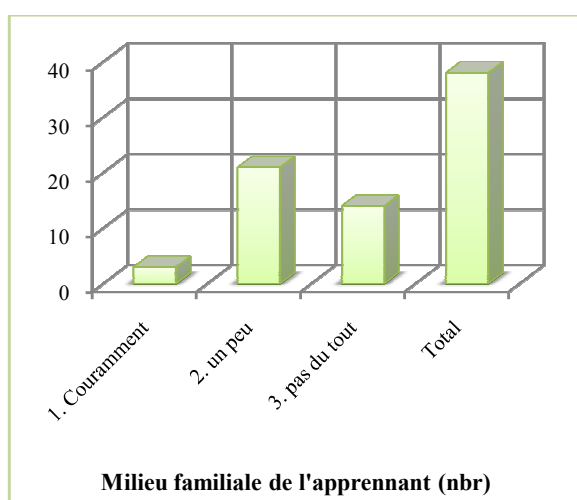
(Voir annexe 01 p 431)

L'analyse du questionnaire de départ s'oriente vers des observations ou des comparaisons. Les informations recueillies rendent compte d'un aspect commun partagé par l'ensemble des apprenants/participants. Ainsi en ce qui concerne :

- Les questions représentatives du milieu social en relation avec la pratique du français montrent que sur **38 sujets**, trois seulement (03) soit **08%** parlent couramment le français, 21 personnes parlent un peu le français soit **55%** et 14 apprenants soit **37%** ne le parlent pas du tout.

Q2 - Vos parents parlent français :	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. couramment	03	7,89
2. un peu	21	55,26
3. pas du tout	14	36,84
Total	38	100

Tableau n°01 : maitrise de la langue française de l'environnement familiale de l'apprenant (milieu familial de provenance de l'apprenant).

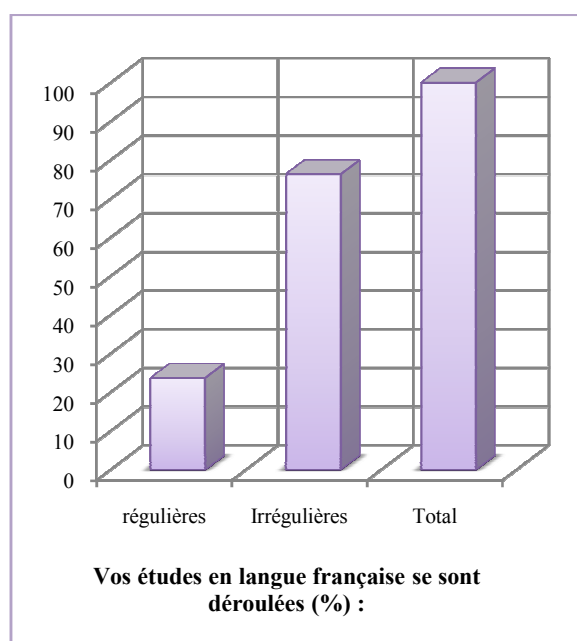
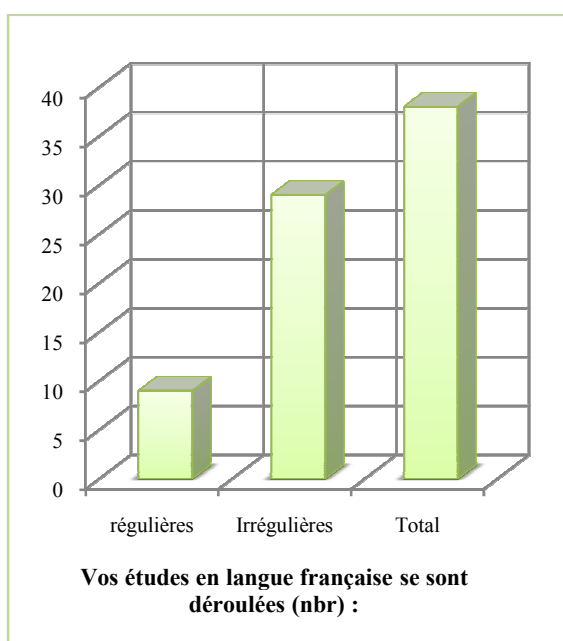


Graphique n°01 : maitrise de la langue française de l'environnement familiale de l'apprenant.

- Ces premiers résultats expliquent notamment ce que dévoile les réponses données à la deuxième question. La troisième catégorie de question traite du suivi des enseignements en français avec 29 apprenants qui ont connus des irrégularités dans leurs études soit **76%**, et 09 apprenants ayant suivi des cours réguliers soit **24%**.

Vos études en langue française se sont déroulées :	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. régulières	09	23,68
2. Irrégulières	29	76,32
Total	38	100

Tableau n°02: régularité des cours de langue française.

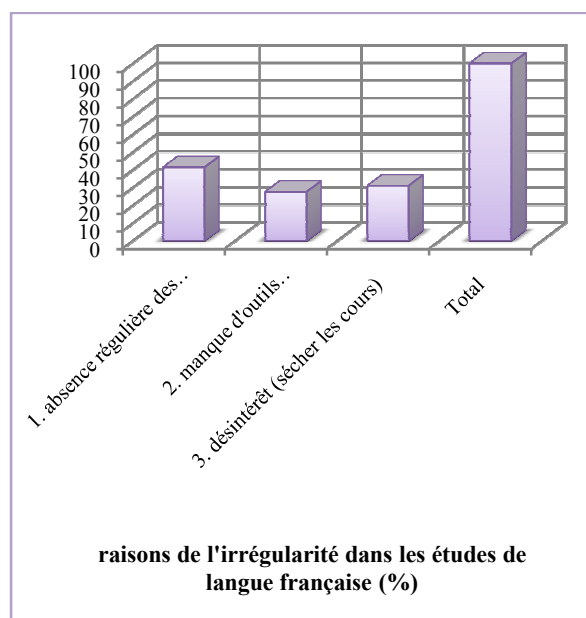
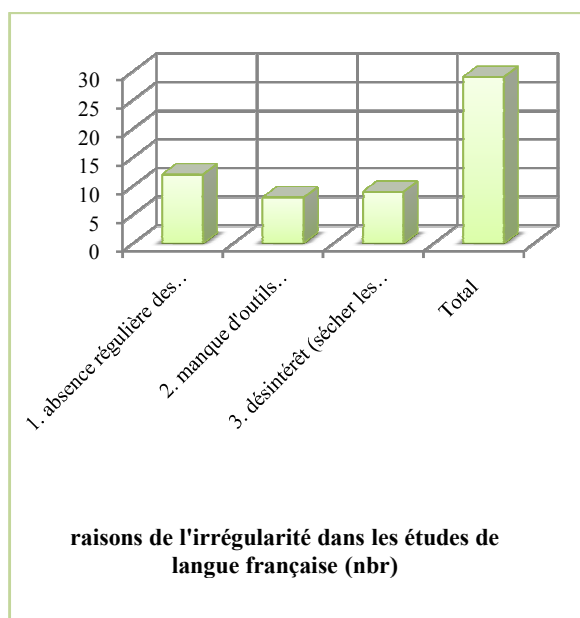


Graphique n°02 : régularité des cours de langue française.

- En ce qui concerne les 29 apprenants ayant suivi un enseignement plus ou moins irrégulier (irrégulier), les raisons de cette perturbation des cours s'avèrent pour 12 (soit **41%**) d'entre eux être reliée à l'absence régulière des enseignants, pour 09 (soit **28%**) apprenants la raison de cette irrégularité dans le suivi des cours de français est attribuée à un désintérêt volontaire de la part des apprenants, pour les 08 (soit **31%**) apprenants restant le problème réside dans le manque d'outils pédagogiques.

Q3bis - si vos études ont été irrégulières, dites pour quelles raisons?	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. absence régulière des professeurs	12	41,38
2. manque d'outils pédagogiques (livres)	08	27,59
3. désintérêt (sécher les cours)	09	31,03
Total	29	100

Tableau n°03 : Causes de l'irrégularité dans les études de langue française.

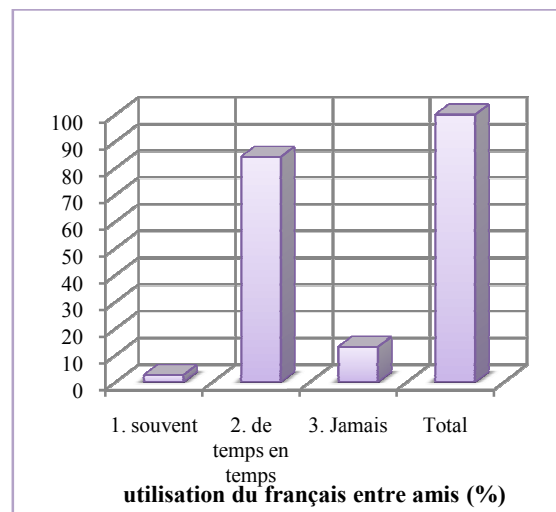
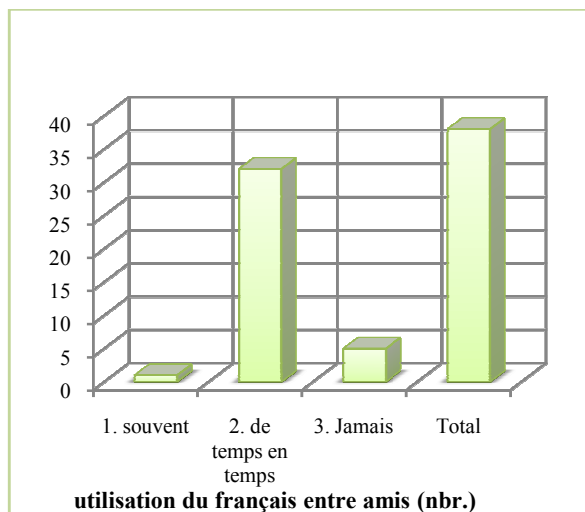


Graphique n°03 : Causes de l'irrégularité dans les études de langue française.

- L'analyse des réponses apportées aux questions n°5-6-7-8-9 et 10 et qui se rapportent essentiellement à leur pratique personnelle du français avec leurs camarades de classe, montre que sur 38 apprenants 32 (**84,21%**) disent la pratiquer de temps en temps, 05 (**13,16%**) déclarent ne jamais la pratiquer et 01 seul apprenant dit la parler souvent (**2,63%**).

Q6 - Vous et vos amis, vous utilisez des mots en français :	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. souvent	01	2,63
2. de temps en temps	32	84,21
3. Jamais	05	13,16
Total	38	100

Tableau n°04 : utilisation du français entre amis.



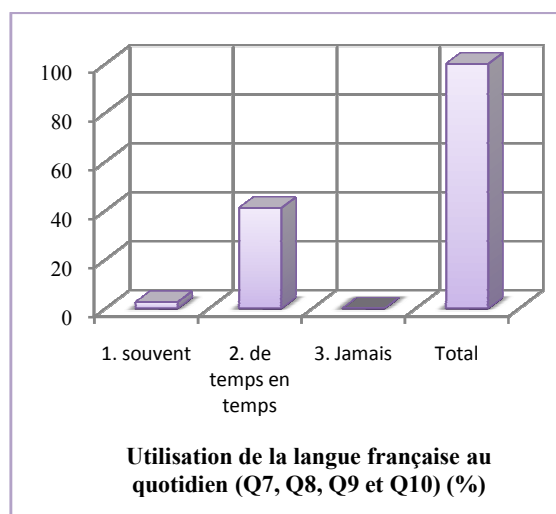
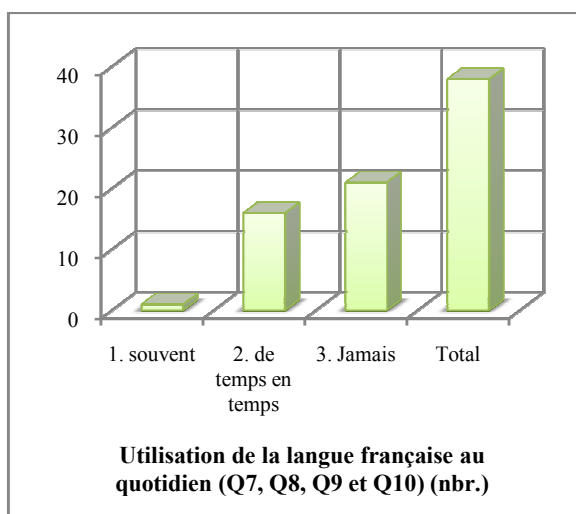
Graphique n°04 : utilisation du français entre amis en nombre et en pourcentage.

- Sur le plan social (*questions Q7, Q8, Q9 et Q10*), en faisant la synthèse des réponses données par les apprenants 16 apprenants (**41,11%**) déclarent utiliser le français comme outil de communication des fois, 21 d'entre eux (**55,26%**) affirment leur emploi excessif de l'arabe et seulement un apprenant dit l'utiliser dans sa vie de tous les jours soit **2,63%**. Ce qui est remarquable est que la majorité des apprenants qui tentent de parler français en classe ne

parviennent pas à avoir le courage de l'employer dans leur quotidien et que sur 38 apprenants seulement un seul apprenant arrive à utiliser cette langue en classe et en dehors de la classe.

Utilisation de la langue française au quotidien (Q7, Q8, Q9 et Q10)	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. souvent	01	2,63
2. de temps en temps	16	41,11
3. Jamais	21	55,26
Total	38	100

Tableau n°05 : Synthèse des réponses apportées aux questions relatives à l'utilisation de la langue française au quotidien Q7, Q8, Q9, Q10.

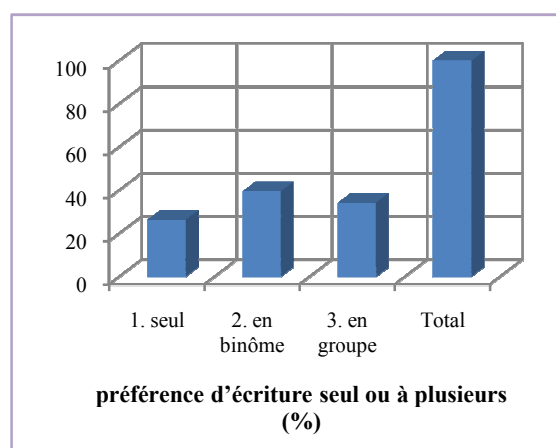
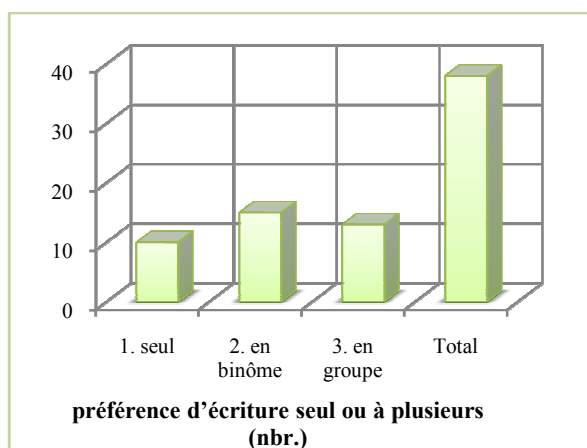


Graphique n°05 : utilisation du français au quotidien (synthèse Q7, Q8, Q9 et Q10 en nombre et en pourcentage).

- En ce qui concerne les questions reflétant le rapport qu'entretien chaque apprenant avec la langue française et son utilisation à l'écrit, sur 38 apprenants 15 d'entre eux préfèrent écrire en binôme, 13 préfèrent le faire en groupe et 10 apprenants veulent écrire seuls.

Q16 - vous préférez écrire :	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. seul	10	26,32
2. en binôme	15	39,47
3. en groupe	13	34,21
Total	38	100

Tableau n°06 : préférence d'écriture seul ou à plusieurs.



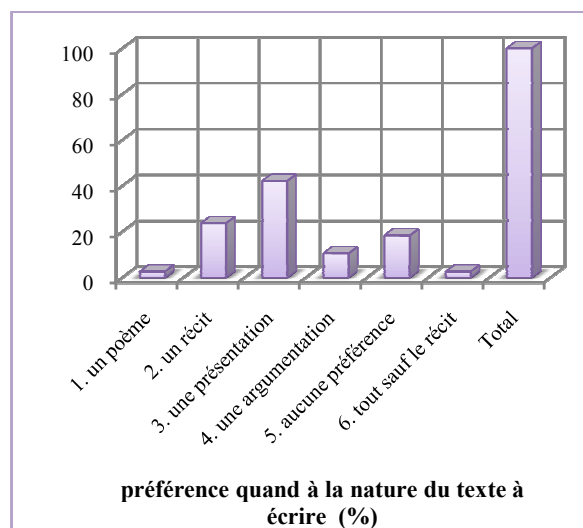
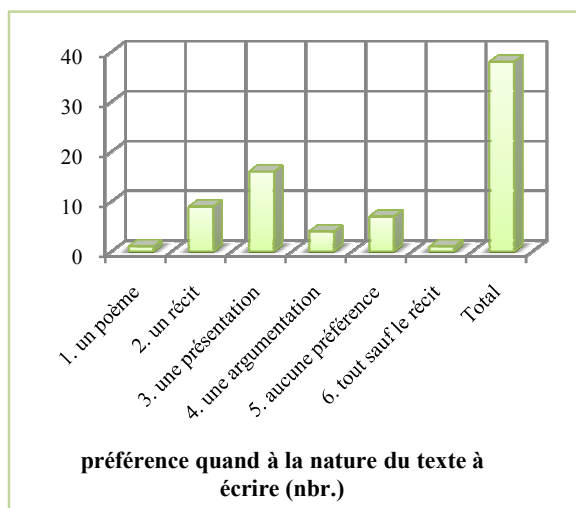
Graphique n°06 : préférence d'écriture seul ou à plusieurs en nombre et en pourcentage.

Les ateliers d'écriture: le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

- Pour ce qui est de la nature du texte à écrire, 09 apprenants soit **24%** optent pour écrire un récit, 22 veulent écrire tout autre texte mis à part le récit soit **58%** et 07 apprenants n'ont déclaré avoir aucune préférence soit **18%** des apprenants.

Q16 a bis – Quels types d'écrit aimez-vous écrire ?	Réponse (nbr.)	Réponse (%)
1. un poème	01	2,63
2. un récit	09	23,68
3. une présentation	16	42,11
4. une argumentation	04	10,53
5. aucune préférence	07	18,42
6. tout sauf le récit	01	2,63
Total	38	100

Tableau n°07 : préférence quand à la nature du texte à écrire



Graphique n°07 : préférence quand à la nature du texte à écrire

Ce premier contact réalisé avec les apprenants/participants aux ateliers (qui vont être proposés dans l'expérience) dévoile une certaine réticence de la part de la majorité des apprenants à parler français ou à écrire en français, une certaine crainte se déclare à parler français dans un lieu sécurisé (la classe) et éviter de la parler dans un autre lieu moins sécurisant (la vie), une représentation négative à écrire/travail seul face à l'écriture/travail en binôme ou en groupe avec une autre représentation négative pour écrire un récit par rapport à l'écriture de tout autre texte en français.

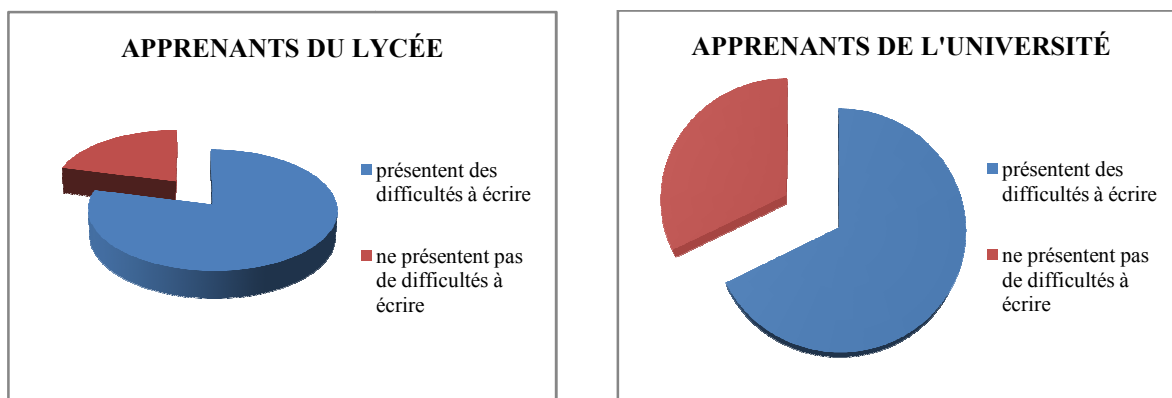
L'analyse effectuée sur les réponses des apprenants du lycée ainsi que ceux des étudiants de l'université (les étudiants de première année français de l'université Mohamed Lamine DEBAGHINE - Sétif 2 ont répondu au même questionnaire) montre que les participants à cette expérience de l'écriture en atelier partagent un vécu plutôt perturbant et rendent compte d'une réalité commune aussi bien pour les uns que pour les autres.

Ce constat est évidemment fait avec les résultats des réponses données au questionnaire de départ et les graphiques ci-dessous confirment cet état de similitude de la situation de scolarisation et même de progression dans l'apprentissage du français entre les apprenants du lycée et les étudiants de l'université qui sortent à peine du lycée pour rejoindre l'université.

En effet, sur les 38 apprenants du lycée **30** ont des difficultés à écrire soit **79%** des apprenants du lycée contre **25** apprenants de l'université sur les 37 étudiants soit **67,57%** des apprenants de l'université.

	présentent des difficultés à écrire	ne présentent pas de difficultés à écrire	Total
Les apprenants du lycée	30	08	38
Les apprenants de l'université	25	12	37

Tableau n°08 : similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université face à l'écriture en langue française.

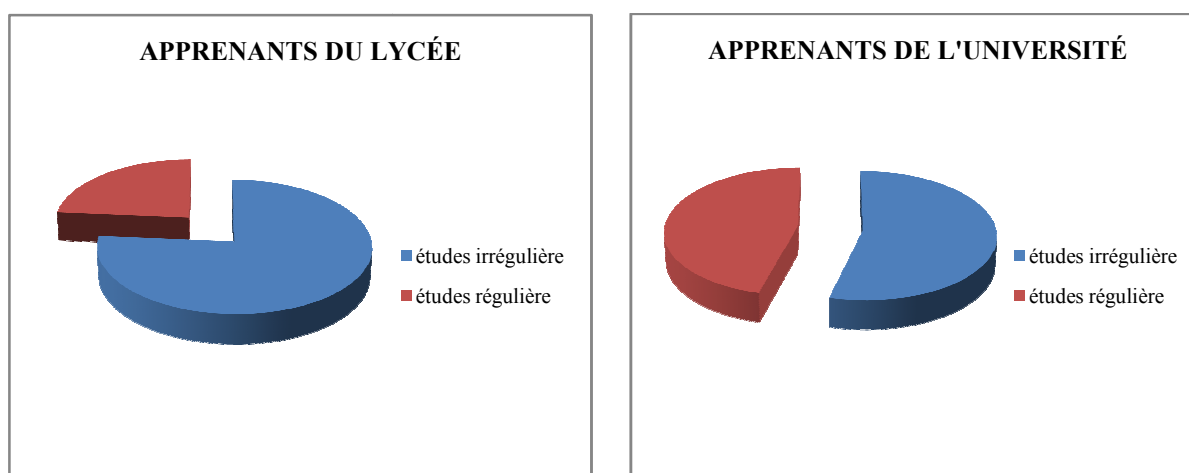


Graphique n° 08 : similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université face à l'écriture en langue française

De même sur les mêmes apprenants du lycée **29** apprenants sur les 38 ont connue une scolarisation irrégulière soit **76%** contre 20 apprenants de l'université sur les 37 soit **54%**.

	études irrégulière	études régulière	Total
Les apprenants du lycée	29	09	38
Les apprenants de l'université	20	17	37

Tableau n°09 : similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université quand à l'irrégularité de leur scolarisation.

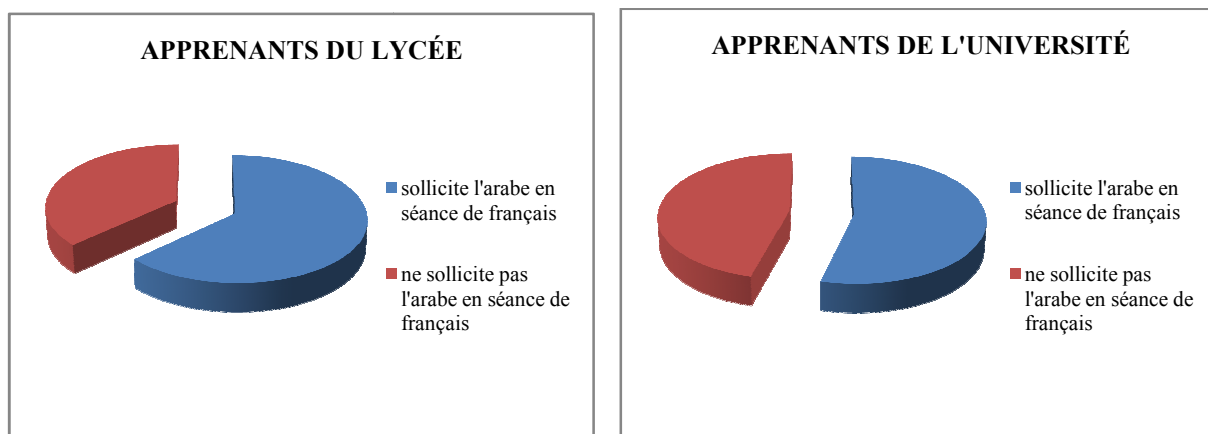


Graphique n 09 °: similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université quand à l'irrégularité de leur scolarisation.

Pour ce qui est de solliciter la langue arabe pendant la séance de français les chiffres confirment la similitude entre la situation dans laquelle se trouvent les apprenants du lycée et celle des apprenants de l'université, les deux catégories d'apprenants demandent à une portion égale l'utilisation de l'arabe 24/38 apprenants du lycée et 20/37 apprenants de l'université.

	sollicitent l'arabe en séance de français	ne sollicitent pas l'arabe en séance de français	Total
Les apprenants du lycée	24	14	38
Les apprenants de l'université	20	17	37

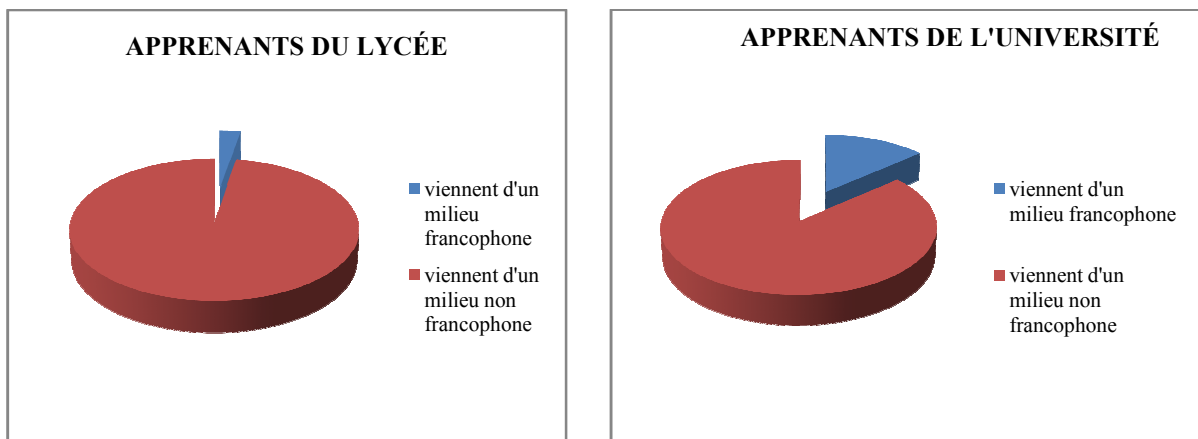
Tableau n° 10 : similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université quand à la sollicitation de la langue arabe pendant la séance de français.



Graphique n 10 °: similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université quand à la sollicitation de la langue arabe pendant la séance de français.

	viennent d'un milieu francophone	viennent d'un milieu non francophone	Total
Les apprenants du lycée	01	37	38
Les apprenants de l'université	05	32	37

Tableau n° 11 : similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université quand au milieu social et familial de provenance.



Graphique n 11 °: similitude entre apprenants du lycée et apprenants de l'université quand au milieu social et familial de provenance.

2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE D'ARRIVEE

Après les séquences d'apprentissage en écriture réalisées au sein des ateliers de l'écriture du texte littéraire avec dans un premier temps des apprenants du lycée et avec en deuxième temps des étudiants de 1^{ère} LMD français, les participants à cette expérience ont répondu à un autre questionnaire d'arrivée(ou d'évaluation). (Voir annexe 07 p 464)

Les questions de cette deuxième évaluation sont centrées sur l'écriture en atelier avec toutes les étapes et avec toutes les pistes conduisant à une production écrite. Ici, les réponses dévoilent du changement chez les participants qui dans le premier questionnaire ont exprimé de l'incertitude en leurs capacités à répondre au questionnaire et ont éprouvé de l'hésitation à participer à cette expérience de l'écriture en atelier.

En effet, cette étape réservée au deuxième questionnaire vient après de longues séquences où les participants ont lu des textes littéraires, ont répondu à des consignes de lecture et d'écriture, ont rédigé des écrits personnels et les ont réécrits. Toutes ces activités de tâtonnement, de découverte et d'invention ont contribué à l'aboutissement des réponses aussi concluantes au questionnaire d'arrivée. (Voir annexe 07 p 464-472).

Cette deuxième évaluation montre que les participants ont apprécié de travailler sur des textes littéraires en les approchant au début avec des consignes de lecture et en les exploitants vers la fin avec des consignes d'écriture. Ils ont exprimé l'intérêt que ce genre de texte leur apporte pour lire afin d'accéder à l'écriture. En outre, ils ont apprécié l'entrée faite au texte d'appui en lecture avec des consignes de lecture, ils considèrent que ces consignes de lecture leur permettent de pénétrer le texte et de desceller le mécanisme langagier sur le quel il est battit.

A propos du questionnaire d'arrivée ou d'évaluation, les réponses des participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier qu'ils soient des apprenants du lycée ou des étudiants de l'université, tous ont apprécié cette première entrée faite du texte d'appui avec des consignes de lecture qui selon eux leur ont facilités l'accès au texte d'appui et leur ont permis d'aller vers le texte et de se préparer à écrire leurs propres textes personnels.

Voici ci-dessous un exemple de réponses proposées au sujet de l'utilisation des textes d'appui en lecture :

The image shows three examples of handwritten responses to a questionnaire question. Each example consists of a question, a set of checkboxes, and a response box with a dotted line for writing.

Example 1:
Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non
Q1-a - Si oui, comment ?
parce que j'ai trouvé beaucoup de mots et de idées

Example 2:
Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non
Q1-a - Si oui, comment ?
je pense évaluer mon travail
cela m'aide à reconnaître mes erreurs

Example 3:
Questionnaire d'évaluation
Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non
Q1-a - Si oui, comment ?
elle nous offre une pratique avec le
texte

En effet, les participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers ont vite découvert l'impact de la lecture des textes d'appuis, des textes d'Auteurs, ils sont même arrivés à en tirer profit en dépassant l'idée de la sacralisation du texte littéraire et en adoptant la réalité de la réécriture qui est l'essence même de tout texte écrit.

Dans cette évaluation mise en œuvre sous la forme d'un questionnaire et qui vient juste après une première approche de l'écriture du texte littéraire en atelier, les apprenants/participants ont vite compris l'intérêt de cette première étape de l'atelier d'écriture

à savoir l'entrée dans l'écriture avec l'étape de la lecture étayée par des consignes de lecture. Et bien sûr, ils ont vite fait le lien entre cette première étape qui la lecture et celle de l'écriture avec des consignes d'écriture.

En voici un autre exemple de réponses représentant l'intérêt qu'ils ont trouvé à lire le texte d'appui en exploitant des consignes de lecture. (Se référer à Annexe 07 p 470)



Sur les 38 apprenants participants à cette expérience de l'écriture en atelier une seule apprenante a montré son manque de confiance à pouvoir écrire seul après avoir écrit avec ses

partenaires en atelier même si elle a exprimé ouvertement son enthousiasme à avoir travaillé et écrit avec les autres. (Voir annexe 07 p 469).

Explorant en détail les réponses données au questionnaire d'arrivée par la majorité des participants à l'écriture du texte littéraire en atelier, alors en ce qui concerne :

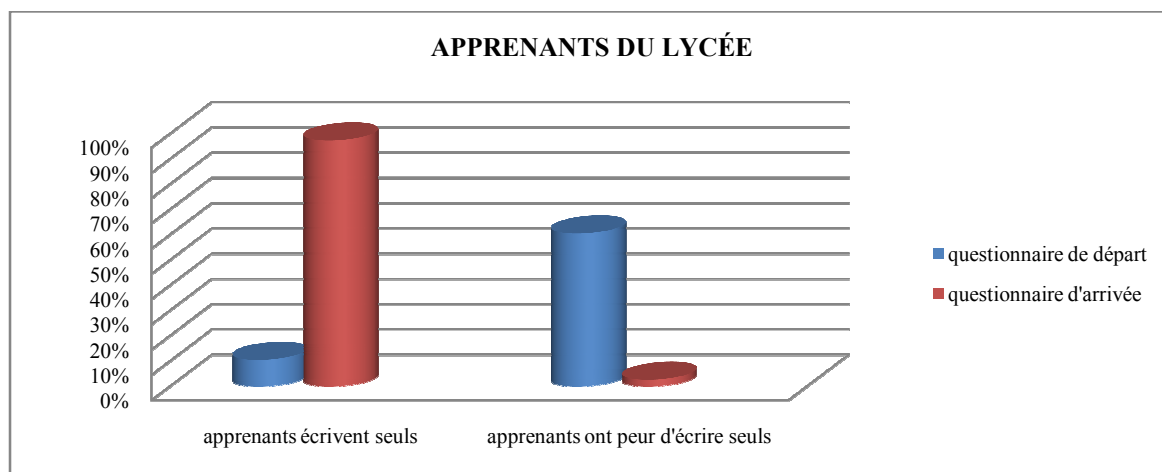
- L'utilité de la lecture d'un texte d'appui : d'après les participants, cette première étape qui repose sur la lecture d'un texte d'appui leur permet de se préparer à l'écrit.
- L'intérêt de répondre aux consignes de lecture : selon ces mêmes participants le fait d'exploiter des consignes de lecture les aide à pénétrer dans le texte et à expliciter son contenu.
- L'exploitation des consignes d'écriture : pour ces partenaires en écriture en atelier, les consignes d'écriture les aident à former un texte et à inventer un écrit personnel.
- La lecture de son écrit devant les autres : pour la première fois que ces apprenants relèvent le défi et sentent l'intérêt de lire à haute voix le texte qu'ils ont produit car maintenant et après avoir expérimentés l'étape de la relecture au sein de l'atelier d'écriture, ils demandent sérieusement d'être corrigés et d'être évalués par leurs partenaires en atelier.
- Le travail en atelier et son impact sur son élan d'écrivain : tous les participants (même celle qui éprouve des réticences pour écrire seule) affirment que le fait d'être au sein d'un atelier d'écriture leur permet du partage et de l'échange qui font renforcer et accroître leurs possibilités d'écrire.
- La production d'un écrit collectif facilite l'écriture individuelle : les participants confirment qu'ils sont plus motivés que jamais pour écrire et plus déterminer que jamais pour écrire et pour réécrire.
- Le texte que les participants voudraient produire c'est sans hésiter est le récit car il leur offre des opportunités pour imaginer et aller vers des ailleurs lointains où ils peuvent se retrouver pour nous faire parvenir leurs productions personnelles.

Si l'on essayait de comparer les réponses données lors du questionnaire de départ et celui d'arrivée, la toute première remarque à faire est cet état d'esprit nouveau et flexible qui s'est installé chez les participants à cette expérience de l'écriture en atelier. Le point culminant détecté est cette confiance qui réapparaît et qui surgit chez ces mêmes participants qui avec le questionnaire de départ exprimaient une hésitation et un manque total d'intérêt et de confiance en leurs capacités et en cette langue.

Dans le questionnaire de départ parmi les apprenants du lycée, **23** apprenants ont répondu à la question 15bis et ont déclaré ne pas pouvoir écrire seul en français en raison du manque de vocabulaire et ont exprimé vouloir travailler en binôme ou en groupe pour assurer leur progression en écriture. Tandis que **11** d'entre eux ont annoncé leur incapacité à écrire seul car ils avaient peur de faire des erreurs et de se tromper alors ils exprimaient leur préférence à travailler en groupe ou en binôme, **04 apprenants** seulement ont déclaré pouvoir écrire seul. Du côté du questionnaire d'évaluation (d'arrivée), parmi les **34 apprenants** qui éprouvaient de l'incertitude et n'osaient pas se lancer seul dans l'écriture, seulement **une seule apprenante** -malgré ses réponses positives à l'égard du questionnaire d'évaluation- a exprimé une hésitation à écrire toute seule en français. (Dans le chapitre IX son écrit personnel fera la une.), du côté des **04 apprenants** qui déclaraient pouvoir écrire seuls, après l'expérience de l'écriture en atelier en groupe puis en binôme, ces mêmes apprenants ont manifesté de la satisfaction quant au partage en écriture qui selon eux leur a permis de se corriger, de s'améliorer et d'avoir enfin confiance en des partenaires de l'écriture. Le graphique ci-dessous montre clairement comment les apprenants du lycée ont changé d'attitude envers l'écriture en français étant seul ou en groupe.

	Questionnaire Départ	Questionnaire d'arrivée
Ecrire seul	04	37
Ecrire en binôme	34	01
Total	38	38

Tableau n°12 : changement d'attitude quand à l'écriture seul en langue française des apprenants du lycée.

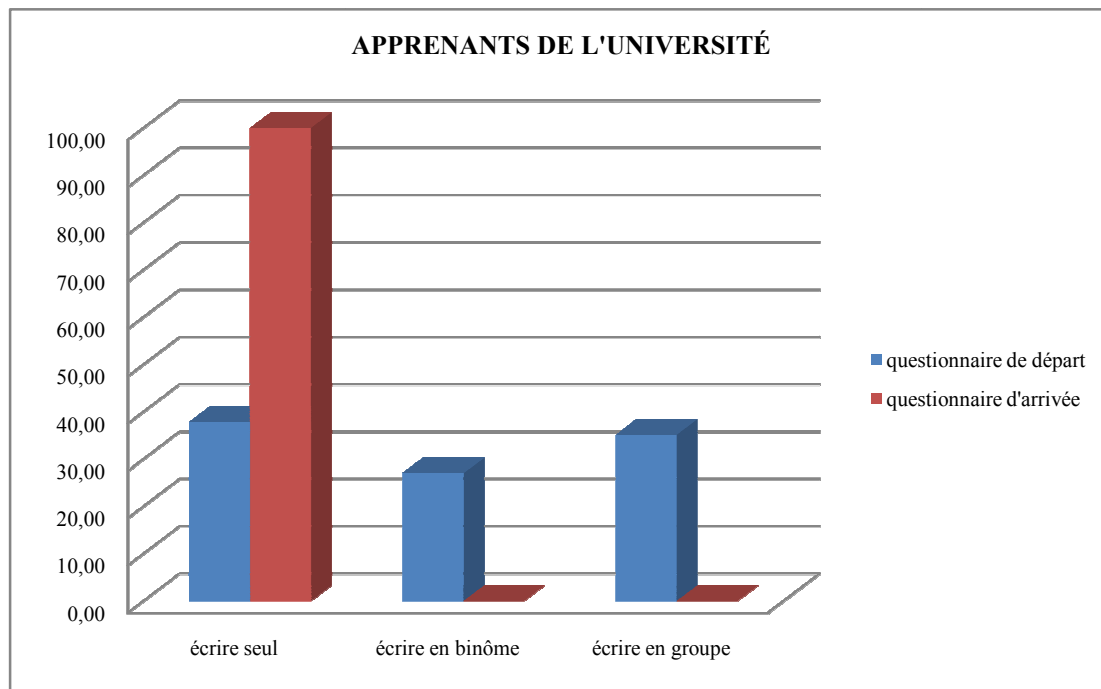


Graphique n° 12°: changement d'attitude quand à l'écriture seul en langue française des apprenants du lycée.

Pour les étudiants de 1^{ère} LMD français qui ont participé à l'expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier, dans le questionnaire de départ sur 37 étudiants **13** préféraient écrire en groupe par crainte de se tromper, **10 d'entre eux** optent pour l'écriture en binôme car ils se sentent plus à l'aise dans l'échange, les **14 étudiants** restant sont pour le travail individuel par manque de confiance en les autres. Dans le questionnaire d'arrivée, ceux qui ont opté pour l'écriture individuelle ont découvert l'apport des échanges dans la diversité des possibilités d'écriture qui s'offrent à eux, ceux qui ont écrit en binôme sont passés aisément vers l'écriture individuelle et ceux qui ont travaillé en groupe ont pu dans un deuxième temps travailler en binôme pour arriver dans un troisième temps à écrire seuls.

Choix d'écriture	Questionnaire Départ	Questionnaire d'arrivée
Ecrire seul	14	37
Ecrire en binôme	10	00
Ecrire en binôme	13	00
Total	38	37

Tableau n° 13 : changement d'attitude quand à l'écriture seul en langue française des apprenants de l'université.

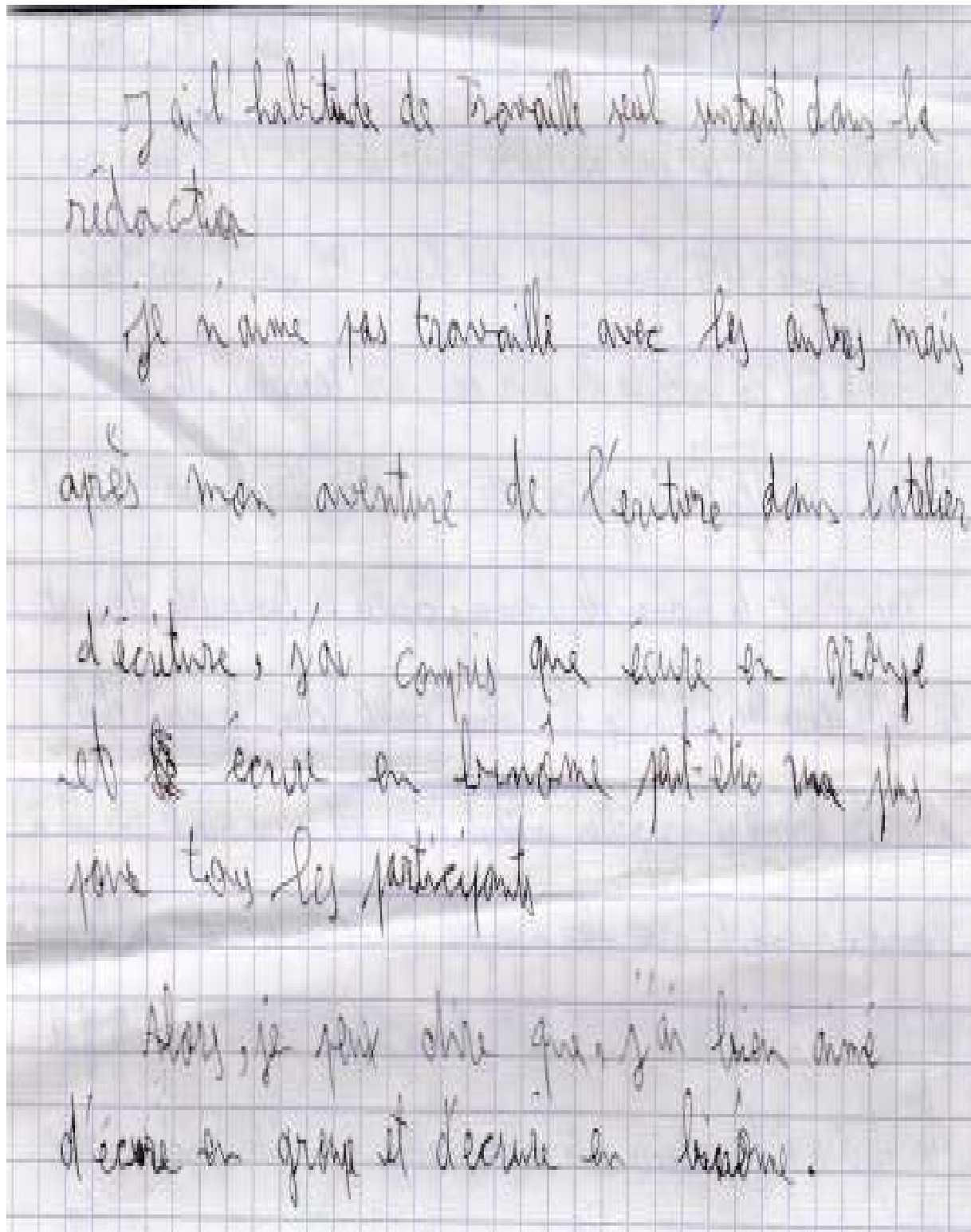


Graphique n 13: changement d'attitude quand à l'écriture seul en langue française des apprenants de l'université.

Dans le deuxième moment de cet entretien, on remarque que les réponses présentent plus d'assurance de la part des apprenants, chose est claire qu'ils se sont retrouvés dans le processus du lire-écrire-réécrire pris en charge en atelier. (Voir annexe 19 p 549).

La progression en écriture déclare haut et fort cet aspect de métamorphose que les apprenants ont déployé après avoir répondu aux deux questionnaires, les participants à cet entretien ont établi un vif contact d'un côté avec eux-mêmes et de l'autre avec l'objet d'écriture qui est la langue française.

Voici à titre d'exemple une nouvelle réaction qu'un écrivain/participant à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier a adopté après avoir expérimenté l'acte d'écrire au sein d'un atelier et avec un processus d'écriture qui ne peut que changer l'ancienne appréciation en une nouvelle.



3. ANALYSE DU TEST D'ÉVALUATION FORMATRICE

L'une des étapes de l'évaluation cruciale pour le suivi des apprentissages d'un côté et pour la progression personnelle des participants d'un autre côté est sans aucun doute l'évaluation formatrice avec laquelle la situation réelle des capacités des participants est déterminée ainsi le contenu des apprentissages le sera automatiquement et la garantie d'une bonne acquisition suivra.

Cette deuxième forme d'évaluation a préparé les apprenants participants à découvrir les tenants de l'expérience de l'écriture en l'atelier, de s'exercer aux activités de lecture/écriture et de relecture/réécriture.

Evaluation Diagnostique

Étape -01- : “La lecture”

Objectifs de cette étape :

1. Permettre aux apprenants de reconnaître l'emploi du lipogramme dans un texte.
2. S'exercer à classer les mots dans leur catégorie grammaticale.

Texte support : « Serge, le merle vert »¹

Emile Chevrette, tête dressée et veste grège, s'embête et se désespère. En effet, elle déteste les étés secs, le sel de mer, les vers de terre desséchés, les crevettes, Estelle Chevrette rêve de perles.

Régine DETAMBEL, L'arbre à palabres, Castor Poche, Flammarion, 1997, p.17.

Consignes de lecture :

1. Lisez le texte et précisez la voyelle employée.
2. Classez les mots du texte dans les catégories présentées dans le tableau suivant :

¹ ORIOL-BOYER Claudette. 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Tome 1 écritures brèves. (2004). Edition Scérén. P38.

Noms	Verbes	Adjectifs	Adverbes	Pronoms	Prépositions

Etape -02- : “L’écriture”

Objectifs de cette étape :

- 1) Simplifier l'entrée des apprenants dans l'écrit.
- 2) Préparer les apprenants à travailler avec les mots en les mettant dans une situation réelle d'écriture.

Consignes d'écriture :

- a. Trouvez trois mots qui ne comportent pas les voyelles : **a / e / i / u / o**.
- b. Ecrivez des phrases avec des mots ne comportant que la voyelle : **e / a / i / o / u**.
- c. Vous avez suivis la coupe du monde 2010, écrivez un court passage dans lequel vous citez toutes les équipes nationales participantes à cette coupe dont le nom commence par la voyelle (a) et précisez quand est-ce que telle ou telle équipe a quitté la compétition.

Par ailleurs, le test d'évaluation formatrice à booster les participants à s'intégrer rapidement et sans attendre dans l'acte d'écrire. Dans cette deuxième forme de l'évaluation mise en œuvre dans cette expérience, les apprenants ont fait connaissance avec le processus de l'écriture en atelier, et ont de même exercé dans une séquence didactique de lecture-écriture. C'est ce qui leur a permis de faire face aux lacunes et aux incorrections au même temps d'expérimenter l'activité de la réécriture tout en exploitant le brouillon comme jamais il n'a été exploité. D'autant plus que les corrections effectuées lors des étapes de réécriture révèlent l'intensité de cette étape évaluative dans la vie de l'écriture en atelier. (Voir annexe 02 p 443)

Finalement, c'est le tour de la troisième et décisive forme d'évaluation avec la fiche critériée que ces participants à cette expérience de l'écriture en atelier s'auto-évaluent en prenant en charge toute la responsabilité d'une autocorrection opérée dans les activités toujours de réécriture. (Voir annexe 02 p 442)

Il faut reconnaître que ces trois formes utilisées dans l'évaluation durant tout le processus du lire-écrire-réécrire en atelier ont optimisé le développement de l'autonomie dans l'apprentissage de l'écriture en FLE. (Voir annexe 07 p 470)

En réalité, ces formes d'évaluation se sont présentées comme étant des stratégies d'accompagnement en écriture vue le nombre de participants qui ont choisis de continuer cette aventure de l'écriture du texte littéraire en atelier. (Voir annexe 09 p 491)

Cet accompagnement évaluatif, semble vraiment indispensable pour une appropriation effective des savoirs et des savoir-faire et des savoir-agir dans une activité d'écriture. Pour la plupart des participants avec chaque étape évaluative une progression en acquisition de compétences scripturales se met en place et se réalise pleinement. (Voir annexe 07 p 472)

En somme, les apprenants/participants à toutes ces évaluations en atelier arrivent à reconnaître le processus même de l'acte d'écrire, en premier lieu ils arrivent à voir en face leurs propres stratégies de la réalisation d'un écrit et en deuxième lieu ils arrivent à s'approprier d'autres stratégies plus développées lors de feed-back entre évaluation et réécriture. (Voir annexe 18 p 541-542)

C'est ainsi qu'ils s'intègrent à font et qu'ils s'investissent dans cet acte productif. . En d'autres termes qu'il s'agisse des apprenants du lycée ou des étudiants de l'université, les résultats des productions écrites (Chapitre IX p 347) montrent que l'effet du processus d'évaluation a en quelques sortes affecté les participants en ateliers, du moment que les rédactions personnelles se sont développées en forme et en qualité.

En effet, après chaque mode d'évaluation mis en œuvre, les écrits des apprenants montrent une progression chez les participants. Ainsi sur 10 groupes deux seulement ont répondu juste dans l'évaluation diagnostique à la question concernant la voyelle la plus employée dans le texte, tous les autres ont présenté une confusion entre la voyelle et un nom car ils ont donné le nom du personnage principal du texte. (Voir annexe 02 p 437). Et c'est justement après les activités de renforcement, tous les groupes ont proposé les équipes de football qui ont participé à la coupe du monde en 2010 et dont le nom commence par la

voyelle 'A', et tous les groupes ont su exploiter ces noms dans des rédactions collectives. (Voir annexe 02 p 443).

Sur le plan collectif qu'individuel, les participants à ce processus d'évaluation au niveau du lycée ou au niveau de l'université ont développé une certaine autonomie à réécrire leurs textes et ont marqué un changement premièrement d'attitude au processus d'évaluation exploité et en deuxième temps, ils ont marqué une progression dans leurs écrits personnels.

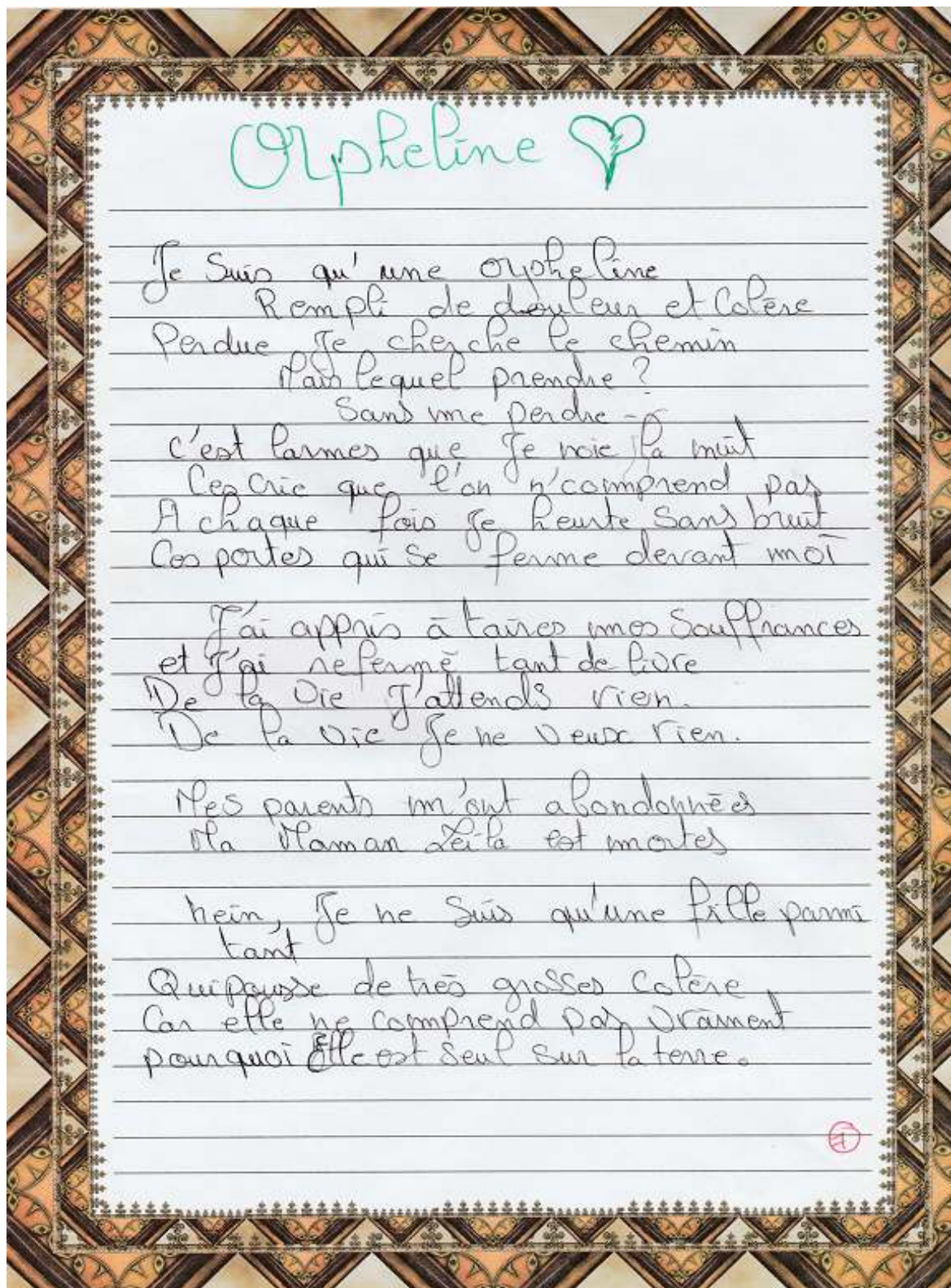
Avec une des apprenantes du lycée qui avait déjà exprimé ses peurs pour se lancer seule dans l'écriture, on observe un changement dans ses écrits personnels alors qu'elle a commencé avec 7 erreurs de langue dans le premier jet (qu'elle a écrit seule), elle arrive à 2 erreurs de langue avec la réécriture et 01 erreur dans une deuxième réécriture. Ainsi tout en écrivant l'apprenante s'évalue avec la fiche critériée et se corrige avec la réécriture. (Voir Chapitre IX p 339).

Avec un des étudiants de l'université, et qui a déjà annoncé dans le questionnaire de départ qu'il préférerait travailler seul par manque de confiance en ses partenaires a réalisé une rédaction en binôme et après deux étapes de réécriture (Voir annexe 13 p 518), il réclame avoir mieux cerné le sujet et pouvoir corriger ses erreurs. Son premier jet présentait un manque d'enchaînement et de précision, en travaillant avec un partenaire dans la réécriture, plus d'éléments d'enchaînement sont exploités et dans un troisième temps, le même étudiant devait revoir son travail seul pour une autre réécriture. Dans ce deuxième texte ré-écrit, on remarque un récit bien conçu. (Voir annexe 14 p 520-521).

S'évaluer devient la deuxième face de se valoriser, ce n'est plus une dévalorisation qui pousse à la honte et au blocage en lecture et en écriture. Tous les apprenants/écrivains ont partagé cet instant de libération des idées enfouies et des pensées abstraites qui agonisaient, effectivement cette délivrance pleinement vécue au sein du travail de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture a rendu possible l'impossible. En voilà une pensée personnelle qu'une étudiante/participante à l'atelier d'écriture a bien voulu partager avec tous ses partenaires en écriture et même avec toute personne qui lira dans un futur proche ce modeste travail de recherche. N'est-ce pas de la maturité à laquelle nous assistons avec émotion et gratitude.

Nous sommes impressionnées par tant de confiance et par tant de courage, car le texte personnel dont nous parlons représente vraiment quelque chose de très personnelle. C'est une action qui ne peut être prise en charge que par quelqu'un qui a vraiment dépasser les peurs des regards des autres, de leurs critiques et plus encore de leurs moqueries.

Et c'est exactement cette expérience d'écrire au sein d'un atelier d'écriture qui a valorisé ce genre d'écrits et qui a fait que cette étudiante gagne son respect à l'égard de sa personne de la part de toute personne qui la lira. Voici maintenant la pensée qu'elle a voulu partager avec nous, à notre tour nous la partageons avec vous avec toute notre gratitude et notre respect à cette étudiante/écrivain.



Conclusion

Conclure ce chapitre VII, c'est se rendre compte de l'apport du système évaluatif dans une acquisition réelle et pratique des mécanismes langagiers du FLE. En effet, au fil des mots, des phrases, des paragraphes et des textes qui constituent ce chapitre nous avons en premier lieu mis en pratique des questionnaires (de départ et d'arrivée) qui ont permis de cerner les capacités, les lacunes et les attentes de chacun des apprenants et des étudiants participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier.

Nous avons aussi mis en œuvre une évaluation diagnostique avec laquelle nous avons pu desceller aussi bien les acquis que les lacunes des participants en lecture et en écriture. Cette deuxième étape évaluative s'est révélée décisive car c'est à partir de là qu'ont découlé le processus de l'expérience mis en œuvre ainsi que toutes les étapes et contenus des apprentissages.

Avec le troisième type d'évaluation, celui de la fiche critériée, cette fiche qui s'est avérée d'une aide capitale pour chacun des participants du moment qu'elle leur a permis de s'orienter et de se corriger dans chaque étape de l'écriture/réécriture qu'il s'agisse du travail en groupe, en binôme ou individuellement.

Au cours de ce chapitre VII, nous avons eu l'opportunité de voir comment tout un système évaluatif peut être mis en œuvre et être intelligemment structuré et logiquement façonné pour garantir son efficacité et pour assurer son effet pour un apprentissage pratique de la langue. Effectivement, chacun des participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier a marqué et a remarqué une progression dans ses écrits réalisés en étant partenaire dans un groupe ou en binôme ou travaillant seul.

En somme, au fur et à mesure que se sont déroulées les séquences d'apprentissage et se sont effectuées les étapes de l'évaluation, nous avons non seulement assisté à une nette amélioration dans les écrits des participants, mieux encore nous avons assisté à un changement d'attitude et de représentation de l'écriture et de ses capacités à travailler dans un groupe et à écrire seul vers la fin de cette expérience.

Chapitre VIII

Analyse du contenu des séquences

Didactiques en ateliers

Introduction

Dans ce présent chapitre VIII consacré à l'analyse des séquences didactiques, nous allons aborder les trois séquences didactiques mises en pratique dans l'atelier d'écriture du texte littéraire. Dans un premier temps, nous nous intéresserons au contenu d'une séquence didactique d'apprentissage et pour le faire nous exposerons quelques rédactions personnelles réalisées en groupe, en binôme ou individuellement par les apprenants du lycée ou par les étudiants de l'université.

Nous avons conscience que les exemples proposés ne peuvent pas tout dire mais nous avons découvert dans les chapitres VI et IX un nombre considérables d'écrits et qui ont été mis en exergue d'autant plus que le contenu des annexes le confirme.

Dans un deuxième temps de cette analyse des séquences didactiques, nous allons pencher sur l'exploitation des séquences didactiques d'évaluation où l'évaluation diagnostique en est le contenu et l'objectif. Autrement dit, nous comprendrons pourquoi la séquence didactique d'évaluation peut être décisive dans la progression des apprentissages. A cet égard, nous montrerons comment la séquence didactique d'évaluation peut aider la mise en œuvre et la mise en pratique de la séquence didactique d'apprentissage.

Dans un troisième temps de cette étude, nous allons mettre en relief l'intérêt de la mise en pratique des séquences didactiques de renforcement pour une réelle pratique de la langue cible (le FLE). D'ailleurs des écrits choisis parmi d'autres témoignent de cette lancée en écriture créative et personnelle suite à des activités de renforcement et de mise à niveau.

D'une manière générale, nous allons montrer le lien étroit qui fait qu'on ne peut réaliser une séquence didactique d'apprentissage sans avoir effectué un diagnostic avec une séquence didactique d'évaluation et on ne peut considérer que les objectifs de la séquence didactique d'apprentissage soient atteints si une remédiation avec une vérification des acquis ne se réalisent pas par le biais de la séquence didactique de renforcement.

Chapitre VIII

Analyse du contenu des séquences

Didactiques en ateliers

1. Des séquences didactiques d'apprentissage :

La séquence didactique de lecture-écriture en atelier telle mise au point par Oriol-Boyer représente les étapes qui assurent le déroulement des apprentissages. Elle est élaborée en fonction du travail à réalisé en atelier en lecture et en écriture et elle permet aussi bien à l'enseignant/animateur qu'à l'apprenant/écrivain de canaliser leurs efforts et perfectionner leurs approches faite de l'écriture ainsi que de la lecture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture.

Ce genre de séquences qui s'étalent sur plusieurs étapes dans chacune d'entre elles se trouve une phase d'utilisation d'un texte d'appui à exploiter en lecture avec des consignes de lecture d'ordre référentiel, puis avec des consignes d'écriture où les apprenants mettent en pratiques des enseignements établis durant l'activité de lecture et là des enjeux de savoirs conceptuels et des savoir-faire et savoir-être se mettent en place. (Voir annexe 06 p 459).

Dans une deuxième étape les apprenants font des lectures individuelles ou en groupe des productions écrites qu'ils ont eux-mêmes réalisées. Des relectures multiples du texte d'appui en alternance avec la (re) lecture des textes produits. Vient alors un moment de

relecture distanciée, ici les écrivains vont à la quête des ressemblances stylistiques et discursives avec le texte d'appui, enfin, une réécriture en binôme se met en œuvre avec l'appui d'une grille d'évaluation de l'écrit proposé. (Voir annexe 09 p 491).

Remarque est faite que le discours utilisé dans les écrits est retouché, démarqué, détourné, avec humour et imagination fertile, permettant de voir la réalité avec distance et amorçant ainsi un processus de changement qui à son tour redonne à cet apprenant/écrivain confiance en ses capacités scripturales et en ses acquis réels et pratiques de la langue. (Voir annexe 10 p 497).

Dans un atelier d'écriture, le groupe sera modèle fondateur pour explorer des comportements nouveaux dans un espace structurant permettant la créativité qui est une réponse à une situation conflictuelle. Afin de se réapproprier le langage écrit, le plaisir d'écrire, d'exprimer son ressenti, les participants du groupe sont amenés au fil des séances à explorer des activités langagières mobilisant la pensée et mettant en œuvre des connaissances antérieures et des expériences aussi personnelles que représentatives de la touche individuelle de chacun des partenaires en écriture.

Voici une rédaction en binôme réalisé avec les apprenants/participants du lycée, cette rédaction à contrainte imposant de réécrire le texte en n'utilisant que les mots existants déjà dans ce texte s'est présenté dans le premier jet comme la copie intégrale du texte d'appui. Nous remarquons que les participants avaient peu d'assurance pour gérer une invention et une créativité dans le contenu du texte proposé.

La remarque faite par leurs partenaires en écriture des autres ateliers était qu'il n'y avait aucun changement de sens dans leur texte et qu'ils avaient repris le texte d'appui dans son intégralité. Après discussion et mise au point avec les quatre groupes de binôme sur cinq et qui ont repris le texte sans prise en charge de la consigne d'écriture, une réécriture s'imposait et le changement était réellement flagrant.

Voici le deux textes écrits et réécrits par le même groupe de binôme, le premier jet suivi du texte réécrit.

Premier jet (aucune créativité—perplexe)

Consigne d'écriture n° 1

Sept garçons

Un homme avait sept garçons et toujours pas de fille, bien qu'il en désirât une de plus en plus; enfin sa femme attendit un nouvel enfant, et quand l'enfant naquit, ce fut une fille. Grande fut leur joie à tous deux; mais l'enfant, malheureusement, était si fluette et si faible qu'il fallut recourir au baptême d'urgence. Le père envoya en toute hâte l'un des garçons à la source chercher l'eau pour l'ondoiement; les six autres y coururent avec lui, et tandis qu'ils se disputaient à qui remplirait la cruche, elle leur échappa et tomba au fond. Ils restèrent là, adonnés et ne sachant que faire, n'osant en tout cas pas rentrer. Ne les voyant toujours pas revenir, le père, irrité et impatient, s'écria:

— Ils sont sûrement en train de s'amuser et ils en oublient la malheureuse petite! Il avait tellement peur que le bébé mourût avant d'être ondoyé, qu'il s'emporta et dit:

— Je voudrais les voir tous transformés en corbeaux!

À peine l'eût-il dit, qu'il entendit au-dessus de sa tête un froissement d'ailes dans l'air et qu'il vit, en levant les yeux, sept corbeaux d'un noir brillant qui s'éloignaient à tire-d'aile. [...]

Jacob et Wilhelm GRIMM, Les Sept Corbeaux et autres contes, Castor Poche, Flammarion, 1989, p. 7-8.

Sept garçons

Un homme avait sept garçons pas de fille, enfin sa femme attendit un nouvel enfant, mais était faible. Le père envoya l'un des garçons à la source chercher l'eau pour l'ondoiement, les six autres y coururent avec lui se disputaient la cruche. N'osant en tout cas pas rentrer, le père s'écria ils en oublient la malheureuse petite, il avait tellement peur que le bébé mourût avant d'être ondoyé et dit "je voudrais les voir tous transformés en corbeaux"! A peine l'eût-il dit, en levant les yeux, sept corbeaux s'éloignaient à tire-d'aile.

Après confrontation le binôme a réécrit son texte et nous a présentés ce qui suit :

éluc
Consigne d'écriture n° 4

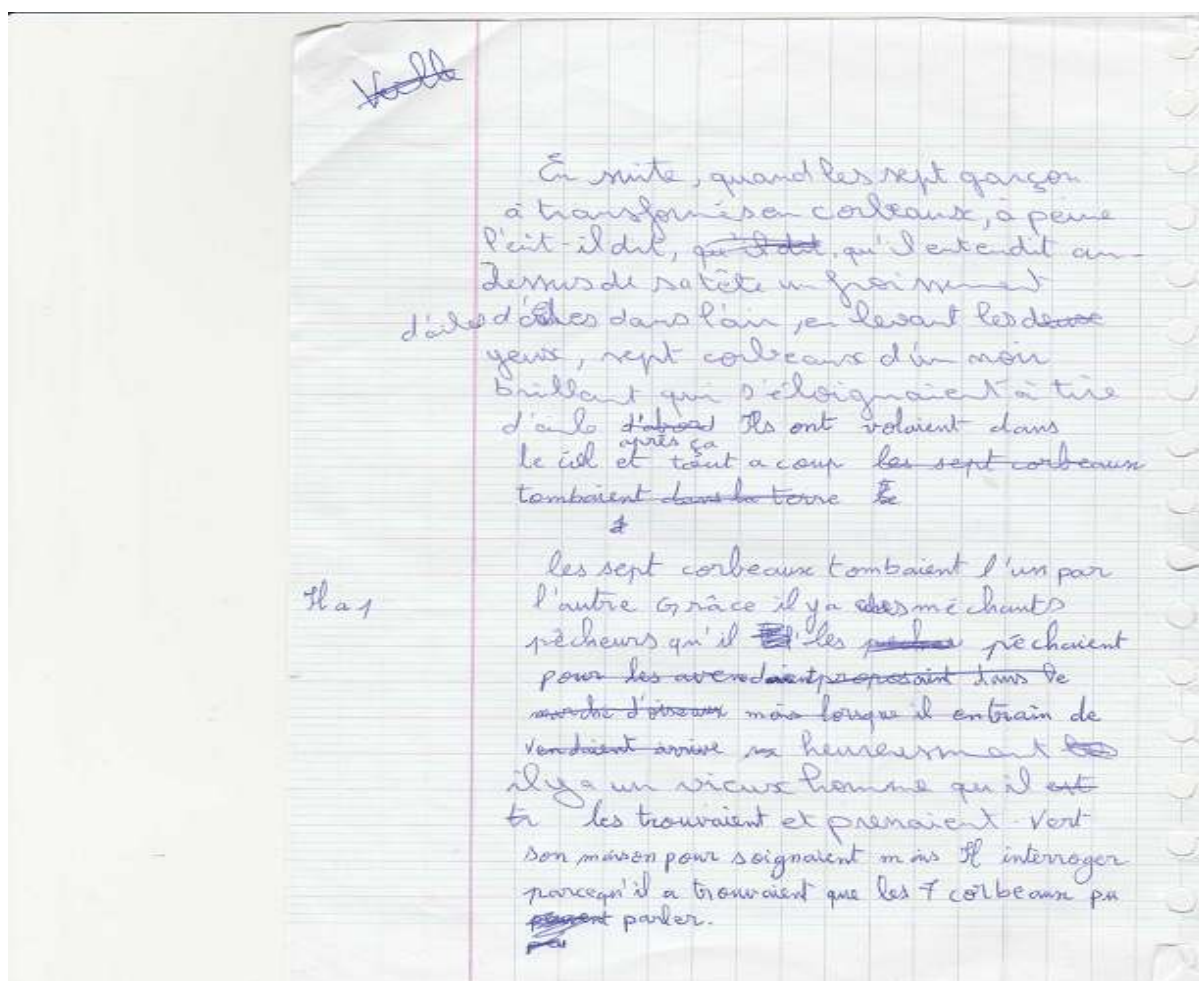
Sept garçons

Un homme avait sept garçons et toujours pas de fille, bien qu'il en désirât une de plus en plus; enfin sa femme attendit un nouvel enfant, et quand l'enfant naquit, ce fut une fille. Grande fut leur joie à tous deux; mais l'enfant, malheureusement, était si fluette et si faible qu'il fallut recourir au baptême d'urgence. Le père envoya en toute hâte l'un des garçons à la source chercher l'eau pour l'ondoiement; les six autres y coururent avec lui, et tandis qu'ils se disputaient à qui remplirait la cruche, elle leur échappa et tomba au fond, ils restèrent là, atterrés et ne sachant que faire, n'osant en tout cas pas rentrer. Ne les voyant toujours pas revenir, le père, irrité et impatient, s'écria:
- Ils sont sûrement en train de s'amuser et ils en oublient la malheureuse petite!
Il avait tellement peur que le bébé mourût avant d'être ondoyé, qu'il s'emporta et dit:
- Je voudrais les voir tous transformés en corbeaux!
À peine l'eût-il dit, qu'il entendit au-dessus de sa tête un froissement d'ailes dans l'air et qu'il vit, en levant les yeux, sept corbeaux d'un noir brillant qui s'éloignaient à tire-d'aile. [...]

Jacob et Wilhelm GRIMM, *Les Sept Corbeaux et autres contes*, Castor Poche, Flammarion, 1989, p. 7-8.

Un homme avait sept garçons toujours
qui s'éloignaient à la source pour chercher l'eau
mais les six autres y coururent avec lui et tandis qu'ils
se disputaient à qui remplirait la cruche et ils en
oublièrent le petit et le père attristait sa femme enfin qu'il
eut sa femme sans le bébé et dit:
Je voudrais les voir tous transformés en corbeaux!
et qu'il vit les yeux six corbeaux s'en aller brillants
qui s'éloignaient à tire-d'aile

Dans un troisième temps nous avons demandé aux apprenants/écrivants d'écrire une suite à cette histoire des sept corbeaux, alors les partenaires en écriture qui présentaient au début une certaine hésitation à se laisser emporter par leur imagination, les voilà inventer une suite au texte d'appui :



Les séances débutent par l'attribution, à tour de rôle, par l'un des membres du groupe, de la place de chacun : alors, il y'a celui qui écrit les réflexions et les interventions de chacun des partenaires en atelier, il y'a celui qui lit le texte d'appui, celui qui lit la rédaction du groupe et il y'a celui qui utilise le dictionnaire répondant à l'appel de ses partenaires. Ce moment permet aux participants de prendre leur place au sein du groupe et de se sentir

concernés par les activités et les interactions s'installent naturellement au sein de l'atelier d'écriture.

Au sein de l'atelier un moment d'échanges informels où peuvent être exprimés conflits et émotions est vécu par les partenaires en écriture. De même que des moments de travail sur des textes d'appui avec des moments de lecture approfondis par des consignes de lecture. C'est alors que les participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers passent à des activités centrées sur le langage écrit des textes d'appui.

Cette première approche faite au texte littéraire va préparer les partenaires en écriture à s'approprier les mécanismes langagiers découverts et fidèlement exploités en lecture pour finalement en faire l'objet d'écrits personnels. L'atmosphère s'inscrit en général sous le signe du rire et de l'humour, car ici et maintenant c'est le jeu avec les mots et la création en écriture avec les activités à contraintes qui permettent une mise à distance des émotions de chacun des participants et les projettent vers la construction d'un processus d'individualisation, d'autonomie et d'estime de soi.

Voici un texte écrit par les étudiants/écrivains relatant l'histoire de Cendrillon mais à des détails près, cet écrit avait des marques du temps présent pour marquer l'individualité du groupe d'écrivain et pour se démarquer de l'histoire que tout le monde connaît.

En voici le premier jet :

Jeudi 29 octobre 2015

Il était une fois un homme qui ~~se~~^{sait} remaria avec une femme ~~et~~^{qui} avait la queue et que de toute façon cette histoire n'avait aucune importance pour lui ; bref revenons à notre histoire. cet homme tomba amoureux de cette femme et ~~de~~^{de} l'épousa, et elle a eu deux fils qui avaient le même physique et le même caractère ~~que~~^{qu'} elle. De son côté l'homme avait une fille d'une ~~très~~^{très} beauté ~~son~~^{son} père était Cendrillon. Sa jeune fille ~~la~~^{la} malheur le père de Cendrillon elle a eu une enfance fatigante, un jour son père mourut d'un cancer, cela fit le malheur de Cendrillon car sa belle-mère ~~et~~^{et} s'est mit à changer et ~~se~~^{se} transforme en une femme horrible et affreusement désagréable elle se mit le fromage de chèvre ~~et~~^{et} Cendrillon ~~bien~~^{si} elle la déteste et ~~car~~^{car} ~~réprouve~~^{réprouve} pour sa belle-mère elle aimait que ses deux fils et non Cendrillon car elle choisit de ~~44~~⁴⁴ elle est gros bien ~~très~~^{très} alors elle la punis tout le temps un jour dans leur village y avait un ~~ball~~^{ball} disco ~~partie~~^{partie} et son père ~~alors~~^{alors} le bon prince au prince a prit son smartphone et il a appelé tout les habitants de village en ~~les~~^{les} ~~en~~^{en} les informant que

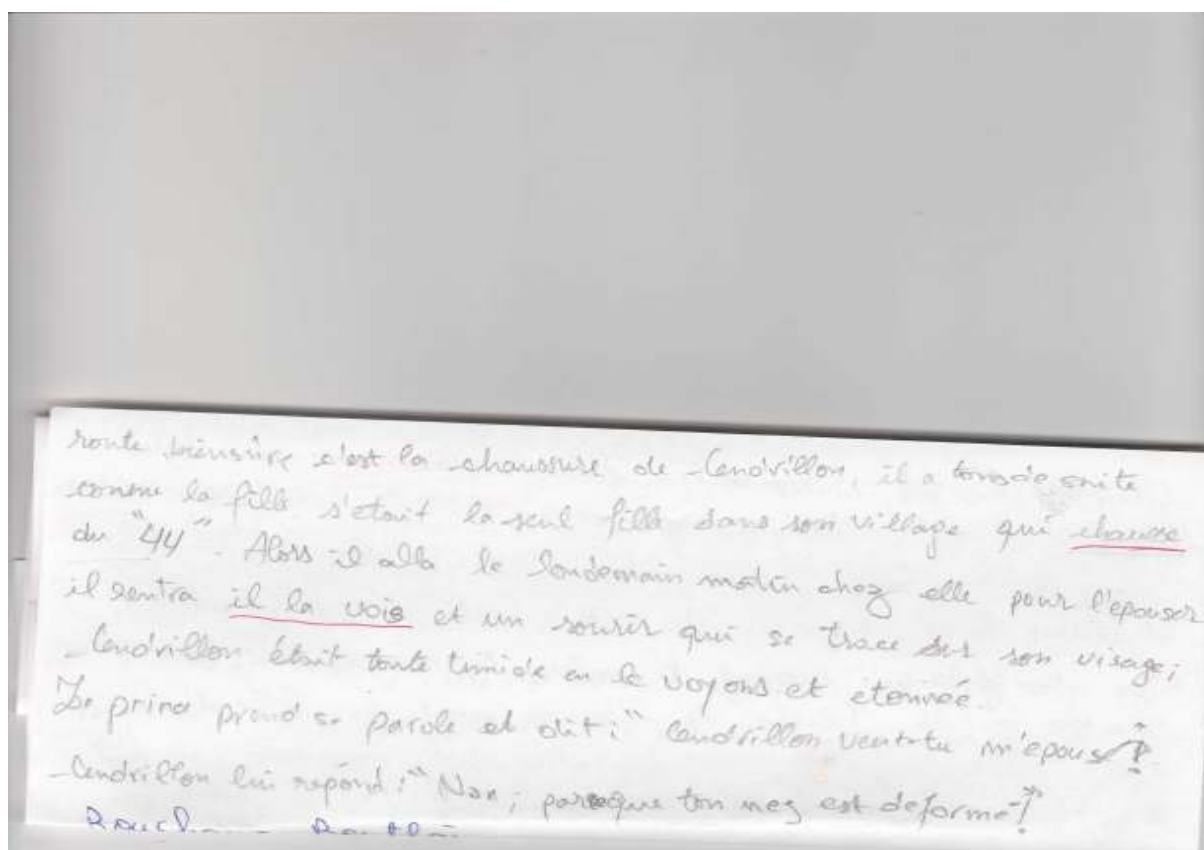
il le prince a organisé une partie disco...
Bien sûr Cendrillon n'est pas allé, elle chialait tout le soir alors que les autres faisaient la fête comme un ~~mir~~^{mir} par miracle y avait une fée ~~qui~~^{qui} apparue devant Cendrillon elle lui a offert une ~~pluie~~^{pluie} et
Puis tout a coup; un énorme nuage envahit sa chambre, et la plus grande stant de ~~franch~~^{franch} and ~~elle~~^{elle} apparut. Puis ~~pre~~^{pre} en bref il a prit soin de Cendrillon d'un ~~do~~^{do} de doigt. Cendrillon toute excitée part, elle était la reine de la soirée; alors le prince s'approcha d'elle en lui chuchotant dans son oreille "suit moi" elle le suit de très; il ~~la~~^{la} a ~~la~~^{la} dit si elle veut l'épouser Cendrillon toute contente elle allait accepter mais la pluie fut tomber elle est partie en courant de peur de son ~~ma~~^{ma} maquillage le prince a voulu la rattraper, mais il heurta et se cassa le nez, il lève sa tête et remarque un ~~tr~~^{tr} grand au milieu de la route; bien sûr c'est la chausse de Cendrillon, il a tout de suite connue la fille c'était la seule ~~qui~~^{qui} fille dans son village qui chassait ~~44~~⁴⁴ alors ~~il~~^{il} allait

Et bien entendu, après un premier jet les participants en écriture passent, tout en s'appuyant sur les informations collectées de l'étape de la confrontation en relecture, à une réécriture dans cette deuxième écriture du texte produit, les écrivains/participants prennent en considération toutes les remarques sur les quelles ils ont débattues avec leurs partenaires dans les autres ateliers d'écriture et s'engagent fermement de revoir leur écrit pour l'améliorer et pour savourer l'instant de réécriture qui leur a donné confiance en toutes les possibilités de progresser en écriture en FLE.

Voici le texte réécrit :

Réécriture

Il était une fois, un homme qui s'était marié avec une autre femme car l'autre l'avait largué, et que de toute façon cette histoire n'avait aucune importance pour lui, bref revenons à notre histoire. Cet homme tomba amoureux de cette femme et donc l'épousa, elle a eu deux fils qui avaient le même physique et le même caractère qu'elle. De son côté l'homme avait une fille d'une beauté foirante, un jour son père mourut d'un concert, cela fit le malheur de Cendrillon car sa belle mère s'est mit à changer et se transforma en une femme horrible et affreusement désagréable elle sentait le fromage de chèvre et Cendrillon bien sûr la déteste et c'était réciproque pour sa belle mère, qui n'aimait que ses deux fils, car Cendrillon chausse du 44! (elle a de gros pieds) alors, elle la bum tous le temps. Un jour le bon pote au prince a pris son smart phone et il a appelé tous les habitants du village, en les informant que le prince a organisé une party disco... Bien sûr Cendrillon n'était pas aller, ~~elle~~ chialait tous le soir alors que les autres faisaient la fête, puis tous à coup; un énorme nuage envahit sa chambre et la plus grande star de Rock and Roll apparut "Elvis Presley" en bref il a pris soin de Cendrillon d'un claquement de doigts. Cendrillon toute excitée nar; elle était la reine de la soirée, alors le prince s'approcha d'elle en lui chuchotant dans son oreille "suit moi", elle le suit d'hors, il lui dit si elle veut l'épouser. Cendrillon toute contente elle alla accepter mais le pluie fut tombé, elle est partie en courant de peur de se démantiller. Le prince a voulu la attraper mais il trébucha et se cassa le nez, se lève la tête et remarque un truc grand au milieu de la



Et comme la séquence didactique est l'un des piliers de la didactique de l'écriture présentait par Claudette Oriol-Boyer, nous ne pouvons oublier de présenter ci-dessous un exemple adopté par la professeure et clairement explicité dans un ouvrage intitulé « 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Ecritures brèves » Tome II P 163.

L'intérêt de cet exemple est de montrer les étapes suivies dans ce présent travail de recherche, et de mettre en exergue le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture sur lequel est basé tout le travail de l'écriture en ateliers. En plus, cet exemple présente en détails les étapes à suivre avec les objectifs d'apprentissage relatifs à toute activité de lecture et d'écriture.

Cet exemple reflète le mieux la progression des séquences mises en œuvre dans cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers avec des apprenants du lycée et des étudiants de l'université. Voici l'exemple de la séquence didactique présentée par Oriol-Boyer :

Exemple de séquence didactique pour suite de texte narratif

Modèle de Claudette Oriol-Boyer

Définition de la séquence didactique de lecture-écriture : « Suite de séances organisées selon une progression qui permet à l'élève une production textuelle finale ».

Étapes (NB 1)	Texte(s) lu(s)	Consignes de lecture et/ou de relecture (NB 2)	Consignes d'écriture et/ou de réécriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et de savoir-être (NB 3)	Textes, documents, activités complémentaires (NB 4)
Étape 1	Texte d'appui sans sa fin	Lecture fusionnelle Lecture cursive libre ou avec questions de compréhension référentielle sciemment	Écriture fusionnelle Écriture libre d'un fragment de texte en continuité cohérente avec le texte d'appui	Savoirs linguistiques implicites liés à la compréhension du texte d'appui et à l'exécution de la consigne d'écriture	<ul style="list-style-type: none"> Repérer des ressemblances Repérer des différences Justifier une décision Travailler à plusieurs Se remettre en question 	Groupements de textes reposant sur des mécanismes linguistiques et textuels communs ou en contrepoint Acquisition ou renforcement des compétences nécessaires à la production du texte (notions de dialogue, de description, etc.)
Étape 2	- Productions réalisées par les élèves - Relectures multiples du texte d'appui en alternance avec la réécriture des textes produits	Relecture distanciée - Recherche de la leçon dans chaque texte produit - Recherche des ressemblances stylistiques et discursives avec le début du texte d'appui	Réécriture distanciée - en améliorant la leçon - en introduisant les constantes stylistiques répétées dans le texte d'appui	<ul style="list-style-type: none"> Notions stylistiques répétées explicitement Caractéristiques narratives d'une fin de récit (maintien du narrateur, du temps, etc.) et discursives (point de vue, alternance dialogue-description-action...) Explicitation ou implication de la leçon du texte 		
Étape 3	- Textes réécrits - fin du texte d'appui (éventuellement)	Relectures accompagnées sur consignes • Ce qui est réussi - en accord avec la règle - indépendamment de la règle • Ce qui n'est pas réussi - en accord avec la règle - indépendamment de la règle	Réécriture individuelle ou accompagnée Consignes de réécriture Listes critériées : • Ce qui reste à faire (critères de réalisation et critères de réussite) • À quoi je verrai que c'est réussi			Même type d'activités liées à la progression de la réécriture
Consigne d'écriture finale (objectif de production) : écrire la fin d'un texte en respectant les caractéristiques stylistiques du début.						

CONSTRUIRE UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE

105

Dans cette dynamique qu'il s'agisse du côté des partenaires en écriture ou du côté de l'enseignant/animateur, tous deviennent des acteurs non plus des observateurs. Le groupe d'écrivains est un groupe de sujets actifs, et tout le monde doit se trouver sur le même niveau d'investissement et d'intégration. Autant dire qu'à travers toutes les activités des séquences d'évaluations, ou des séquences de renforcement, ou des séquences d'apprentissage, l'objectif est de mettre les partenaires en écriture dans le bain d'un travail partagé et organisé. (Voir annexe 10 p 499).

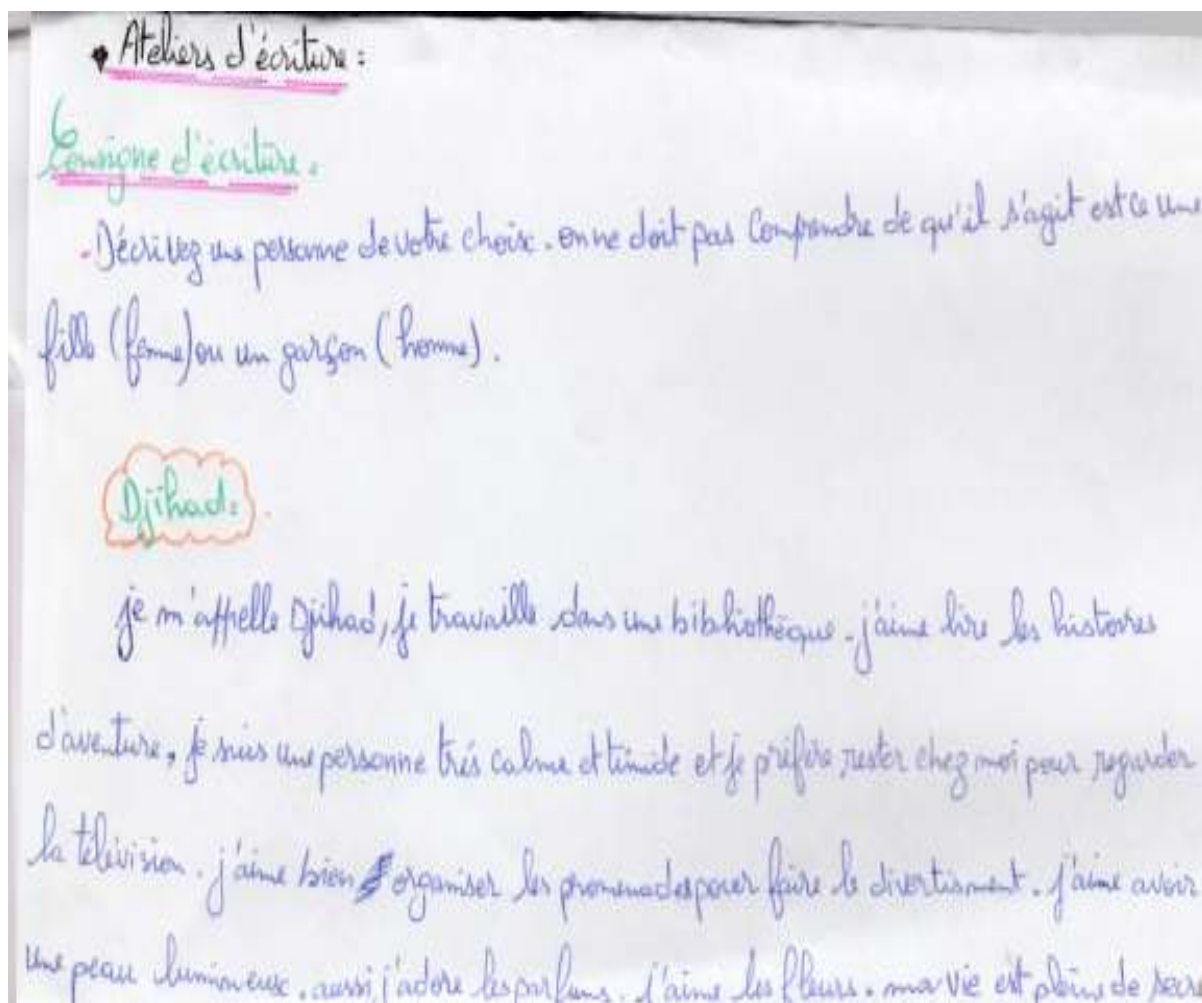
L'expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers repose sur un acte fondateur : Lire pour écrire. On commence par faire lire un texte d'appui en position fusionnelle et on dégage les effets du texte sur le lecteur. On explicite ensuite les opérations langagières dominantes, spécifiques du texte qu'on vient de lire avec des consignes de lecture, et on les relie aux effets de sens. On donne une ou des consignes d'écriture élaborées à partir des opérations langagières ainsi mises en lumière par la lecture. Il s'agit de mettre en place un dispositif qui favorise l'articulation lecture/écriture.

Dans l'atelier, l'apprenant/écrivain devient à la fois écrivain/lecteur et partenaire/interactant d'autant plus qu'en écrivant l'apprenant/écrivain apprend à lire et en lisant les textes d'appui, et son écrit personnel, il apprend à écrire. En plus, l'intégration à l'écriture en FLE s'avère plus aisée après avoir vécu cette expérience de la réécriture et après avoir découvert l'intérêt du brouillon qui servait de consultant aux Auteurs des romans et des écrits devant lesquels nous croyons impossible de pouvoir prendre le stylo pour écrire. En fin de compte c'est au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire et surtout avec la manipulation faite de la langue et avec la langue en écriture et en réécriture, l'écriture est devenu un véritable partage et une occasion de devenir l'écrivain et le lecteur de son écrit sans complexe ni peur. (Voir annexe 07 p 472).

Prenons un exemple de travail de lecture/écriture réalisé avec les étudiants de l'université, ainsi après avoir travaillé en lecture le texte de la page 78 extrait de 50 activités de lecture-écriture en ateliers : Ecritures brèves »Tome I (Voir chapitre VI p 237), ils ont du réaliser leurs propres écrits représentant un narrateur ou décrivant un sujet sans pour

autant laisser entendre aux lecteurs l'identité du sujet qu'il s'agisse d'un sujet féminin ou d'un sujet masculin.

Ainsi après lecture vient l'écriture et voici un exemple d'écrit des étudiants :



L'astuce utilisée par cet étudiant/écrivain est d'employer le terme 'personne' pour désigner de qui on parle pour éviter de tomber dans le piège de divulguer l'identité de genre de qui l'on parle.

Les séquences didactiques en atelier d'écriture sont un lieu d'apprentissage, d'appropriation, et de manipulation de la langue où l'apprenant en s'exposant aux contraintes de l'écriture au sein de l'atelier arrive à savoir, à comprendre et à pratiquer ce qu'il apprend. Avec les contraintes d'écriture qui accompagnent l'exploitation du texte littéraire, cet

apprenant/écrivain découvre le potentiel qu'a ce texte à déployer ses capacités enfouies et jusque là méconnues.

Travailler avec un texte littéraire dans une séquence didactique en atelier, c'est l'occasion de favoriser l'expression de soi, développer le plaisir d'écrire car en découvrant la littérature on s'approprie des compétences linguistiques facilitant l'accès vers l'acte d'écrire en FLE. D'autant plus que le texte littéraire véhicule essentiellement des idées et dissimule les interprétations et surtout, il offre des possibilités de développer une conscience du langage, alors il participe pleinement à la libération de l'imagination et permet de tisser des liens affectifs forts avec l'acte d'écrire comme avec les partenaires en écriture. C'est de cette façon que l'apprenant/écrivain accède aisément et réellement à une meilleure compréhension des textes littéraires et lui permet d'écrire des textes personnels de qualité.

A ce sujet, voici un exemple d'écrits réalisés individuellement par écrivain/participant et qui s'est inspiré des textes littéraires exploités dans les séquences d'apprentissage, ce qui est remarquable que chacun des partenaires en écriture a développé chez lui une certaine dépendance à l'évaluation critériée car chaque fois que l'un d'entre eux rédige un écrit, il trace une liste critériée qui l'oriente sûrement dans l'accomplissement de sa tâche de production écrite. De même que à chaque étape du processus d'écriture, les participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier éprouvent une certaine satisfaction à lire des textes narratifs et à en écrire à leur tour aisément et sans blocage. Car maintenant ils savent très bien qu'ils peuvent inventer des scènes, ils peuvent créer des mots et ils peuvent donner vie à leurs pensées imaginatives enfouies tout au fond de leur âme.

Ceci est l'un des écrits inspirés des textes littéraires traités en lecture et travaillés en écriture, l'étudiante/écrivain a donné libre champ à son imagination et de ce fait dans son écrit les fleurs parlaient et avaient le rôle principal dans le déroulement des événements, nous remarquons aussi dans cet exemple l'intégration de la liste critériée qui devient avec la séquence didactique un moyen d'orientation et un outil d'auto-évaluation permettant à tout écrivain de vérifier son travail et de corriger son écrit, c'est la boussole qui oriente vers une rédaction lisible et compréhensible.

C'est dire qu'une séquence didactique au sein d'un atelier d'écriture favorise l'emplacement des apprentissages chez les apprenants/participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers. C'est aussi avec ce genre de séquence dans laquelle le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture est pleinement exploité par les écrivains ce qui leur donne sans aucun doute des possibilités d'inspiration, de correction et d'invention. (Se référer au Chapitre IX p 331).

Voici le texte écrit avec une liste critériée :

18/05/2016

Le conte.

Il y eut une fois, une belle princesse qui s'appelle Caroline, elle était vivie dans une grande maison cristalline avec ses parents. La princesse était la fille unique de sa mère, elle aimait jouer dans un jardin dans la cour de palais, Caroline aime habiller une robe avec un sac à main rouge.

Chaque jour, la fille jouait comme d'habitude Soudain, elle trouvait une robe pour fleur rose parle. La fille était choqué, puis racontait à sa mère l'histoire la même n'accepte pas ça et passait un ordre pour fermer ce jardin sans de suite. Après ce jour la princesse tomba malade grâce à ce problème car elle aimait la fleur. Les médecins sont aller pour avoir la maladie de la princesse mais grâce à sa demande ils pouvaient pas la soigner.

Enfin, un médecin très intelligent comprait sa maladie, il va à sa mère pour expliquer la situation de sa fille. Après alors la mère passait un ordre pour ouvrir le jardin et après demain la princesse va au jardin et broute sa fleur rose et parle avec elle toute la soirée, les deux sont heureuse.

ce qui doit être fait	ce qui est ressort
- Situer l'événement	+
- respecter la structure du texte narratif (l'histoire)	+
- la cohérence et l'enchaînement des idées	~
- Utilisation d'un vocabulaire riches	-
- l'utilisation des conjonctifs	+
- " - passé simple	-
- Situer la fin de l'histoire	~

Ce texte littéraire exploité dans ces séquences didactiques est aussi le lieu de reconnaissance et même d'appropriation d'une culture littéraire commune car le fait de fréquenter des textes d'Auteurs en lecture va favoriser l'étude des modes de fonctionnement, de ce genre de textes et garantir de ce fait une véritable mise en réseaux pour une analyse comparative en lecture et c'est exactement avec cette entrée dans le texte littéraire en lecture que les partenaires en ateliers arrivent à élaborer leurs propres modèles textuels. (Voir annexe 09 p 488).

L'inspiration que fournit le texte littéraire à l'écrivain/participant à l'écriture en atelier n'a pas de limite. Compte tenu des multiples versions proposées aux contes du petit Chaperon rouge (Voir annexe 09 p 485), les apprenants/écrivains ont donné un libre accès à leur imagination pour proposer une autre version à un conte de leur choix. En voici un écrit qui représente cet investissement que ce genre de texte offre à ces écrivains. Ces mêmes écrivains qui jadis (avant l'expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers) doutaient de leurs possibilités à écrire voilà qu'ils se retrouvent délivrés par cette nouvelle approche faite du texte littéraire au sein de l'atelier d'écriture.

De là, l'esprit créatif s'installe et l'échange interactif se prolonge et des rédactions impressionnantes se réalisent vu que les participants à l'écriture littéraire en atelier se sont exercés à apprendre les mécanismes de la langue avec le processus du lire/écrire et du relire/réécrire. Ils ont compris qu'ils avaient à réécrire pour mieux écrire et qu'ils avaient à relire pour pouvoir progresser dans leurs lectures.

Voici un des écrits créatifs proposés dans un des ateliers d'écriture installé avec l'un des étudiants de l'université :

Cendrillon des temps modernes

Cendrillon vit dans les quartiers chics de Paris avec sa belle mère, une riche -commergante et ses deux sœurs universitaires. Elle ne va plus à l'école et travaille dans un supermarché. super-marché

Dans son quartier, les jeunes ont organisé une brim pour Noël mais sa belle mère refuse de la laisser y aller.

Le soir de la fête, alors que ses sœurs ont enfilé leurs jeans et leurs vestes en cuir, Cendrillon pleure seule dans sa chambre.

Tout à coup, sa voisine qui est assistante sociale frappe à la porte. Elle voit Cendrillon pleurer et décide de la libérer des mains de sa belle mère.

Cendrillon prend son scooter et va rejoindre ses amis à la fête du quartier où elle rencontre Luc un collègue de travail. Vue par ses sœurs, elle s'enfuit en laissant

Fait à l'usage

tomber son portable.

Luc et ses amis la recherchent et la trouvent grâce à son adresse facebook.

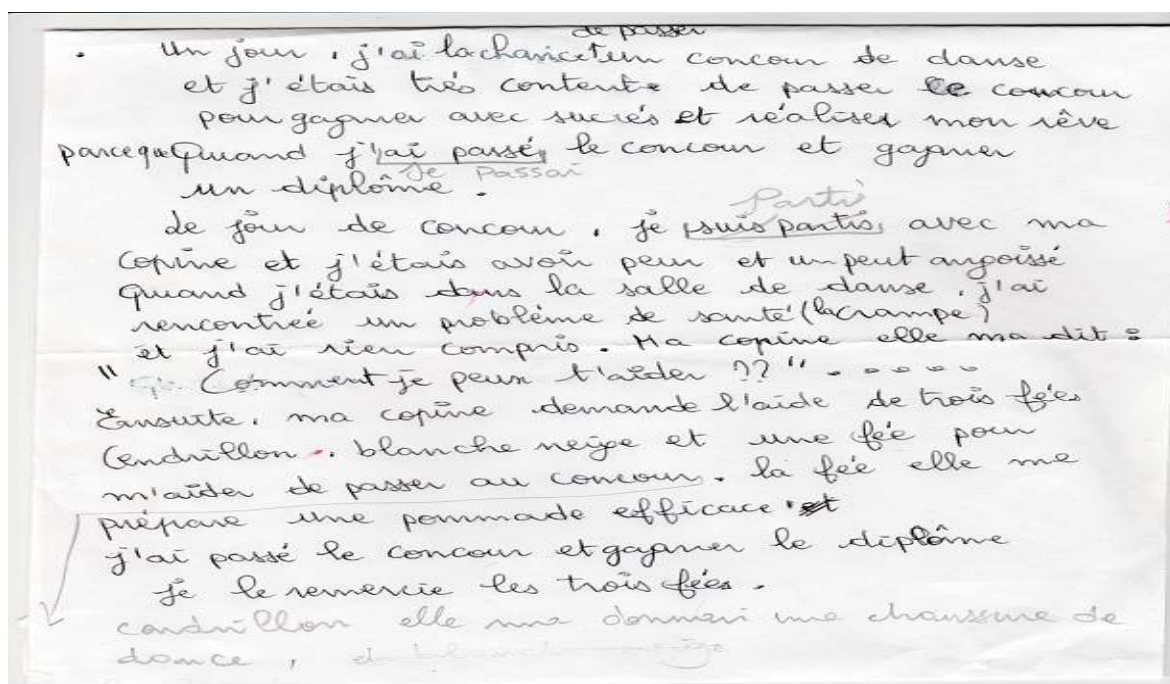
L'histoire finit bien et Luc épouse Cendrillon.

2. Des séquences didactiques d'évaluation :

La question centrale de la séquence didactique d'évaluation diagnostique se focalise sur les acquis des apprenants/participants dans la pratique de l'écriture du texte littéraire en ateliers. Cette étape est crucial pour cerner le sujet/écrivain avec une prise en compte de son implication dans l'acte d'écrire avec tout ce qui en découle comme lecture/écriture et relecture/réécriture et bien sûr l'échange interactif qui est le fruit du partage en écriture au sein de l'atelier d'écriture et toutes ses démarches ne peuvent avoir de sens sans l'étape de la confrontation dans laquelle les partenaires en écriture se contactent et s'implique dans l'écrit de l'autre et s'intéresse à son amélioration.

Voici deux rédactions qui représentent cet instant d'investissement et d'intégration suite au travail fourni dans une séquence d'évaluation :

Premier travail :



Nous remarquons que cet étudiant/écrivain a entamé les corrections de son travail au fur et à mesure que les remarques de ses partenaires en écriture les lui présentaient car les corrections sont intégrées directement sur la copie juste en dessus de l'incorrection signalée.

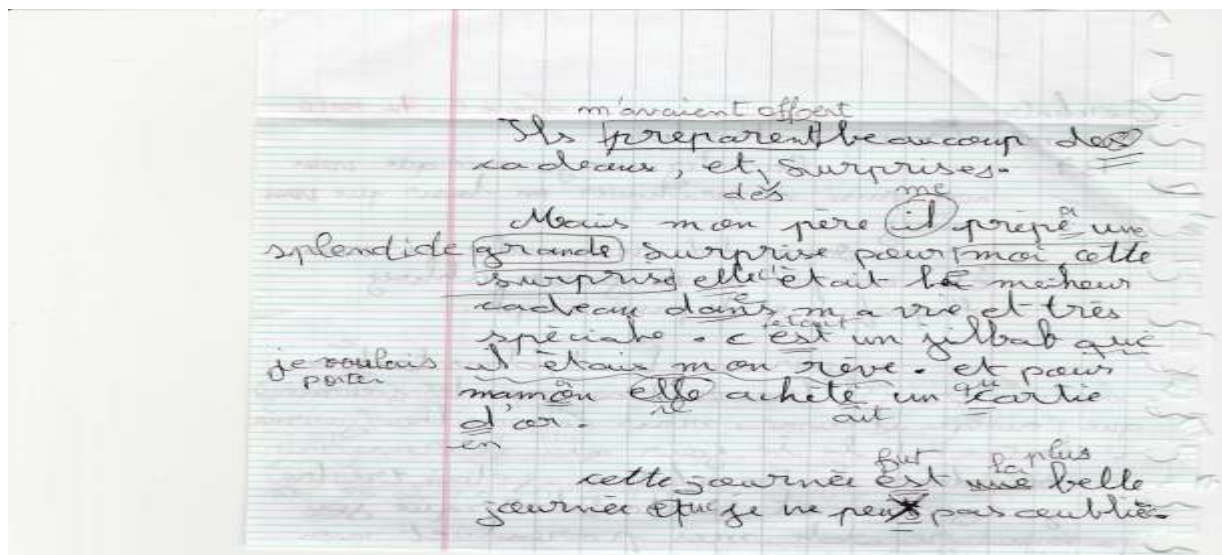
Voici le deuxième écrit présenté en lecture et remanié sur le coup par l'étudiante/écrivain :

Barma
B7

Consigne d'écriture
Racontez une journée que vous avez passé à pratiquer un loisir que vous aimez.
On ne doit reconnaître si vous êtes une fille ou un garçon, utilisez l'imparfait et le passé simple.

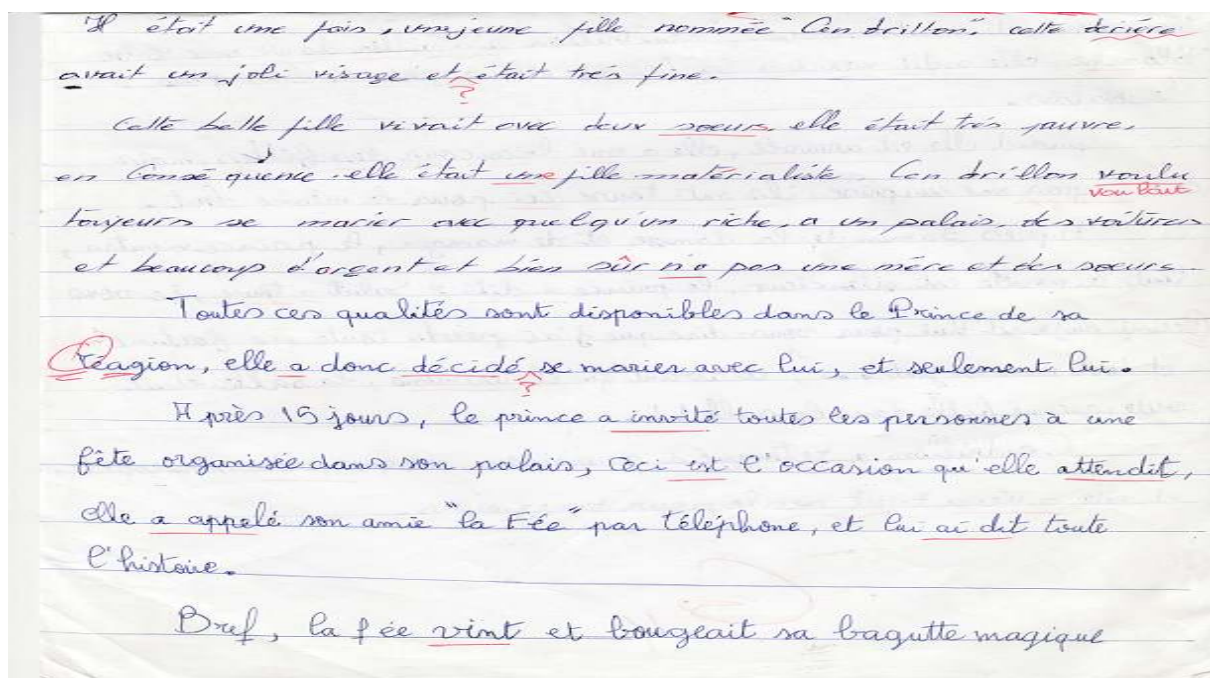
personnellement, dans toute ma existence (il) trouve beaucoup de journées que j'aime, il aime, mais les meilleures journées c'était c'est le jour que je réussissais au BAC dans le Bacaloria : j'étais très très joyeux, et surtout l'après que j'ai vu mes parents et mon père très heureux.

[et après petit temps (il) vient beaucoup de notre famille. Toute ma famille est venue pour me et mes amis pour féliciter et mes amis aussi.]



Alors ils s'échangent des propositions de réécriture ou de correction et évidemment les auteurs du texte lu prennent en considération toutes les remarques car ils savent que de là découle leur progression et l'amélioration de leur écrit.

Voici un exemple d'écrit suivi d'une confrontation présentée par des remarques et des suggestions et la réécriture qui se fait après :



trois fois, et soudainement, "Cendrillon" s'abille dans une robe blanche, elle a dit merci à la fée et elle a pris le bus pour le palais.

Quand elle est arrivée, elle a vu beaucoup des filles, mais ce n'ai pas une surprise, ils ont tous ici pour le même but.

Après 30 min de la danse et de manger, le prince monta, tout le monde est silencieux, le prince a dit ^à Salut à tous, je vous reviens aujourd'hui pour vous-dire que j'ai perdu toute ma fortune et tout mon argent...[↑], et avant qu'il termine, la salle était vide, aucune fille dans la salle !!

"Cendrillon" a retourné à sa maison, presque perdu son esprit et elle a vécu tout seule pour toujours.

G4.

Les corrections proposées aux rédactions réécrites

- Cette dernière => cette dernière.
- et était très fine => et elle était...
- deux sœur => deux sœurs.
- un fille => une fille.
- Voulu => Noulait.
- bien sur => bien sûr.
- n'a pas => n'avait pas.
- Réagion => Réagion.
- elle a donc décidé => elle décida.
- donc décidé se marier => donc décidé de se marier.
- a invité => invitait.
- Ici est => Ici était.
- attendit => attendait.
- elle a appelé => elle appela.
- et lui ai dit => et elle lui dit.
- la fée vint => la fée vint.
- s'habiller dans une robe blanche => habilla une robe blanche.
- elle a dit => elle dit.
- ... dit merci à la fée => ... dit "merci à la fée".
- elle a pris => elle prenait.

- elle est arrivée => elle arriva.
- elle a vu => elle voyait.
- beaucoup des filles => beaucoup de fille
- ce n'est pas => ce n'était pas.
- ils ont => elles...
- ils ont => elles étaient.
- ... toute => toutes.
- ici => là-bas.
- ... a dit => dit.
- toute => tous.
- a => à.
- termine => terminait.
- a retourné => retournait.
- perdu => perdit.
- elle a vécu => elle vivait.
- tout seule => toute seule.

Un autre exemple de travail de confrontation et de réécriture :

Il était une fois, une moche fille qui s'appelle Cendrillon. vivait avec sa belle-mère et ses deux demi-sœurs qui étaient très belles et gentilles, mais Cendrillon était très sévère contre eux.

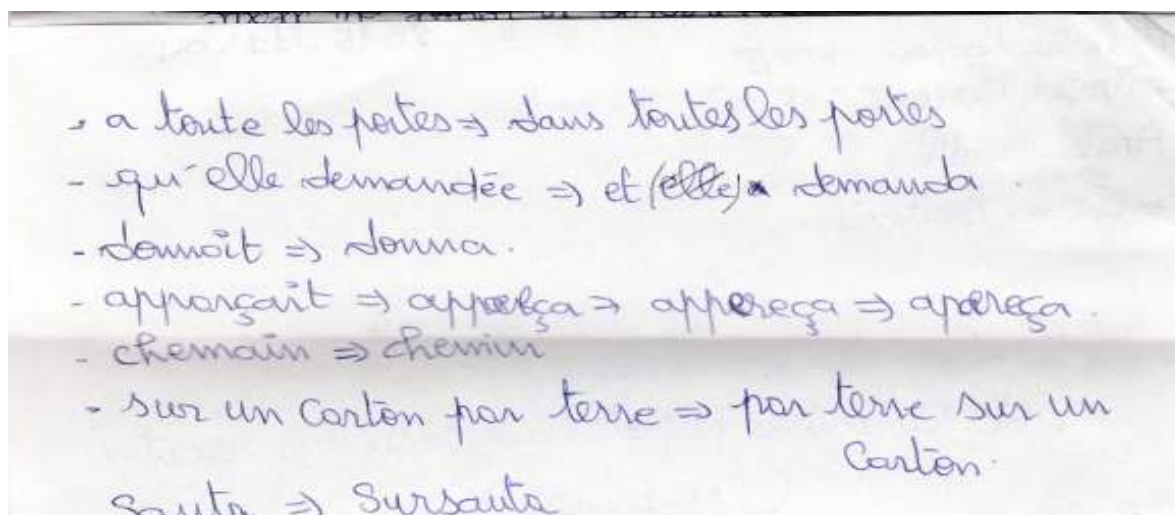
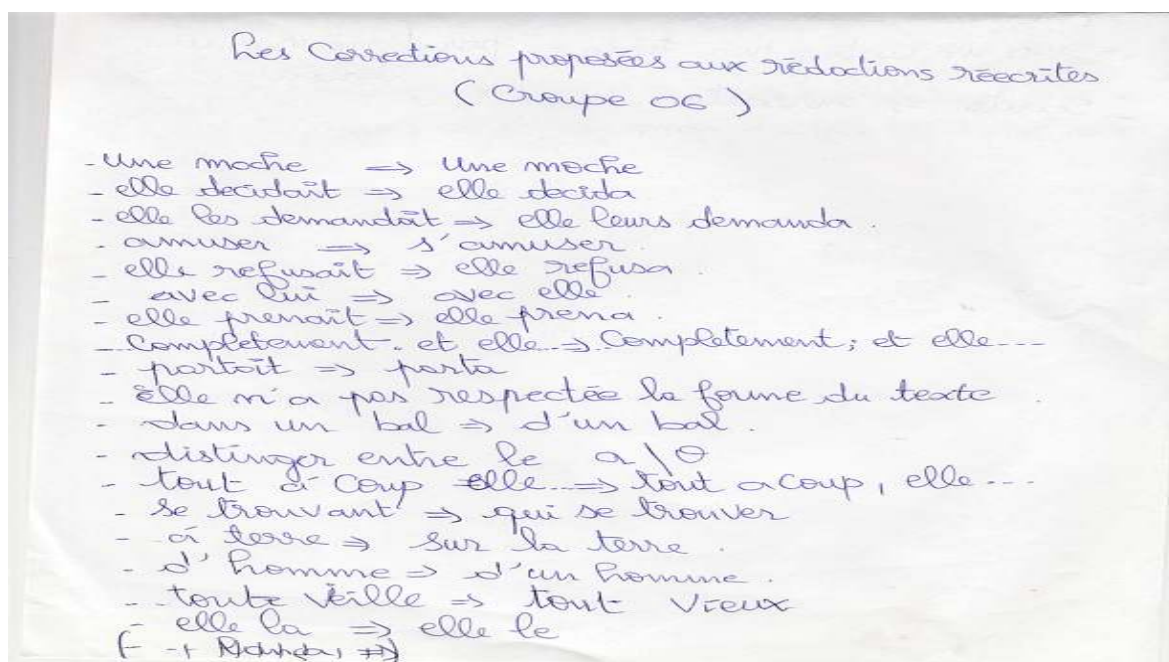
Un jour, elle décidait de partir à une soirée pour amuser, mais ses deux demi-sœurs voulaient partir avec elle lui mais elle refusait complètement, et elle les demandait de rester à la maison pour faire le ménage. Elle premier une voiture et elle partait.

Lors d'une soirée dans un bal populaire, elle entra et passa un certain temps à boire et danser elle s'amusa comme une folle. Quand tout à coup elle trébucha sur quelque chose se trouvant à terre. c'était une chaussure d'homme très moche et toute vieille, elle la ramassa, et puis pour rigoler. Wanga tout haut que celui à qui appartient cette chaussure se mariera avec lui. c'était peine perdu aucunes personnes dans le bal n'avait cette taille.

Alors, elle commença à frapper à toute les portes de la ville et qu'elle demandée à tout les hommes d'essayer cette chaussure mais en vain! personne ne lui donnait de

l'importance.

En rentrant chez elle, sur le chemin de retour apparaît un homme couché sur un carton par terre, cette personne était un vagabond, il sentait mauvais, ses vêtements toute déchirés et il avait les pieds nus. Avec un peu d'hésitation et de peur, elle s'approcha de lui elle lui demanda s'il voulait bien essayer cette paire de chaussure le vagabond la regarda avec stupéfaction et il essaya la chaussure qui lui va juste à son pied. Elle sauter de joie et elle l'épousa.

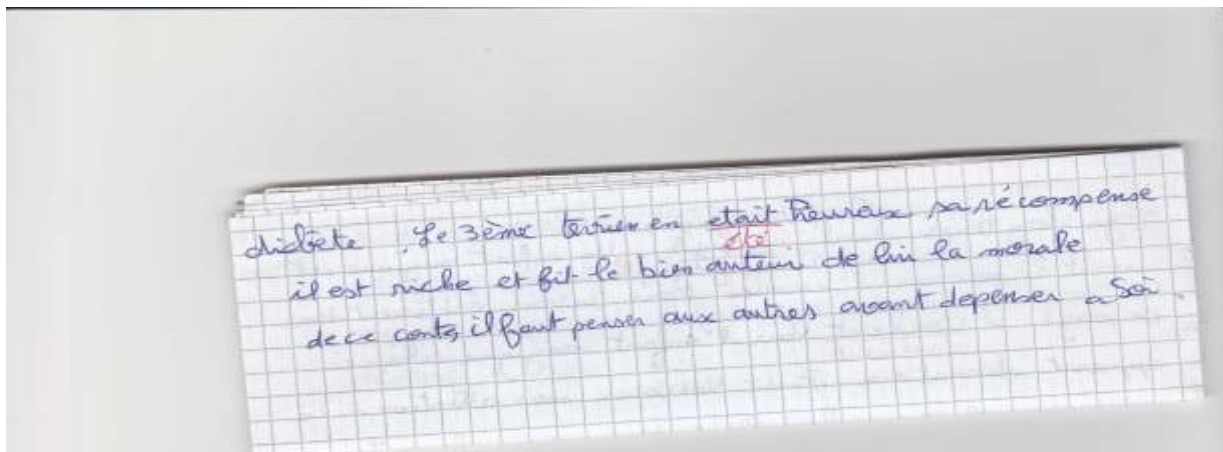


C'est ainsi que dans le souci d'instrumenter la démarche de l'apprenant, nous avons opté pour une première étape de reconnaissance des capacités des partenaires d'abord avec une étape d'intégration et d'entrée dans l'univers du lire et de l'écrire en atelier. (Voir annexe 02 p 440 en ce qui concerne les apprenants/participants du lycée) et (Voir annexe 13 p 518 pour ce qui est des étudiants/participants de l'université).

Du fait que l'acte d'écrire est représenté une tâche complexe, la production de textes personnels peut réduire l'investissement des apprenants/écrivains à la simple activité d'un assemblage d'éléments pour le composer. Alors cette étape consacrée à une séquence d'évaluation permettra aussi bien aux apprenants/écrivains qu'à l'enseignant/animateur à mettre en exergue toutes les difficultés ainsi que tous les atouts de chacun d'eux pour un

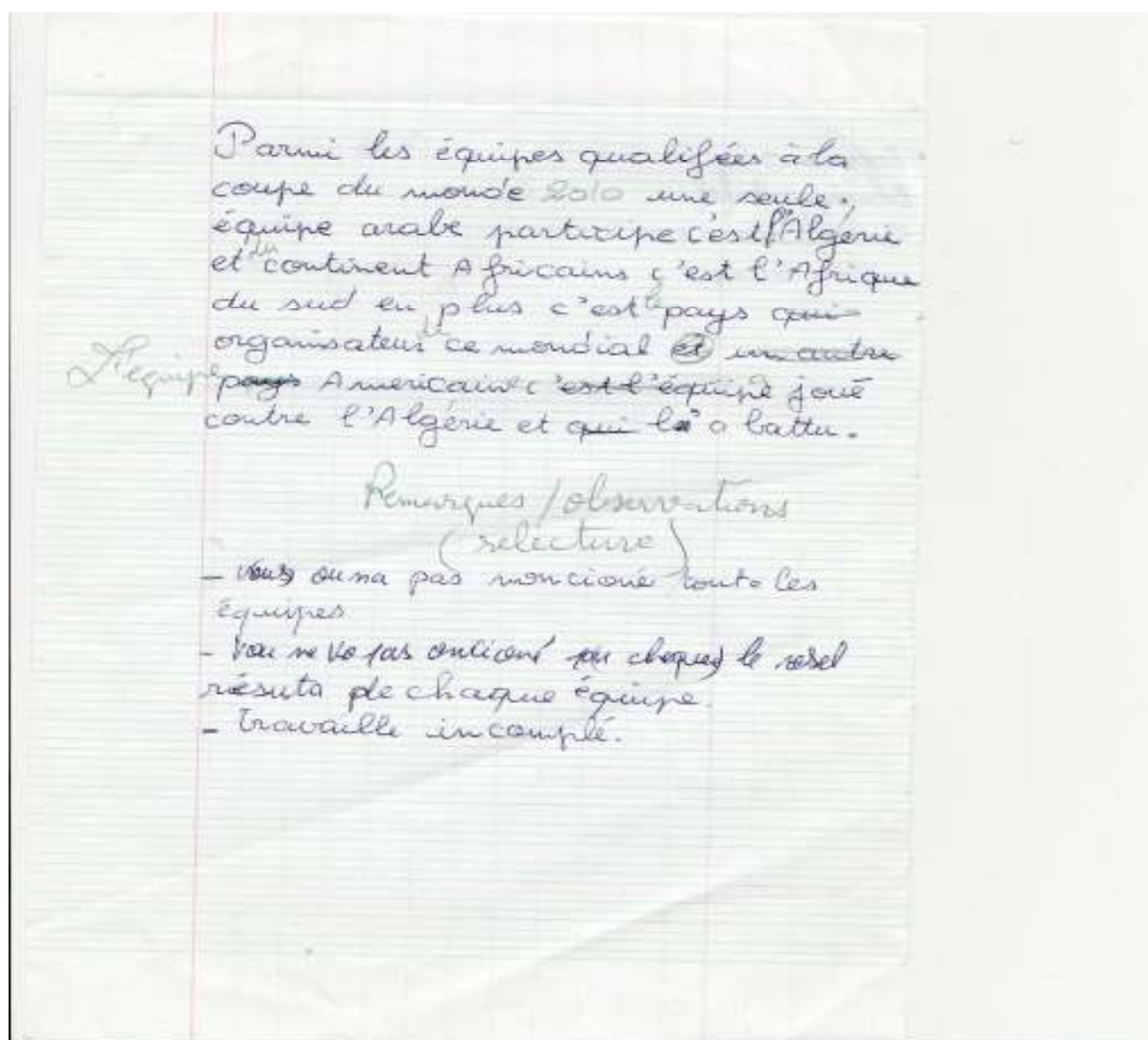
accomplissement qui rendra les apprentissages pratique chez tous les apprenants/participants. De ce fait ils arrivent à comprendre qu'en écriture ils doivent dépasser les qualités de la production attendue, car l'écriture au sein d'un atelier est l'occasion pour chaque apprenant/scripteur de développer sa propre manière de procéder pour écrire un texte.

Il y a long temps dans un pays, un enfant magique, il avait le pouvoir d'enchanter tous les terriens jadis dans ce pays. Il voulait voir l'enfant magique celui-ci apparut devant eux. Je dit vos vœux mais attention à ce que vous faites parole l'enfant magique, le 1er terrien dit « Je souhaite argent, pouvoir et gloire ». L'enfant magique sourit au 1er terrien et parte et retourne chez toi, le 1er terrien protesta mais l'enfant magique le fait disparaître à toi, le 2nd terrien parle enfant magique, le 2nd terrien dit je souhaite être président de la république avoir un gros salaire d'avoir des femmes à mon besoin, l'enfant sourit au 2nd terrien et lui dit « retourne chez toi », le 2nd terrien protesta mais l'enfant dit se fit disparaître à toi. Le 3eme terrien parle l'enfant magique, il dit « c'est tout simple je souhaite que ma voisine guérisse de son diabète l'enfant magique appela dit et dit les vœux sont exaucés et tu seras récompensés rentre chez toi en paix, il rentre lui, sa voisine fait guérir son fils remarche et sa grand mère guérit de son



En effet, cette entrée dans l'acte d'écrire par le biais d'une séquence d'évaluation prépare l'entrée de tous les participants dans l'enceinte de l'atelier de l'écriture du texte littéraire. Cette première étape est aussi nécessaire que l'ensemble des étapes de la séquence didactique car à elle seule dépendent toutes les autres étapes qui vont suivre. Or l'enseignant/animateur se basera sur les résultats de la séquence d'évaluation pour préparer le contenu pédagogique des séquences d'apprentissages qu'il va prévoir. A cet égard, c'est au bout de cette première étape que l'apprenant/écrivain se familiarisera avec le processus d'écriture en atelier. Il s'habitue au processus du lire/écrire et du relire/réécrire au sein d'un atelier et il s'exercera à travailler avec les textes en lecture et en écriture en s'appuyant sur des consignes de lecture et des consignes d'écriture. De plus, la phase de confrontation en relecture offre à cet apprenant/écrivain l'opportunité de se corriger et d'améliorer son écrit en prenant en considération les remarques de ses partenaires.

En voici un exemplaire d'une des étapes de la séquence d'évaluation diagnostique :



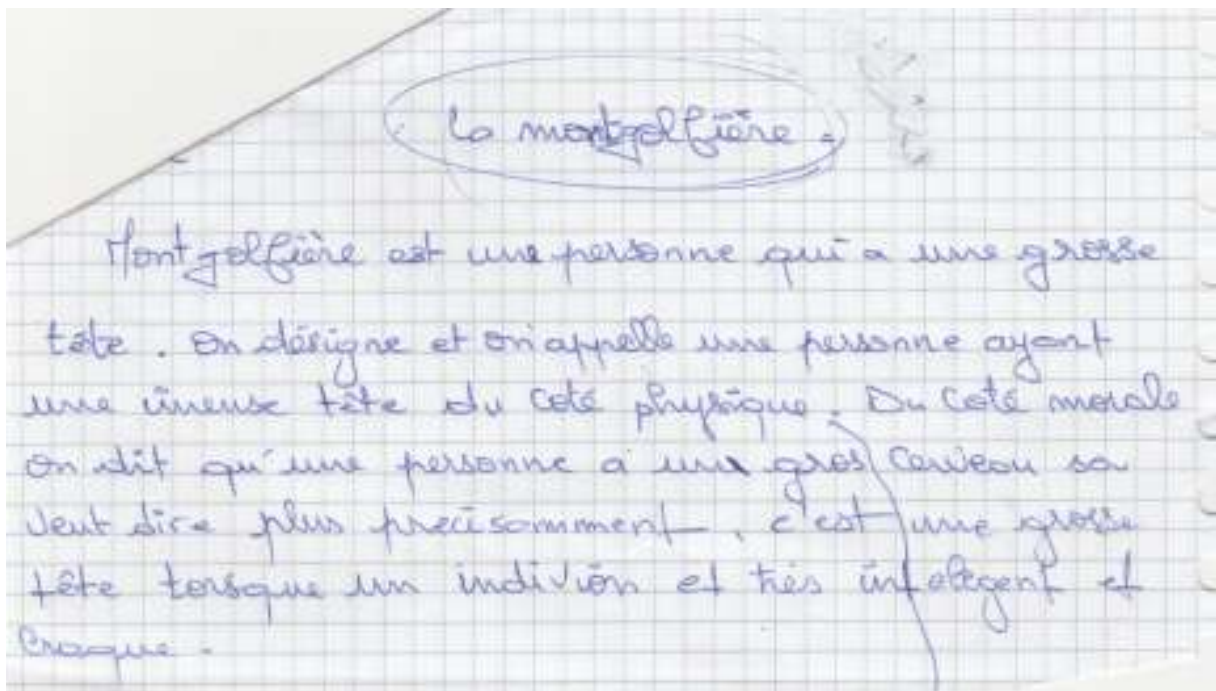
3. Des séquences didactiques de renforcement :

Après avoir vécu toutes les phases de la séquence didactique d'apprentissage, une autre séquence celle de renforcement qui s'impose pour permettre aux partenaires en écriture de régler les quelques erreurs de langue et de contenu qui ont été descellés avec la phase de la confrontation. D'ailleurs, toutes les incorrections remarquées et mises en relief vont être la base du contenu de cette séquence de renforcement. (Voir annexe 10 p 493).

Cette séquence élaborée pour permettre aux apprenants/écrivains de pointer du doigt les lacunes qu'ils reconnaissent mais qu'ils n'arrivent pas pour autant à s'en débarrasser ou à les régler. Cette étape préconisée dans le processus d'apprentissage en atelier devient ainsi un outil de progression pour les élèves en difficulté, mais elle se présente aussi comme outil de

valorisation car le fait est là 'on ne peut écrire que si on admet de réécrire, et réécrire est une étape de renforcement et de remédiation.

A ce sujet, le contenu de la séquence de renforcement dépend impérativement des incorrections et des lacunes relatées dans les écrits lors de la lecture. En effet, des activités de consolidations sont proposées aux partenaires en écriture pour voir en face les erreurs commises et les aborder pour proposer les corrections possibles avec des exercices et des activités d'application. (Voir annexe 10 p 499). Suite à cette séquence de renforcement présentée dans l'annexe (10) nous proposons cette rédaction améliorée par une participante/écrivain :



Cette étape est tellement importante que nous ne pouvons pas parler de séquence d'apprentissage sans prévoir des activités de renforcement qui sollicitent l'attention des écrivains/participants et qui les intègrent dans des situations où ils s'appliquent à corriger leurs écrits et à se corriger. Et bien évidemment cette séquence de renforcement peut avoir l'allure d'une séquence d'apprentissage autrement dit, il y'aura tout le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture tout au long des activités proposées dans cette

séquence dite de renforcement. Ce qui est bien clair c'est la focalisation faite sur les lacunes et les erreurs déjà remarquées et fortement descellées.

D'ailleurs, comme on écrit et on réécrit en séquence d'apprentissage, on écrit et on réécrit en séquence de renforcement car l'objectif est le même celui de s'améliorer en lecture et en écriture. C'est pour cela que le contenu des séquences d'apprentissage, d'évaluation ou de renforcement peuvent se ressembler car leur objectif momentané est le même. D'ailleurs on ne peut envisager une séquence didactique d'apprentissage sans avoir au préalable réaliser une séquence didactique d'évaluation sur la base de quoi se perfectionne le contenu de la séquence didactique d'apprentissage. Cette dernière prépare le contenu de la séquence didactique de renforcement, alors c'est après les résultats des travaux en lecture/écriture et en relecture/réécriture que se projeter le contenu didactique de renforcement. (Voir annexe 10 p 500).

En outre, sans cette séquence de renforcement, les deux séquences didactique précédentes ne peuvent avoir de sens ni de poids dans une acquisition réelle des apprentissages en FLE. A ce propos, s'articulent toutes les séquences didactiques dans un but commun : celui de permettre un accès pratique au texte littéraire en lecture, celui de l'appropriation des mécanismes langagiers contenus dans le texte d'appui en écriture, encore celui de la vérification de son écrit en relecture et enfin celui de la remédiation en réécriture.

Voici un exemple de rédaction personnelle réalisée après un travail de reconnaissance d'information tirées du texte d'appui, un écrit qui a pu se poursuivre avec l'intégration d'activité de renforcement à savoir ici : préciser les indications de temps et de lieux, les acteurs des événements et les actions enchaînées. C'est cette étape qui a permis d'écrire ce présent écrit :

1) → ^{soigneusement} les extraits des comptes contes et pour chacun de indiquer l'endroit où d'après vous semit le début (la situation initiale).

2) → complétez le tableau suivants en reliant dans les situations stables les expressions relatives aux temps, lieux, personnages.

	Temps ?	lieux ?	qui ?	quoi ?
1	- Il était une fois	- royaume	- le roi et son épouse	- s'entendaient fort bien s'était
2	- Il était une fois	- "	- Un homme et son maître	- avait forte; etait
3	- autre fois	- chateau.	- Un roi	- possédait
4	- "	- grande forêt	- Hansel et Gretel	- vivait bien pauvre
5	- Il était une fois		- Roi.	- payait, meurt etait, fallait

→ les douze enfants

Après ce qu'il dit le roi a son épouse; la femme devienne crainte et demanda toujours à son dieu. et souhaite que le troisième enfant c'est un garçon et pas une fille.

Le jour de coucher est venu, toutes attendaient Est-ce que le bébé c'est un fille ou garçon. Mais, Malgré la femme n'aime pas ça mais finalement le bébé c'est une fille. Le Roi applique la décision et tuait les douze enfants - donc, la fille s'appelle "Nadine", elle est très belle au même temps était intelligente. tous ce qui elle demande est venu rapidement sans trouver des

difficultés. donc, le roi pense que cette fille deviendra la reine qui organise bien son chateau au futur, mais. Malheureusement sa pensée ne réalisera pas. car après 15 ans le Roi découvre que cette fille souffrait de Maladie très dangereux. « cancer », donc, il pleure et demanda tous les spécialistes pour aider son fille. mais n'a aucun personne trouvaient une remède de la Maladie. après douze ans. "Nadine" mourit. Le Roi et son épouse s'attristait de la Mort de cette fille. au même temps se rappelaient les douze enfants. Finalement, le Roi perde tous ses enfants et même sa fortune

Conclusion

Vers la fin de ce chapitre VIII intitulé « Analyse du contenu des séquences didactiques en ateliers », nous pourrions annoncer qu'une séquence didactique au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire est considérée en trois temps d'exécution.

Sur ce point, nous avons assisté à ce lien qui engage la préparation et le maintien de telle ou telle étape de la séquence didactique en atelier. Nous avons aussi eu l'occasion de faire des rencontres avec des écrits représentant les trois étapes à savoir : le moment de la séquence d'évaluation, le moment de la séquence d'apprentissage et le moment de la séquence de renforcement.

Nous sommes arrivés au bout de cette analyse au fondement de toutes les séquences didactiques en atelier et qui se présente dans les trois moments et tout le long des étapes de l'écriture en atelier. Cet élément fondateur et indiscutable comme nous l'avons vu dans les travaux proposés ou comme nous l'avons bien compris dans les deux chapitres précédents et comme nous allons le découvrir avec le prochain chapitre, cet élément de base de toutes les séquences analysées est le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture qui fait de cette expérience un véritable champs d'investigation, de découvertes, d'enrichissement et d'acquisition pratique des apprentissages en FLE.

Chapitre IX

Analyse des résultats des écrits

des participants aux ateliers

Introduction

Dans ce présent chapitre intitulé « Analyse des résultats des écrits des participants aux ateliers », nous allons analyser des productions écrites réalisées au sein des ateliers d'écriture installés en premier lieu au sein d'un lycée avec des apprenants de première année Lettres et philosophie et en un deuxième lieu au sein de l'université avec des étudiants de première année LMD préparant une licence en français.

Nous allons découvrir au cours de ce chapitre IX le degré d'investissement de chacun des participants et les possibilités offertes au sein de cet espace de création -qu'est l'atelier d'écriture du texte littéraire-. Nous allons aussi assister à une réelle intégration personnelle et à une autonomie en écriture de par tous les partenaires en écriture au sein des ateliers.

Dans un premier temps, nous allons nous pencher sur le travail en écriture réalisé au niveau du lycée aussi bien sur le plan collectif qu'individuel. Après c'est au tour du processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture sur quoi nous allons approfondir notre analyse car c'est en sa mise en œuvre au sein de l'atelier d'écriture qu'une réelle implication des participants est réalisable et une pratique réelle des apprentissages est envisageable.

Nous commencerons la présente étude par en premier lieu l'analyse des résultats obtenus avec l'évaluation diagnostique proposée aux participants comme entrée à l'univers de l'écriture en ateliers. Nous poursuivrons la progression des apprentissages d'un écrit à un autre c'est-à-dire de l'écrit produit collectivement, à celui réalisé en binôme à celui écrit seul. Et nous consulterons les résultats obtenus collectivement ou individuellement.

Nous allons présenter les résultats de toutes analyses effectuées dans ce présent chapitre avec des tableaux chiffrés et commentés, nous aurons l'appui des graphiques représentatives et surtout nous aurons les productions écrites des participants réécrites maintes fois en groupe, en binôme ou individuellement.

Bien sûr, la même démarche d'analyse et de commentaire sera effectuée avec les écrits collectifs et individuels des étudiants de français participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture et les résultats seront représentatifs de toute cette stratégie du processus d'écriture qui facilite l'intégration de tout à chacun dans l'écriture créative en FLE.

Chapitre IX

ANALYSE DES RESULTATS DES ECRITS DES PARTICIPANTS AUX ATELIERS

Evaluation des productions

Le cadre intégrateur des apprentissages préconisé dans cette expérience effectuée en deux grandes étapes celle avec des apprenants du lycée et celle avec des étudiants de l'université (préparant une licence de français) est l'exploitation des ateliers de l'écriture littéraire dans les cours de français pour une maîtrise effective des mécanismes de la langue en lecture et en écriture.

Cette intégration se veut évolutive et réformatrice quant aux pratiques récentes en séance de français et qui se révèlent sans résultats apparents chez les apprenants. Dans ce présent chapitre nous allons découvrir comment avec cet outil pédagogique les participants évoluent aussi bien en lecture qu'en écriture sur le plan collectif et sur le plan individuel.

a) Avec les apprenants du lycée :

1)-Sur le plan collectif

Les apprenants du lycée ayant participé à l'aventure de l'écriture/réécriture de textes littéraires au sein de l'atelier d'écriture, passant de la rédaction collective, à une rédaction à deux pour arriver à une rédaction individuelle, ont parcouru plusieurs étapes de lecture/relecture et d'écriture/réécriture.

Cette expérience leur a montré d'autres facettes de l'écriture en général et de l'écriture d'un texte littéraire en français d'une manière particulière. Ils ont expérimenté la lecture des textes d'appui par le biais des consignes de lecture et ont eu l'occasion de s'écouter en faisant la lecture de leurs propres écrits. Ils ont partagé cette expérience de l'écriture et de la réécriture et ont dissipé tout malentendu et toute représentation négative entretenus d'une année à une autre –au cours de leur scolarité– et surtout ils ont goûté à la joie et même à l'exploit d'avoir écrit soi-même un texte littéraire en français.

C'est ainsi que depuis l'évaluation diagnostique, les apprenants/écrivains n'ont pas cessé d'écrire et de réécrire. Voici une synthèse de la séquence du test de l'évaluation diagnostique :

Etapes	Texte(s) lu(s)	Consignes de lecture	Consignes d'écriture	Enjeux de savoirs conceptuels	Enjeux de savoir-faire et de savoir-être
Etape(01)	Serge, le merle vert	<ul style="list-style-type: none"> • Remplir un tableau d'informations (les catégories des mots du texte) • Relever la voyelle la plus employée dans 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer trois mots qui ne contiennent pas la voyelle (e) • Proposez des phrases 	<ul style="list-style-type: none"> • Cerner les voyelles • Ecrire avec contrainte 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les catégories des mots. • Trouver la voyelle la plus employée dans le

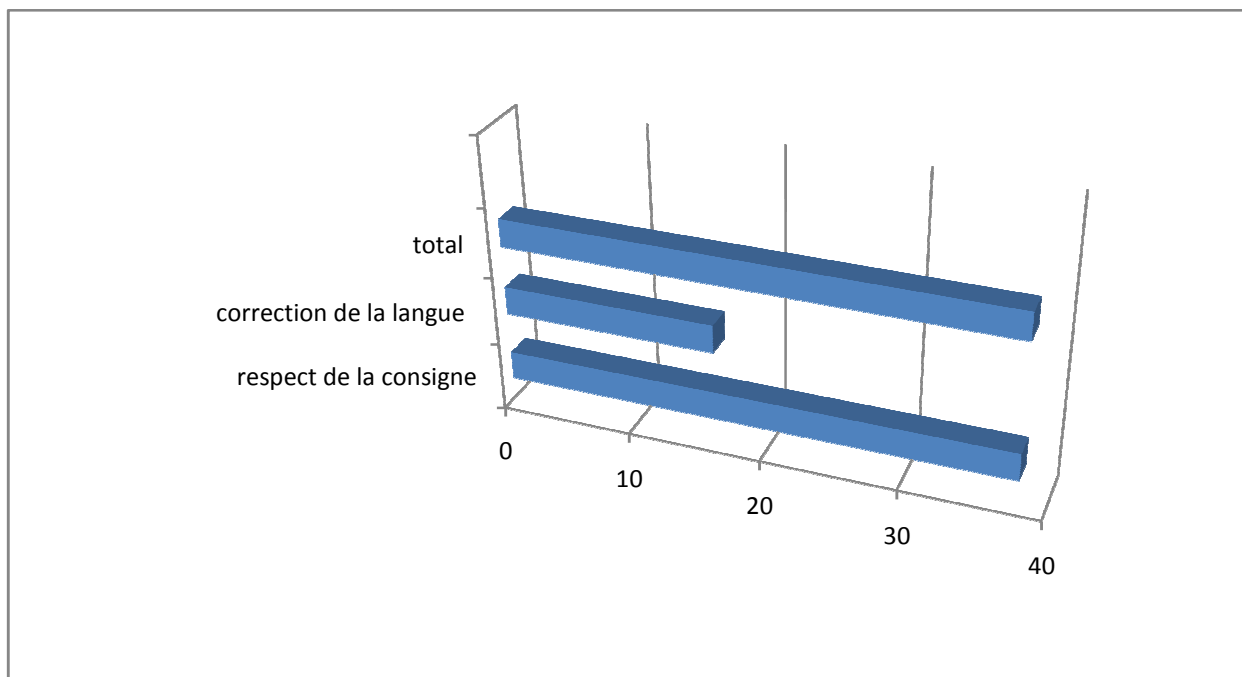
Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

		le texte	qui ne contient pas la voyelle (e).		texte. <ul style="list-style-type: none"> Proposer des mots et des phrases sans la voyelle précisée.
Etape(02)	<ul style="list-style-type: none"> Productions écrites des apprenants en groupes Relectures multiples du texte d'appui 	<ul style="list-style-type: none"> Relecture distanciée. Recherche des éléments représentants la consigne d'écriture proposée 	<ul style="list-style-type: none"> Réécriture en binôme suivant une grille d'évaluation de l'écrit proposé 		<ul style="list-style-type: none"> Intégration des savoirs dans des écrits communs.

La consigne d'écriture de l'évaluation diagnostique était la suivante :

« Ayant suivi de près la coupe du monde 2010, écrivez un court passage dans lequel vous citer les équipes nationales participantes et dont le nom commence par la voyelle (a) et précisez quand est-ce que telle ou telle équipe a quitté la compétition. ». En analysant les rédactions produites sachant qu'il s'agit ici d'un travail collectif et suivant un tableau évaluatif nous sommes arrivés à ce qui suit :

Ecrits collectifs (la coupe du monde2010)	Résultats obtenus
Respect de la consigne	38
Correction de la langue (+/_)	16
Total	38



Graphique n°01 : Analyse des écrits collectifs

Exemple d'un premier jet :

groupe 2

À l'ors de la coupe du monde de 1970
en l'Afrique du sud,
l'Australie a perdu la qualification
au premier tour,
ainsi que l'Algérie et l'Afrique
du sud. L'Angleterre? perdue
la qualification au deuxième
tour, l'Amérique et même
l'Amérique? perdue la
qualif. le match au demi
final. Mais ils ne
s'inscrivent pas au
stage de la finale, et
l'Argentine perdue le match
contre l'Allemagne à résultat
4-1, et l'Allemagne perdue
la chance de au demi
final avec l'Espagne.

Nous remarquons que tous les groupes ont respecté la consigne d'écriture dans sa globalité, il reste des points de langue qu'ils auront à régler avec la confrontation en lecture et avec l'échange avec des partenaires en réécriture. Avec la confrontation et la réécriture, l'exemple de rédaction présenté en-dessus s'est amélioré pour être ainsi :

L'exemple du premier jet réécrit :

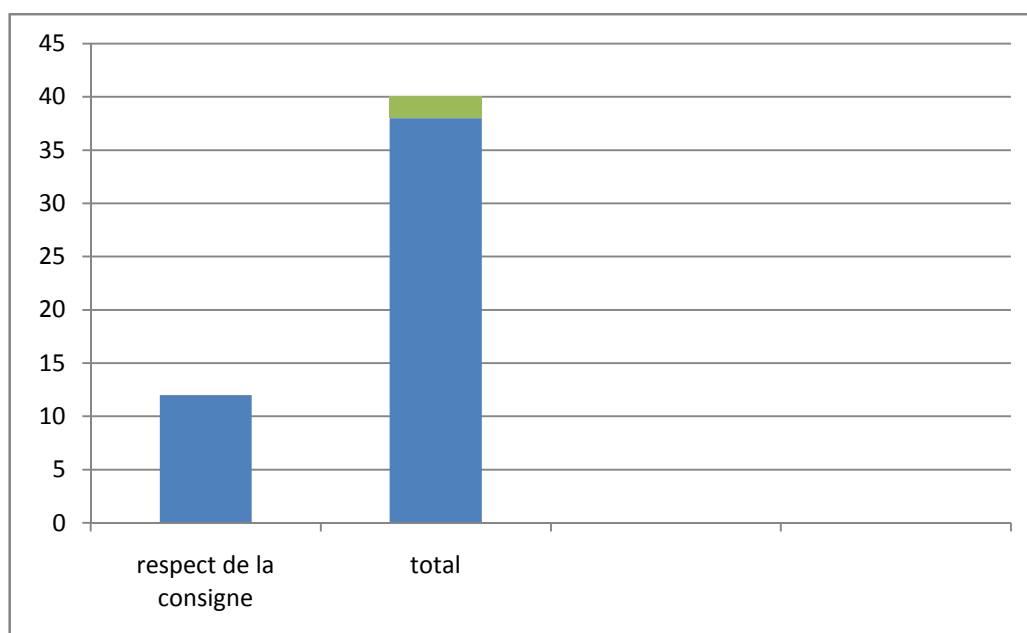
Lors de la coupe du monde
2010 en Afrique du sud, l'Australie
a perdu la qualification au
premier tour ainsi que l'Algérie
en l'~~Afrique~~ l'Afrique du sud.
L'Angleterre a perdu la
qualification au deuxième
tour en l'Amérique au demi final.
au quart de final l'Argentine perd le match
contre l'Allemagne qui rencontre
l'Espagne en final et perd la
chance d'importer la coupe du monde

Avec l'étape de prolongement pour permettre de remédier aux erreurs commises, les apprenants avaient à répondre à l'une des deux consignes d'écriture proposées :

- Rédigez une carte postale à un(e) ami(e) pour le nouvel an en utilisant uniquement des mots comportant les lettres présentes dans le prénom de la personne à qui vous adressez vos vœux.
- Rédigez un SMS comportant des mots écrits uniquement avec les lettres présentes dans le prénom d'un parent que vous félicitez pour l'Aïd.

Dans cette deuxième étape de rédaction les groupes d'apprenants avaient plus de mal à trouver un prénom qui rend compte du message de vœux ou d'invitation à envoyer à un ami ou à un parent. En effet, trois groupes seulement parmi les dix ont pu utiliser des prénoms qui se ressemblent un peu pour rédiger un message:

Ecrire avec les lettres d'un prénom	Résultats du travail
Respect de la consigne	12
Total	38



Graphique n°02 : Taux du respect de la consigne d'écriture

En voici deux exemples de productions proposées par les groupes d'apprenants participants au travail en ateliers :

Premier exemple d'une carte postale :



Le deuxième exemple

Bonne nuit

~~Fatima Lebra~~

~~et ses enfants~~

Je te souhaite une bonne ^{année} ~~année~~
~~année.~~

Shouha hiba il

Shams K. Shamsi

Souhaite à hiba erahmen.

~~Je te souhaite~~ nous^{te} souhaitons

une bonne année

Comme les apprenants, dans cette deuxième étape d'écriture, ont exprimé une difficulté à jouer avec les lettres pour écrire un message, et en plus nous avons remarqué des incorrections pour préciser les catégories des mots (tableau de l'évaluation diagnostique). Alors, nous leur avons proposé un texte d'appui avec lequel ils recommenceront leur entrée dans la langue française, cette fois avec les lettres. (Voir annexe 04 p 447). Au fait, comme consigne d'écriture après bien sûr les étapes du travail sur le texte avec les consignes de lecture. En phase d'écriture, les apprenants/écrivains avaient à réécrire le texte d'appui au masculin en proposant un titre au masculin. Retraçant les réponses des participants aux groupes des ateliers un seul groupe sur dix au fait n'a pas changé deux adjectifs en masculin.

Après ces résultats, nous avons opté pour faire travailler les apprenants en binômes, alors nous leur avons demandé de réaliser leur portrait en utilisant le 'je' et sans qu'on sache quel est le sexe de celle ou celui qui parle. (Voir annexe 04 p 452).

Dans l'ensemble, tous les groupes ont répondu d'une manière très correcte car en lisant leurs écrits -même s'il ya des erreurs de langue- nous ne pouvons pas être sûr du sexe du 'je' dans le texte ainsi, l'objectif est atteint.

Voici un exemple des textes proposés par les groupes d'ateliers :

Consigne d'écriture :

- Faites votre portrait à la première personne du singulier, on ne doit pas savoir si vous êtes fille ou garçon.

- Mais j'ai 18 ans, j'étudie en 2^{ème} année secondaire lettres et philosophie au lycée Ain trig. Je ^{l'} aime écouter la musique douce et regarder les programmes documentaires. j'ai beaucoup d'amis nous aimons la vie et nous vivons comme une bonne famille.

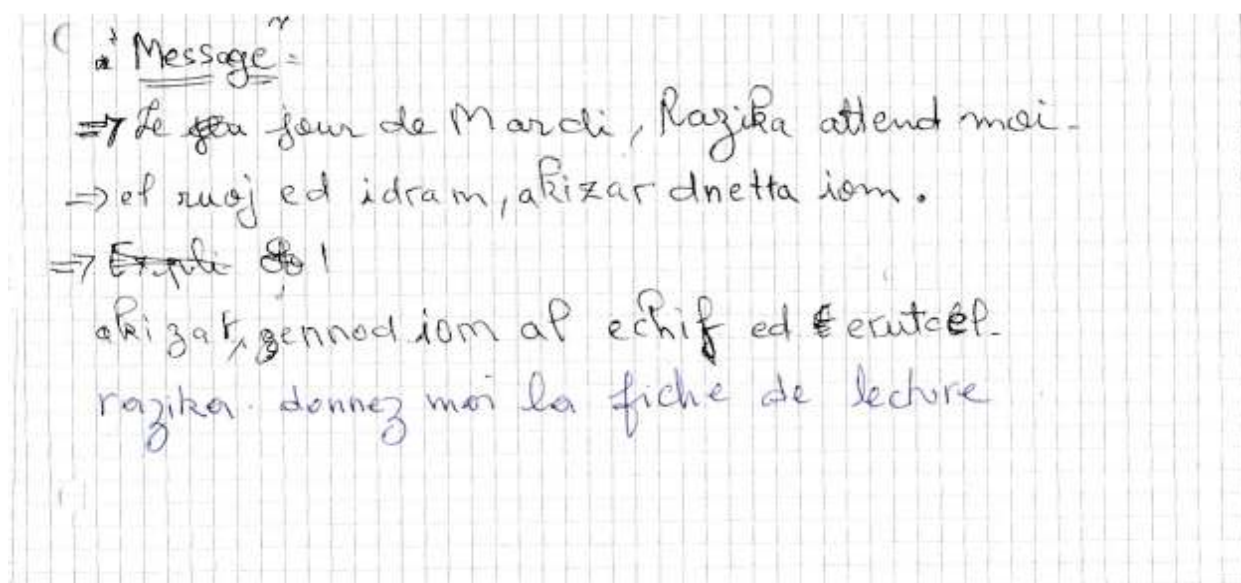
Et toujours comme travail d'écriture en binômes, les apprenants avaient à écrire des acrostiches représentant leurs prénoms, des qualités qu'ils aiment ou des personnes qu'ils n'apprécient guère. (Voir annexe 05 p 454-455-456). Comme cette activité ressemble à un jeu, la séance s'est déroulée dans une ambiance toute autre, dynamique et pleine de surprises. (Voir les poèmes écrits par les apprenants dans le chapitre VI p226-227).

Après ce jeu de mots avec des prénoms et des personnes connus, nous avons proposé aux participants à l'écriture au sein des ateliers d'écriture de répondre à la consigne d'écriture suivante :

- Avec un (e) ami (e), vous êtes convenu d'un code secret : vous coderez vos messages en remplaçant chaque lettre par celle qui la suit dans l'alphabet. Un jour, vous lui confiez un secret, en utilisant ce code. Qu'écrivez-vous? (Voir annexe 05 p 457).

Evidemment, dans cette activité les apprenants se sont sentis plus libre à écrire du moment que le texte demandé est un code secret, alors si ce dernier se présente comme de la 'charabia' cela n'affectera en rien le travail fourni et qui sera accepté car il respecte la consigne d'écriture donnée. (Voir annexe 05 p 457).

Un exemple d'un message codé :



Après les résultats du questionnaire d'arrivée, le choix des textes d'appuis à exploiter au sein des ateliers d'écriture devient décisif pour la suite de cette expérience. Sachant que tous les apprenants ont trouvé bénéfique de travailler sur un récit en lecture et en écriture, nous avons alors, répondu aux attentes exprimées par les participants (à l'écriture en atelier et au questionnaire d'arrivée.). Après les activités de lecture, nous proposons aux apprenants/participants de réécrire le conte du petit Chaperon rouge mais en utilisant des termes de notre ère du présent, ce qui est remarquable dans cette étape d'écriture est que avec l'immense travail en lecture fait sur les différents textes du même conte écrit et réécrit par Charles Perrault et encore écrit et réécrit par Henri Lucas (Voir annexe 09 p 482), les apprenants/écrivains sont arrivés à changer un peu le cours du conte alors ils s'y sont collés(à ces textes d'appui) pour pouvoir décoller leurs écrits.

En voici un exemple :

Il y avait une fois, dans un
petit village un garçon manqué.
Ce garçon portait un chaperon rouge.
Sa mère lui offrit ce chaperon rouge.

Un jour, le chaperon rouge
décida de se lever dans le
matin, et aller pour pratiquer
son favorite sport. Loin de la
maison, dans les bois, le
chaperon rouge était ~~entraîné~~
pratiquer son sport. Soudain,
il a rencontré un loup.
Le loup a connu le chaperon
rouge des ses habits, il lui
dit « c'est toi le chaperon rouge »
Le garçon répond « oui, logiquement
parce que tu vois mes habits »
Le loup connaît bien les histoires
de Perrault. Le loup lui dit
« il faut que tu vas à la
maison de ta grande mère parce que

Avec un autre texte comme renforcement, les apprenants avaient à écrire toujours en binôme pour maintenir cette confiance qui s'est installée et pour garantir le suivi dans la progression de chacun. Les partenaires en écriture avaient à répondre à ce qui suit:

- Réécrire le texte proposé en n'utilisant que les mots du texte.

En voici un exemple :

Consigne d'écriture n° 1

Sept garçons

Un homme avait sept garçons et toujours pas de fille, bien qu'il en désirât une de plus en plus; enfin sa femme eut un nouvel enfant, et quand l'enfant naquit, ce fut une fille. Grande fut leur joie à tous deux; mais l'enfant, malheureusement, était si faible et si faible qu'il fallut recourir au baptême d'urgence. Le père envoya en toute hâte l'un des garçons à la source chercher l'eau pour l'endossement; les six autres y coururent avec lui, et tandis qu'ils se disputaient à qui remplissait la cruche, elle leur échappa et tomba au fond. Ils restèrent là, éboués et ne sachant que faire, n'osant en tout cas pas rentrer. Ne les voyant toujours pas revenir, le père, irrité et impatient, s'écria :

— Ils sont sûrement en train de s'amuser et ils ont oublié la malheureuse petite!

Il avait tellement peur que le bébé mourût avant d'être endoysé, qu'il s'emporta et dit :

— Je voudrais les voir tous transformés en corbeaux!

À peine l'eût-il dit, qu'il entendit au-dessus de sa tête un froissement d'ailes dans l'air et qu'il vit, en levant les yeux, sept corbeaux d'un noir brillant qui s'élevaient à tire-d'aile. [...]

Jacobs et Wilhelm GRIMM, Les Sept Corbeaux et autres contes, Castor Poche, Flammarion, 1988, p. 7-8.

Sept Corbeaux

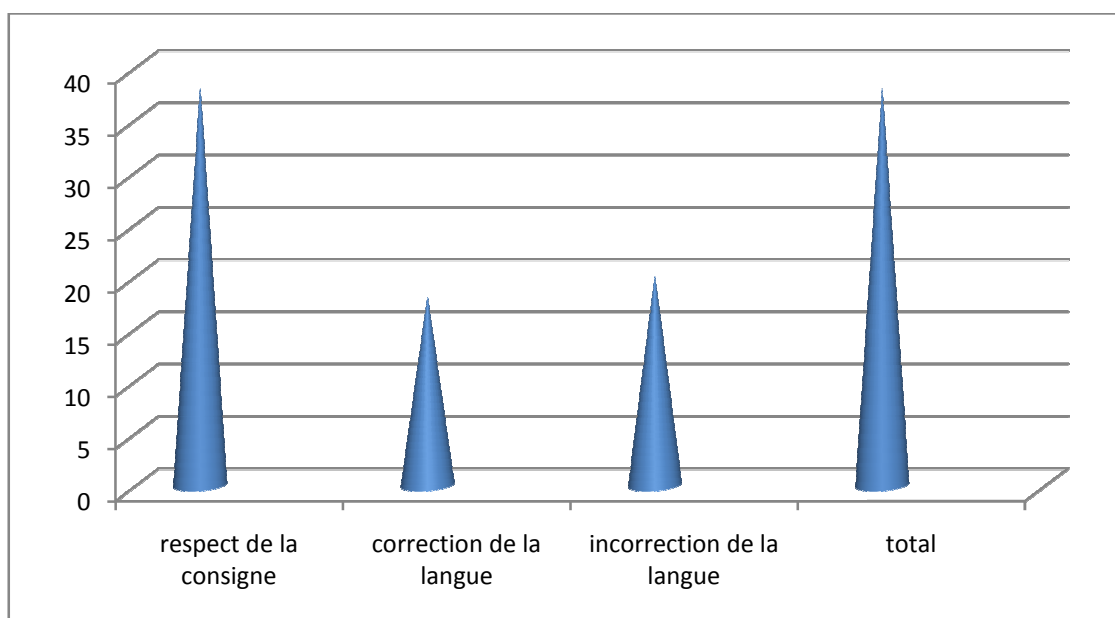
Un homme avait sept corbeaux, et bien qu'il en désirât sept garçons, l'homme irité et impatient s'écria " Je voudrais les voir tous transformés en garçons. Je pense l'eût-il dit qu'il vit sept garçons avec des yeux noir brillant

- Donner suite à l'histoire du texte proposé en commençant par la fin.

Atout
Moine Les sept corbeaux volaient et leur
sept corbeaux
Bleugray père triste ~~est~~ et pleurer ~~avec~~ :
Amfel. triste aut
En imagines sa vie seule
ant
mais les sept corbeaux cherchent ^{à rent}
~~à ant~~
pour ~~revenir~~ ^{revenir} à la vie normale...
un ~~corbeau~~ ^{corbeau} ^{de la solution}
Le 1^{er} ~~corbeau~~ ^{retrouva} et renfrogna et
~~degoûtait~~
tomba dans la rivière et le 2^{em}
~~corbeau~~ ^{fut} ~~est~~ mangé par le lion
^{restant}
et les cinq ^{restants} ~~restants~~ rentrèrent à la maison.
et leur père ^{les} ~~avait~~ ^{retrouvés} restants à la
source ^{source} ~~à~~ pour reprendre leur ^{leur} forme
humaine ^{humain}
Silpa

Nous remarquons que ce travail en binôme a donné son fruit dans les rédactions proposées, en ce qui concerne la première partie de la consigne, les écrits des apprenants ne signalent aucune incorrection au niveau de la langue puisque tous les éléments avec quoi ils ont écrits se trouvaient déjà dans le texte d'appui. En ce qui concerne la deuxième partie de la consigne d'écriture quelques incorrections au niveau de la langue sont signalées et une étape de réécriture qui doit se réaliser individuellement est proposée aux apprenants pour corriger leurs écrits.

Textes réécrits individuellement	Résultats de la réécriture
Respect de la consigne	38
Une correction de la langue	18
Une incorrection de la langue	20
Total	38



Graphique n°03 : Analyse des écrits individuels

Voici la version réécrite de l'exemple précédent :

A tout
Moumi
2 L P R₁

Les sept corbeaux s'allaient louer et leur
père triste, pleurant en imaginant
de vie seul.

Mais les sept corbeaux cherchèrent
une solution pour retrouver
à la vie normale.

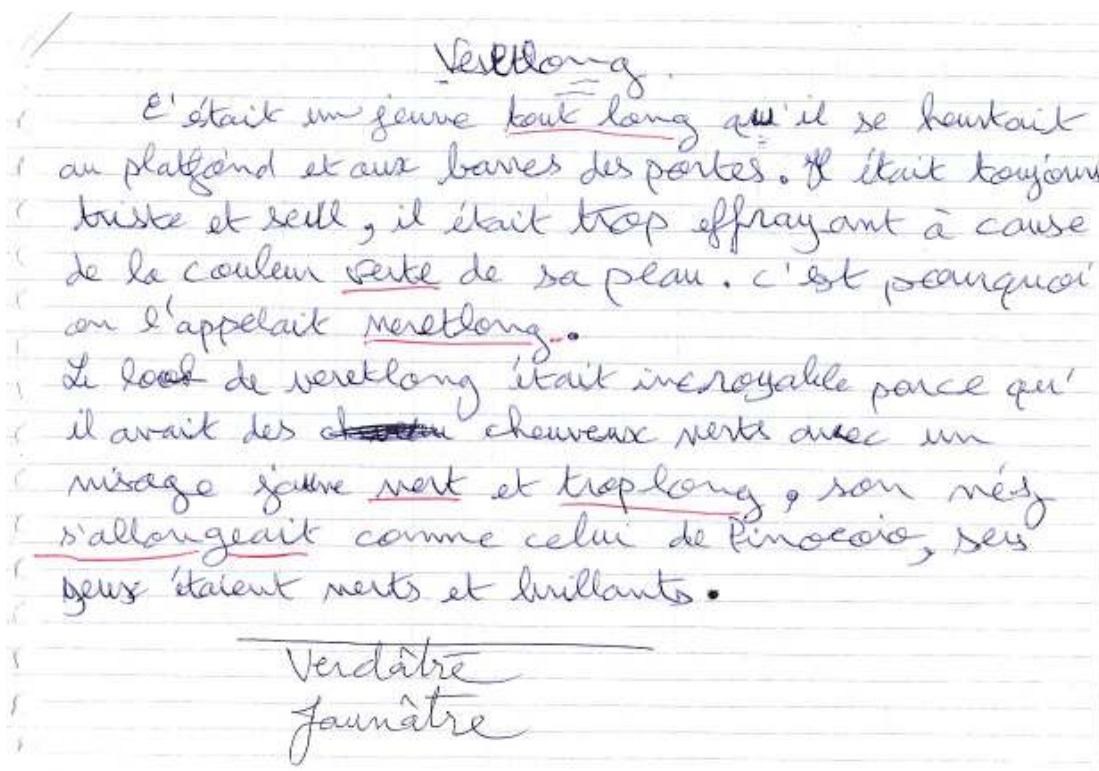
Le 1^{er} dégoûtant tomba
dans la rivière, le 2^{ème} fut
mangé par un lion et les
cinq ti restes rentrèrent à la
maison.



Les pères les fait se à source
pour reprendre leur forme
humaine.

Toujours, comme renforcement en écriture, les apprenants/écrivains ont travaillé sur un texte descriptif (Voir annexe 10 p 493). Ce qui est de la phase de rédaction, les écrits sont réalisés individuellement et les résultats se sont révélés satisfaisants quant au parcours fait au sein des ateliers d'écriture. (Voir annexe 10 p 497). Voici deux exemples de rédaction :

Exemple n°01



Veretlong
C'était un jeune très long qui se heurtait
au plafond et aux barres des portes. Il était toujours
triste et seul, il était très effrayant à cause
de la couleur verte de sa peau. C'est pourquoi
on l'appelait Veretlong.
Le look de Veretlong était incroyable parce qu'
il avait des ~~cheveux~~ cheveux verts avec un
maquillage jeune vert et très long, son nez
s'allongeait comme celui de Pinocchio, ses
yeux étaient verts et brillants.
Verdâtre
Jaunâtre

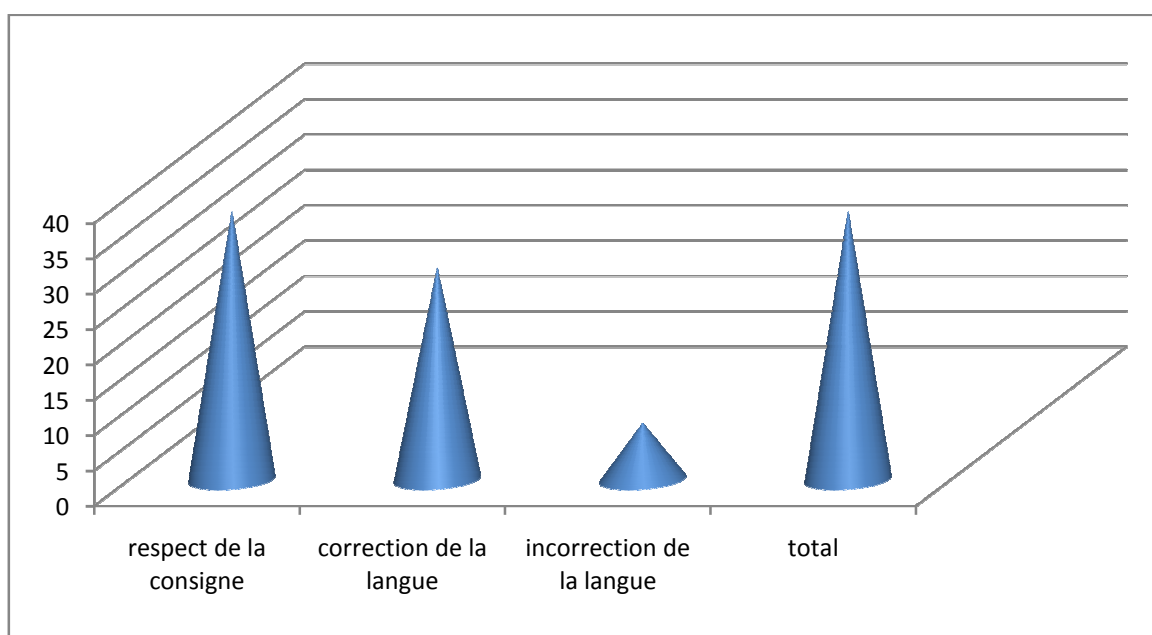
Exemple n°02

Madame Grosso modo

*On la surnomme Mme Grosso modo parce qu'elle est sérieuse
calme, sage et elle ne parle pas trop surtout!*

*Elle vit toute seule dans une petite maison, elle aime
tout ce qui est simple et non compliqué c'est pour ça
qu'elle a l'habitude de parler peu.*

Textes rédigé individuellement	Résultats obtenus
Respect de la consigne d'écriture	38
Correction de la langue	30
Des erreurs de langue	08
Total	38



Graphique n°04 : Analyse des écrits individuels

2)-Sur le plan individuel

Et voilà, que les apprenants/écrivants arrivent enfin dans cette dernière étape de l'expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers à l'instant décisif de toute cette expérience. Ils arrivent au moment du dévoilement et de l'affirmation car dans cette dernière étape, ils devront travailler toute la séquence de lecture/écriture et de relecture/réécriture seuls. Cette fois tout le travail en atelier s'est réalisé individuellement, de la phase de lecture avec les consignes de lecture vers la phase d'écriture avec les consignes d'écriture. Et bien évidemment de la relecture jusqu'à la réécriture.

La séquence que les apprenants/écrivants doivent réaliser individuellement, se présente au début avec un texte d'appui intitulé « Tante Eponge et tante Piquette » de Roald DAHL, James et la grosse pêche, Gallimard Folio Junior, 1997, p 13-14. Et comme consignes de lecture, les participants devaient :

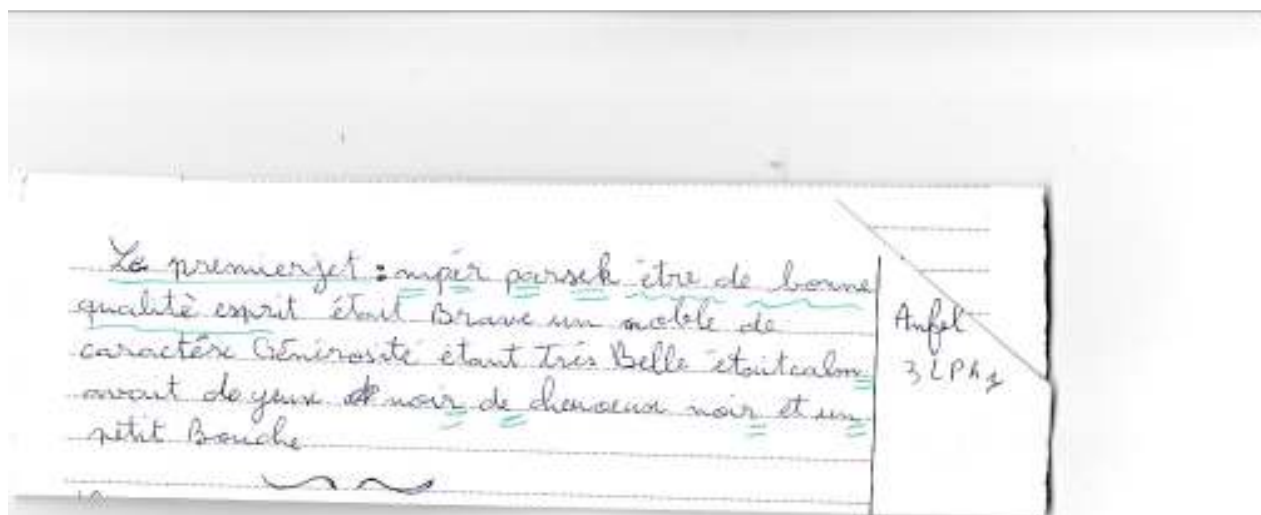
- Préciser tous les personnages du texte.
- Relever toutes les informations attribuées à chacun des personnages.
- Déterminer le genre d'informations utilisées pour parler de chaque personnage dans le texte.

Bien évidemment, chaque participant a commencé par proposer les réponses aux consignes de lecture pour passer à la deuxième étape et ainsi entrer dans l'écriture. Comme exemple du travail réalisé dans sa totalité, nous proposons celui d'une apprenante qui a exprimé sa peur de se lancer dans l'écriture toute seule (dans le questionnaire d'arrivée : se référer à la p 339 du présent chapitre).

En ce qui concerne les réponses proposées par cette apprenante aux consignes de lecture, il s'avère qu'elles rendent compte de ce qui est demandé dans l'activité, voici ses réponses :

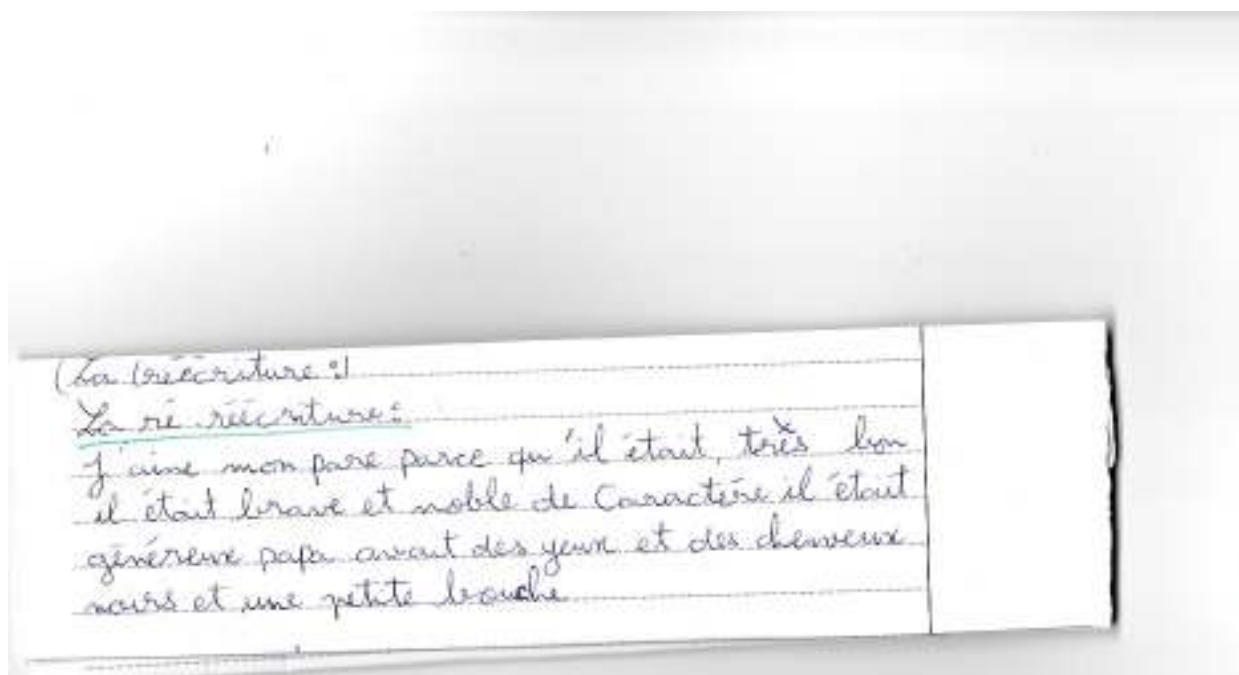
- | | | | |
|-----|---|---|--|
| | Tante Éponge
Éponge É -
petite et ronde
petits yeux de cochon
bouches bouches entrou-
vertes
de sœur
une grosse figure
blanche et flasque
elle ressemble à un
énorme chou blanc cuit
à l'eau | } | Tante Piquette
Piquette -
longue maigre et osseuse
elle porte des lunettes à
monture d'acier fixées au
bout de son nez avec une
pince à linge
elle a une voix stridente
ses lèvres sont minces et
mouillées.
elle envoyait de petits
postillons quand elle s'animait
ou quand elle était en colère |
| -2- | Éponge ≠ piquette
petite ≠ mais longue
Ronde ≠ maigre
Ronde ≠ osseuse
mince ≠ grosse. | | |
| 31- | maigre = osseuse
Ronde = grosse
mince = maigre
'énorme = grosse | | |
| -4- | Après le divorce de ses parents, James angele
s'était installé chez oncle ses deux oncles.
L'oncle carré et l'oncle triangle qui étaient très
gentils avec leur nièce. | | |

Dans cette dernière étape de l'expérience, chaque apprenant présente un premier jet et passe vers une réécriture et analyse son produit avec une fiche critérée. En ce qui concerne cette même apprenante, elle a présenté un premier jet



Après une première lecture de cette rédaction et suite à la confrontation avec les partenaires en ateliers et en se basant sur une fiche critériée, cette apprenante a pu régler les incorrections remarquées et en voilà le résultat.

Voici le premier jet réécrit :



Ce qui est remarquable est que malgré les incorrections observées dans le premier jet, l'écrit semble clair et les erreurs ont été corrigées et la fiche critériée paraît refléter cette nette amélioration.

Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

Voici la liste critériée utilisée par cette apprenante dans son travail d'écriture et de réécriture :

Des écrits	Préciser le personnage principal	Des verbes à l'imparfait	Des adjectifs	Des substituts	Description des traits marqués et physiques	L'accord
1 ^{er} jet	+	+	+	-	+	-
2 ^e jet	+	+	+	+	+	+

Selon les résultats individuels de chaque apprenant/écrivain, ces derniers ont exprimé une nette amélioration et une réelle autocorrection des écrits proposés. (Voir annexe 11 p 510).

L'analyse de la production écrite réalisée par cette apprenante, révèle d'un côté une nette amélioration du premier jet et de l'autre côté, cette analyse montre une nette amélioration dans la production écrite réécrite.

Premier jet	Incorrections observées	Texte réécrit	Résultats observés
• Mal dit	02	• Mal dit	0
• Orthographe	03	• Orthographe	0
• Accord	04	• Accord	0

Comme renforcement, nous avons demandé à chacun des apprenants/écrivants de réaliser un écrit en répondant aux questions suivantes :

- Qui êtes-vous ?
- Que faites-vous ?
- Que voulez-vous faire ?

Nous proposons ici le travail de cette même apprenante (effrayée à l'idée d'écrire seule), et en voici le premier jet suivi de la première réécriture et enfin le texte ré-réécrit:

- Qui êtes-vous ?
- Que faites-vous ?
- Que voulez-vous faire ?

1) Je suis Anfel Belagrouz, ^{1^{er} jet} étudie au lycée Ain Tria.
Je ~~fin~~ vous agrin digasi mon bacheloria je ~~je~~ me teud a
université suins islamik.

Réécriture

2) Je suis Anfel Belagrouz, j'étudie au lycée Ain Tria. ^{Agasi}
avoir eu ~~mon~~ mon Bacheloria, je ^{Après} veun étudier
(à université) suins islamik science islamik à université
Université Constantine

Ré-réécriture

3) Je suis Anfel Belagrouz. Je'étudie au lycée de Ain Tria.
Après avoir eu mon Bacheloria, je veun étudier les sciences islamiques
(à Université Constantine) à l'université de Constantine

Incorrections observées	Premier jet	Réécriture	Ré- réécriture
• Emploi de pronoms personnels	01	00	00
• Problème d'enchaînement	01	00	00
• Erreurs en conjugaison	02	01	00
• Erreurs d'orthographe	06	03	00
• Des mal-dit	04	00	00

b) Avec des étudiants de l'université :

1. Sur le plan collectif

L'expérience de l'écriture littéraire au sein de l'atelier d'écriture avec des étudiants de l'université a révélé l'impact de cette expérience sur les acquis de chacun des participants.

En effet, dès la première étape lancée pour l'écriture inscrite sous la forme d'une évaluation diagnostique, les étudiants/écrivains se sont vite intégrés dans l'écriture en commun. Bien entendu avec la lecture du texte produit devant des partenaires en écriture, ces derniers ont vite réagi en confrontant des propositions de correction après avoir pointé du doigt les incorrections observées.

Dans cette première activité d'écriture, les étudiants participants à l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture ont pu en premier lieu s'aider mutuellement à détecter les erreurs de langue, d'orthographe et de conjugaison. Dans un second temps ils se sont serrés les coudes pour réécrire ensemble chacun des écrits individuels et dans

un dernier moment, ils ont participé à la réécriture des écrits appartenant à chacun des partenaires en atelier.

Prenant exemple d'un participant qui a déjà exprimé son intérêt à écrire seul sans l'aide de personne. Travaillant avec des partenaires en écriture trente suggestions de correction ont été présentées. Effectivement, dans une première lecture d'un texte écrit par un des étudiants, les partenaires en écriture ainsi que l'étudiant qui a écrit ce même texte ont collaboré ensemble pour cibler les incorrections et pour proposer des possibilités de correction annotées sur le premier jet du texte traité par les membres de l'atelier. Ainsi présenté dans le tableau ci-dessous :

Texte écrit	Incorrections observées/propositions de correction		
	Orthographe	Conjugaison	Expression
Premier jet (individuel)	08	10	23
	05	06	03
Réécriture (écrit collectif)			

^{J'étais}
Pendant mes vacances j'aimais beaucoup de faire
^{les} courses courir tôt et surtout avec mes camarades.
Dans un jour et comme d'habitude ils venaient
^{me} frapper à mon porte et commencent à frapper, dans ce jour là
^{le bruit de la porte me} je réveillai tard alors que je finissais!!
^{me} j'ai sorti de la fenêtre et je les demandèrent
^{je jetai un coup d'oeil par la fenêtre} de ma présence heureusement qu'ils
^{pas je leur} ont accepté. ^{rejoindre, un jour je serai prêt} lorsque je finis mes travaux
alors
^{je me précipitai pour} et je les rejoignais empresé
^{les} dans ce moment là je collis heurtai
^{un} avec un vieil homme en attendant que
^{tous ces affaires} son baguette et ses affaires
^{que je suis pressé} avortèrent une canne et un panier des
légumes. je criai et je dis " Regarde devant toi!
^{je lui criai} je précipitai soudain je voyais qu'il
^{de sa} cherchait de sa baguette ensuite
ce vieil homme leva la tête et se fit un choc pour
moi de découvrir que c'est qu'il était aveugle.

trop tard
je suis sûr qu'il est un aveugle vraiment
j'étais choqué. je lui dis "jamais enusez-moi"
je suis désolé il me dit "j'habitais de
ça" après de ça je lui demandai
d'acquies ses affaires à sa maison
heureusement il accepta car il est très
rigide?
enfin et lorsque je rentrai à la maison,
je racontais l'histoire à mes parents
et ils me dit qu'ils et nous décidâmes
d'aider ce vieux homme.
le lendemain nous partîmes à la maison
chez cet aveugle de ce vieux homme et on a ramassé
primes les devants pour l'aider
ce vieux homme a été un ami de
ma famille
et nous découvrirent qu'il est l'ami de
ma famille

a ramasser vos affaires
il me répondit
"ne vous en faites pas!"

Et en voici le texte réécrit au sein d'un atelier d'écriture

Pendant les vacances d'été j'aimais beaucoup courir tôt et surtout avec mes amies.
Un jour mes amies vinrent chez moi frappèrent à ma porte, le bruit de la porte me réveilla "Alors ferai-je? que je faire!!" je jettai un cou d'œil par la fenêtre et je leur dis "ne m'attendez pas je vous rejoins là quand je serai prête"
Je me précipitai pour les rejoindre, soudain j'heurtai un vieil homme tous ces affaires tombèrent par terre sa canne et un panier de légumes. Je lui criaï dessus et lui dit "tu ne vois pas que je suis pressée?"
Ce vieil homme leva la tête et ce fut un choc pour moi de découvrir qu'il était aveugle.
Je lui dis excusez-moi je suis désolée puis-je vous aider à ramasser vos affaires il me répondit "ne vous en faites pas"
Enfin je rentrai à la maison je racontai l'histoire à mes parents et nous décidâmes d'aider ce vieil homme.
Le lendemain nous partîmes chez ce lui aveugle et on nous a primes les devants pour l'aider.
Ce vieil homme était un ami de ma famille devenue.

2. Sur le plan individuel

Cette expérience de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture avec des étudiants de l'université s'est avéré une opportunité aux participants -n'ayant pas le courage de s'investir seul dans l'écriture en FLE- de se prouver être capable d'écrire et de réécrire seul en mettant en œuvre toutes les étapes de lecture/de relecture et d'écriture/de réécriture mises en œuvre dans un travail collectif ou en binôme.

C'est ainsi que la deuxième étape de l'écriture en atelier avec des étudiants de l'université s'annonce avec un écrit collectif qui doit-être réécrit en binôme et réécrit enfin seul par un participant de l'atelier.

En voici l'écrit collectif du premier jet :



Un jeune garçon avait bien voulu finir ses devoirs et bien apprendre ses leçons pour pouvoir sortir et s'amuser avec ses amis.

Mais malgré sa bonne volonté, il n'y arrivait jamais à temps, et il passait toutes ses journées de congé enfermé devant sa table de travail. Il pensait que son sort était injuste. Parfois il se disait qu'il aurait bien aimé avoir pour marraine une de ces fées des contes qui viennent au secours de leur filleul, comme celles de la Belle au Bois dormant, Cendrillon... Un jour qu'il n'arrivait pas à résoudre un difficile problème d'arithmétique il s'écria : " Ah! si les fées venaient à mon secours ---!" il n'avait pas achevé sa phrase que trois petites lumières apparurent sur sa table de travail... Il s'étonna, le petit garçon resta bouche bée, il ne savait pas comment faire, (comment) il se dit = " oh bon dieu! comment je vais rendre ces lumières des fées". Il resta devant sa table en attendant que quelque chose arrive. Après quelque minutes, quelques heures, il décida d'aller faire des recherches. Il trouva un livre "Winx" qui parlait de tout ce qui est surnaturel... en lisant une partie du livre, soudain, les lumières se transformèrent petit à petit en trois fées "Bloom, Flora et Tecna".

Après il leur raconte son problème en arithmétique, et leur demanda l'aide. Après avoir trop réfléchi et chercher une solution, les fées décidèrent de lui faire un nouvel cerveau. Parce que c'est Bloom qui est la jeune fille fée qui possède le pouvoir de la femme du dragon; elle lui fendit son cerveau. Après Flora aida à guérir les brûlures et son cerveau, parce que c'est elle la fée de la nature, elle peut communiquer avec et elle contrôle la puissance de la nature et l'énergie de la terre. elle peut faire guérir le monde avec l'herbe. et puis Tecna formata son cerveau et lui rendit plus intelligent car c'est elle la plus intelligente, elle résout toujours chaque problème par la logique et son nom "Tecna" vient de l'Italien Tecnologia qui veut dire "Technologie".

Et en voici le même écrit réécrit en binôme avec des rectifications et des corrections proposées au stylo vert par le binôme et le même écrit réécrit seul avec des corrections marquées au stylo rouge. Nous remarquerons ici que parmi les 26 erreurs signalées dans l'écrit collectif (des erreurs d'expression, des erreurs de conjugaison et des erreurs d'orthographe.), 12 d'entre elles ont été corrigées en binôme et les 14 restantes c'est un étudiant du groupe qui a finalisé les rectifications nécessaires.

L'écrit	Les corrections suggérées		
	Orthographe	Conjugaison	Expression
La réécriture en binôme	08	01	02
	02	06	06
La réécriture seul	02	06	06
	02	06	06

Après il leur raconta son problème en arithmétique,
et leur demanda de l'aide. Après avoir trop réfléchi à
se chercher une solution, les fées décidèrent de lui faire
un nouvel cerveau. Parce que c'est Bloom qui est procureur
la jeune fille fée qui possède le pouvoir de la
femme du dragon; elle lui fondit son cerveau. Après
Flora aida à guérir les brûlures de son cerveau, parce que
c'est elle la fée de la nature, elle peut communiquer avec
et elle contrôle la puissance de la nature et l'énergie de
la terre, elle peut faire guérir le monde avec l'herbe.
et puis Tecna formata son cerveau et lui rendit plus intelligent
car c'est elle la plus intelligente, elle utilise la logique pour résoudre
n'importe quel problème par la logique et son nom "Tecna" vient de l'italien
Tecnologia qui veut dire "Technologie".

Prenant l'exemple du seul étudiant qui dans le questionnaire de départ a exprimé son intérêt à écrire en binôme ou en groupe mais pas du tout écrire seul. Nous allons faire l'analyse du travail de l'écriture réalisé par ce même étudiant, en effet, les étudiants/écrivains ont commencé à écrire des textes individuels puis chaque écrivain intègre un groupe et leur fait la lecture de son texte ainsi les partenaires dans le groupe vont donner les remarques et vont proposer des corrections.

En voici le premier jet avec les rectifications du groupe :

1 = jet + travail collectif

Dans l'année passé, dans notre village organise un concour de cuisine, je décidai avec mon amis de participer mais on a un problème que la comite' stipula que les participants eurent des expériences sur les plats traditionel. Dans le cas en avaient un besoin d'aide. ~~On avait besoin de~~ pour régler cette problème on avait appeller Cendrillon, les schtrumpfes et les petites chapeau rouge pour nous aidions. On avaient choisir le "chakhchouka" alors ; on ont commencer à préparer. Les schtrumpfes allèrent pour apporter nos besoins pour la préparation du soup. Aussi Ta copine

avec Cendrillon ~~les~~ commençaient à préparer le "chakhchouka"
après les schtrumpfes étaient arrivés. le petit chapeau rouge
donna une attitude très ~~simple~~ facile pour la préparation de ?
soup. par la suite ma copine et Cendrillon finirent
la préparation de chakhchouka aussi le petit chapeau rouge.
Après j'avais terminé la préparation de chakhchouka
et les schtrumpfes aideraient pour terminer. et donne aux
comité comment préparait ce plat. • Après ~~l'avait~~ nous
réussîmes dans ce concours. le comité donnait un cadeau.
qui était les étroménager.

La réécriture en binôme révèle 32 corrections faites au premier jet du texte proposé, et en voici le texte réécrit en binôme :

Le sujet :
 Le concours : (réécriture en binôme)

Je vis une annonce
 - Dans l'année passé ~~ma copine~~ dit que
 notre village organisait un concours de cuisine, elle
 proposa de participer, j'accepte cette idée et ~~on~~
 on s'inscrivait ~~inscrivaient~~. Mais le ~~plus~~ problème que ~~le~~ *le* ~~conté~~
 stipulait, ~~stipulait~~ que le participant ~~est~~ *doit être expérimenté*
 en ~~sur~~ les plats traditionnels. Dans ce cas ~~là~~ *on a besoin*
 d'aide. Ma copine dit que il faut trouver ~~des~~ *des* ~~gars~~
 pour nous aider après elle ~~dit~~ *dit* qu'elle regle ~~ce~~ *ce* ~~est~~ ~~problème~~
 et trouva trois gars qui ~~connaissent~~ *sont* ~~connaissent~~ ~~préparer~~
 spécialistes ~~on~~ les plats traditionnels alors ~~ma copine~~ ~~ne~~ ~~était~~ ~~reglée~~
~~est~~ ~~problème~~. Après ~~une~~ *une* semaine, le jour ~~du~~ ~~concours~~
 arriva ~~et~~ *et* ~~aussi~~ ~~ma copine~~ ~~arriva~~ avec Cerdillon,
 les schtrumpes et le petit chapeau grise.

elle me
 - Le jour ~~du~~ ~~concours~~, ~~ma copine~~ ~~présentait~~
 les gars qui ~~avaient~~ *allèrent* ~~aider~~ *nous aider*. Elles proposaient de
 préparer "chakhchoukha". Cerdillon et ma copine
~~commençaient~~ *le* ~~à~~ ~~préparer~~ ~~la~~ ~~"chakhchoukha"~~, ~~ainsi~~
 commençaient *ensuite*.

Et dans une dernière étape, l'étudiant qui a écrit le texte va revoir les erreurs remarquées et va proposer 25 corrections dans une réécriture individuelle :



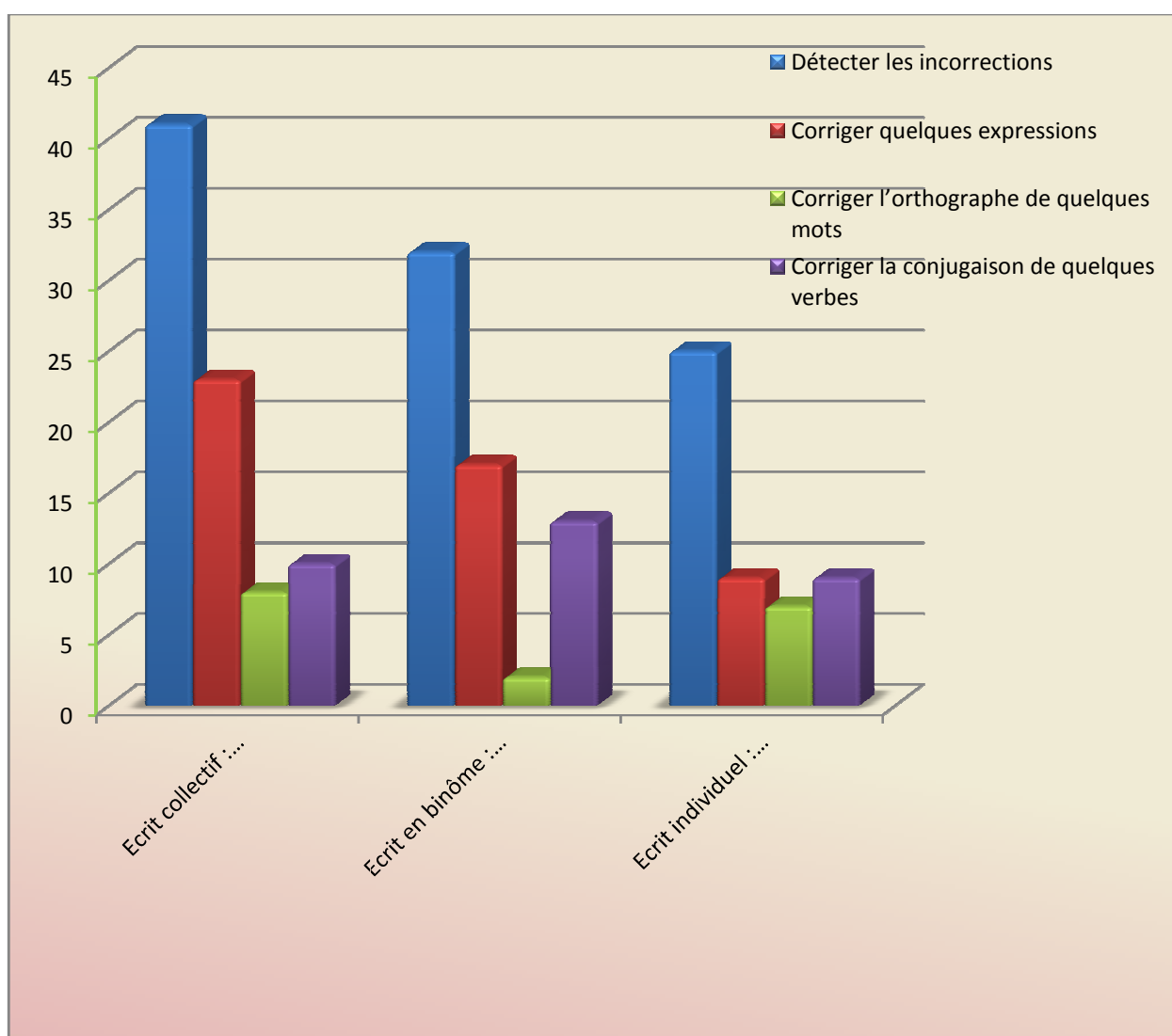
Comme synthèse de l'apport de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture sur le plan individuel des participants, nous prenons comme exemple le travail du seul étudiant qui a éprouvé l'intérêt d'écrire en binôme et en groupe et pas du tout seul par manque de confiance en soi et par peur des erreurs qui le blâment et le condamnent.

En effet, l'analyse faite des résultats du processus d'écriture du texte littéraire seul puis en groupe après en binôme pour enfin réécrire le même texte seul, montre que suite à l'expérience vécue par chacun des participants à l'écriture du texte littéraire en atelier, (d'où une pratique réelle et pratique du processus de l'écriture/lecture et de la réécriture/relecture en groupe puis en binôme, pour revenir à la case de départ avec une réécriture individuelle), ce même participant a pu respecter la consigne d'écriture, a bien situé l'événement, a soigneusement enchaîné les différentes étapes de l'événement et a clairement annoncé la fin de l'événement.

Écrit individuel	Respecter la consigne d'écriture	Situer l'événement	Enchaîner les différentes étapes de l'événement	Présenter une fin à l'événement
Écrit collectif : Lectures/interaction	Détecter les incorrections 41	Corriger quelques expressions 23	Corriger l'orthographe de quelques mots 08	Corriger la conjugaison de quelques verbes 10
Écrit en binôme : Relecture/confrontation/réécriture	Détecter les incorrections 32	Corriger quelques expressions 17	Corriger l'orthographe de quelques mots 02	Corriger la conjugaison de quelques verbes 13

Les ateliers d'écriture : le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel

<p>Écrit individuel : Relecture/réécriture personnelles</p>	<p>Avoir détecté d'autres incorrections 25</p>	<p>Effectuer des corrections au niveau de quelques expressions 09</p>	<p>Effectuer des corrections au niveau de l'orthographe 07</p>	<p>Effectuer des corrections au niveau de la conjugaison de quelques verbes 09</p>
---	--	---	--	--



GRAPHIQUE N° 05 : L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES SCRIPTURALES DE L'APPRENANT.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons tout d'abord décrit dans ses grandes lignes la démarche prise en charge pour intégrer les participants en ateliers dans un processus d'écriture leur permettant d'entrer dans l'acte d'écrire sans peur ni honte. Nous avons aussi découvert l'état des performances des écrivains/participants et surtout nous avons mis en exergue le mode de travail retenu dans le dispositif sur lequel sont basées nos observations.

L'atelier d'écriture envisagé comme dispositif d'acquisition des apprentissages en FLE, suite à la présente analyse effectuée dans ce chapitre, a montré les possibilités que l'écriture du texte littéraire peut apporter dans l'acquisition des compétences individuelles requises pour la réalisation autonome d'écrits personnels.

Dans cette analyse des productions écrites par les partenaires en ateliers, nous avons obtenu des résultats tangibles d'une véritable acquisition des apprentissages en classe de FLE. Les écrits du premier jet suivis d'une étape ou plus de réécriture éclairent nos questionnements au sujet du fondement d'un apprentissage pratique de l'écriture en FLE au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire.

En fait, nous avons pu accompagner des participants en écriture de la première étape avec la production collective vers la rédaction en binôme pour enfin arriver à l'exploit vécu par la majorité en passant tout le processus du lire/écrire et du relire/réécrire dans un travail individuel de sorte que chacun effectue seul les corrections nécessaires à son écrit, car ici et maintenant chacun est doté d'un processus qui lui permet d'avancer en écriture et de s'améliorer en s'auto-évaluant.

Chapitre X

Pour une nouvelle

didactique de l'écriture

Introduction

Dans ce chapitre X intitulé « Pour une nouvelle didactique de l'écriture », nous allons commencer par expliciter une proposition qui nous semble décisive pour clôturer cette deuxième partie consacrée à l'expérimentation de l'écriture en ateliers. Nous allons essayer de mettre en exergue l'idée d'une nouvelle didactique de l'écriture et nous essaierons de montrer en quoi elle peut exactement consister.

Puis nous allons découvrir étape par étape des fondements probables de cette nouvelle didactique de l'écriture, car comme nous allons le voir de toute évidence l'utilisation du texte littéraire pour aller vers l'écriture en FLE s'avère prometteuse et au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire ne nous pouvons que garantir cette fluidité à accéder au texte en lecture et cette fascination à l'exploiter en écriture.

C'est ainsi que tout au long de ce chapitre, nous aborderons l'intérêt de l'écriture du texte littéraire en ateliers pour cette nouvelle didactique de l'écriture. Nous dévoilerons les secrets et les atouts de l'exploitation du texte littéraire en écriture au sein de l'atelier d'écriture. Et nous montrerons que c'est bien cette réalité (celle du texte littéraire) bien évidente dont nous avons besoin pour permettre à nos apprenants d'entrer dans un texte et d'en faire un appui pour leurs écrits personnels.

Nous allons vers l'exploration de cette exploitation du texte littéraire en ateliers avec des écrits produits au sein de ces ateliers d'écriture du texte littéraire. Nous dévoilerons tous les aspects du texte littéraire et qui rendent compte de sa spécificité et de son apport dans une pratique réelle de la langue et d'un investissement accompli des participants en ateliers.

Cette première étape va nous faciliter l'accès au deuxième fondement de cette nouvelle didactique de l'écriture, celle du processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture.

En réalité c'est avec ce processus qu'une entrée au texte littéraire peut se réaliser et qu'une exploitation dans des écrits personnels peut se traduire pleinement en classe de FLE. En effet, ce deuxième point représente à lui seul la démarche d'un accès sûr dans le texte d'appui en lecture et d'un investissement complet dans les apprentissages en écriture et d'un accomplissement de ces mêmes apprentissages en relecture et en réécriture.

Et bien sûr avec tout cela, nous comprendrons pourquoi l'atelier d'écriture du texte littéraire peut promouvoir une nouvelle didactique de l'écriture. Compte tenu de son apport incontestable dans l'intégration des apprenants à écrire et à réécrire sans cesse et sans relâche.

C'est tout à fait compréhensif de ne pouvoir sortir de cette pratique expérimentale de l'écriture du texte littéraire en ateliers sans se poser des questions sur une des propositions de mettre en place une nouvelle didactique de l'écriture basée sur tout ce qui a été réalisé et affirmé dans les quatre chapitres précédents.

Chapitre X

POUR UNE NOUVELLE

DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Pourquoi une nouvelle didactique de l'écriture ?

Cette expérience de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture et qui s'est réalisée avec des apprenants du lycée et des étudiants de l'université propose une autre possibilité de concevoir l'acte de l'écriture en classe de FLE et offre d'autres perspectives d'accès à l'écriture en français. Avec cette nouvelle approche de l'acte d'écrire, l'accès à cet acte sera fluide et assez souple aussi bien pour les apprenants/les étudiants (ayant des difficultés à écrire en FLE) que pour les enseignants de français qui galèrent d'un côté avec les programmes d'étude et de l'autre avec leurs apprenants.

Le texte littéraire de par son essence réclame un partage en idées, en expressions et en formes d'écriture, cette réalité permet de convoquer l'intérêt de chacun des participants en écriture et garantit ainsi l'investissement de tout à chacun dans une interaction bien évidente en classe de FLE.

Cet intérêt porté à l'exploitation du texte littéraire en classe de français s'explique par l'apport de ce support textuel dans une réelle pratique de la langue et dans l'autonomie que les écrivains vont acquérir tout au long de ce processus de l'écriture au sein d'un atelier d'écriture du texte littéraire.

En effet, le partage en écriture lancé au sein des ateliers d'écriture en classe de français au lycée puis à l'université a donné à chacun des participants à cette expérience l'opportunité de cerner ses lacunes, de dévoiler ses pré-acquis et de développer ses savoir-faire. Cette pratique de l'écriture en ateliers a permis aux participants de devenir autonome en écriture après avoir travaillé avec leurs partenaires; chacun d'eux s'est réconcilié avec ses erreurs et son brouillon, chacun d'eux s'accepte autant qu'il arrive à accepter ses partenaires avec toutes leurs différences.

Durant cette expérience de l'écriture en ateliers avec ces apprenants et ces étudiants, le texte littéraire a trouvé sa place dans une pratique réelle d'enseignement/apprentissage du FLE. Les participants en écriture ne conçoivent plus le texte littéraire entant qu'un texte difficile d'accès et impossible d'être écrit par qui conque qui n'a pas un bagage linguistique étendu et ils n'admettent plus la fatalité perpétuée d'une génération à une autre et selon laquelle le pouvoir d'écrire est inné ainsi on naît écrivain ou pas du tout.

Avec cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier, les participants se sont réconciliés avec la langue française, ils se sont retrouvés dans la lecture des textes littéraires, ils se sont reconnus dans l'écriture collective des textes personnels et ils se sont affirmés dans l'écriture et dans la réécriture individuelle des textes personnels. Cette affirmation de soi qui engendre une réelle acquisition des compétences scripturales chez chacun des participants à cet acte du lire/écrire et du relire/réécrire ne peut se réaliser amplement qu'au sein d'atelier d'écriture littéraire.

C'est en fait une didactique de l'écrit qui redonne au texte littéraire son statu d'être un objet d'art qui permet le plus aux apprenants/écrivains de percevoir les mouvements même du langage. Une didactique de l'écrit qui propose le texte littéraire comme instrument d'apprentissage de la langue pour permettre à des apprenants ayant des difficultés dans l'écriture en FLE, à écrire plus aisément et avec plus d'assurance. Car ici et maintenant au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire le fait d'aborder le texte littéraire en lecture et en écriture s'avère pour ces apprenants/écrivains comme une révélation de leurs capacités à écrire et à réécrire.

L'essence même du texte littéraire en classe de FLE constitue une délivrance pour ces apprenants craignant d'écrire et de s'exprimer en FLE. Car de toute évidence (en se basant sur le parcours de cette humble expérience lancée dans un lycée et dans la faculté de français à l'université) qu'une pratique réelle et effective du texte littéraire en lecture/écriture et en relecture/réécriture en séance de français participe efficacement à l'acquisition de compétences langagières par chacun des participants à l'écriture littéraire en atelier.

Par ailleurs, de par sa spécificité étant un texte qui n'est jamais un produit fini et qu'il fait tout le temps l'objet de réécritures continues, le texte littéraire devient une assurance dans l'écriture pour ces apprenants à qui on a inculqué l'idée d'un texte parfait qui de toute évidence n'existe pas réellement car tout texte est le résultat de tâtonnements et de réécritures. Et c'est exactement dans cette perspective que le texte littéraire tant vénéré et sacralisé devient un allié et un moyen pédagogique pour tous ceux qui ont peur de s'engager à écrire en FLE car ils doutaient de leurs capacités à rivaliser les Hommes de Lettres.

Travailler avec le texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture peut-être considéré comme un avantage pour approcher ce genre de texte et pour se lancer à en écrire des textes personnels. Avec cette nouvelle didactique de l'écrit et qui prône une pratique de l'écriture littéraire en classe de français, propose aux apprenants des moments de réflexion sur la langue et des activités de réécriture avec la langue.

Introduisant la pratique du texte littéraire en classe de français c'est comme une entrée prometteuse dans un laboratoire où se façonnent et où se forment les mots, les phrases, les images et les textes. Ce laboratoire permet aux participants d'entrer dans une découverte incessante et intéressante d'un langage méconnu et plutôt lointain avant cette expérience de l'écriture en ateliers. Proposer le texte littéraire comme un laboratoire expérimental de la langue cible, c'est garantir un accès libre et un investissement concret de par tous les participants à l'écriture en FLE.

C'est une occasion pour les écrivains/participants de libérer leurs créativité car chacun des partenaires en atelier entre dans un travail expérimental qui se fait avec la langue et par la langue. Chacun d'eux se libère des craintes (accumulées pendant des années de scolarisation) d'écrire en français car dans cet espace de création ils jouent avec les mots et

les lettres, ils combinent des phrases et des images et ils se lancent vers des terrains de création inconnus mais comme bien relaxante et gratifiante. Travailler le texte littéraire en lecture et en écriture reste un moment d'acceptation de cette langue étrangère autant qu'une acceptation de soi.

Lire/écrire et relire et réécrire un texte littéraire en séance de français c'est entrer dans l'univers des possibilités de création et d'invention personnelles et c'est le moment de savourer l'art de composer les mots, les phrases, les paragraphes ainsi que les idées et les images. Reste comme évidence que pour un accès fiable et efficace à une langue étrangère la lecture et l'écriture sont les activités qui garantissent le mieux cet accès. Et que pour comprendre le fonctionnement d'un texte surtout le texte littéraire il est recommandé d'apprendre à en fabriquer avec une pratique d'écriture et de réécriture au sein d'un atelier.

Pénétrer un texte littéraire en lecture, le redécouvrir en relecture et arriver à s'en servir en écriture et le recréer en réécriture sont tant de pistes à exploiter et à surpasser au sein de l'atelier d'écriture. Il y'a plus encore comme atouts dans cette nouvelle démarche de l'écriture en atelier, c'est évidemment l'exploitation des séquences didactiques qui d'abord, canalisent les lacunes des participants à l'écriture en atelier, viennent juste après des séquences d'apprentissages qui installent des mécanismes langagiers qui font défaut chez ces mêmes participants et enfin, des séquences de renforcement qui régler des incorrections qui persistent chez chacun des participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers.

Une nouvelle approche faite du texte littéraire par le biais d'un processus de travail basé sur les activités de lecture/écriture et de relecture/réécriture au sein d'un atelier. Une didactique avec laquelle l'accès à l'écriture en FLE devient un projet pour tous les apprenants. Un projet d'écriture dans lequel ces apprenants se reconnaissent et avec lequel ils progressent et par lequel ils se corrigent et s'améliorent.

Dans ce projet d'écriture le brouillon de chacun des participants devient un outil de repérage et un moyen de réglage. Le brouillon jusque là considéré comme la page noire que personne ne veut regarder, devient dans ce projet d'écriture la feuille de route de tout écrivain puisqu'elle lui permet de reconnaître ses incorrections et lui donne une deuxième chance pour les corriger.

CHAPITRE X

Attribuer un nouvel statut aux brouillons des apprenants/écrivains en classe de FLE est l'un des axes de base de cette nouvelle didactique de l'écriture. Et intégrer le processus de la réécriture est le parcours que chaque apprenant/écrivain doit passer pour exploiter au mieux son brouillon, car ce dernier constitue pour lui un support entraîneur pour l'écriture. En plus, reconnaître qu'un texte naît d'un bricolage fait avec les mots et de par les mots, tout cela fait qu'en entrant au sein d'un atelier d'écriture on se lance et on ne s'arrête pas de sitôt.

Une nouvelle didactique de l'écriture dans laquelle tout apprenant/écrivain se retrouve au centre de tous les enseignements, ils se rendent compte enfin des capacités antérieures qu'ils ont découvert et qu'ils peuvent exploiter dans leurs productions personnelles. C'est ici même au sein de l'atelier d'écriture et c'est précisément avec le texte littéraire qu'ils peuvent apprendre à écrire tout en écrivant et qu'ils peuvent comprendre un texte littéraire tout en le lisant et qu'ils arrivent à en produire tout en réécrivant.

Une nouvelle didactique de l'écriture où la lecture du texte littéraire redonne aux participants à l'écriture en ateliers l'envie de faire partie de cet espace créatif, les incite à s'investir sans peur ni crainte et leur garantit des possibilités immenses de se créer et d'exister à travers les mots et les phrases qu'ils produisent. Cette lecture du texte littéraire ouvre grand les portes de la curiosité chez les écrivains/lecteurs, elle leur révèle des sentiers jusque-là jugés impénétrables et leur permet un accès libre et sécurisé dans les profondeurs des cultures inavouées et des mots inachevés.

Dans une nouvelle didactique de l'écriture du texte littéraire au sein des ateliers d'écriture où écrire ne représente plus une activité douloureuse et paralysante pour les écrivains au contraire cette acte devient un moment de délivrance et de liberté car c'est l'instant de jouer avec les syllabes et les mots, c'est le temps de créer son propre langage et ses propres images de la vie et du monde et c'est aussi l'espace de temps qui garantit une manipulation personnelle du langage tel qu'on peut le concevoir dans cet espace créatif et imaginaire.

Nous optons pour une nouvelle didactique de l'écrit où l'acte d'écrire sollicite celui de réécrire et où l'activité de lecture ouvre les portes à celle de la relecture. Une didactique de l'écriture qui anime en soi l'élan de la création personnelle sur le plan collectif et individuel, une didactique de l'écriture qui donne aux écrivains l'opportunité de se dépasser à travers les mots et avec les mots.

Une didactique de l'écriture qui autorise cette allée simple vers l'inconnu car on ne sait jamais où l'écriture va nous amener surtout si cet acte est assaisonné à l'imaginaire et au fictif alors toutes les possibilités sont offertes à qui veut revivre l'acte d'écrire dans sa splendeur et dans son dynamisme. C'est avec cette didactique qui renouvelle le regard des apprenants ayant des difficultés à écrire en FLE sur l'acte d'écrire et sur les possibilités que chacun des participants peut acquérir tout le temps passé à écrire au sein d'un atelier d'écriture.

Une didactique de l'écriture où tout le monde peut écrire, tout le monde peut inventer, tout le monde peut créer des mots, des sons et du sens car en expérimentant l'acte d'écrire au sein d'un atelier d'écriture le bricolage qu'on peut faire avec les mots devient prometteur et facilitateur d'accès à l'écriture d'un texte et à sa réécriture. Et bien entendu, ici et au sein de l'atelier d'écriture du texte littéraire l'acte d'écrire ne s'arrête jamais avec l'acte d'écrire car écrire c'est écrire et c'est encore écrire et écrire sans cesse et sans relâche.

C'est une nouvelle didactique de l'écriture qui permet à cet apprenant/écrivain d'affronter ses craintes en écriture, de faire face à ses lacunes et de réajuster ses représentations de l'écriture en FLE. Avec cette nouvelle didactique de l'écriture, l'écrivain participant à l'écriture du texte littéraire en atelier accepte l'écriture comme étant une activité inachevée car ici et maintenant le texte modèle n'existe plus, les erreurs ne sont plus considérées comme handicap et l'inspiration en écriture est un sujet révolu.

C'est avec cette nouvelle didactique de l'écriture que les apprenants/écrivains peuvent progresser en écriture, et c'est précisément au sein d'un atelier d'écriture qu'ils entrent aisément dans l'écriture vue la possibilité de s'intégrer dans un projet d'écriture que seul l'atelier d'écriture peut offrir.

En plus, ce n'est qu'au travers de l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier que le réajustement des représentations de l'écriture en FLE se réalise pleinement ce qui assure un véritable investissement de tous les participants à cette expérience de l'écriture en atelier.

En somme, c'est dans cette pratique faite de l'écriture du texte littéraire que les apprenants/écrivains se retrouvent délivrer de l'emprise des idées accumulées des années entières de scolarisation où d'un côté, l'écriture est perçue comme un acte privilégié et que seuls les personnes talentueuses peuvent effectuer d'un autre côté, le texte est reconnu comme étant un produit fini, stipulant qu'il n'existe qu'un texte précis et délimité à produire.

Ainsi la résultante est: cet écrivain doutant de ses capacités à écrire surtout en se focalisant sur ses lacunes et ses erreurs et en fusionnant son moi personnel dans son écrit. Avec tout ceci aucune progression ne peut se réaliser car tout créativité et tout changement est banni avant même de commencer à écrire.

Admettre que l'acte d'écrire peut-être à la portée de tout à chacun qui veut écrire et produire à l'écrit ses émotions et ses espérances, accepter l'inachèvement du texte et son continuel changement est l'un des premiers pas qui permet une réelle progression dans ses apprentissages et marquer l'écart avec son écrit favorise un investissement personnel et pratique pour réécrire et améliorer sa rédaction écrite.

Vue sous cet angle et pratiqué dans cet environnement créatif, l'acte d'écrire devient une activité prometteuse de possibilités de réécriture et un moment d'affirmation de soi face à ses incorrections et à ses lacunes. Tâtonnements et recommencement dans l'acte d'écrire reflètent une progression pratique et réelle de cet apprenant/écrivain participant à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier.

Faire partie d'un projet d'écriture, exploiter son brouillon en réécriture et travailler sur des textes littéraires en lecture et en écriture sont les premières marches à escalader pour cet écrivain qui veut progresser dans ses apprentissages et dans son écriture en FLE. Partager ces instants d'écriture magiques et inventifs c'est se rendre compte de ses capacités évolutives et continues d'écrire et de réécrire.

Cette opportunité offerte à l'apprenant/écrivain d'écrire un texte littéraire et d'en faire l'objet d'un processus personnel de lecture/écriture et de relecture/réécriture participe à un développement personnel dans une acquisition réelle des mécanismes langagiers en FLE. Au sein d'un atelier d'écriture du texte littéraire, cet apprenant/écrivain trouve un terrain propice pour observer et réfléchir progressivement sur des techniques d'écriture et de réécriture perceptibles et détectables dans un texte littéraire.

Redéfinir l'acte d'écrire, le réinventer et le revitaliser c'est possible avec l'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier d'écriture. Assurer la continuité des apprentissages et renforcer les pratiques langagières en FLE se concrétisent chez tout écrivain participant à cette expérience de l'écriture en atelier. Rassurer l'écrivain dans ses productions et dans ses écrits de par la liberté et le plaisir que procure la lecture/écriture d'un texte littéraire.

Dans une nouvelle didactique où l'acte de lire et celui d'écrire vont de paire et représentent les deux faces de la même monnaie, ici le lire prépare l'écrire et le relire renforce le réécrire. Il n'existe pas de primauté d'une activité par rapport à une autre au contraire faisant partie d'un travail d'écriture au sein d'un atelier c'est faire partie d'un projet d'écriture qui engage de son côté un processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture.

Dans cet espace d'écriture, le texte est l'objet et le sujet de transformations inachevées ce qui reconforte et apaise cette entrée dans l'écriture. Multiplier les entrées ainsi que les sorties dans le texte est une des raisons qui font que l'apprenant/écrivain s'applique et s'investit dans ce processus du lire/écrire et du relire/réécrire du texte littéraire en atelier.

De ce fait, la pratique de l'écriture inventée et émergée stimule ces participants à l'écriture du texte littéraire en atelier aussi bien sur le plan motivationnel que cognitive. Et de par sa réalité intertextuelle, le texte littéraire s'apprête mieux à la dynamique de la réécriture développée par une imagination fertile des participants à l'écriture en atelier.

Dans une nouvelle didactique de l'écriture où l'acte d'écrire au sein d'un atelier n'aspire pas seulement à écrire juste mais permet d'élaborer des pensées, de construire des raisonnements et plus encore de réfléchir sur le texte, sur sa rédaction personnelle et sur ses propres procédés de réécriture introduits dans son premier jet.

En effet, c'est au sein d'un atelier d'écriture du texte littéraire que les apprenants/participants peuvent acquérir une véritable réflexion sur les mécanismes langagiers du texte et de là investir leurs propres ressources dans leurs écrits et leurs réécrits personnels.

Faire partie d'un projet d'écriture garantie y l'investissement de tous les participants en atelier y une acquisition réelle des apprentissages en FLE. A l'instant où les apprenants/participants à l'écriture du texte littéraire s'intègrent au processus du lire/écrire et du relire/réécrire au sein d'un atelier d'écriture, des connaissances antérieures deviennent opérationnelles et une réelle acquisition sur le plan des savoirs faire et des cognitions s'établissent peu à peu.

Dans ce contexte, les conceptions des apprenants/écrivains sur l'écriture ont évolué et leurs écrits représentent une certaine maturité et une autonomie tant recherchées. Au fait, c'est vers un accompagnement dans les apprentissages de l'écriture, vers des échanges interactifs et surtout vers une autonomie en écriture que cette nouvelle didactique de l'écriture aspire.

C'est vers un réajustement des représentations de l'écriture chez les apprenants/écrivains que cette nouvelle didactique se prétend prendre en charge et c'est vers une réelle amélioration des compétences scripturales que tend cette démarche de renouvellement de la conception de l'écriture en classe de FLE.

1. L'atelier d'écriture du texte littéraire et l'ère d'une nouvelle didactique de l'écriture :

Suite à l'expérience de l'écriture du texte littéraire au sein des ateliers d'écriture menée auprès des apprenants d'un lycée et des étudiants de l'université, nous pourrons annoncer l'efficacité de l'atelier d'écriture du texte littéraire comme outil pédagogique d'une part, dans une valorisation personnelle sur le plan émotionnel et cognitif d'autre part, dans une acquisition pratique des compétences scripturales chez les participants à cette expérience.

En effet, le parcours de l'écriture effectué en groupes puis en binômes et enfin seuls a montré qu'en ce qui concerne le réajustement des représentations des participants quant à l'acte d'écrire en FLE, qu'au travail en partenariat ou au travail individuel. Avec ce processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture, chacun des participants à cette expérience de l'écriture en ateliers a découvert ses atouts et ses capacités à entrer dans un texte et à en ressortir avec des écrits personnels qui valorisent leurs efforts et leur investissement.

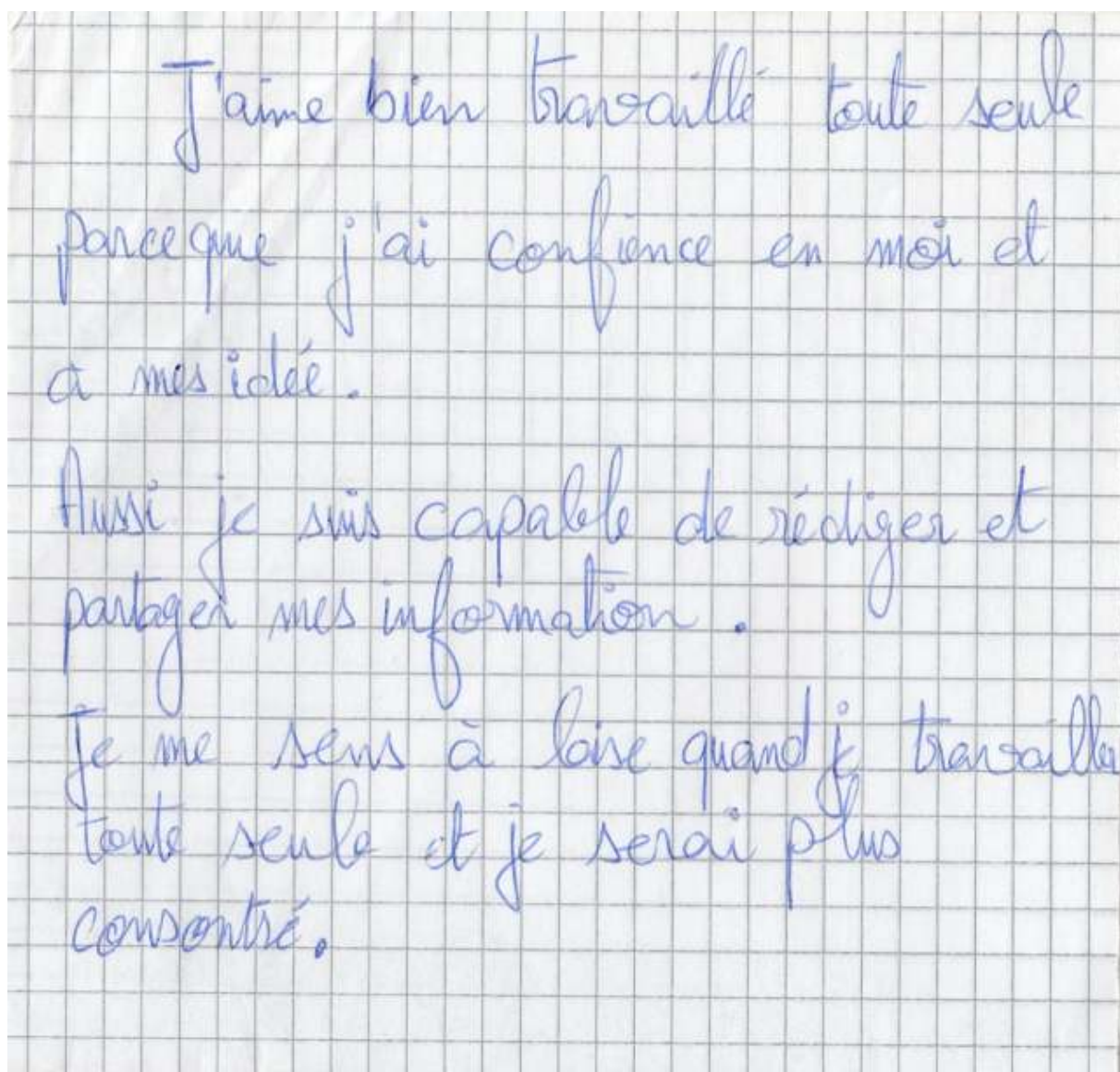
Effectivement, un réel changement des représentations s'est effectué et s'est concrétisé tant dans l'intensité de l'investissement personnel qu'au degré des échanges et l'ampleur des productions écrites réalisées. D'ailleurs nombre d'entre ces écrivains/participants à l'acte d'écrire au sein des ateliers se sont vite intégrés dans l'atmosphère interactive des échanges. ET ils ont vite apprécié la dynamique de l'écriture coopérative et la crédibilité d'un écrit collectif qui leur ont garantis la réalisation d'écrits personnels et individuels.

A ce propos, les réponses obtenues auprès des participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier, témoignent du changement des appréciations de chacun d'entre eux quant à l'exercice de l'écriture au sein d'un atelier. D'ailleurs, ceux qui ont exprimé leur intérêt et même le besoin à travailler seul ont vite apprécié l'échange productif qu'ils ont vécu en binôme et en groupe et ils sont même allés à faire des louanges de l'acte d'écrire en groupe et en binôme au sein d'un atelier d'écriture.

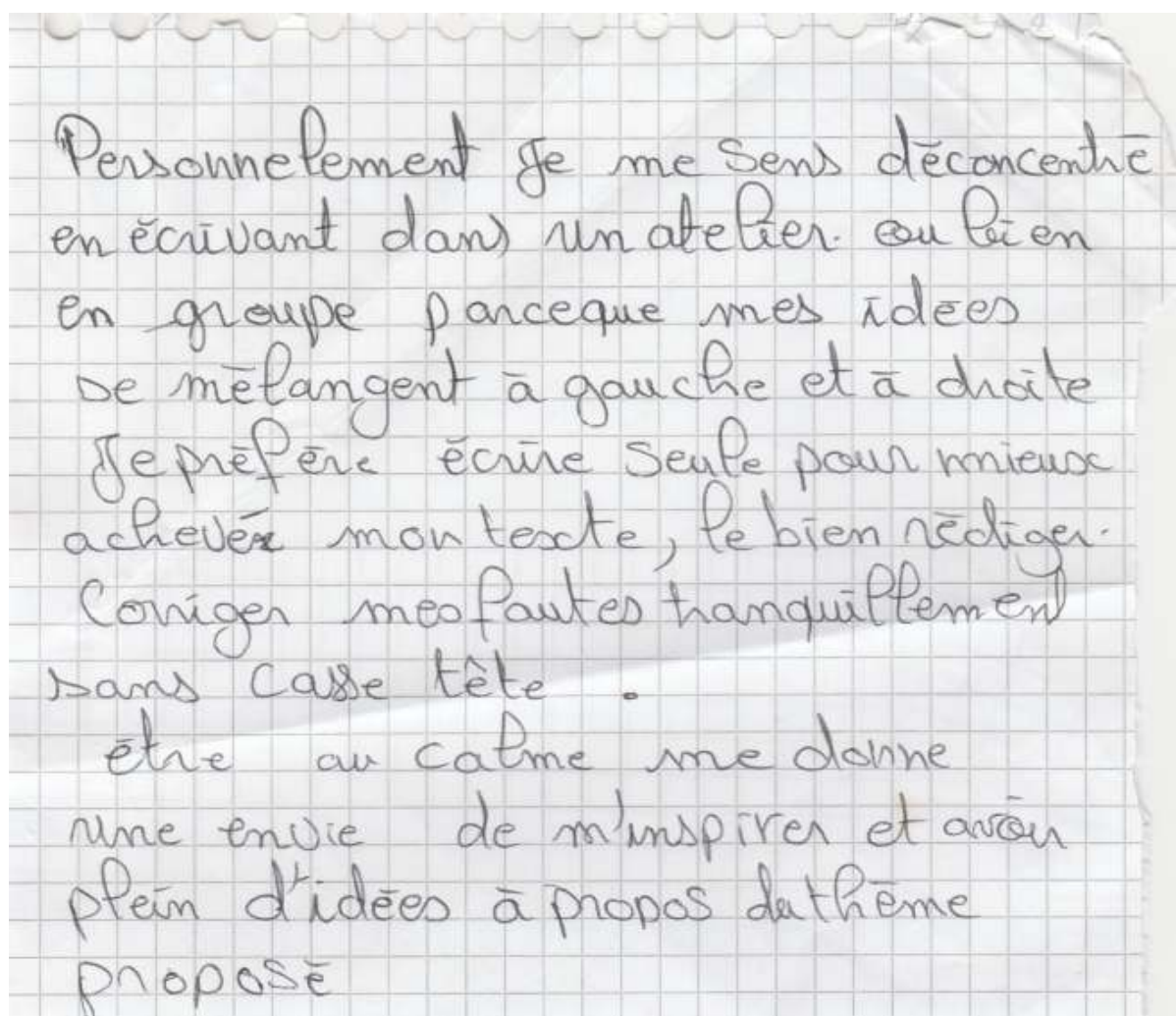
A cet égard, entrer dans l'acte d'écrire en prenant conscience des multiples possibilités que l'écrivain possède pour réécrire son texte a facilité aux apprenants/écrivains de passer à l'écriture car ils ont pu dépasser la lecture fusionnée vers la lecture distanciée. Cette possibilité d'une lecture distanciée que l'atelier d'écriture offre aux écrivains rassure d'un côté chacun des participants et lui donne d'un autre côté des possibilités variées de réécrire et d'améliorer son écrit et c'est justement là que s'opèrent les atouts de l'écriture du texte littéraire en ateliers.

En voici les premières appréciations du travail de l'écriture exprimées par les participants dans les ateliers et qui révèlent sans aucun doute leur peur d'écrire avec d'autres partenaires au risque d'être déconcentrés ou d'être perturbés. Ces déclarations montrent un certain refus et une certaine crainte d'entrer dans cette expérience de l'écriture en commun mais en réalité ces mêmes apprenants ne savent pas encore la réalité de l'écriture du texte

littéraire au sein d'un atelier et ils le découvriront au fur et à mesure que le processus de l'écriture en ateliers soit opérationnel.



Ces déclarations faites par les étudiants avant d'entrer dans l'expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers, montrent de toute évidence le poids du stress et du doute à travailler avec des partenaires. Ce sont des incertitudes qui les poussent à être retissant envers l'idée de partager l'instant d'écrire avec d'autres personnes.



Cette position vis-à-vis du travail de l'écriture en commun peut-être compréhensible compte tenu du parcours scolaire et étudiant que ces mêmes étudiants ont eu des années entières de leur formation. En effet, cette vision néfaste de l'écriture en commun développée dans les esprits de ces étudiants ne peut que solliciter l'intérêt de découvrir qu'en est-il après cette expérience au sein d'un atelier d'écriture et quel nouveauté aurait-on à découvrir après ce partage en écriture.

Après les séances passées à travailler tantôt en groupes tantôt en binômes, les réponses données par les participants quant à leurs appréciations à cette expérience de l'écriture avec des partenaires déterminent un réajustement de leur représentations de l'acte d'écrire avec des partenaires, en voici les appréciations après des séances de travail passées à lire/écrire et à relire/réécrire avec d'autres partenaires.

En écrivant dans un atelier :

...

je veux écrire dans un groupe
ou bien en binôme, parce que
il y aura plusieurs idées, peut
être un débat, ça qui nous
permet de justifier nos
erreurs et arriver à la réponse
correcte.

* Le travail de groupe nous
permet de partager nos idées.

En écrivant dans un atelier d'écriture vous parvierez plus facilement pour rédiger ce que l'enseignement demande, oui je suis toute à fait d'accord avec le travail en groupe car il a beaucoup d'avantages comme : le partage des tâches, le gain de temps, le partage des ressources de travail

Le partage des connaissances, d'opinion, d'expériences personnelles.

Le développement de la mémoire auditive : à plusieurs nous communiquons par l'oral, et nous développons notre expression orale, les débats permettent de réfléchir à des thèmes que nous n'aurions pas pu envisager seul.

Des interrogations orales : « ce qui se conçoit bien s'énonce clairement », En nous entraînant à jouer au prof à tour de rôle pour tester nos facultés à expliquer aux autres à l'oral nos connaissances.

La dynamique du groupe : à plusieurs on se sent plus fort et on se stimule l'un l'autre, on va plus loin grâce aux autres.

Ce qui nous a marqué dans cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers est le changement d'attitude de chacun des participants, c'est ainsi que des participants qui craignaient d'écrire en français se sont aisément lancés dans cet acte créatif après s'être intégrés dans une collectivité. Ceux qui ne se sentaient pas confiants pour pouvoir écrire, ceux qui ne savaient pas travailler avec d'autres partenaires et surtout ceux qui ne croyaient pas en leurs capacités à produire un écrit personnel en français.

Cette implication dans l'écriture du texte littéraire en ateliers a montré comment l'acte du lire/écrire et celui du relire/réécrire vont de paire pour un investissement personnel et collectif dans des rédactions collectives et/ou individuelles et permettent de ce fait une acquisition pratique des apprentissages en FLE.

Sur ce point, les étapes de lecture/écriture ont permis aux participants d'intégrer l'ambiance de l'écriture interactive pour s'affirmer en se confrontant et pour se corriger en s'auto-évaluant dans la réécriture du premier jet en prenant en considération les remarques de leurs partenaires des autres ateliers d'écriture.

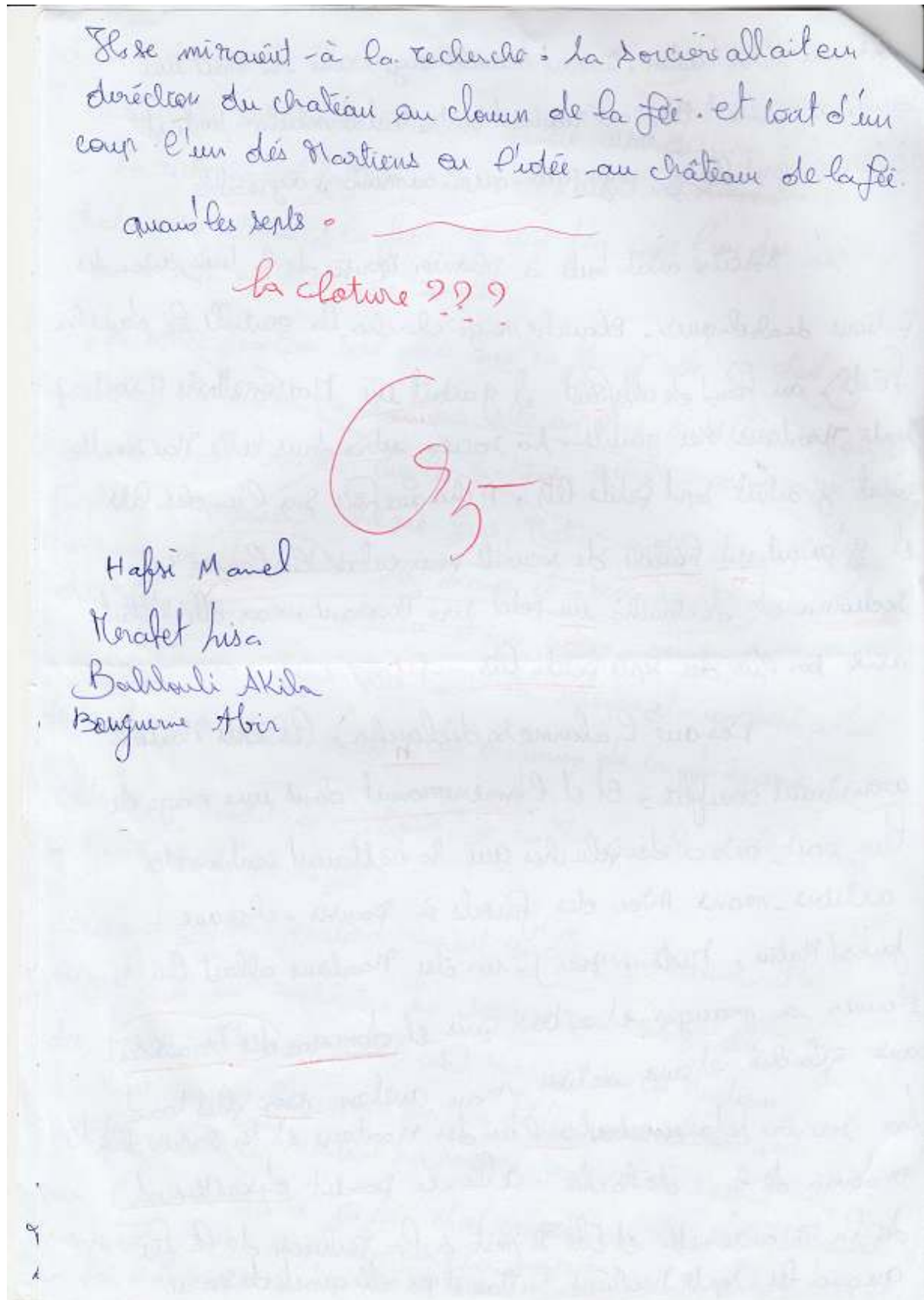
C'est en cette didactique de l'écriture qui intègre ce processus dynamique et bouleversant de l'acte d'écrire chez tous les participants à l'expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers. Une didactique qui propose aux écrivains un espace de création et de progression effective en écriture, et bien entendu une véritable acquisition des apprentissages intégrés dans une pratique scripturale autonome.

Voici un écrit collectif, avec les remarques faites des autres partenaires et la réécriture réalisée après la relecture. Cet écrit parmi tant d'autres montre comment la relecture de son écrit et la confrontation avec les autres partenaires des ateliers installés peut aider les apprenants-écrivains à s'améliorer en écriture et à progresser tout en se corrigeant et en interagissant avec les autres ateliers.

Dans un futur lointain, vivait Blanche neige - celle-ci était une sorcière rebelle ^{et} Elle colé briquait contre tout le monde surtout avec une gentille fée ^{et} sympathique, aimable, et agréable

La sorcière avait toute à pluvin exposés de la tuer avec des potions diaboliques. Blanche neige chercha la gentille fée dans la forêt au franc de celle-ci ^{et} il y avait une Maisonnette où vivait sept Martiens très gentils. La sorcière entra dans cette Maisonnette où il y avait sept petits lits, A chaque fois sur l'un des lits, et y avait un houlon de sécurité pour éviter la alarme en sectionna et déclancha un petit vie Martien, car Elle s'était assise sur l'un des sept petits lits lits

Dès que l'alarme se déclancha, les sept Martiens arrivèrent essouffés, et il l'emmenèrent dans une cage de leur cave avec des peluches qui se battaient contre des actions - mais Avec des fusils et pompes - chaque jours (Matiu, Mudi, pour), un des Martiens allait lui donner a manger et a boire puis il donna des triangles aux peluches et aux actions - mais quelque jour plus tard la sorcière jeta un sort à l'un des Martiens et la sorcière lui donna de la détacher celle-ci partit secrettement de la Maisonnette et Elle se mit à la recherche de la fée. Quand les sept Martiens l'avaient qu'elle avait disparu



Les corrections proposées aux rédactions réécrites

C5

→ loutin → loutin

→ ~~ai~~ plusieurs ⇒ mabéciture

~~la~~ forêt ⇒ forêt

→ cette forêt ⇒ répétition → au fond de la forêt

⇒ intra ⇒ ?

⇒ eue = une une

⇒ Mll = Mm → bouton = bouton

rive Marout ⇒ ?

Elle = majuscule ⇒ elle

lets ⇒ lits

la larme → l'alarme

sectionna = ?

déclancha ~~et~~ de déclancha =

- donna = donner

el → il

= Un des Martiens allait lui donner a manger et a boire
conjugaison

a → à

⇒ Françaises = ?

jours jour = jour

Martiens = Martiens

Elles n'ont pas terminés.

l'emmenaient
?

Parodie :

Dans un futur lointain vivait blanche neige. celle-ci était une sorcière rebelle. Elle colérique écoute tout le monde. surtout avec une gentille ^{utile de mission} fée sympathique, aimable, agréable.

La sorcière avait toute à plusieurs époux de toutes avec des folies diaboliques. Blanche neige ~~chercha~~ chercha la gentille fée dans la forêt, au fond de cette forêt il y avait une maisonnette où vivait sept Martiens très gentils. La sorcière entra dans cette maisonnette où il y avait sept petits lits.

- A chaque fois sur l'un des lits, il y avait un bouton de sécurité pour enlever l'alarme. en s'échouma et déclancha un petit rire hargnant, car elle s'était assise sur l'un des sept petits lits.

Dès que l'alarme se déclencha, les sept Martiens arrivèrent essouffés, et l'ors qu'il virent la sorcière il l'attachèrent. et il l'emmenèrent dans une cage de leur cave avec des peluches qui se ballent contre des actions - mais avec des fusils à pompes. chaque jours (Matins - Midi et soirs) un des Martiens allait lui donner à manger et à boire puis il donna des friandises aux peluches et aux actions.

- mais quelques jours plus tard la sorcière jeta un sort à l'un des Martiens et la sorcière lui ordonna de la ^{détacher} celle-ci partit discrètement de la maisonnette et elle se mit

à la recherche de la fée.

Quand les sept Martiens virent qu'elle avait des papiers et se ^{mettent} ~~mettent~~ à la recherche de la fée, la sorcière alla en direction du château au dessus de la fée. et tout d'un coup l'un des Martiens en s'adressant au château de la fée.

~~Les sept Martiens sont allés chez la fée et celle-ci était couchée par terre, la sorcière pointait sur elle un des fusils à pompe qu'elle avait trouvée chez les Martiens. action - mais avec des fusils à pompe. chaque jour (Matin, midi, et soir) un des Martiens allait lui donner à manger et à boire puis il donna des friandises aux veluches et aux action - main.~~

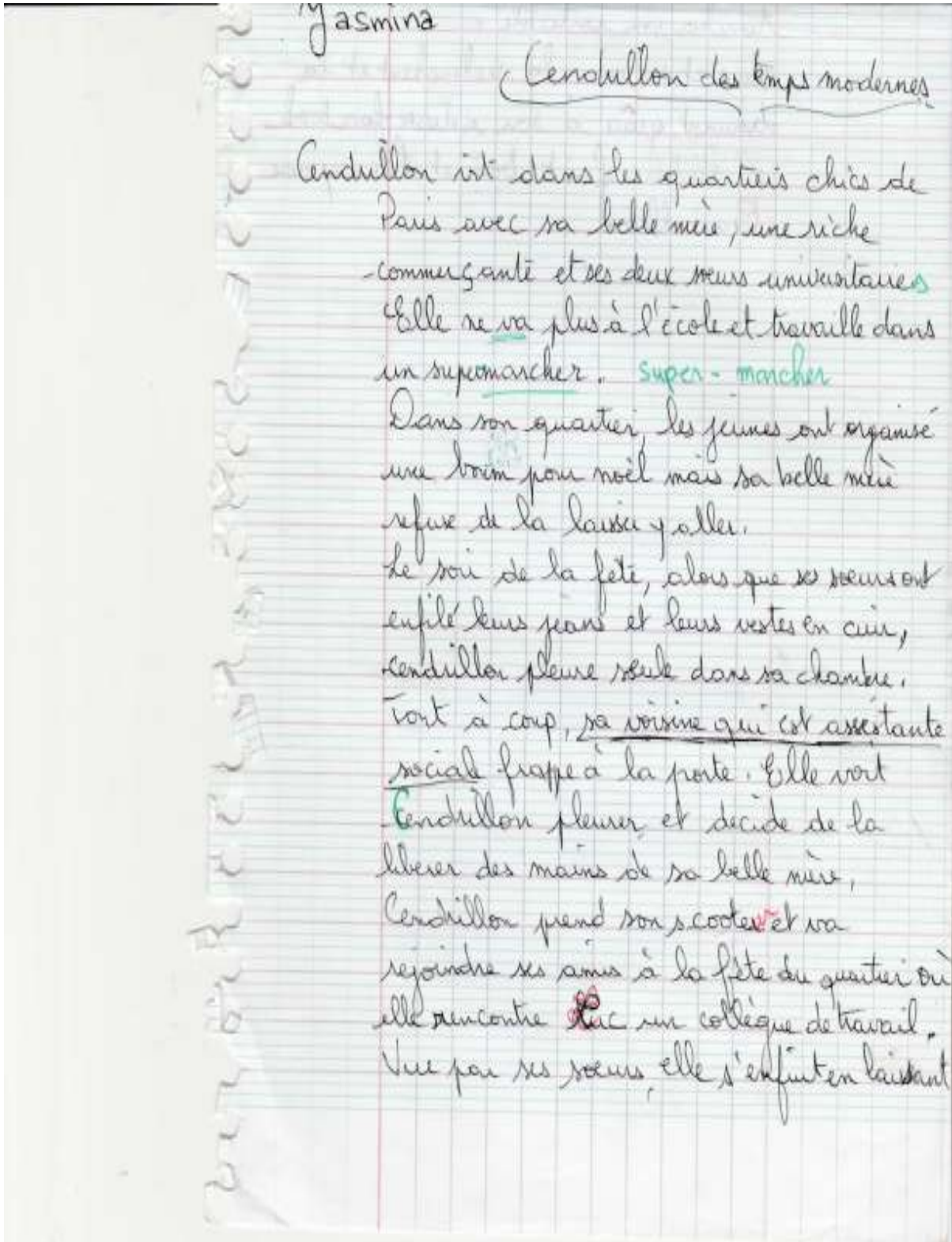
Quelques jours plus tard la sorcière jeta un sort à l'un des Martiens et la sorcière lui ordonna de la détacher.

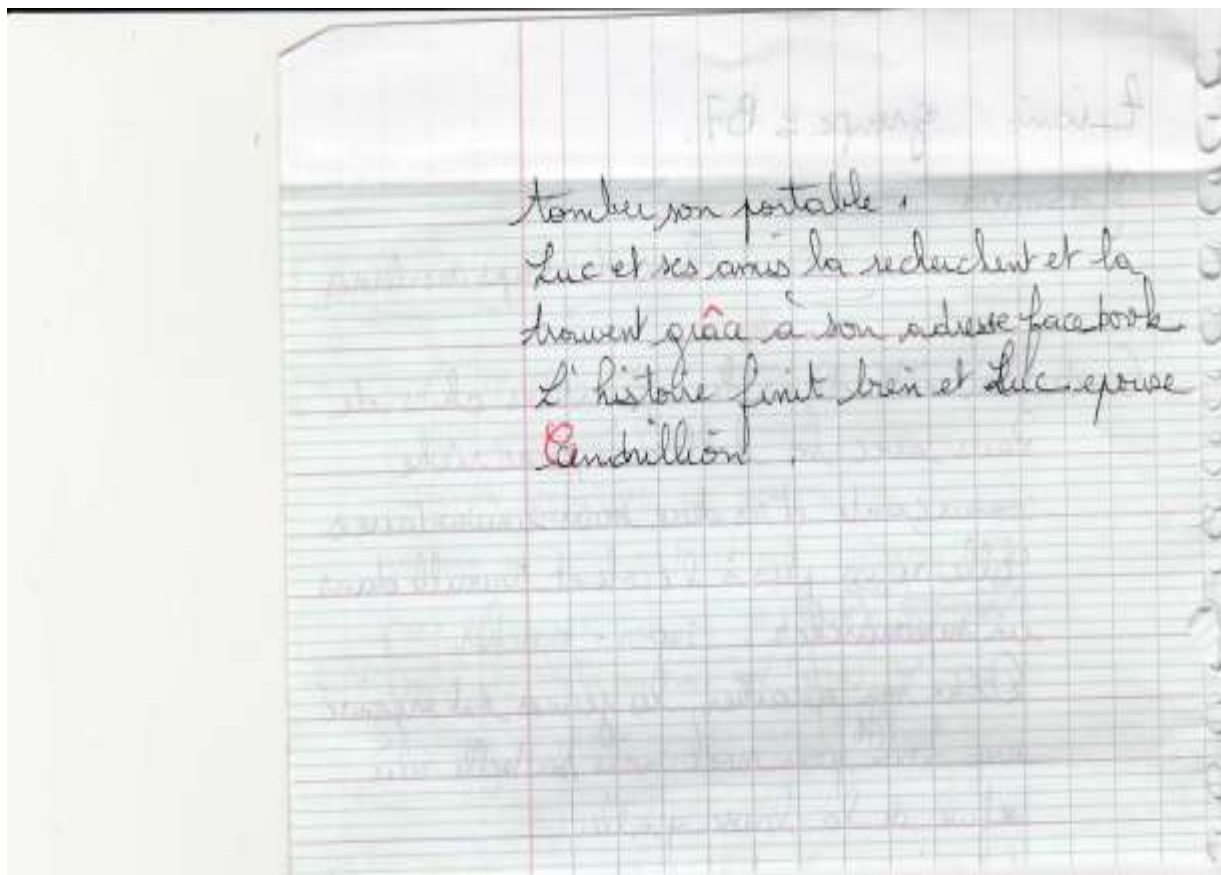
celle-ci partit discrètement de la maisonnette et elle se mit à la recherche de la fée.

- Quand les sept Martiens virent qu'elle avait des papiers il se mirent à la recherche - la sorcière pointait sur elle un des fusils à pompe qu'elle avait trouvés chez les Martiens.

Mais quand elle appuya sur la détente un clou sorti et fut vu. Les Martiens la sorcière ridiculisée s'enfuit par l'usage de secours la fée était blessée car la sorcière l'avait ^{frappée} ~~frappée~~, l'un des Martiens vint la soigner. La fée ordonna à ses gardes à tête de clou de partir à la recherche de la sorcière.

Des écrits improvisés :



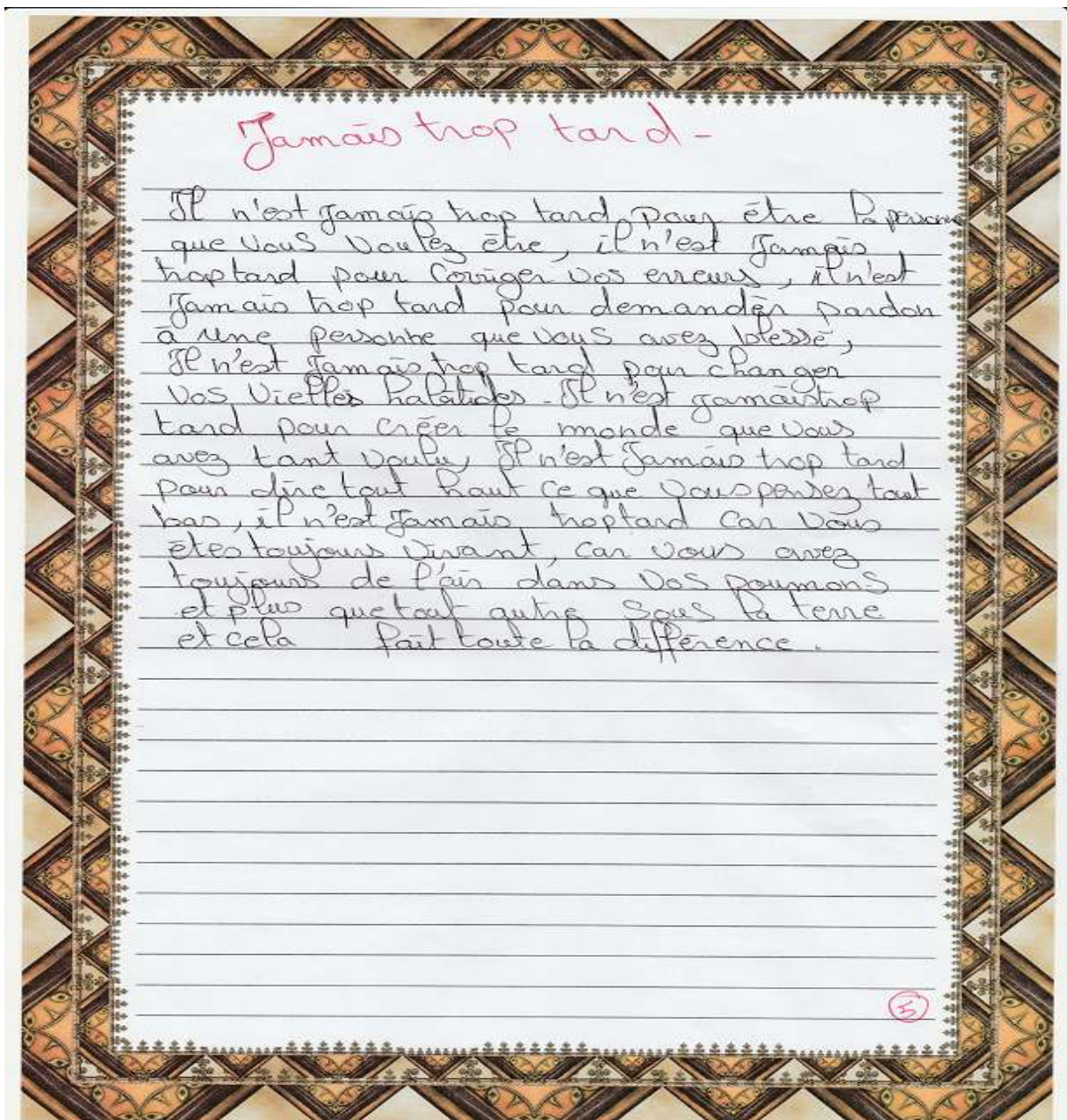


De la créativité, de l'invention et de l'imagination débordante découlent de par ces écrits proposés par ces partenaires en écriture. Leurs productions montrent cet élan doublé de vigueur que chacun des partenaires fait ressortir de ses méninges et de son âme.

L'exemple de l'écriture de la parodie a fait naître chez ces participants à l'écriture en ateliers la réalité que rien n'est interdit dans l'acte d'écrire et c'est en cette réalité qu'une garantie d'un élan créatif germe et s'élance pour se réaliser dans des écrits collectifs, en binômes et individuels.

Cette participation à des écritures créatives ont permis à ces apprenants/écrivains de se découvrir d'autres horizon d'invention avec les mots en français. Cette découverte les a motivés à s'investir et s'accrocher dans toutes les étapes consacrées à l'écriture en ateliers. Dans une didactique où les mots deviennent un champ de découverte d'images et d'idées et où l'écriture relève des manipulations faite avec les signes de la langue.

Le constat d'un réel changement dans l'investissement de tout à chacun des participants à l'écriture du texte littéraire en atelier s'est concrétisé dans des écrits très personnels que les participants ont voulu bien échangé avec l'ensemble des participants/partenaires en écriture. En voici une pensée écrit par une des étudiantes qui ont participé à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers:

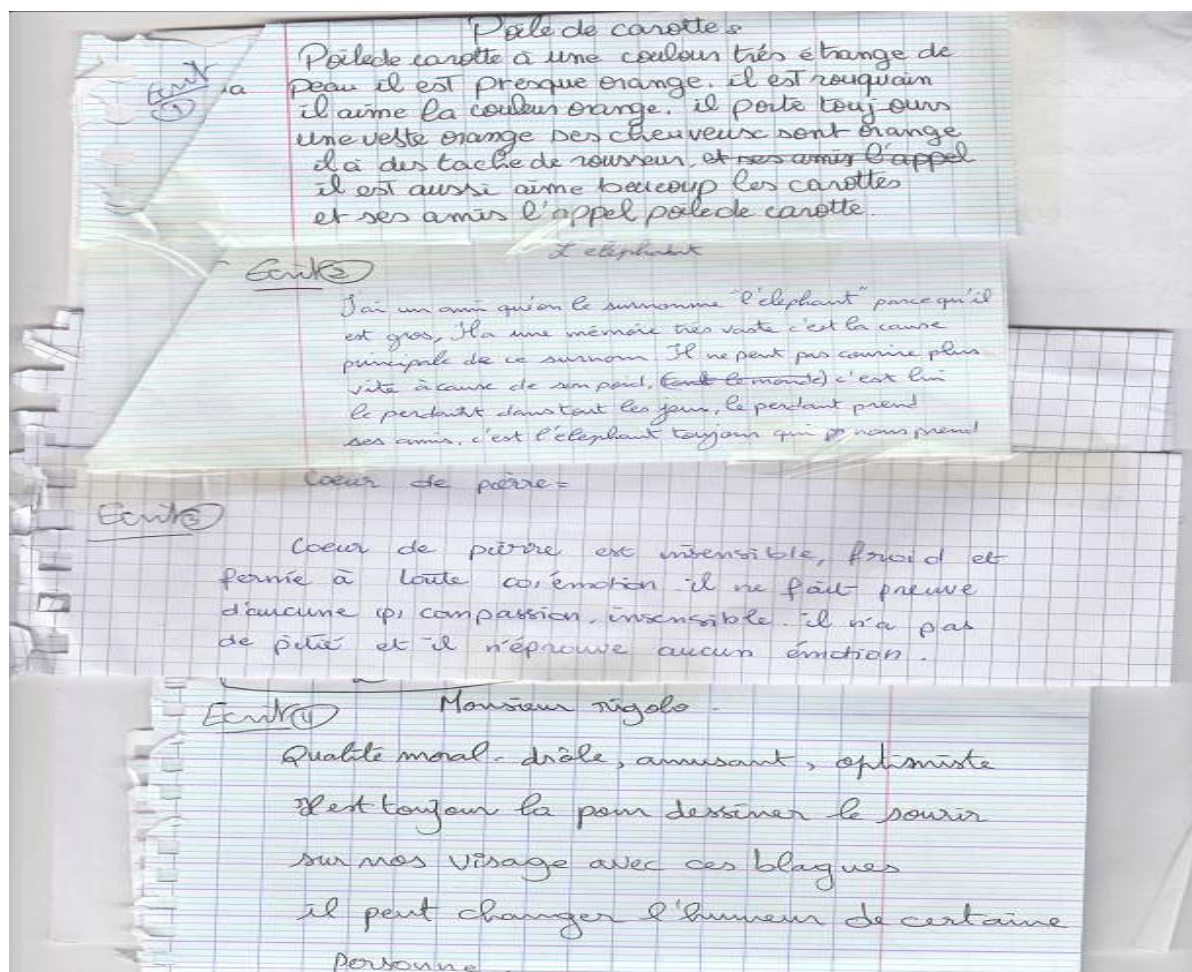


Cette délivrance de la peur d'écrire et ce blocage tant ressenti en face d'un texte en français et en vers une alternative d'une activité d'écriture personnelle demandée se sont vite dissipés au fur et à mesure que cette expérience de l'écriture en ateliers et le résultat se fut des écrits très personnels.

2. Le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture et la dynamique de la nouvelle didactique de l'écriture :

Ecrire dans une collectivité et intégrer un projet d'écriture montrent l'impact de cette opportunité à travailler l'écriture au sein d'un atelier. En réalité c'est ce processus impliquant les activités du lire/écrire et celles du relire/réécrire que les apprenants/écrivains s'exercent à pénétrer les textes d'appuis en lecture et s'appliquent à écrire et à réécrire leurs écrits personnels.

Quant aux rédactions réalisées après la phase de lecture d'un texte d'appui voici quelques exemples d'écrits réalisés juste après le travail de lecture sur le texte d'appui Rouletabosse. (Voir annexe 10 p 495).



Ces écrits montrent l'enthousiasme que la lecture du texte d'appui a créé chez ces partenaires en écriture. C'est évident que cette première étape consacrée à la lecture d'un texte d'appui a mis en effervescence des idées, des images et des scénarios multiples dans l'esprit de tout à chacun dans l'atelier d'écriture.

A cet égard, toutes les séquences didactiques dans l'écriture du texte littéraire en ateliers sont assaisonnées à ce processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture qui semble donner ses fruits tant que les écrivains/participants sont parvenus à écrire et à réécrire maintes fois en groupes, en binômes et surtout seuls.

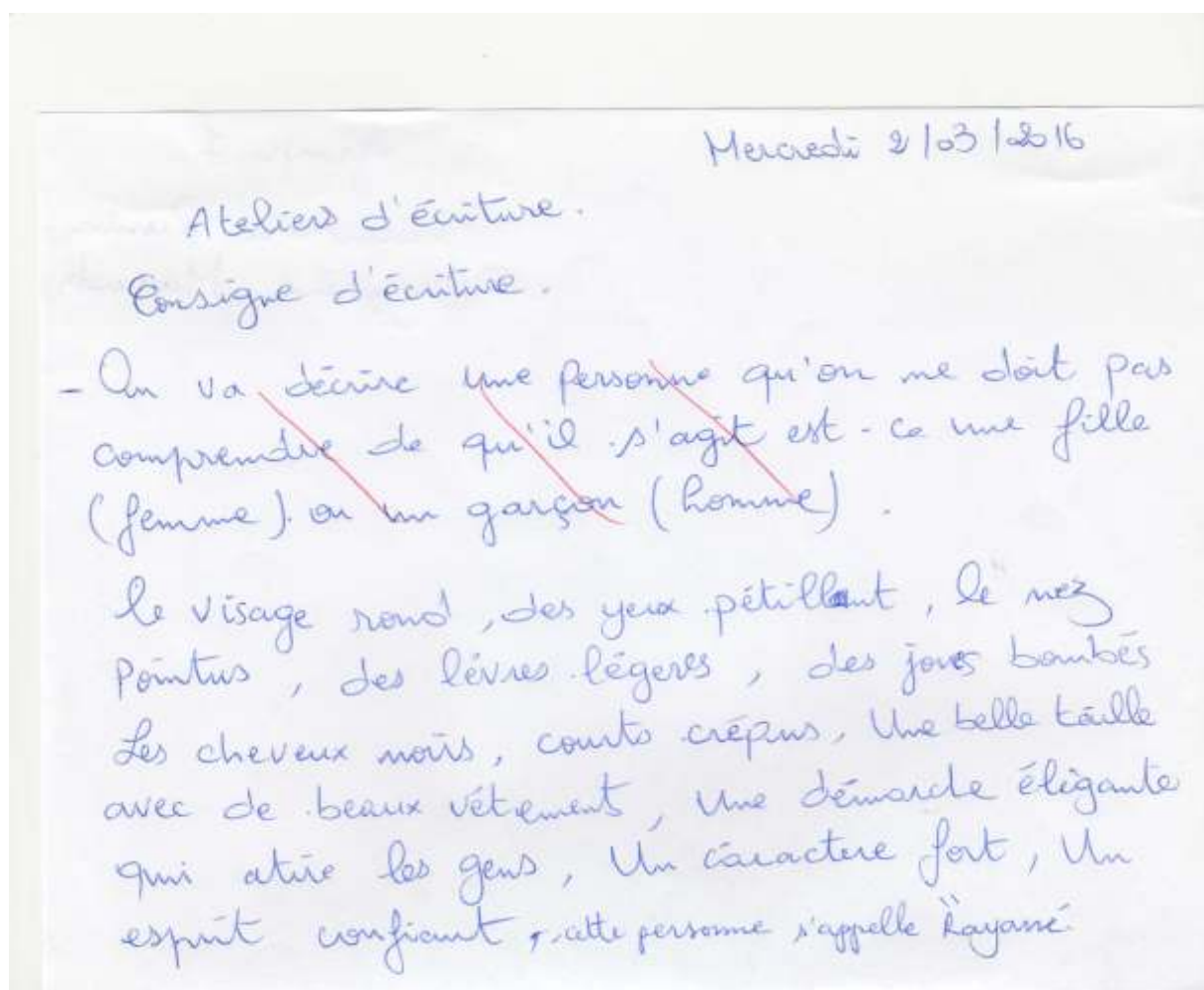
C'est dire que ce processus d'écriture met les écrivains dans un contexte d'investissement et d'intégration effective et de ce fait, il les amène à écrire et à s'améliorer avec la réécriture et surtout à s'approprier les mécanismes de la langue afin d'en faire un usage personnel émancipé, le valorisant et le gratifiant.

Entrer dans ce mécanisme dynamique du processus de l'écriture en ateliers a met en œuvre toutes les capacités intellectuelles, culturelles et relationnelles de chacun des participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers. En effet, cet engagement dans le dynamisme de lecture/écriture et de la relecture/réécriture a sollicité chez les partenaires en écriture un investissement aussi bien collectif qu'individuel nourrit par les échanges interactifs entre partenaires et le va-et-vient entre l'acte de lire/écrire et celui de relire/réécrire.

Certes, c'est encore ce processus déployé au sein de l'atelier d'écriture que chacun des participants reconnaît comment développer ses stratégies d'acquisition et arrivent concrètement à une exploitation fructueuse du texte littéraire et surtout à une pratique personnelle de l'écriture.

Et puis, c'est en cette pratique de l'écriture renouvelée et dynamique que les participants en ateliers développent leurs acquis et arrive à faire progresser leurs compétences en lecture/écriture et en relecture/réécriture.

Voici un deuxième exemple d'écrit produit après l'étape du travail de lecture sur le texte d'appui de la page 78 extrait de « 50 activités de lecture-écriture en ateliers ». (Se référer au chapitre VI p 237).



Nous remarquons que dans cet écrit, l'étudiant/écrivain est directement passé à la description du personnage et que vers la fin du texte il donne un nom à son personnage, ceci est un fait que ce même étudiant n'aurait pas pu prendre en charge s'il n'avait partagé cette liberté d'écrire et de changer le cours du texte avec l'expérience de l'écriture qu'il a pleinement vécu en ateliers.

C'est avec cette flexibilité en écriture et cette souplesse à utiliser les mots d'une langue étrangère que nous aspirons à une nouvelle didactique de l'écriture, et c'est bien évident au sein d'un atelier d'écriture du texte littéraire que cet état de fait se réalise pleinement.

Partant de ce fait, nous voulons concevoir une didactique de l'écriture où lire et écrire vont de paire pour garantir la relecture et perfectionner la réécriture. Une didactique qui avec le couple lecture/écriture et le couple relecture/réécriture peut garantir une acquisition des apprentissages et une pratique de la langue par tous les participants/écrivains au sein de l'atelier d'écriture.

Effectivement, et d'après les écrits produits au sein des ateliers d'écriture du lycée et de l'université, nous déclarons le fait que cette nouvelle didactique à laquelle nous aspirons reflète clairement une concrétisation des objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE, à savoir une acquisition réelle du texte d'appui en lecture, investissement effectif des mécanismes langagiers en écriture, une relecture constructrice et une réécriture amélioratrice.

3. Des séquences didactiques : vers un nouvel aspect de la didactique de l'écriture :

Cette nouvelle didactique de l'écriture s'appuie sur des séquences didactiques dans lesquelles le processus du lire/écrire et de l'écrire/réécrire s'applique et trouve sa place dans cette espace d'écriture qu'est l'atelier d'écriture. De la séquence didactique d'évaluation à la séquence didactique d'apprentissage vers la séquence didactique de renforcement, toutes ces séquences vont de paire pour permettre une assimilation et un investissement personnel des apprentissages.

Durant cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers, les écrivains/participants ont du commencer par une séquence d'évaluation réalisée avec le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture. Ils avaient à lire des textes d'appui, à répondre à des consignes de lecture pour pouvoir entrer dans le texte et après ils sont passés à la phase d'écriture où ils investissent tous les mécanismes langagiers découverts lors de la lecture et enfin ils relisent leurs écrits à leurs partenaires des autres ateliers et réécrivent leurs rédactions suivant les remarques posées et proposées par leurs partenaires en écriture des autres ateliers.

Ce cap que les participants font avec le texte littéraire en lecture leur permet réellement d'en faire usage dans les étapes de l'écriture et de réécriture qu'ils partageront au sein de l'atelier d'écriture. C'est en cela qu'ils réalisent un aboutissement dans leur acquisition des mécanismes de la langue.

Voici une séquence didactique de renforcement qui montre que tout le processus mis en œuvre dans la séquence didactique d'évaluation et celle prise en charge dans les séquences d'apprentissage est bien mis en avant dans cette démarche de consolidation et de prolongement des apprentissages.

Dans le fond, c'est exactement ce processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture pratiqué dans toutes les séquences didactiques que les écrivains participants ont pu réaliser des écrits collectifs, en binôme et individuels.

Voici un exemple de séquence de renforcement réalisée avec les étudiants de l'université :

Anna
souvent

Écriture
Consignes d'écriture.

groupe = 02 03

En prenant tous inspirant du texte et de P. Dahl, réécrivez la partie proposée du texte de Perrault, en situant l'action en ~~un~~ ^{une} siècle, en insistant sur le caractère de garçon manqué du Petit Chaperon rouge. Au faisant complétez fin elle n'aime pas les vêtements lui impose.

Extrait de Perrault.	votre texte.
Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût sa voir sa mère eût était folle, et sa mère grand plus folle encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chapeau rouge qui lui seyait si	Dans une petite ville, vit un petit garçon avec sa mère. Il est fan des jeux électronique, et le football. Il a une grande mère dont le petit chaperon rouge

bien que portant vêtements, on l'appellait le petit chaperon rouge

continuez votre écriture mais en précisant que chaperon rouge quitter la maison pour aller s'entraîner dans son sport favori.

Un jour, sa mère ayant fait des gâtelles lui dit, « va voir comment se porte ta grand-mère car on m'a dit qu'elle était malade. » Elle porte lui une gâtelte et le petit chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez	Un jour, il a décidé de quitter la maison car sa grand-mère n'a pas permis d'aller jouer le ballon avec ses amis dans un autre village. Il a habillé ses vêtements et enfuit de la fenêtre de sa chambre
---	--

sa grande-mère qui
dormait dans un autre
village.

- Pour suivre votre réécriture, en présentant
un loup, grand amateur des contes
de peurux, qui il a reconnu à ces vêtements
et décide recommencer l'histoire comme
une autre fois.

- En passant dans
un bois, elle rencontre
compère le loup,
qui est bien enrobé
de la manger mais
il n'osa à cause
de quelques buches
qui était dans la
forêt.

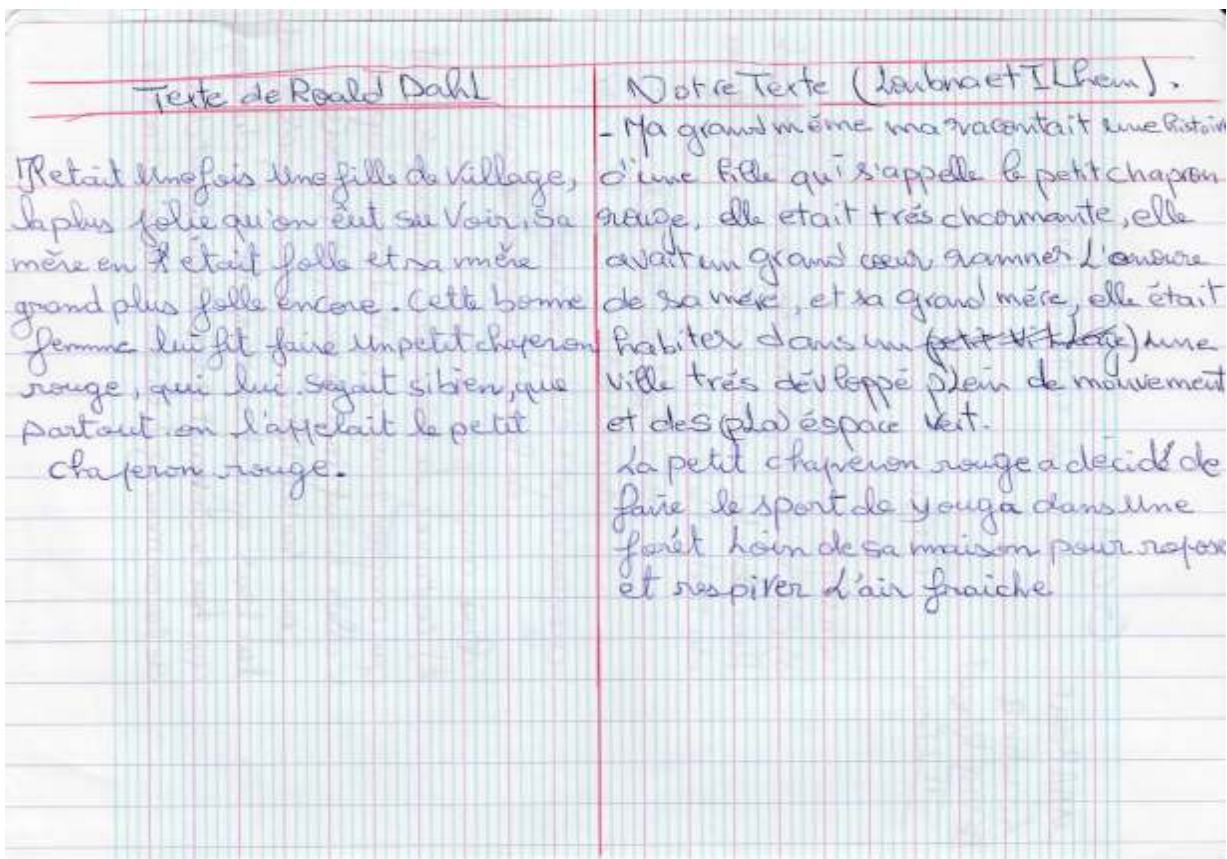
- A la route en
passant d'une forêt,
il a entendu une
voix l'appelle.
« Hé! Petit chapeau
rouge! » chapeau
rouge chercha la
voix et réponds,
« qui êtes-vous? »
le loup réponds.
« Je suis là, je suis

le loup, je te connais de
tes vêtements. Ou vas-tu?
chapeau rouge - « Je vais
pour jouer un match avec
mes amis »
- le loup exclama « Quel?
un match!!! »
Petit chapeau rouge -
« Oui, tu ne sais pas
le ballon? »
- le loup - « et non... mais
j'ai cru que tu vas
chez ta grand-mère. »

Avec la même séquence de renforcement un binôme cette fois relève le défi et montre avec sa rédaction les possibilités aux quelles il a accédé au sein de l'atelier d'écriture littéraire, cette prise de conscience faite de l'apport du texte littéraire prend les écrivains et leur permet d'aller très loin dans leurs démarches et leurs perspectives d'écriture.

C'est plus une remise en confiance et une maîtrise progressive des capacités d'écriture que chacun des participants à cette activité d'écriture aura à reconnaître et à vivre avec. Car ici et maintenant ces apprenants qui portaient en fardeau l'acte d'écrire en français peuvent baisser la garde et aller de l'avant dans cette même activité qui jadis (avant l'écriture du texte littéraire en ateliers) leur faisait défaut.

voici leur écrit :

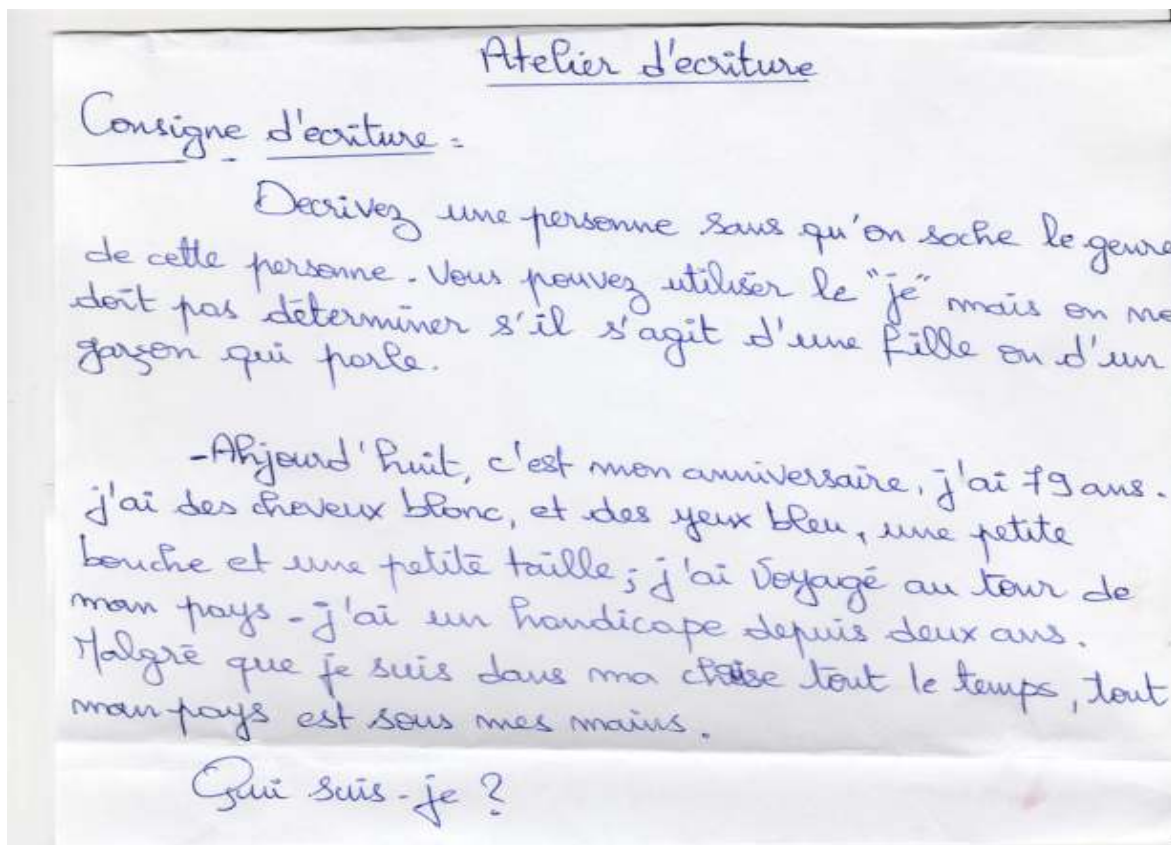


Nous remarquons que les étudiants/écrivains se sont imprégnés du travail de lecture/écriture et de relecture/réécriture au sein de l'atelier de l'écriture du texte littéraire, ceci est bien évident dans la fluidité de la rédaction proposée et dans l'immensité de l'imagination qu'ils ont montré.

Ces étudiants/écrivains ont découvert les possibilités qu'ils avaient en mains pour concrétiser leurs idées et leur donner des formes langagières différentes et variées. Ils ont été arrivés à une certitude qui crie haut et fort qu'ils peuvent écrire et qu'ils ont tous les droits de faire du brouillon, de raturer et de réécrire.

Dans cette même perspective, les séquences didactiques d'évaluation et d'apprentissage fonctionnent l'activité d'écriture au sein de l'atelier littéraire. C'est ainsi que lors d'une séquence didactique d'apprentissage les écrivains/participants ont écrit un texte décrivant le personnage principal sans dévoiler son sexe.

Exemple de rédaction:



D'ailleurs c'est le cas pour des rédactions produites dans la séquence d'évaluation où les participants/écrivains ont décrit l'aspect moral et physique d'un personnage fictif dont le nom le représente et le caractérise. En effet, cette étape d'écriture créative a permis d'ouvrir l'esprit et l'imaginaire de tout à chacun pour des écrits inventifs et vraisemblables.


Ces écrits produits lus et relus et écrits et réécrits montrent premièrement à quel point les apprenants-écrivains se sont retrouvés dans cet espace de création qui est l'atelier d'écriture et certifie deuxièmement l'apport de l'utilisation du texte littéraire tant en lecture qu'en écriture.

C'est alors que face à leurs écrits redécouverts en relecture que les écrivains se rendent compte d'un véritable exploit qu'eux-mêmes ont développé au cours de ce processus de l'écriture du texte littéraire en ateliers. En plus avec cette activité de l'acrostiche ces apprenants peuvent plus ou moins d'échapper à tous les blocages de la langue qu'ils éprouvent constamment lors de l'acte d'écrire en français.

Voici quelques exemples des écrits produits pour la description d'un personnage en évaluation :

Consigne d'écriture

- Suivant un caractère physique ou moral de votre choix, formez le nom d'un personnage que vous décrierez prochainement.



Carotte

- J'ai un ami qu'on surnomme carotte, ses cheveux sont orange comme une carotte, son visage est ovale, prend une forme de carotte, contient des tâches de rousseur, et tellement il mange beaucoup de carotte, il a une très forte vision. En plus, il préfère beaucoup orange.

Madame Google
mes voisins on lui est surnom "google" parce qu'elle a une caractère de curiosité et l'amour de savoir tout ; les personnes les informations les événements tous ...
Et si vous lui posez n'importe quelle question sur n'importe quel sujet elle répond précisément avec les détails.

Petit ponce. (caractère physique : défiant,
Petit ponce a une petite taille, des petites jambes, et de minuscule bras. Il était connu par son caractère : curieux il aimait bien atteindre ses objectifs et comprendre tous ce qu'il l'entour ; dynamique il pratiquait toutes sortes de sports et il voyageait tout autour de la terre ; malgré sa petite taille rien ne l'empêchait de faire tout ce qu'il voulait.
Petit ponce était aimé par tout le monde car il était sociable, mignon et serviable.

C'est dans ce sens de la complémentarité et de la continuité entre les séquences sur les quelles se base n'importe quel objectif d'apprentissage, et c'est dans ce sens que nous parlons d'une nouvelle didactique de l'écriture qui sera d'un côté à la hauteur des espérances de tous les apprenants ayant des difficultés en FLE et qui saura d'un autre côté comment prendre la main de ces apprenants assoiffés par le vœux de pouvoir écrire, savoir dire à haute voix son rêve et être en droit d'avoir l'opportunité à l'imaginaire et à la créativité dans l'écriture en FLE.

Nous constatons vers la fin de cette présentation, qu'une nouvelle didactique de l'écriture s'impose et qu'avec le travail de l'écriture en ateliers nous avons tout à gagner, du côté des enseignants/animateurs et du côté des apprenants/écrivains. Un apprentissage en participation qui se réalise entre les partenaires en écriture. Et une maîtrise des règles et des normes de la langue cible s'effectue progressivement au cours du processus de l'écriture du texte littéraire en ateliers.

Par suite à la progression observée d'un écrit imposé à un autre vers des écrits choisis et voulus, chacun des participants à cette expérience de l'écriture du texte littéraire en atelier réclame ce procédé de travailler en premier lieu avec le texte littéraire comme appui et comme projection d'écriture, en deuxième lieu le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture comme une garantie d'apprentissage et finalement de travailler sous la coupole d'une séquence d'évaluation en premier comme préparation, d'une séquence d'apprentissage en un deuxième temps comme moment d'acquisition et enfin une séquence de renforcement comme phase de remédiation et de fixation des apprentissages.

Autant dire que cette nouvelle pratique de l'écriture ouvrira toutes les portes des interdits et des refoulements pour une liberté extrême allant vers la pratique de l'écriture en FLE sans peur ni honte, bien au contraire avec cette nouvelle didactique de l'écriture, écrire en FLE deviendra une étape de renforcement et un moment de progression aussi bien en écriture qu'en lecture.

Des techniques et des procédures d'écriture s'installent et s'appliquent en toute conscience dans la pratique d'écriture personnelle de chacun des participants à ce genre d'atelier d'écriture où chaque étape et chaque activité garantit un plus chez les apprenants/écrivains participants à cette aventure de l'écriture créative et libératrice.

Avec cette nouvelle didactique de l'écriture basée sur le travail en commun dans un premier temps pour arriver à une autonomie en écriture est un objectif bien réel dans cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers. En plus, l'aspect interactif du travail en ateliers et l'apprentissage par la participation de tout à chacun doit-être une des devises de la didactique de l'écriture.

Conclusion

Dans ce dernier chapitre de ce présent travail de recherche, nous avons essayé de montrer l'apport de l'écriture du texte littéraire en ateliers pour une nouvelle didactique de l'écriture. Nous avons fait le tour de tout ce qui a trait à la mise en pratique d'une nouvelle didactique de l'écriture surtout avec les rédactions analysées dans ce présent chapitre.

Nous avons essayé de clarifier l'état de fait certifiant que l'exploitation du texte littéraire en classe de FLE peut permettre aux écrivains participants à l'écriture en ateliers d'accéder au plaisir d'écrire en français dépassant ainsi des années d'handicap et de frustration.

C'est ainsi que nous nous sommes lancées dans cette expérience d'où notre penchant à faire du texte littéraire un support textuel avec lequel la séance de français devient un moment de découverte, d'échange et d'expérience entre les mots, les phrases et les textes. Et bien sûr nous avons trouvé que de par ses particularités, le texte littéraire s'apprête à du travail sur la langue et de ce fait à une véritable acquisition de cette même langue.

Nous avons aussi montré le lien qui existe entre l'écriture du texte littéraire comme support textuel d'appui en lecture avec les possibilités que cette lecture offre aux participants/écrivains dans la réalisation d'écrits personnels. Plus encore, nous avons découvert avec les rédactions analysées comment les séquences d'évaluation, d'apprentissage, et de renforcement peuvent contribuer à l'élaboration d'une nouvelle didactique de l'écriture en FLE.

Nous avons eu cette opportunité de voir opérer la magie du texte littéraire en classe de FLE notamment avec des apprenants ayant des difficultés à l'écrit. Nous avons aussi pu assister à des métamorphoses sur le plan affectif que cognitif chez les participants à l'écriture du texte littéraire en ateliers.

En effet, les écrivains participants à l'écriture en ateliers ont pu passer le cap avec tout ce qui les freiner : des années d'échec en séance de français, du blocage à écrire en français, de la peur et presque un refus à travailler ou à écrire en cette langue.

Après cette aventure vécue au sein des ateliers d'écriture à lire et à écrire et à relire et à réécrire, l'acte d'écrire est devenu plus aisé et plus attractif. La décision de prendre le stylo et d'écrire en français devient facile et gratifiant.

En somme, toutes les rédactions exploitées dans ce présent chapitre montrent la réalité d'une didactique qui avec l'écriture du texte littéraire en atelier prend forme et celle avec le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture garanti sa place et avec les séquences d'évaluation, d'apprentissage et de renforcement s'applique et se renforce.

CONCLUSION

PARTIE

II

CONCLUSION

Au bout de cette expérience de l'écriture du texte littéraire en ateliers avec des apprenants du lycée et des étudiants de l'université, suite aux résultats recensés lors de l'intégration du texte littéraire en lecture et en écriture et après l'exécution du processus du lire-écrire-réécrire au sein d'un atelier d'écriture en séance de français, il s'avère désormais que l'aboutissement de cette expérience soit remarquable et vraiment incontestable.

Compte tenu du sérieux et de la volonté remarquables dans le déroulement des séquences d'apprentissage et dans la cohésion et la progression qui ont forgé les écrits des participants à l'écriture en atelier, cet espace d'écriture appelé 'atelier d'écriture s'est révélé pratiquement d'abord un lieu idéal d'écriture et aussi un moyen facilitant l'accès à l'écriture.

A l'issue de cette expérimentation en classe de FLE, il faut reconnaître que l'élaboration d'un projet d'écriture et la mise au point de séquences didactiques de lecture-écriture ont été une passerelle qui faisait entrer les participants/écrivains dans l'acte d'écrire.

Il faut retenir aussi qu'au sein d'un atelier d'écriture le partage qui s'effectue entre les participants ne se limitait pas au partage en écriture, au contraire cela s'étalait vers des partages plus complexes et plus fructueux car les écrivains vivaient pleinement le partage dans les choix des supports textuels d'appuis, le partage dans les critères de l'évaluation à adopter et le partage des observations et des remarques lors des lectures des textes écrits et réécrits.

Certes, d'énormes contraintes se sont dévoilées au cours de cette mise sur terrain de l'atelier d'écriture littéraire mais vue la spécificité de cet outil pédagogique bon nombre de ces blocages ont été dissipés, c'est ainsi que face au désintérêt que les apprenants éprouvent à l'égard de l'écriture en FLE, l'atelier d'écriture du texte littéraire de par ses activités de jeu de mots (acrostiche) invite avec souplesse ces mêmes apprenants à s'intégrer dans l'acte d'écrire.

Pour ce qui est des représentations négatives que les apprenants développent au sujet du français et de l'écriture dans cette langue, là aussi, l'atelier d'écriture de par l'échange interactif qu'il réclame et qu'il instaure entre les apprenants/participants à l'atelier et avec l'activité de réécriture qui est opérée et tout le temps sollicité dans ce processus d'écriture en atelier, tant de représentations sont 'réajustées' surtout celles qui ont trait à la sacralisation (objet intouchable) et les difficultés d'accéder au texte littéraire en lecture et en écriture, c'est avec cette activité de fond qu'est la réécriture que ces mêmes apprenants veulent écrire et réécrire sans se lasser.

De même à l'égard du brouillon qui, aux yeux des apprenants ne pouvaient refléter qu'une concrétisation des lacunes, des erreurs et de l'incapacité à écrire correctement en français, avec l'atelier d'écriture ces mêmes apprenants découvrent diverses possibilités de régler leurs problèmes de l'écriture en FLE par le biais de cette trace écrite qu'est 'le brouillon'.

Quant au système d'évaluation, avec tous ses aspects et tous ces cas de figure, les apprenants n'y voient qu'une observation dégradante ou une note décourageante. Au sein de l'atelier d'écriture l'évaluation se présente en premier lieu sous la forme de questionnaire avec lequel l'apprenant lui-même arrive à débroussailler ses capacités d'écriture.

En un deuxième temps, l'évaluation prend la posture d'un test qui prépare les apprenants à découvrir leurs capacités en écriture et de là à les développer, et en troisième lieu, l'évaluation devient une responsabilité propre des apprenants, qui suivant une fiche critériée, arrivent à s'évaluer sans complexe car cette fiche leur propose une étape de réécriture et de revalorisation du travail demandé.

Tout en reconnaissant l'apport de l'atelier 'l'écriture du texte littéraire', une reconsidération pour son intégration effective en classe de FLE est demandée. C'est alors qu'une nouvelle didactique de l'écriture s'avère indispensable en particulier dans le contexte algérien où tant l'enseignant que les apprenants souffrent le martyr lors d'une activité d'écriture en français.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

-I-Bilan

Au terme de ce travail de recherche, il convient d'en rappeler les traits essentiels qui l'ont cimenté. Le premier fondement a été l'intégration du dispositif des ateliers de l'écriture littéraire en classe de FLE en particulier avec l'exploitation du texte littéraire.

Le deuxième, qui se révèle être l'une des assises de l'acte d'écrire en atelier a été l'intégration du processus du lire-écrire-réécrire au sein de l'atelier, c'est ce qui a permis l'implication consciente et responsable des participants et c'est ce qui leur a permis d'apprendre de leurs propres erreurs avec l'exploitation de leurs brouillons.

Le troisième est l'exploitation d'une fiche critériée qui a favorisé la préparation de ces mêmes apprenants à s'engager dans une auto-évaluation et à développer une autocorrection personnalisée. Et c'est justement l'ensemble de ces piliers qui ont facilité à ces apprenants de réajuster leurs représentations et leur rapport à l'écriture en français, à la révision de leur brouillon et à l'acte d'écrire et de réécrire au sein d'un atelier.

Au bout de cette recherche exploratoire, des pistes ont été débroussaillées et des objectifs ont été atteints. En effet, les apprenants/scripteurs ont pu développer un rapport plutôt fructueux avec le texte littéraire en lecture et en écriture, cela se manifeste dans cette aisance partagée avec l'enseignant/animateur au cours de l'exploitation du texte littéraire en lecture et en écriture.

Sans compter que ces apprenants/scripteurs ont repris confiance en leurs capacités à écrire avec le jeu de mots qu'offre l'instant de l'écriture en atelier. Et grâce au renouvellement des rapports qu'ils ont entretenus avec le brouillon, ils sont arrivés à développer une réelle acquisition des compétences scripturales à force d'écrire et de réécrire.

Pour ce qui est du partage en écriture et de l'harmonie qui découle de la collaboration et de l'entraide dans les activités de lecture/écriture, ces deux aspects du travail en atelier ont contribué à instaurer l'interaction et le dynamisme qui à leur tour ont assuré l'autonomie en lecture et en écriture de chacun des participants à l'expérience de l'écriture en atelier.

Ces apprenants/scripteurs qui ont expérimenté l'acte d'écrire en atelier, se sentent responsables et s'engagent à se prendre en charge aussi bien dans leurs apprentissages que dans leur propre évaluation, car au sein de l'atelier de l'écriture littéraire ils s'auto-évaluent et s'auto-corrigent avec l'esprit de vouloir s'améliorer et de progresser.

Au cours de cette expérience de l'écriture en atelier les rapports entre l'enseignant/animateur et les apprenants/scripteur ont repris vie et avec le partage des expériences d'écriture et de lecture une appropriation effective et une pratique réelle de la langue cible en écriture et en réécriture ont vu le jour dans les écrits des participants.

En fait, c'est ce qui a favorisé d'un côté un passage progressif vers l'autonomie en écriture, de la rédaction d'un écrit collectif à l'écriture en binôme vers un écrit individuel, et d'un autre côté c'est ce qui a permis un réinvestissement des stratégies exploitées dans l'échange interactif avec ses pairs dans le travail de la rédaction personnelle, en particulier dans une atmosphère d'enthousiasme à partager ses idées avec les autres et avec l'esprit d'engagement à lire aux autres partenaires ce qu'on a écrit et avec un réel investissement à prendre en charge les remarques de ses partenaires en lecture et/ou en écriture pour se corriger et pour réécrire.

L'expérience que j'ai entreprise dans un premier temps avec des apprenants du lycée et dans un deuxième temps avec des étudiants de première année français (LMD), m'a confortée dans mes hypothèses de départ. A savoir si cet apprenant participant à la production d'un écrit collectif en groupe et/ou en binôme au sein d'un atelier d'écriture, peut-il être en mesure d'écrire seul et en toute autonomie.

C'est ainsi que je fais le tour d'horizon des travaux et des recherches en rapport avec les ateliers d'écriture, leurs types, leurs fonctionnements et leurs buts. Au cours de cette quête pour en savoir plus au sujet d'une pratique de classe des ateliers d'écriture, je devais passer par les travaux d'Oriol-Boyer qui m'ont offert tant de pistes que de démarches à adopter et à adapter à ma recherche et à mon expérience de terrain.

Au départ, c'est l'idée de la sacralisation du texte littéraire voir même l'impossibilité d'être exploité en classe de FLE, qu'il fallait dépasser et réajuster. En effet, l'exploitation de la critique génétique montre comment un écrivain passe par plusieurs étapes d'écriture et de réécriture pour donner vie à ces 'chef-d'œuvre' appelés textes littéraires.

Sur ce point, s'engager dans un processus de lecture/écriture/réécriture offre aux participants à l'écriture du texte littéraire en atelier l'opportunité de faire partie d'un tout, l'occasion de faire mieux et la chance de croire en leurs capacités à écrire puis à réécrire.

Avec la réécriture, le brouillon cesse d'être un cauchemar qu'on veut à tout prix oublier et à l'égard de quoi on fait tout pour ignorer l'existence. Cette trace écrite qui reprend les ratures, les incohérences, les erreurs et les lacunes, retrace en réalité les possibilités infinies pour se corriger, remédier à ses erreurs et progresser dans son apprentissage, c'est ce que découvre chacun des participants à l'écriture en atelier. Plus encore ils réalisent que ce brouillon est leur bouée de sauvetage car il leur permet de regarder l'erreur en face et leur donne le courage de la corriger.

L'entretien d'explicitation exploité avec les apprenants sous forme d'un questionnaire de départ les a habilités d'une part, à reconnaître leur rapport avec l'écriture en français, d'autre part, il leur a donné l'opportunité de déterminer dans quel écrit ils sentent l'étincelle et le pouvoir de se lancer dans l'écriture. Cet entretien d'explicitation s'est complété avec un questionnaire d'arrivée qui a montré à ces mêmes apprenants la réalité des progrès qu'ils ont réalisés en écriture.

L'écriture du texte littéraire au sein d'un atelier et l'ambiance de l'échange interactif qui s'en est répandu a permis aux apprenants ayant des difficultés à écrire en français et qui nourrissent à travers leurs années de scolarisation des représentations négatives vis-à-vis de l'acte d'écrire, de leurs capacités à écrire en français et à l'égard d'un travail d'écriture en commun de se retrouver au sein de ces ateliers d'écriture avec des représentations réajustées et des opinions plus enthousiastes à accomplir ce que le poids des représentations négatives de jadis n'ont point permis.

Accepter d'être évalué et participer soi-même à sa propre évaluation est un autre fait vécu et pleinement expérimenté au sein de l'atelier d'écriture. Ici, les participants sont arrivés à écrire avec les autres et surtout ils sont arrivés à écrire seul, c'est l'objectif le plus remarquable que les apprenants ont pu réaliser au sein de l'atelier d'écriture.

C'est alors que l'acte d'écrire est devenu une partie de plaisir car les apprenants ont appris à exploiter les erreurs et le brouillon pour se corriger. Ils ont aussi adopté les activités d'réécrire et de réécrire davantage parce qu'ils ont compris qu'au sein de l'atelier de l'écriture littéraire 'le premier jet' n'est qu'une première étape qui s'inscrit dans ce parcours vers la production d'un écrit.

-II-Interprétation des résultats :

Les apprenants en séance de français ont vécu assez longtemps dans l'exclusion et dans une marginalisation. Ils ont eu de quoi nourrir et faire grandir de fortes sensations qui les rendaient étrangers dans la classe de FLE. C'est alors qu'ils se sont retrouvés désarmés et condamnés à rester paralysés par tant de représentations d'incompétence et d'inefficacité qu'ils ont partagées avec leurs camarades de classe et même avec leur propre enseignant de français.

Des recherches qui s'inscrivent dans une perspective d'amélioration de l'écriture chez les apprenants et des travaux de chercheurs en didactique de l'écrit tentent tant bien que mal d'adopter et d'adapter des processus scientifiques adéquats qui favorisent un apprentissage efficace et effectif de l'écriture en français. Ces recherches et ses travaux mettent à nu la situation actuelle des apprenants ainsi que les pratiques récentes de l'apprentissage de l'écriture en FLE. Ils soulèvent des questionnements relatifs à la possibilité de mettre en place (en classe) un dispositif qui permet à l'enseignant de faire écrire efficacement ses élèves et aux apprenants de s'investir dans l'acte d'écrire de plein gré.

L'écriture du texte littéraire en atelier se présente comme dispositif qui une fois installé dans une classe de français rend possible, en premier lieu, le développement du désir d'écrire chez les apprenants même pour ceux qui souffrent les martyrs depuis des années. En second lieu, les pratiques d'écriture évoluent surtout avec des apprenants qui présentent une résistance à intégrer l'atelier et à écrire avec les autres.

Dans un troisième temps, l'écriture en atelier met en exécution une démarche qui permet d'évacuer des modes de transmission scolaires puisque cette démarche s'appuie en premier sur les pré-requis scolaires. C'est alors que les apprenants/participants à l'expérience de l'écriture littéraire en atelier réalisent qu'ils sont suivis et dirigés en lecture et en écriture tout au long du processus de l'écriture en atelier.

Par ailleurs, l'écriture collective suivie d'une écriture en paire prépare et rend l'écriture individuelle une réalité vécue par tous les apprenants/scripteurs et cette expérimentation individuelle d'une vraie écriture personnelle montre quel outil pédagogique privilégié peut-être l'atelier d'écriture en classe de FLE.

L'aspect créatif et inventif des apprenants/scripteurs est l'un des apports particuliers de l'atelier d'écriture du texte littéraire qui tend principalement vers une libération et une acquisition des compétences scripturales avec la mise en œuvre d'un processus d'écriture au sein du travail en atelier. C'est ainsi que la perception des apprenants au sujet de l'écriture littéraire en atelier change dans cette pratique libératrice. Ils perçoivent le fonctionnement interactif des activités de lecture et d'écriture et ils se rendent compte du poids du travail qu'ils réalisent et des efforts qu'ils fournissent.

La progression de la pensée collective chez les apprenants/scripteurs fait avancer l'écriture et les rend plus actifs à structurer leurs pensées individuelles. La lecture des écrits, produits collectifs ou individuels, contribue au partage en atelier et restaure les relations interpersonnelles dans le dynamisme interactif entre partenaires en écriture. L'observation effectuée lors de la réalisation de cette expérimentation de l'écriture du texte littéraire en atelier révèle le plaisir que ressentent les apprenants quant à la lecture de leurs écrits. La plupart d'entre-eux exprime une volonté à vouloir continuer à écrire et à créer de la fiction.

L'articulation contrainte/écriture assure l'entrée des apprenants/scripteurs dans l'acte d'écriture et détermine la continuité de leurs productions en accentuant l'intégration des apprentissages. L'évaluation est prise en charge par chacun des apprenants participant à cette expérience de l'écriture en ateliers. Ces scripteurs/auto correcteurs attestent avoir pour la première fois l'envie de s'évaluer car de là ils peuvent se corriger, modifier leurs écrits et progresser.

La satisfaction d'avoir produit un écrit, l'estime de soi et la plénitude profonde pleinement ressentie, sont tant d'atouts que procure cette expérience de l'écriture en atelier. L'échange interactif contribue à la réalisation des écrits personnels et permet ainsi la transmission des savoirs et des savoir-faire et renforce l'acquisition des compétences scripturales chez les apprenants.

-III-Perspectives :

Ce bilan invite à poursuivre et à élargir la réflexion sur la modélisation de la pratique de l'écriture littéraire en atelier, cela suppose la réalisation d'autres recherches dans le contexte algérien, encore faut-il mettre en œuvre des modifications profondes dans la pratique de l'écriture en classe de FLE.

Explorer tout d'abord, de nouvelles voies et mettre en place de sérieuses démarches et les adapter en classe de français, car l'enjeu est crucial pour tant d'apprenants ayant vécu dix ans ou plus à étudier le français sans être capables ni de le parler ni de l'écrire. [Ceci est aussi valable pour des étudiants qui préparent une licence en français].

D'ailleurs, outiller les apprenants de stratégies opératoires pour devenir autonome dans leur parcours de l'écrire et dans leur acte d'écriture en élaborant un dispositif rigoureux de recherche-action étant donné que l'objectif de tout apprentissage de l'écriture est de doter les apprenants et les enseignants de français de possibilités de pratiques fructueuses et effectives de l'écriture en FLE.

Dans un tel contexte, il est préconisé de mettre en exergue d'éventuelles propositions de recherche pour une décentralisation des travaux de recherche sur l'exploitation de l'écriture littéraire en atelier et partager ces travaux de recherches ainsi que les résultats obtenus avec les acteurs de l'enseignement à savoir les enseignants de français dans tous les cursus et dans tous les paliers, faire en sorte que ces recherches sur l'écriture en classe de FLE et toutes les expériences sur terrain relatées dans les travaux des chercheurs fassent l'objet d'un sérieux regard de la part des responsables en matière d'élaboration des programmes ou de la formation des enseignants de français.

Dans le contexte algérien, il est impératif de laisser la voix de la science et de la raison pénétrer les portes sacrées des classes de français et de laisser les nouveautés de la recherche en didactique de l'écriture entrer et ensoleiller les ténèbres de l'ignorance et de l'impuissance qui règnent.

Des recherches de magistère et de doctorat se sont penchées sur la question de l'écriture en FLE chez les apprenants, hélas toutes ces recherches accumulent les poussières dans les rangs des bibliothèques. Des travaux de recherches et des expériences réalisés dans le contexte algérien telle que la thèse de doctorat de Mekhnache intitulée: « L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique : pour un développement des compétences de production cas de la première année moyenne » ou en Master le mémoire de SAOUD intitulé: «Le travail coopératif en classe de FLE pour une meilleure maîtrise de l'écrit : Cas des élèves de 4^{ème} année moyenne », ou en Magistère le mémoire de Basbas intitulé: «Le texte littéraire : vecteur culturel dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Cas des élèves de terminale du lycée mille logements de Barika ». Bien sûr ce ne sont là que des exemples par rapport à tant de travaux de recherches qui méritent de voir le jour dans une pratique réelle dans nos classes de français. Comment peut-on ajouter quelque chose à la recherche si ce qui a été déjà fait ne trouve pas d'impact ni de concrétisation sur le terrain à savoir : les écoles primaire, les collèges, les lycées et les universités ?

Partant de cet état, on peut se demander, si une fois que ces recherches antérieures effectuées (pour obtenir tel ou tel diplôme), voient le jour dans des pratiques du quotidien dans les établissements scolaires et d'enseignement, cela peut booster la réflexion et améliorer les pratiques et les stratégies d'apprentissage de l'écrit. C'est ainsi que les objectifs de toute recherche peuvent être atteints et les apprentissages peuvent être effectifs.

IV- Pour finir.....

Au cours de ce travail de recherche et de cette expérimentation en classe de FLE, l'atelier de l'écriture du texte littéraire s'est présenté comme étant un dispositif facilitant l'accès des apprenants à l'acte d'écrire. Ce dispositif mis en classe de français se révèle être un outil pédagogique que l'enseignant peut mettre en œuvre dans sa classe en toute confiance quant aux résultats à obtenir avec ses apprenants surtout avec ceux qui ont de sérieuses lacunes et de réelles difficultés.

C'est plus que intéressant et même judicieux de vouloir en savoir plus au sujet des ateliers d'écriture, de leur fonctionnement et de la mise au point qu'il y a à adopter pour bénéficier de tous ses atouts et aller bien loin dans leur exploitation en classe de FLE.

L'intégration de l'atelier de l'écriture littéraire en classe de français signifie la volonté de tout à chacun d'améliorer l'enseignement/apprentissage de cette langue. Son exploitation pédagogique veut dire qu'un jour nouveau se lève pour ces apprenants handicapés par la peur, par la honte et par la certitude de ne pouvoir écrire correctement en français.

L'écriture littéraire au sein d'un atelier c'est l'occasion ou jamais pour les apprenants de s'approprier des démarches et des stratégies d'écriture qui leur permettent d'être autonomes pour de production d'écrits personnels.

Ecrire en ateliers pour les apprenants c'est exister, c'est marquer leur singularité, c'est être sûr que plus on écrit et plus on écrit bien et plus on s'épanouit car quand on écrit en atelier on crée et donne vie à soi en cet écrit qui vient de soi.

De toute évidence après tout ce qui a été dit et après tout ce qui a été expérimenté, l'atelier de l'écriture du texte littéraire est une démarche possible sur le terrain, d'autant plus qu'à travers elle des enseignements sur la langue et avec la langue s'installent.

Expérimenter l'activité de l'écriture en séance de français sans obstacles et sans gêne, apprendre à apprécier le texte littéraire en lecture et en écriture, vivre des moments de jouissance en réécriture et oser écrire en manipulant les mots et les phrases, s'attendre à ce qu'on soit à l'origine de la naissance de cet écrit ce sont les repères à retrouver quand les apprenants participent dans un projet d'écriture en atelier.

Participer à cette expérience de l'écriture en atelier c'est se retrouver muni d'appuis, d'aide et de soutien qui font avancer l'écriture et rendent les apprenants/scripteurs actifs et inventifs. C'est d'autant plus retrouver confiance en soi et en ses capacités à s'améliorer et même à inventer. Et plus encore c'est le fait de se redécouvrir en tant qu'écrivain inventif.

En somme, ce n'est que justice rendue à ces apprenants que de leur proposer un outil pédagogique et un moyen didactique facilitant l'acquisition des compétences scripturales en français en leur installant des ateliers de l'écriture du texte littéraire en classe. Et évidemment, montrer aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants de français que l'exploitation du texte littéraire en lecture et en écriture au sein d'un atelier d'écriture procure à tous de grandes possibilités d'avancer et de s'améliorer dans l'acquisition des apprentissage en français.

« Qui croit à l'intelligence des autres la provoque et la fait naître.

Qui en doute s'en défie la rend timide jusqu'à la détruire. »

Jean GUEHENNO

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- 1) ABARCA DELRIO Bronco. (1986). Psychologie et dynamique de l'orientation des groupes scolaires. Office des publications universitaires. Alger, 229 p.
- 2) ABRIC, Jean-Claude et al. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville Saint-Agne. Editions ERES, 295 p.
- 3) ALBERT Marie-Claude et SOUCHON Marc. (2000). Les Textes littéraires en classe de langue. Paris. Edition Hachette. 190 p.
- 4) ALLOUCHE Victor. (2012). Une didactique des actes de discours et des séquences. L'Harmattan. Paris, 235 p.
- 5) ANGERS Maurice. (1996). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Editions CEC Inc. Québec, 380 p.
- 6) BARRE-DE MINIAC Christine et al, (1999), *Ecrire en atelier : observation, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture*. Institut National de Recherche Pédagogique. Paris, 193 p.
- 7) BARRE-DE MINIAC, Christine. (2000). Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 140 p.
- 8) BARRE-DE MINIAC Christine et REUTER Yves. (2006). Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines. INRP, 268 p.
- 9) BARBOT Marie-José. (2000). Les auto-apprentissages. CLE International, Edition Michèle GRANDMANGIN, 125 p. ISBN 2-09-033341-3.
- 10) BAUDRIT Alain. (2007). L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 160 p.
- 11) BEAUD, Michel. L'art de la thèse : comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire. (2003). Paris : Edition La découverte, 197 p.
- 12) BENTAIFOUR Belkacem. (2009). Didactique du texte littéraire : Choisir et exploiter un texte pour la classe. THALA Editions. Alger, 135 p.

- 13) BERNARDIN Jacques. (1999) « Comment les enfants entrent dans la culture écrite ? », Edition Itinéraire de découverte le goût d'apprendre RETZ France, 228 p.
- 14) BERTHIER Nicole. (1998). Les techniques d'enquête. édition Armand Colin, 234 p.
- 15) BESSE Jean-Marie. (1995). L'écrit, l'école et l'illettrisme. Ed. Magnard, 118 p.
- 16) BIARD Jacqueline et DENIS Frédérique. (1993). Didactique du texte littéraire. Edition NATHAN. PARIS. 239 p.
- 17) BOURGEOIS Etienne & CHAPELLE Gaëtane. (2011). Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France. Paris, 296 p.
- 18) BORDAS Eric et al. (2005). L'analyse littéraire. Armand Colin, 230 p.
- 19) CHISS Jean-Louis. (2012). L'écrit, la lecture et l'écriture : Théories et didactiques. Edition L'Harmattan. Paris, 255 p.
- 20) CHISS Jean-Louis et al. (2005). Pour une lecture littéraire. Edition De Boeck & Larcier, 370 p.
- 21) CIRCUREL Francine. (1991). Lectures interactives en langue étrangère. Edition Hachette Paris, 155 p.
- 22) CORNAIRE Claudette et RAYMOND Patricia-Marie, (1999), *La production écrite*, Edition Clé Internationale, 127 p.
- 23) CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble, 504 p.
- 24) DE VECCHI Gérard. (2011). Evaluer sans dévaluer. HACHETTE LIVRE. Paris, 175 p.
- 25) FIJALKOW J, (1993), Entrer dans l'écrit, édition Magnard, février. 102 p.
- 26) FRENAY Mariane et BEDARD Denis. (2011). « Le transfert des apprentissages » In BOURGEOIS Etienne & CHAPELLE Gaëtane. Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France. Paris. P 125/137.
- 27) GALAND Benoit et al. (2011). « Avoir confiance en soi » In BOURGEOIS Etienne & CHAPELLE Gaëtane. Apprendre et faire apprendre. Presses Universitaires de France. Paris. P 255/268.
- 28) GIORDANO Yvonne. (2003). Conduire un projet de recherche : Une perspective qualitative. Editions EMS, 318 p.

- 29) GRAPPIN Anne-Marie, 2004, Itinéraire de découverte le goût d'apprendre. Edition Scérèn, 127 p.
- 30) GUIBERT Rozenn. (2003). Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes. Presses Universitaires du Septentrion, 183 p.
- 31) HATEM Rolande. (2005). Vivre le brouillon, in Ecrire et réécrire dans toutes les disciplines. Edition Scérèn, CRDP, Académie d'Amien. P38-57.
- 32) JOUVE Vincent. (1997) La lecture. Hachette édition Paris, 111 p.
- 33) KAVIAN Eva. (2007). Ecrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture. Edition De Boeck et Larcier Bruxelles, 144 p.
- 34) KERBAT-ORECCHIONI Catherine. (1992). Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome I. Edition Armand Colin/Masson. Paris, 138 p.
- 35) KERBAT-ORECCHIONI Catherine. (1992). Les interactions verbales. Tome II, Edition Armand Colin/ Masson. Paris, 368 p.
- 36) KOSTRZEWA Fabienne. (2007). Atelier d'écriture: 26 lettres en quête d'auteurs. 1ere édition De Boeck et Larcier. 164 p.
- 37) MASSOL Jean-François. (2008). Ecriture d'invention et ateliers d'écriture : Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui. Recherches Travaux. Paris, 207 p.
- 38) MOIRAND, Sophie. (1990). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Edition Hachette FLE, 188 p.
- 39) MOLINER, Pascal et al. (2002). Les représentations sociales : Pratique des études de terrain. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 230 p.
- 40) NEUMAYER, Odette & NEUMAYER, Michel. (2008). Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé. 3^{ème} éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 221 p.
- 41) ORIOL BOYER Claudette et al. (1990). La réécriture. Edition CEDITEL, Université de Grenoble-Stendhal, 219 p.

- 42) ORIOL BOYER Claudette et al. (1995). Lire Ecrire Ensemble, Français 5^e. Edition Hatier. Paris, 320 p.
- 43) ORIOL BOYER Claudette et al. (2004). 50 activités de lecture-écriture en atelier Tome I écritures brèves, Edition Scérèn, 272 p.
- 44) ORIOL BOYER Claudette et al. (2004). 50 activités de lecture-écriture en atelier Tome II écritures longues, Edition Scérèn, 175 p.
- 45) ORIOL BOYER Claudette et al. (2003). Critique génétique et didactique de la réécriture : Travailler avec les brouillons d'écrivains. Edition Scérèn CRDP MIDI-PYRENEES, 150 p.
- 46) ORIOL-BOYER Claudette et BILOU Daniel. (2013). Ateliers d'écriture littéraire. Editions Hermann, 584 p.
- 47) PEYRAT-MALATERRE Marie-France. (2011). Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? De Boeck. Bruxelles, 101 p.
- 48) PIMET, Odile & BONIFACE, Claire. (2008). Ateliers d'écriture : mode d'emploi : guide pratique de l'animateur. 4^{ème} éd. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur, 231 p.
- 49) PIMET, Odile. (2004). Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur. MATOURY (GUYANE) : IBIS ROUGE EDITIONS, 155 p.
- 50) REUTER, Yves. (2002). Enseigner et apprendre à écrire. 3^{ème} éd. Issy-les-Moulineaux : ESF Edition, 181 p.
- 51) ROCHE, Anne et al. (2000). L'atelier d'écriture : Eléments pour la rédaction du texte littéraire. : Editions Nathan / HER. Paris, 149 p.
- 52) ROUYEYRAN Jean-Claude. Mémoires et thèses : l'art et les méthodes. (1989). Maisonneuve et Larose. Paris, 197p.
- 53) SECA, Jean-Marie. (2002). Les représentations sociales. Edition ARMAND COLIN/VUEF. Paris, 192 p.
- 54) VIGNER Gérard. (1982). Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite. CLE International. Paris, 228 p.

ARTICLES

- 1) AIALA Renata et DE MELLO Renato. (2015). « le texte littéraire en classe de français langue étrangère (fle) » in *letras raras revista* vol. 6, ano 4, n°1, p. 9-19.
- 2) ANIS Jacques. (1992). « *La rature et l'écriture (l'exemple de Ponge)* ». In *texte en main* N°10/11. Edition 'Atelier du texte'. Grenoble 1992, p. 23-38.
- 3) Arzate Otamendi Mariana et Velázquez Herrera Adelina. (2012). « *Intégration du texte littéraire dans la classe de langue : une expérience pédagogique mise en œuvre en contexte universitaire mexicain* » *Synergies Mexique* n° 2, p. 41-55.
- 4) BACONNET Sophie. (2011). *La parole de l'enseignant dans la classe ; entre aide individuelle et avancée collective. Etude du cas d'un stagiaire vidéoscopé dans le cadre d'interactions didactiques au sein du dispositif 'atelier dirigé d'écriture' en CP.* Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars.
- 5) BARRE-DE MINAC Christine. (1995). « *La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche.* ». In *Revue Française de Pédagogie* N°113. oct. / nov/ déc. 1995, p. 93-133.
- 6) BERSSONNAT Daniel. (2000). « *Deux ou trois choses que je sais de la réécriture.* » In *Pratiques* N°105/106. 2000.
- 7) BIAGIOLI-BILOUS Nicole. (1999). « *Ecole, écrit et créativité* ». In *Le français aujourd'hui* N° 127. Septembre 1999, p. 7-15.
- 8) BOUDECHICHE Nawel. (2010). « *Construction de connaissances linguistiques et encyclopédiques en langue étrangère à travers la production et la réécriture d'un texte descriptif* ». In *Synergies Algérie* N° 9, 2010, p. 95-107.
- 9) CALLIABETSOU-CORACA Popi. (2010). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire .ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009 « La place de la littérature dans l'enseignement du FLE » Université d'Athènes, p. 13-25.
- 10) CERVERA Roser. (2009). « A la recherche d'une didactique littéraire ». In *Synergies Chine* N°4, p. 45-52.

- 11) CHAMPION Anne et ALLARDI Jean-Bernard. (1999). « L'exercice de l'écriture ». In *Le Français aujourd'hui* n°118, p. 84.
- 12) CONSTANDULAKI-CHANTZOU Ioanna. (2009). « Deux sœurs siamoises : la langue et la littérature ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009, p. 73-77.
- 13) FABRE Claudine. (1992). « *Pour délier l'écriture : lire les ratures 'pas à pas'* ». In *texte en main* N°10/11. Edition 'Atelier du texte'. Grenoble 1992, p. 39-49.
- 14) FABRE-COLS Claudine. (2004). « *Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ?* », *LINX* /51, p.13-24.
- 15) GUELLAL Abdelkader. (2007). « *Lecture-écriture en classe de FLE.* ». In *Synergies Algérie* N°1, p. 181-216.
- 16) GRUCA Isabelle. (2010). « *Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité* ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, p. 167-185.
- 17) KAÏM Nora. (2016). « *L'apport de l'atelier d'écriture dans le réajustement des représentations des apprenants en classe de FLE* ». In *Revue des sciences Sociales Université Med Lamine DEBAGHINE Sétif*, N°22, juin 2016, p 64-75.
- 18) KOSTRZEWA Fabienne. (2005). « *Pour une nouvelle approche de l'écrit* ». Bulletin d'Informations pédagogiques N°58. Octobre 2005, p.13.
- 19) MARQUILLO Martine. (1993). « *Analyse de consigne et évaluation dans des pratiques de l'écrit* ». In *Le français dans le monde : Recherches et Applications*. Paris. EDICEF. Numéro spécial : Février-Mars 1993, p. 83-95.
- 20) MEKHACHE Mohamed. (2010). « *Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire.* ». In *Synergies Algérie* N°9. Avril 2010, p. 121-132.
- 21) METATHA Med El Kamel. (2010). « *L'écriture et son apprentissage sous le prisme du 'rapport à l'écrit'* ». In *Synergies Algérie* N° 11. Décembre 2010, p. 95-105.
- 22) MOREL Anne-Sophie. (2012). « *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives* ». Actes du II ème Forum Mondial HERACLES. P. 141-148.
- 23) ORIOL-BOYER Claudette. (1980). « *Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres.* ». In *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*. N° 26. P. 94-112.

- 24) ORIOL BOYER Claudette. (1988). « *Interaction de l'écriture et de la lecture* ». In Actes de lecture N°21. Mars 1988.
- 25) ORIOL BOYER Claudette. (1986). « *Lire-écrire avec des enfants (1)* ». In Texte en main N° 5. Edition 'l'atelier du texte' Grenoble printemps 1986, p. 5-20.
- 26) ORIOL-BOYER Claudette. (1986). *L'art de l'autre: didactique du texte et communication*. In: Langue française, n°70, Communication et enseignement, p. 45-62.
- 27) ORIOL BOYER Claudette. (1988/1989). « *Lire-écrire avec des enfants (2)* ». In Texte en main N° 7. Edition 'l'atelier du texte' Grenoble Hiver/printemps 1988/1989, p. 81-98.
- 28) ORIOL BOYER Claudette et al. (1990). « *Cinq ateliers d'écriture* ». In Texte en main N° 8/9. Edition 'l'atelier du texte' Grenoble. Printemps. 1990, p. 143-159.
- 29) ORIOL BOYER Claudette. (1990). « *Pour une didactique du français langue et littérature* ». In Le français dans le monde N°237, nov. /déc. 1999.
- 30) ORIOL BOYER Claudette. (2001) « *Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créatives* ». Résonances. Septembre. 2001, p. 6.
- 31) ORIOL BOYER Claudette. (2011). « *L'objet d'art scriptural* ». In remue.net. consulté le 23/02/2011.
- 32) ORIOL BOYER Claudette. (1984). « *Ecrire en atelier (1)* », In Texte en main N°1, Edition 'l'atelier du texte' Grenoble. Printemps 1984, p. 5-18.
- 33) ORIOL BOYER Claudette. (1984). « *Ecrire, cela s'apprend...* », In Texte en main N°1, Edition 'l'atelier du texte' Grenoble. printemps 1984, p. 3-4.
- 34) ORIOL BOYER Claudette. (1984). « *Ecrire en atelier (2)* », In Texte en main N°2, Edition 'l'atelier du texte' Grenoble. été 1984, p. 97-116.
- 35) ORIOL BOYER Claudette et NORMAND Isabelle. (1997). « *Pratiques de lecture et d'écriture en FLE à partir d'un texte intégral de littérature de jeunesse.* ». LIDIL N° 16. Décembre. 1997, p. 69-79.
- 36) ORIOL BOYER Claudette. (2012). « *Potentiel didactique et pédagogique de la contrainte.* ». In Revue La Licorne N°100-1-Edition. Presses Universitaires de Rennes. 2012, p. 217-231.

- 37) ORIOL BOYER Claudette. (2000). *Les écritures d'invention*. Conférence mercredi 13 décembre 2000.
- 38) PETITJEAN André. (1998). « *Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique* ». In *Pratiques* N°97-98. Juin 1998, p. 105-132.
- 39) PIOLAT Annie et ROUSSEY Jean-Yves. (1992). « *A propos de l'expression 'stratégie de révision' de texte en psychologie cognitive.* » In *Texte en main* N°10/11. Edition 'l'atelier du texte' Grenoble printemps. 1992, p. 51-64.
- 40) PLOQUIN Françoise. (1993). « *L'écrit à contre-pied* ». In *Le français dans le monde : Recherches et Applications*. Numéro spécial, Février-Mars 1993, p. 151-154.
- 41) PROSCOLLI Argyro. (2009). « *La littérature dans les manuels de FLE* ». La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. ACTES du colloque international des 4 et 5 juin, p. 131-164.
- 42) G RADENKOVIC- A: "*Altérité et identités dans les littératures de la langue française*", in *Le Français dans le Monde, Clé International* 2004, Numéro spécial.
- 43) RIEBEN Laurence. (2003). « *Écritures inventées et apprentissage de la lecture et de l'orthographe* ». In *Revue de Linguistique* N°22. 2003, p. 27-36.
- 44) REUTER, Yves. (1996). « *Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture* » In *Pratiques* N°89. Mars 1996, p. 25-44.
- 45) RICARDOU Jean. (1984). « *Pluriel de l'écriture* » In *Texte en main* N°1. Edition 'l'atelier du texte' Grenoble printemps. 1984, p. 19-29.
- 46) SENOUSSE Massika. (2010). « *Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE* ». In *Synergies Algérie*, N° 11, 2010, p. 107-120.
- 47) SEOUD, A., « *Document authentique ou texte littéraire* », *Littérature et cultures en situation didactique*, ELA, n° 93 (janvier-mars), 1994, p. 8-24.
- 48) SORIN Noël. (2005). « *Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire* », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol 8, n°1, 2005, p.65-78.
- 49) SOUCHON Patrick. (2003). *Des ateliers pour écrire*. *Le français dans le monde* N°325, Jan-Fév. 2003, p. 50-51.

- 50) VANASSE Geneviève-Gaël et GAUDREAULT Monique-Noël. (2004). « *Écriture créative et plaisir d'apprendre* ». In *Didáctica (Lengua y Literatura)* 2004, vol. 16, p. 235-250.
- 51) VIGNER Gérard. (2012). « *Ecrire en FLE : Quel enseignement pour quel apprentissage ?* ». In *Le français dans le monde : Recherches et Applications* N°51, Janvier 2012, p. 16-33.
- 52) VIGNER Gérard. (1993). « *Ecriture et savoir* ». In *Le français dans le monde : Recherches et Applications* Numéro spécial, Février-Mars 1993, p. 39-51.

DICIONNAIRES

- 1) CUQ, Jean-Pierre. (2003). Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde. Paris : Clé internationale. 298 p.
- 2) REUTER Yves. Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. (2010). Bruxelles. Editions De Boeck. 280 p.
- 3) ROBERT Jean-Pierre. (2008). Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris. Ophrys. 225p.

THESES

- 1) DUMINY-SAUZEAU Christine. . (2010). L'atelier d'écriture littéraire : analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains. Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble 3.
- 2) GUELLAL Abdelkader. (2010). Didactique des textes littéraires, ou la littérature comme prétexte à l'enseignement du FLE. Université d'Oran.
- 3) ORIOL BOYER Claudette. (1989). L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique. Thèse de doctorat d'Etat. Université de Paris VIII à Vincennes à St-Denis.
- 4) MEKHNACHE Mohamed. (2011). L'exploitation du texte littéraire dans le projet didactique : pour un développement des compétences de production cas de la 1^{ère} année moyenne. Thèse de doctorat. Université Batna.
- 5) PRINCE Michèle. (2011). La réécriture accompagnée : Une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec.
- 6) RUELLAN Francis. (1999). Un mode de travail didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture au cycle 3 de l'école primaire. Thèse de doctorat. Université de Lille III.

ANNEXES

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DE DEPART AU LYCEE

ANNEXE-01-

*Serran
Madjele
2. P. 2*

Questionnaire de Départ

Q1 - Habitez-vous dans

1. une grande ville 2. une petite ville 3. un yillage
 4. une région rurale 5. autre lieu

Q1 bis - si autre lieu, précisez :

.....

Q2 - Vos parents parlent français

1. couramment 2. un peu 3. pas du tout

Q3 - Vos études en langue française se sont déroulées :

	régulières	Irrégulières
Q3-1] au primaire de façon	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q3-2] au collège (moyen) de façon	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q3-3] au lycée de façon	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Q3bis - si vos études ont été irrégulières, dites pour quelles raisons?

1. absence régulière de vos professeurs 2. manque d'outils pédagogiques (livres) 3. désintérêt de votre part (sécher les cours)

Q4 - Que pensez-vous de la progression de vos cours en langue française?

1. Les cours sont organisés de façon cohérente 2. Les cours d'un niveau à un autre ont le même contenu (on ne progresse pas dans l'acquisition de la langue)

Q5 - Les cours dispensés sont en rapport avec votre quotidien

1. Oui 2. Non

Q6 - Vous et vos amis, vous utilisez des mots en français >

1. souvent 2. de temps en temps 3. Jamais

ANNEXE-01-

Q7 - vous regardez :

	en langue française	en langue française sous titré en arabe	en langue anglaise sous titré en arabe	en langue arabe
Q7-1] les feuillets	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q7-2] les films	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-3] les matchs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q7-4] les dessins animés	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-5] les documentaires	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q7-6] les clips	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q7 bis - si vous regardez ces programmes télé en langue française, comprenez-vous tout ce qui se dit ?

1. Oui, absolument
 2. Oui, un peu
 3. Non, pas vraiment

Q8 - vous écoutez les chaînes de radio diffusées en langue :

	souvent	un peu	pas du tout
Q8-1] française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q8-2] arabe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q8-3] kabyle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Q8 bis - si vous écoutez les chaînes de radio diffusées en langue française, comprenez-vous tout ce qui se dit ?

1. Oui, absolument
 2. Oui, un peu
 3. Non, pas du tout

ANNEXE-01-

Q9 - vous lisez :

	souvent en langue française	des fois en langue française	jamais en langue française, toujours en langue arabe
Q9-1] des journaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q9-2] des magazines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q9-3] des bandes dessinées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Q9 A - si vous lisez en langue française, comprenez-vous tout ce qui est écrit ?

1. Oui, absolument
 2. Oui, un peu
 3. Non, pas du tout

Q9 B - si vous n'arrivez pas à tout comprendre

1. utilisez-vous un dictionnaire
 2. vous demandez l'aide d'un ami
 3. vous demandez l'aide d'un membre de la famille
4. vous ne faites rien de tout cela

Q10 - vous avez tendance à écouter des chansons en langue :

	souvent	un peu	pas du tout
Q10-1] française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q10-2] arabe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q11 - Si vous croisez sur votre route un panneau publicitaire ou un panneau d'indication ou autre inscription en langue française :

1. vous vous arrêtez pour lire ce panneau
 2. vous l'ignorez et vous vous arrêtez devant le même panneau traduit en langue arabe
 3. vous ne vous arrêtez jamais devant un panneau pour le lire

Q12 - Dans la classe, comprenez-vous toutes les consignes du professeur de français :

1. souvent
 2. des fois
 3. pas du tout

Q12a - Si vous n'arrivez pas à comprendre les consignes du professeur de français, que faites vous pour faire votre travail :

1. vous demandez la traduction de ce qu'a demandé le prof à l'un de vos camarades
 2. vous demandez à votre professeur de vous réexpliquer les consignes
 3. vous vous contentez de regarder sans rien faire

ANNEXE-01-

Q13 - Quand votre enseignant vous demande de faire une rédaction, comment procédez-vous :

1. vous réécrivez un travail déjà fait en classe ou par un camarade
 2. vous traduisez les idées que vous avez en langue arabe
 3. vous ne faites rien, vous renoncez à faire ce travail
 4. Vous faites votre rédaction vous-même sans avoir recours à aucune des autres options citées

Q14 - Quand votre enseignant vous demande d'écrire en groupe :

1. vous participez à l'écrit avec vos camarades
 2. vous vous contentez d'inscrire votre nom sur le travail réalisé par les autres membres du groupe
 3. vous écrivez seul sans écouter ou échanger avec les membres du groupe

Q15 - Après des années d'étude en langue française, sentez-vous capable de :

	Oui, absolument	Oui, un peu	Non, pas du tout
Q15-1] rédiger seul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Q15-2] d'écrire en groupe	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Q15-3] de tenir une conversation en langue française	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Q15 bis - si vous êtes incapable d'écrire seul, est-ce parce que :

1. vous avez peur de vous tromper
 2. vous ne savez pas utiliser le vocabulaire et la grammaire étudiés en classe

Q16 - vous préférez écrire :

1. seul
 2. en binôme
 3. en groupe

Q16 a- vous préférez écrire seul parce que :

1. vous êtes capable d'écrire sans l'aide de personne
 2. vous n'avez pas confiance en les autres
 3. souvent obligé à travailler en groupe, vous faites vous même le travail du fait que personne ne participe

ANNEXE-01-

Q16 a bis – Quels types d'écrit aimez-vous écrire ?

- un poème un récit
 une présentation une argumentation

Q16 b - vous préférez écrire en groupe parce que :

1. vous êtes plus à l'aise dans l'échange avec les autres 2. votre peur d'écrire ou de parler en français se dissipe dans le groupe 3. cela vous permet de remettre un travail au prof sans faire le moindre effort

Q17 – Vous pensez que c'est plus difficile d'écrire :

- un poème un récit
 une présentation une argumentation

Q17 bis – Pour que vous puissiez écrire des textes qui vous semblent difficiles, que demanderiez-vous à votre enseignant de français de faire :

- De nombreuses lectures avant l'écriture Des rédactions collectives
 Des exercices d'écriture de petits passages Des rédactions individuelles

Q18 - De manière générale, voulez-vous améliorer votre écrit en langue française?

1. Oui 2. Non

Q18a - si oui, qu'est-ce que vous êtes prêts à faire?

.....parfaire... écrit... un ouvrage... et de futures... travail
.....
.....(journaliste)... et donne... composition... (des...
.....écrite)... paragraphes
.....
.....
.....

Q18b - si oui, que doit faire votre professeur de français pour vous aider à aboutir à cet objectif?

.....explique en arabe...
.....
.....
.....

EVALUATION DIAGNOSTIQUE APPRENANTS

DU LYCEE

2 L. ph 2

Support textuel > Serge, le merle vert.

"Emile Chevrette, tête dressée et veste grise, s'embête et se désespère, En effet elle déteste les étés les rocs, le sel de mer, les vers de terre desséchés, les crevettes. Et elle Chevrette rêve de perles"

↳ Consignes de lecture :

- 1) Lisez le texte et précisez la voyelle employée
- 2) Classez les mots du texte dans les catégories présentées dans le tableau suivant.

Noms	Verbes	Adjectifs	Adverbes	Pronoms	Préposition
-Emile	-désespère	-et, et se.	s'embête	elle, le	
-Chevrette	-dressée	En.		les, :	
-mer	-perles				
-veste grise	-desséchés				
-vers, ^{terre}	-rêve				

2): La voyelle employée = E chevrette.

A 2 P 2

Lecture rapide de textes

Support textuel: "Le voyage de madame vert"

Emile Chevreton, tête levée et
 vest grise, s'embête et se désespère
 son effet, elle s'élève les yeux vers
 le ciel de mer, la vers de terre, les
 crevettes, elle) Estelle Chevreton
 veut de parler.

Objectifs de lecture

- Trouver le titre et préciser le voyage
 employé
- Classer les mots du texte
 dans les catégories présentées dans le
 tableau suivant.

Correction

La voyelle employée: e

ANNEXE-02-



ANNEXE-02-

a - Youssef c'est le professeur de philosophie

e - Amna vas à la maison. ✓

i - La fleur est très belle. ✓

o - Le gaz est très dangereux

u - Ma mère est malade.

^{est}
 r(0) = l'eau ^{est} le ^{est} de la vie. ✓

Le coup du monde 2010 ^{est} organisé par ^{la} première fois au ^{est} de cette compétition ^{en} Afrique ^{est} la FIFA choisit l'Afrique du sud
 cette compétition ^{est} organisée par 32 équipes.
 Comme l'Algérie la résultat d'Algérie qui perd contre la Libye, ^{est} la ^{est} la bonne résultat contre l'Angleterre (0-0) ^{est} ^{fait} éliminé au premier tour

Ghana

La Nigeria qualifié au 2^{ème} tour définitivement ^{est} éliminé au 2^{ème} tour comme la ^{est} la même de Ghana ^{est} l'Algerie ^{est} cette équipe qui qualifié à 1/4 finale ^{est} classé à 3^{ème} place

aubtient

→ L'Argentine ^{est} fait 3 victoire à première tour ^{est} 2^{ème} tour ^{est} éliminé à la carte finale.

^{est} le pays organisé (Afrique du sud) elle éliminé au 1^{er} tour.

L'Australie ^{est} sorté à 1^{er} tour avec une mauvaise résultat, ^{est} ce coup du monde ^{est} Elle gagne par l'intermédiaire de l'Espagne.

ANNEXE-02-

Ce qu'on doit réaliser	Ce qui est réalisé
- Précision de l'événement	+
- Précision de la présentation des équipes dont le nom commence par la voyelle A	+
- Relater l'enchaînement des compétitions	+
- Préciser la fin de la coupe du monde	+
- Correction de la langue:	
a) - orthographe	~~~~
b) - conjugaison	~~~~
c) - expression	~~~~

La coupe du monde 2010 est une compétition organisée par la Fifa en Afrique du sud. Elle est composée de 32 équipes réparties en 8 groupes chaque groupe passe par des tours précisés.

L'Algérie est éliminée dans le au premier tour avec l'Afrique du sud et l'Australie. Au 2^e deuxième tour deux équipes sont éliminées: l'Amérique et l'Angleterre.

permet la ^{ent} rencontre → l'Argentine ^{argentine} se rencontre l'Allemagne
 l'Argentine perd ce match 4 à 0 et l'Allemagne est qualifié au demi finale.

• Au finale l'Espagne ^a est gagné le match contre la Hollande (la coupe du monde).

JOUER AVEC LES MOTS AU LYCEE

Bonne nuit

~~Fatima Lebra~~
~~et ses enfants~~

Je te souhaite une bonne ~~année~~ ^{année} ~~bonne~~
~~année.~~

Shouha hiba Al

Shams Al Shouhaquel

Souhaitee kibat errahmen.

~~Je te souhaite~~ nous ^{te} souhaitons
une bonne année.

et heureuse ← souha kibat-errahmen

1) Nous te souhaitons une bonne
et heureuse année.

← souha kibat-errahmen →

SEQUENCE D'APPRENTISSAGE

APPRENANTS DU LYCEE

ÉTAPE 1 : Le genre des mots

Texte

La poursuite

Alors j'ai décidé de suivre Mireille.
Je conduisais une voiture de location, une Austin rouge. J'étais garée devant chez Mireille depuis la fin de la matinée, coiffée d'une casquette de marine que je portais inclinée sur l'oreille. Mireille est sortie vers quatorze heures, pomponnée. [...]

Pour ne pas être reconnue, j'ai laissé constamment une ou deux voitures entre nous. Alors je regardais droit devant moi. Pas une fois je ne me suis retournée. Et Mireille qui conduisait si lentement, si prudemment. [...]

Régine DETAMBEL, *La Modéliste*, Juillard, 1990, p. 98.

Samedi 10 novembre 2010

les références :

1) les noms qui se retrouvent dans cet texte écrit :

- | | | | |
|----------------|-----------------|-----|-----|
| - Miraille f | - la fin | } F | |
| - voiture f | - souge | | |
| - Austin f | - herne | | |
| - matinée f | - location | | ait |
| { Miraille } f | - deux voitures | | |
| - casquette f | | | |
| - marine f | | | |
| - l'oreille | | | |
| { Miraille } | | | |

2) qui construisait

- pomponnée

+ coiffée d'une casquette de marine

Miraille est sortie

Miraille est une femme.

2) coiffée garée retournée reconue.

1. Tout les noms se trouvant dans cet extrait sont:

- Mirielle F
- Une créature F
- Une Austin ~~voiture~~ F
- Une casquette F
- L'oreille
- Marine
- quatorze heures
- deux épouses
- Mirielle
- Matinée
- inclinée
- location

F

3) * Mirielle est sortie vers quatorze heures pomponnée

Alors, Mirielle est un nom féminin
 de wifeé, garéé, reconnue, retournée

Etape 02

Écriture
Consigne d'écriture:

Réécrivez cet extrait au masculin, donnez lui un titre qui soit au masculin.

Le poursuivent.

Alors, j'ai décidé de suivre Iohis
 Je rendais un mot à l'opé
 j'ai ~~à~~ ^{la} louer location, un sona come ^{camion} ~~un~~ ^{je} j'étais
 garé devant chez Iohis depuis l'après
 midi, coiffé d'un ~~casque~~ ^{bonnet} de marine que
 je portais ~~un~~ ^{une} ~~incliné~~ ^{brillé} ~~à~~ ^{sur} Iohis
 est sorti vers ~~de~~ ^{le soir} ~~deux~~ ^{trois} jours, pompomé
 Pour ne pas être reconnu, j'ai
 laissé constamment une ~~ou~~ ^{ou} ~~de~~ ^{de} ~~ma~~ ^{ma} ~~commission~~
 entre nous. Alors je regardais droit

Samedi 7 Décembre 20

Récit (un passage au masculin).

Le poursuivant

Alors, j'ai décidé de suivre Idris
 Je conduisais un véhicule que
 j'ai loué un partner rouge j'étais
 garé devant chez Idris depuis ce le 26
déjeuner, coiffé d'un birré de marin
 que je portais incliné sur les yeux
Idris est sorti vers le soir, et élargissant
 pour me faire être reconnu. j'ai laissé
 constamment un ou véhicules entre nous,
 Alors je regardais droit devant moi, pas
 un instant je ne me suis retourné. Et
Idris qui conduisait si lentement, si proudemment

Consigne d'écriture

Faites votre propre portrait à la première personne du singulier, on ne doit pas savoir si vous êtes fille ou garçon

Je suis un personne qui aul est j'ai 19 Ja
j'habite au Ain tribi avec me's parents, j'aime
e'couter La musique est je veun apprendre
almond, est grande Je grand je veun foule
un journaliste

JOUER AVEC LES MOTS :

CREATION / INNOVATION

Étape 02: L'écriture

Consigne d'écriture.

- a) En employant votre prénom écrivez un petit poème pour présenter vos qualités la forme d'un acrostiche.

Aime moi

Mon amie

Et aime

L'Algérie.

x Voyage

Vole dans le ciel
 Oiseau tricolore
 Ya pas de frontière
 Allez plus loin.
 Gardez-toi de te prendre
 En cage, c'est malheureux

x Raison

Boue et chanter
 Aujourd'hui et demain
 Il faut y penser
 Sans ~~avoir~~ regret le regretter
 Ou encore se reprocher
 Ni colère ni pleur

x Richesse

Ravi de vous voir
 Ici dans ma maison
 Contre toute attente
 Heureuse et contente.
 Et c'est pour cela
 Soit la bienvenue
 Sonner à ma porte
 Est plaisir pour moi.

Nationaliste et patriotique
 Oh! Que j'aime mon pays
 Rien au monde n'a de pis
 Algérie c'est ma patrie

Honnête et fier
 Imbattable et courageux
 Comme un lion dans son royaume
 Honorable portefaix
 Et un cavalier du taureau
 Mon cher ami est au top de
 la gloire

Merveilleuse et chaleureuse
 Ame sincère et tendre
 Ma mère est ma vie
 A jamais c'est mon amie
 Notre amour ne cessera d'exister

Homme solitaire
 Compris infidèle
 Pauvre en principes

Oh! Quel gachis!
 Comédiens à mille visages.
 Regrettable vie
 Trop d'ennemis
 Et aucun amis

ANNEXE-05-

Message =
=> Le jour de Mardi, Razika attend moi.
=> el rouj ed idram, akizar dnetta iom.
=> ~~Exemple~~
akizar, gennod iom af echif ed ~~eruta~~.
razika. donnez moi la fiche de lecture.

j'ai une journée très chargée ~~et~~ ramène
moi à manger.
Razika
iaj enu enrouj set ~~regrahc~~ enemar.
iom a regnam.

ECRIRE EN VERLAN AU LYCEE

ANNEXE-06-

Ecrire à l'envers (Verlan)

Texte

La legaci et la mifour

C'était verl'hi, il avait génei et le vent flaitsouf. La tètepe legaci taitlotgre. Elle n'avait rien géman depuis deux jours. « Je vais aller voir ma nesivoi », se dit-elle. Elle frappa à la tepor de la nettesonmai. « Jourbon, medama la mifour », dit-elle. « Jourbon », répondit la mifour. « Pourriez-vous, demande la legaci, me terprê du grain ? ». La mifour n'était pas seteuprê. Elle fit la cemagri. « Que faisiez-vous donc, l'été nierder, pendant que j'étais au vailtra ? » demande-t-elle d'un air chantmé. « Je taischan de jolies sonschan dans le gelafeuil des bresar », dit la legaci. « Vous tiezchan ? » fit la mifour. « Eh bien nanttemain, sezdan ! »

Elle rentra dans sa nettesonmai et laissa la pauvre legaci horsde. C'est très tetrîs.

Yak Rivais, Contes du miroir, éd. L'école des loisirs, 2000, p.22

Première étape :

La lecture

Consignes de lecture :

- a) Relevez tous les mots écrits à l'envers, réécrivez-les à leur forme juste et classez les selon leur catégorie grammaticale dans le tableau suivant :

	Des substantifs	Des adjectifs	Des verbes conjugués	Des participes passés	Des verbes à l'infinitif	Des adverbes
glimace	D'hiver	méchante	rouge		aller	vaurent dehors
madame	cigale fourmi	derrière bleu triste	dans			
	voisine porte méridienne bonjour	nettesonmai	chantait chantiez harait	mergé mergé		
	chanson sable saillage		opulente			

ANNEXE-06-

b) réécrivez le texte en remplaçant les mots en vert par les mots justes qui correspondent.

la cigale et la fourmi.
c'était l'hiver, il avait neigé et le vent soufflait.
la petite cigale ~~quel était~~ Elle n'avait rien mangé
depuis deux jours. Je vais aller voir ma voisine »
dit-elle. ~~Elle dit~~ ~~Elle dit~~ Elle frappa à la
porte de la maisonnette. ~~Elle dit~~ ~~Elle dit~~ la fourmi
dit - elle « bonjour » répondit la fourmi « bonjour - vous
demande la cigale, me prête du grain ? » la fourmi
n'était pas prêteuse. Elle fit la grimace « Que faisiez

vous donc, l'été dernier, pendant que ~~(j'étais)~~
j'étais au travail ? » demande-t-elle - d'un air
méchant « Je chantais de jolies chansons dans
le ~~quel était~~ feuillage des arbres » dit la cigale.
« vous chantiez ? » fit la fourmi « Eh bien
maintenant, dansez ! »

Elle rentra dans sa maisonnette et laissa la
pauvre cigale dehors. C'est très triste.

Honneur loup, dit l'agneau, ne vous mettez pas en colère. Je bois à plusieurs mètres en dessous de vous et je ne peux donc pas troubler votre eau. - Si, tu la troubles, et, en plus, je ~~sais~~ sais que l'année dernière tu as dit du mal de moi.

La réécriture

- * Un petit agneau se désolait dans l'eau clair d'un ruisseau un loup qui cherchait quelque chose à manger succéda et dit très en colère " qui t'as permis de troubler ma boisson ? Je vais te punir "
- * Hiermon loup dit neau l'ag, ne vous tenez pas en relece je bois à plusieurs mètres en dessous de vous et je ne peux plus donc pas troubler votre eau, si tu la troubles et en plus je sais que l'année dernière tu as dit du mal de moi

Comment aurais-je pu, dit l'agneau, je n'étais pas encore né! - Si ce n'est par toi c'est quelqu'un de ta famille... et je vais me venger. → hurla le loup en bondissant sur le pauvre petit qui fut mangé en quelques minutes.

- ment comme aurais je pu dit l'agneau, je n'ai été pas encore né

Si ce n'est par toi c'est quelqu'un de ta famille et je vais me venger. → hurla le loup en bondissant sur le pauvre petit qui fut mangé en quelques minutes.

Réécriture :

monsieur loup dit l'agneau, ne vous mettez pas en colère je suis à plusieurs mètres en dessous de vous et je ne peux donc pas troubler votre eau, si tu la troubles et en plus je sais que l'année dernière tu a dis du mal de moi.

QUESTIONNAIRE D'ARRIVEE AU LYCEE

Questionnaire d'évaluation

Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?

- 1. Oui
- 2. Non

Q1-a - Si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q1-b - Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?

- 1. Oui
- 2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q2-b - Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE-07-

Q3 - L'utilisation des consignes d'écriture vous permet-elle de vous préparer à l'écrit ?

1. Oui
 2. Non

Q3-a - Si oui, comment ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q3-b - Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q4 - Quel genre de texte préférez-vous lire et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q5 - Accepteriez-vous de lire le texte que vous avez écrit devant un public ?

1. Oui
 2. Non

Q5-a - Si oui, dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q5-b - Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE-07-

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?

- 1. Oui
- 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q6-b - Si non, dites pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q7 - Après avoir réalisé un écrit collectif en collaboration avec vos camarades, sentez-vous capable d'écrire tout seul ?

- 1. Oui, absolument
- 2. Oui, un peu
- 3. Non, pas du tout

Q7-a - Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q7-b - Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Q8 - Quel genre de texte préférez-vous écrire et pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

ANNEXE-07-

Questionnaire d'évaluation

Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?

1. Oui

2. Non

Q1-a - Si oui, comment ?

*je peux évaluer mon travail
cela m'aide à reconnaître mes erreurs*

Q1-b - Si non, pourquoi ?

~~.....~~

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?

1. Oui

2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?

explique le contenu du texte

Q2-b - Si non, pourquoi ?

.....

ANNEXE-07-

Q3 - L'utilisation des consignes d'écriture vous permet-elle de vous préparer à l'écrit ?

1. Oui
 2. Non

Q3-a - Si oui, comment ?

avec ces consignes je peux composer en tête

Q3-b - Si non, pourquoi ?

Q4 - Quel genre de texte préférez-vous lire et pourquoi ?

histoire

Q5 - Accepteriez-vous de lire le texte que vous avez écrit devant un public ?

1. Oui
 2. Non

Q5-a - Si oui, dites pourquoi ?

Q5-b - Si non, dites pourquoi ?

je me bloque et je n'arrive à parler

ANNEXE-07-

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?

- 1. Oui
- 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?

...l'échange avec mes camarades le fait de
se corriger mutuellement.

Q6-b - Si non, dites pourquoi ?

.....

Q7 - Après avoir réalisé un écrit collectif en collaboration avec vos camarades, sentez-vous capable d'écrire tout seul ?

- 1. Oui, absolument
- 2. Oui, un peu
- 3. Non, pas du tout

Q7-a - Si oui, pourquoi ?

.....

Q7-b - Si non, pourquoi ?

...je n'arrive pas à écrire en freinsé.

Q8 - Quel genre de texte préférez-vous écrire et pourquoi ?

...en histoire.

ANNEXE-07-

Questionnaire d'évaluation

Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non

Q1-a - Si oui, comment ?

Elle m'aide sur les idées principales du texte que j'ai lues.

Questionnaire d'évaluation

Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non

Q1-a - Si oui, comment ?

Par ce qu'elle m'aide à répondre des matières de travail à l'école.

Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non

Q1-a - Si oui, comment ?

Elle m'aide à reconnaître mes erreurs. Cela m'aide à reconnaître beaucoup des mots et des expressions et des idées.

Questionnaire d'évaluation

Q1 - La lecture d'un texte de départ vous aide-t-elle à écrire un texte à votre tour ?
 1. Oui
 2. Non

Q1-a - Si oui, comment ?

Parce que elle m'aide à reconnaître ce que j'ai écrit.

ANNEXE-07-

Q2-a - Si oui, comment ?
On a dégagé des information et donne
des idées principales

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?
 1. Oui
 2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?
explique le contenu des texte

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?
 1. Oui
 2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?
parce que demand les idées dans le text

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?
 1. Oui
 2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?
je peut évaluer mon travail
je peux analyses mes erreurs et mes point de
faible

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?
 1. Oui
 2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?
donne des information des text et idee générale

Q2 - L'exploitation des consignes de lecture vous permet-elle de comprendre le texte de départ ?
 1. Oui
 2. Non

Q2-a - Si oui, comment ?
donne des information

ANNEXE-07-

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?
 1. Oui
 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?
..... part de quel... chaque... person... donne... sont
..... idée... et pour donner d'évaluation
..... de travail.

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?
 1. Oui
 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?
..... cela permet de changer les idées avec mes
..... camarades.

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?
 1. Oui
 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?
..... l'échange avec mes camarades le fait de
..... se corriger mutuellement.

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?
 1. Oui
 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?
..... chacun me donne une idée ou m'apprend
..... comment écrire.

Q6 - Travailler en atelier vous a-t-il aidé à écrire ?
 1. Oui
 2. Non

Q6-a - Si oui, dites comment ?
..... parce que chaque person vous de un idées
..... si pour ça il écrit un text bien.

HISTOIRE A REBOURS

Texte

Histoire à rebours

Et le dimanche, le Prince épousa Cendrillon.

Auparavant, le samedi, la belle demoiselle avait chaussé la pantoufle magique : tout le monde avait constaté que son pied y entra sans forcer. Les servantes du palais étaient jalouses, car elles avaient tenté d'enfiler la pantoufle le vendredi, sans y parvenir. Les demoiselles bourgeoises étaient aussi jalouses, car elles avaient tenté leur chance le jeudi. Les baronnes de la cour avaient essayé le mercredi. Les comtesses étaient venues le mardi. Les duchesses avaient eu l'honneur de passer les premières le lundi. C'était donc le dimanche d'avant que le Prince avait annoncé son intention d'épouser la femme qui pourrait chausser cette pantoufle.

Mais pour bien expliquer l'affaire, il faut préciser que la pantoufle avait été perdue au bal le samedi qui précède ce dimanche, par une belle jeune fille dont le Prince était amoureux. Elle l'avait perdue en prenant la fuite tandis que l'horloge du palais égrenait les douze coups de minuit. Le Prince ne savait pas qui elle était ; elle était arrivée vers vingt et une heures, et personne ne l'avait jamais vue. De vingt et une heures à minuit, le Prince avait dansé avec elle. Elle était partie subitement.

Pauvre Prince ! Il ne pouvait pas savoir qu'elle était venue au bal en cachette. Sans invitation, il ne pouvait pas savoir que sa robe splendide était une robe magique, confectionnée par une fée aux environs de vingt heures. Mais la jeune fille avait été prévenue par sa marraine la fée : passé minuit, la robe brodée d'or redeviendrait un vieux tablier chiffonné. C'est pourquoi la Belle avait fui. Et tandis qu'elle prenait la fuite en courant dans la nuit, son carrosse était devenu une citrouille, ses chevaux des souris, ses laquais des lézards, et son cocher un rat. Tout était magique. Le carrosse était justement une citrouille que la marraine avait transformée vers dix-neuf heures trente, ainsi que les souris, les lézards et le rat. Et tout cela pourquoi ? Parce que la jeune fille avait rêvé d'aller au bal depuis le vendredi !

C'était le vendredi, en effet, que les deux demi-sœurs de Cendrillon avaient reçu leurs invitations. Dès le samedi matin, Cendrillon les avait aidées à se vêtir, à se pomponner, à se coiffer. Elle était gentille. Ses demi-sœurs riaient et chantaient. Elles étaient parties vers dix-huit heures trente. La pauvre Cendrillon s'était alors mise à pleurer, assise dans la cendre auprès de la cheminée.

Sa marraine la fée était apparue à dix-neuf heures :

– Pourquoi pleures-tu, Cendrillon ?

– Oh marraine ! Je... Je voudrais tant aller au bal !

On connaît la suite. La marraine attendrie avait transformé la citrouille, les souris, les lézards et le rat. Elle avait vêtu la jeune fille émerveillée d'une robe de bal incroyable et changé ses vilains sabots en fines pantoufles de fourrure.

Sans son intervention, évidemment, jamais Cendrillon ne serait sortie. Elle était trop pauvre et trop sale, toujours occupée aux travaux domestiques. Tout le monde la prenait pour la bonne. Et pourtant, elle ne l'était pas.

Simplement, la femme de son père n'était pas sa mère, mais sa belle-mère. Celle-ci préférait ses deux filles. Elle cédait à tous leurs caprices et faisait travailler Cendrillon. Le père de la pauvre petite s'était remarié avec cette femme. Il y avait dix ans, après que la mère de Cendrillon fut morte, il y a encore plus longtemps. Tout ça ne nous rajeunit pas.

Yak RIVAIS, « Histoire à rebours », in *Contes du miroir*, Ed. L'école des loisirs, Paris, 2000, p. 91-94.

l'effet l'effet

12/02/2011

1) Le pere de pauvre petite
moussi s'etait marie ----- plus
Madjid longtemps 2) simplement la femme
----- travailler Cendrillon.

3) Mais la jeune fille ----- La
Belle avait fui.

4. Mais pour bien expliquer ---
amoureux.

Les dates:

Samedi - Dimanche Lundi - Mardi
Mercredi - Jeudi - Vendredi

Les indications de temps:

dix huit heures trente
dix neuf heures
vingt heures
minuit -

Bestar

vingt et une heures
la nuit

Désparaitre

Les allées en chaises

- Les deux demi-sœurs de Cendrillon avaient reçu leurs invitations.
- Cendrillon les avait aidées à se déshabiller, à se peigner, à se maquiller et à se coiffer.
- Ses deux sœurs riaient et chantaient elles étaient parties.
- Le prince épousa Cendrillon.
- La belle avait choisi le petit pied magique.
- Le prince avait annoncé son intention et épousé la femme qui pourrait chaussé cette ~~petite~~ petite pantoufle.
- La pantoufle avait été perdue sur le bal.

Contes imitées

La réécriture

Il était une fois une petite fille
qui s'appelait Cendrillon elle ~~avait~~
qui avait ^{s'appelait} perdu sa mère. alors le
son père s'était remarié avec ~~une~~ femme ~~qui~~
avait de ~~pié~~ fait deux filles ~~et~~ et tout
leur espace et faisait travailler Cendrillon

Elle était gentille. mais avec le demi
deux filles mais elle était trop pauvre et trop
pale toujours occupée aux travaux domestiques
et ne ~~serait~~ participait de la maison.
Un jour le prince décida d'organiser un
bal pour choisir une épouse donc le jeune
fils ~~de~~ de village furent invitées au
bal.

En vendredi. les deux ~~deux~~ deux de Cendrillon
Cendrillon avaient reçu leur invitation
Dès le samedi matin Cendrillon ~~ils~~ avait eues
à se vêtir, à se pomponner à se coiffer
Elles étaient parties vers dix huit heures mais
mais Cendrillon s'était alors mise à pleurer
à dix-neuf heures lui apparut et dit

qui?

Histoire de la reine

pourquoi tu pleures... et il dit: je ~~voudrais~~
voudrais tant aller au bal

La marraine transforme la citrouille
les souris, les lézards et le rat, et transforme
Cendrillon en jeune fille émerveille d'une robe
de bal incroyablement et change ses vilains
sabots en fins pantoufles de souris et
la marraine dit à Cendrillon d'être à
leur maison à minuit perché parce que
sa robe et ses ~~habits~~ ^{sabots} redeviendra un vieux
tableau et les chapeaux à ~~ses~~ ^{sabots} souris.
Et Cendrillon est allée au bal et
danse avec le prince, et quand l'horloge de
la reine palais égrenait les douze coups de minuit
et elle s'est épuisée et perdue cette pantoufle
et le prince a trouvé la pantoufle.

Et amant son intention d'épouser la femme
qui pourrait chasser cette pantoufle et se
marier de cette femme.

Un jour le prince vint de maison de Cendrillon
et pour marier la pantoufle et il trouva

Cendrillon la pauvre fille qui est la personne
qui marier la pantoufle

Et il épouse Cendrillon

Ench-
amment

SEQUENCE DE RENFORCEMENT AU LYCEE

Se trouvant sans loup, sans berger, sans moutons et sans roi, le pauvre conte retourna en vitesse à la bibliothèque s'enfermer dans son livre. Il raconta ses mésaventures à ses collègues ; et tous le plainquirent :

-Nous t'avions bien dit de ne pas sortir !

-Comment vas-tu faire maintenant que tu as perdu les personnages ?

-Si quelqu'un veut te lire, dans l'état où tu es, que vas-tu lui raconter ?

Peu de temps après arriva dans la bibliothèque une petite fille qui se mit justement à lire ce livre. Mais bien vite ces vieilles histoires démodées commencèrent à l'ennuyer. Elle était sur le point

de refermer le livre quand elle tomba sur le conte qui avait perdu son loup, son berger, ses moutons et son roi. Celui-ci n'avait évidemment rien d'autre à raconter que ses mésaventures en ville, et c'est ce qu'il fit, tout penaud. Quelle ne fut sa surprise lorsqu'il s'aperçut que la petite fille s'amusait follement : plusieurs fois, il l'entendit éclater de rire. Du coup, le vieux conte se sentit rajeunir, et depuis lors, il est très fier d'être devenu un conte moderne amusant.

Marcello ARGELLI ; Nouvelles d'aujourd'hui.

Entre temps, le conte fut embauché par un homme enroué : un agent de police accourut, dressa une contravention au berger et lui confisqua ses moutons. Désormais au chômage, le berger chercha un autre emploi et eut la chance de se faire embaucher comme ouvrier, travail moins fatigant et mieux payé. Cependant, le roi resta seul, errait dans les rues du centre, ravi de constater que tout le monde se retournait pour le regarder, en effet, non seulement il était grand et avait une belle barbe, mais il portait avec beaucoup d'élégance la couronne et le manteau royal. Il fut encore plus flatté quand deux messieurs l'accoutrèrent :

Mais c'était justement cela qui intriguait notre conte, et rien ne put le retenir. Il sortit de ses pages jaunies, emmenant bien entendu avec lui tous ses personnages : un roi, un berger, un troupeau de moutons et un loup. A peine eut-il franchi la porte de la bibliothèque, il fut ébloui par les merveilles d'une ville moderne qu'il n'aurait jamais pu imaginer. Mais il n'eut même pas le temps de s'exclamer : « Comme c'est beau ! », car aussitôt déboula une fourgonnette municipale, des employés de la fourrière embarquèrent son loup, l'emportèrent au zoo et le bouclèrent dans une cage.

Sur la plus haute étagère d'une bibliothèque, il y avait un vieux livre relié en cuir, que personne ne lisait depuis des années. C'était un recueil de contes, et l'un d'eux, qui en avait assez de rester enfermé dans ce volume poussiéreux, décida de s'en aller voir ce qui se passait dans le monde.

-Tu es fou ! lui dirent ses collègues. Nous sommes de très vieux contes de jadis, des siècles se sont écoulés depuis notre naissance, et ça fait longtemps que nous ne sommes sortis d'ici. Tout doit être changé depuis notre époque : qui sait comment est devenu le monde...

-Vous êtes le personnage idéal que nous cherchions, lui dirent-ils, de plus, votre accoutrement nous convient parfaitement.

Ils l'emmenèrent dans un studio de télévision, braquèrent sur lui deux projecteurs et lui mirent entre les mains un fromage.

-Souriez, lui ordonnèrent-ils, et dites : « Avec ce fromage, moi, je suis heureux comme un roi ! ». Il répéta la phrase avec une majestueuse solennité qui réjouit ses deux employeurs : ils lui offrirent un excellent contrat pour faire le roi dans une vingtaine de spots publicitaire, et lui, aux anges, accepta.

Tu es fou ! lui dirent ses collègues. Nous sommes de très vieux contes de jadis, des siècles se sont écoulés depuis notre naissance, et ça fait longtemps que nous ne sommes sortis d'ici. Tout doit être changé depuis notre époque : qui sait comment est devenu le monde...

Texte 1

Le petit Chaperon rouge

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir, sa mère en était fière, et sa mère-grand plus fière encore. Cette bonne femme lui fit faire un petit chaperon rouge, qui lui servait si bien, que partout on l'appelait le petit Chaperon rouge.

Un jour, sa mère ayant fait des galettes lui dit : « Va voir comment se porte ta grand-mère, car on m'a dit qu'elle était malade ; porte-lui une galette et ce petit pot de beurre. » Le petit Chaperon rouge partit aussitôt pour aller chez sa mère-grand, qui demeurait dans un autre village. En passant dans un bois, elle rencontra compère le loup, qui eut bien envie de la manger, mais il n'osa, à cause de quelques bûcherons qui étaient dans la forêt. Il lui demanda où elle avait l'a pauvre enfant, qui ne savait pas qu'il était dangereux de s'arrêter à écouter un loup, lui dit : « Je vais voir ma mère-grand, et lui porter une galette avec un petit pot de beurre que ma mère lui envoie. — Demeure-t-elle loin ? » lui dit le loup. — « Oui oui, lui dit le petit Chaperon rouge, c'est par-delà le moulin que vous voyez tout là-bas, là-bas, à la première maison du village. — En bien ! dit le loup, je veux faire voir aussi : je m'y en vais par ce chemin-ci, et toi par ce chemin-là, et nous verrons à qui plus tôt y sera. »

Le loup se mit à courir de toute sa force par le chemin qui était le plus court, et la petite fille s'en alla par le chemin qui était le plus long, s'amusant à cueillir des noisettes, à courir après les papillons, et à faire des bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

Le loup ne fut pas longtemps à arriver à la maison de la mère-grand ; il heurte : toc, toc. « Qui est là ? — C'est votre fille, le petit Chaperon rouge, dit le loup en contrefaisant sa voix, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre, que ma mère vous envoie. » La bonne mère-grand, qui était dans son lit, à cause qu'elle se trouvait un peu malade, lui cria : « Tire la chevillette, la bobinette cherra. » Le loup tira la chevillette, et la porte s'ouvrit, il se jeta sur la bonne femme, et la dévora en moins de rien, car il y avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé. Ensuite il ferma la porte et s'alla coucher dans le lit de la mère-grand, en attendant le petit Chaperon rouge, qui, quelque temps après, vint heurter à la porte : toc, toc. « Qui est là ? » Le petit Chaperon rouge, qui entendit la grosse voix du loup, eut peur d'abord, mais croyant que sa mère-grand était couchée, répondit : « C'est votre fille, le petit Chaperon rouge, qui vous apporte une galette et un petit pot de beurre que ma mère vous envoie. » Le loup lui cria, en adoucissant sa voix : « Tire la bobinette et la chevillette cherra. » Le petit Chaperon rouge tira la chevillette et la porte s'ouvrit.

Le loup, la voyant entrer, lui dit en se cachant dans le lit sous la couverture : « Mets la galette et le petit pot de beurre sur la huche, et viens te coucher avec moi. » Le petit Chaperon rouge se déshabilla et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa mère-grand était faite en son déshabillé. Elle lui dit : « Ma mère-grand, que vous avez de grands bras ! — C'est pour mieux l'embrasser, ma fille ! — Ma mère-grand, que vous avez de grandes jambes ! — C'est pour mieux courir, mon enfant ! — Ma mère-grand, que vous avez de grandes oreilles ! — C'est pour mieux écouter, mon enfant ! — Ma mère-grand, que vous avez de grands yeux ! — C'est pour mieux voir, mon enfant ! — Ma mère-grand, que vous avez de grandes dents ! — C'est pour te manger ! » Et, en disant ces mots, ce méchant loup se jeta sur le petit Chaperon rouge et la mangea.

Moralité :
On voit ici que de jeunes enfants
Surtout de jeunes filles
Belles, bien faites, et gentilles,
Font très mal d'écouter toute sorte de gens.
Et ce n'est pas chose étrange,
S'il en est tant que le Loup mange.
Je dis le Loup, car tous les Loups
Ne sont pas de la même sorte :
Il en est d'humeur accorte,
Sans bruit, sans fiel et sans courroux,
Qui privés, complaisants et doux,
Suivent les jeunes demoiselles
Jusque dans les maisons, jusque dans les ruelles ;
Mais hélas ! qui ne sait que ces Loups doucereux
De tous les loups sont les plus dangereux.

Charles PERRAULT, *Le Petit Chaperon rouge*.

Textes 3

1. « Le Petit Chaperon rouge », in *Contes de ma mère l'Oie*, Charles Perrault, Libro (se reporter à la fiche 27, tome D).

2. <i>Le petit Chaperon Rouge</i> , de Roald Dahl	3. <i>Les Trois petits cochons</i> , de Roald Dahl (extrait)
<p>Quand le loup sentit des tiraillements Et que de manger il était grand temps, Il alla trouver Mère-Grand. Dès qu'elle eut ouvert, elle reconnut Le sourire narquois et les dents pointues. Le loup demanda : « Puis-je entrer ? » La grand-mère avait grand-peur. « Il va, se dit-elle, me dévorer sur l'heure ! » La pauvre femme avait raison : Le loup affamé l'avalait tout rond. Mais la grand-mère était coriace. « C'est peu, dit le loup faisant la grimace, C'est à peine s'il m'a semblé Avoir eu quelque chose à manger ! » Il fit le tour de la cuisine en glapissant : « Il faut que j'en reprenne absolument ! » Puis il ajouta d'un air effrayant : « Je vais donc attendre ici un moment Que le Petit Chaperon Rouge revienne Des bois où pour l'instant elle se promène. » (Un loup a beau avoir de mauvaises manières, Il n'avait pas mangé les habits de grand-mère !) Il mit son manteau, coiffa son chapeau, Enfila sa paire de godillots, Se frisa les cheveux au fer Et s'installa dans le fauteuil de grand-mère. Quand Chaperon Rouge arriva, essouffée, Elle trouva grand-mère plutôt changée : « Que tu as de grandes oreilles, Mère-Grand ! - C'est pour mieux t'écouter, mon enfant. - Que tu as de grands yeux, Mère-Grand ! - C'est pour mieux te voir, mon enfant ! » Derrière les lunettes de Mère-Grand, Le loup la regardait en souriant. « Je vais, pensait-il, manger cette enfant. Ce sera une chair plus tendre que la Mère-Grand ; Après des merles, un peu secs, des ortolans ! » Mais le Petit Chaperon Rouge déclara : « Grand-mère, Tu as un <u>manteau</u> de fourrure du tonnerre ! - Ce n'est pas le texte ! dit le loup. Attends... Tu devrais dire : « Comme tu as de grandes dents ! » Enfin... peu importe ce que tu me dis ou non, C'est moi qui vais te manger, de toute façon ! » La petite fille sourit, puis, battant des paupières, De son pantalon, sortit un revolver. C'est à la tête qu'elle visa le loup, Et bang ! l'étendit raide mort d'un coup. Quelque temps après, dans la forêt, Chaperon Rouge j'ai rencontré. Quelle transformation ! Adieu rouge manteau ! Adieu ridicule petit chapeau ! « Salut ! me dit-elle, regarde donc, s'il te plaît, Mon manteau de loup, comme il est croquignolet ! »</p>	<p>Le loup vient de dévorer les deux premiers petits cochons que leurs maisons de paille et de joncs n'avaient pu protéger de son souffle... « Deux succulents petits cochons ! glapit le loup. Et pourtant je ne suis pas rassasié du tout ! Je suis un peu ventripotent, Mais c'est si bon d'être gourmand ! » Et, silencieux comme un chat, D'une autre maison le loup s'approcha. À l'intérieur, terrorisé, Un autre cochon se cachait. Mais ce troisième petit cochon En avait dans le citron. À la paille, aux joncs, il faisait la nique : Il avait construit sa maison en briques. « Tu ne m'auras pas ! s'écrie le cochonnet. - Je vais souffler, cogner, taper et la maison défoncer ! - Il te faudra beaucoup de souffle, Et tu n'as rien dans les poumons ! » Le loup vexé tape du pied, cogne et souffle, Impossible de renverser la maison ! « Si je ne peux pas la fiche par terre, Dit le loup, je la fiche en l'air ! Je reviens cette nuit, et pffuut ! Je la fais sauter à la dynamite ! - Espèce de brute sans cœur ! J'aurais dû m'en douter ! » S'écrie le cochon, prenant le combiné. Et aussi vite qu'il put, il composa trois zéros Du Chaperon Rouge le numéro. « Allô ! dit-elle, qui est là ? - Cochonnet ! Comment va ? J'ai besoin de toi, ma chère Chaperon, Je t'en prie, aide-moi, implora le cochon. - Si je peux t'aider, ce sera volontiers. - C'est une affaire de loup, ta grande spécialité ! Il est devant chez moi ! Je n'attends plus que toi ! - Mon chéri, dit-elle, mon mignon, Ça, c'est tout à fait mon rayon. Je me sèche les cheveux en un instant, Et j'arrive en deux temps trois mouvements ! » Quelque temps après, Chaperon arrive dans la forêt ; Qui l'attend au coin du sentier ? Le loup au regard de braise (Ou d'un jaune mayonnaise) Dents pointues, babines retroussées, Un filet de bave au coin de la gueule. Une fois encore, la donzelle battit des paupières Et de son pantalon sortit un revolver. Une fois encore, elle visa à la tête Et d'un seul coup extermina la bête. À la fenêtre, le cochon S'écria : « Bravo, Chaperon ! » Ah ! Cochonnet, imprudemment tu te fais Aux demoiselles de la bonne société. Car depuis lors, notre redresseur de torts Outre ses deux manteaux de loup possède encore Pour porter ses affaires dans les aéroports Un superbe sac, un sac en peau de porc !</p>

ANNEXE-09-

-Text 01-	-Texte 2.	Text-03.
<ul style="list-style-type: none"> * la mère et la grand-mère étaient folles. * la petite fille porte à sa grand-mère une galette + pot de beurre * le loup a un bon envie de la manger mais n'osa à cause de quelques bucherons * la petite fille s'en alla par le chemin le plus long, s'amusant à cueillir des moisettes, courir après les papillons, faire des bouquets de petites fleurs * le loup a contrefaisé sa voix * le loup avait plus de trois jours qu'il n'avait mangé 	<ul style="list-style-type: none"> * la petite fille porte un pot de beurre. 	<ul style="list-style-type: none"> * Le grand-mère avait grand peur * le loup affamé l'avala tout rond mais la grand-mère était coriace. * le loup n'avait pas mangé les habits de la grand-mère mais il les mit. * la petite fille parle avec le loup « ma grand-mère, tu as un morceau de farine du tonnerre » * de 3^{ème} texte n'a pas une situation initiale.

Consignes d'écriture

- 1- En vous inspirant du texte 2 et 3 de Rold Dahl, réécrivez la partie composée du texte 2 : Perrault Charles.
- 2- En situant l'action au XXI^e siècle
- 2- En insistant sur le caractère du garçon mangé du petit chaperon rouge.
- 3- En faisant comprendre qu'elle n'aime pas les vêtements qu'on lui impose.

Texte de Rarrault.

Il était une fois une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir : sa mère en était folle et sa grand-mère plus folle encore. Cette bonne femme

Au XIX^e siècle Rold Dahl a écrit un conte sur le petit chaperon rouge qui a été réécrit par Rernault Charles. C'était, un garçon

un petit chapeau
lui avait si bien
et on l'appelait
chapeau rouge.
manqué qui portait
un chapeau rouge.
Mais, le petit chapeau
rouge n'aimait pas
les vêtements qu'on
lui avait imposé
par sa mère.

3. Poursuivez votre réécriture en
présentant un loup, grand amateur
des contes de Perrault qui la
reconnait à ses vêtements et décide
de recommencer l'histoire comme
autrefois.

avec la réécriture, mais en précisant
le chapeau rouge a quitté la maison
elle s'entraîne à son sport favori

En passant dans un
bois elle rencontra
compère le loup, qui
est bien envie de la
manger; mais il
n'osa à cause de
quelques bucheons
qui étaient dans la
forêt.

En passant dans un
bois, elle rencontra un
loup qui la reconnut d'instinct
de son chapeau rouge. Il lui
dit « ah, c'est toi le petit
chapeau rouge » le petit
lui répondit « Oui, comment
tu s'en ? » le loup dit
« j'ai lu déjà un conte
écrit par Perrault Charles
qui parle de toi » c'est un
conte raconté un événement
triste → alors l'occasion
m'est offerte pour changer
le destin. ... »

sa mère ayant
celle et ce petit
me lui dit
comment se
sont-nous, car
t qu'elle était
reste lui une
ce petit pot
→ le petit
ange partit
pour aller chez
sa mère.

Un jour, tôt dans la
matinée, le petit chapeau
rouge partit sans les bras
pour faire son sport
favori.

le petit chapeau rouge dit «
Moi le loup, j'ai remémoré
ce que vous étiez en train
de dire ! »

Consigne d'écriture n° 2

Sept garçons

Un homme avait sept garçons et toujours pas de fille, bien qu'il en désirât une de plus en plus; enfin sa femme attendit un nouvel enfant, et quand l'enfant naquit, ce fut une fille. Grande fut leur joie à tous deux; mais l'enfant, malheureusement, était si fluette et si faible qu'il fallut recourir au baptême d'urgence. Le père envoya en toute hâte l'un des garçons à la source chercher l'eau pour l'ondoiement; les six autres y coururent avec lui, et tandis qu'ils se disputaient à qui remplirait la cruche, elle leur échappa et tomba au fond. Ils restèrent là, atterrés et ne sachant que faire, n'osant en tout cas pas rentrer. Ne les voyant toujours pas revenir, le père, irrité et impatient, s'écria :

- Ils sont sûrement en train de s'amuser et ils en oublient la malheureuse petite !

Il avait tellement peur que le bébé mourût avant d'être ondoyé, qu'il s'emporta et dit :

- Je voudrais les voir tous transformés en corbeaux !

À peine feût-il dit, qu'il entendit au-dessus de sa tête un froissement d'ailes dans l'air et qu'il vit, en levant les yeux, sept corbeaux d'un noir brillant qui s'éloignaient à tire-d'aile. [...]

Jacob et Wilhelm GRIMM, *Les Sept Corbeaux et autres contes*. Contes de Grimm

- Sept Corbeaux -

Une femme avait sept corbeaux, elle désirait des garçons.
 La malheureuse ne sachant que faire, elle s'écria :
 - Je voudrais voir transformés les corbeaux en garçons !
 À peine l'eût-elle dit, que ~~tous~~ sept garçons coururent à elle.
 Grande fut sa joie.

dont la nuit par ce que les charènes
est il ya dait animause qui vous
les mangiez. d'acore enria ^{attende} entend ~~est~~
est qu'un la nuit temple ils sont
partir a pourre cherchait ~~est~~ ses
enfant ^{après} est il ~~est~~ ^{est} ~~est~~ a la maison.

hika

Quand les sept corbeaux volaient
 plus loin, leur père décidait
 de les chercher ses enfants.
 Il partit dans la forêt, Il
 trouva une petite lapin, et
 lui demanda : "asque tu avues
 vu sept corbeaux
 noir qui volaient ensemble ?"
 L'animal répond : "oui,
 je les ai vus dans un grand
 arbre près d'une rivière ?"
 Le père alla aussitôt à la rivière,
 il trouva ses enfants et retourna
 avec eux à la maison.

ANNEXE-09-

Ce qu'on doit réaliser	Ce qui est réalisé.
- Donner suite à l'histoire	+
- Utilisation de l'imparfait	~
- Utilisation du Passé simple	~
- Présenter une fin pour l'histoire.	+
- Correction de la langue:	
- a- orthographe.	~
- b- conjugaison.	~
- c- expression.	~

VERS L'ECRITURE INDIVIDUELLE AU LYCEE

Robert ESCARPIT

Les Reportages
de Rouletabosse,
Ed. Hachette Jeunesse,
1981, p. 9-500.

Comment Rouletabosse devint reporter

Voici le tout début du roman.

C'était un petit garçon tout rond, et il était tellement curieux qu'à force de se pencher sur les choses pour mieux les voir, il en était resté bossu. C'est pourquoi on l'appelait Rouletabosse.

5 La curiosité de Rouletabosse n'avait pas de limites. Tout ce qu'il rencontrait, il fallait qu'il l'examine de loin, de près, de face, de côté, par-derrière, par-devant, il fallait qu'il le touche, l'écoute, le flaire, le lèche, le suce, le morde, le goûte, le fasse tourner, marcher, monter, descendre, il fallait qu'il souffle à
10 travers, qu'il regarde dedans, qu'il le pince, le gratte, le frotte, le pousse, le tire, l'ouvre, le ferme. En général, cela se terminait de manière désagréable pour lui, car il y a toujours une chose qu'on ne peut pas faire avec une chose soit parce qu'elle n'est pas faite pour ça, soit parce qu'elle n'est pas d'accord pour qu'on le lui fasse.

15 Dans les premiers temps, comme il ne savait pas encore parler, Rouletabosse lorsqu'il se heurtait à la mauvaise volonté des choses, poussait de grands hurlements pour alerter son entourage, puis on voyait son petit front rond se plisser d'attention et ses petits yeux ronds fixer farouchement la fleur, l'animal, le
20 caillou, l'ustensile, le truc, le machin qui lui résistait, comme s'il avait voulu en garder le portrait dans sa petite tête ronde.

25 Et il le gardait. Ensuite, il ne se trompait jamais plus. Quand il rencontrait une chose qu'il avait déjà rencontrée, il ne faisait plus jamais à cette chose la chose qu'elle ne voulait pas qu'on lui fasse. Mieux : quand il voyait quelqu'un sur le point de le faire, il cherchait à l'en détourner en poussant des piailllements aigus.

30 Car c'était là, dès sa première enfance, un des traits de caractère les plus étonnants de Rouletabosse : il tenait absolument à faire profiter les autres de ce qu'il avait appris. À vrai dire, c'était assez agaçant.

35 Ce fut bien pis quand il sut parler. D'abord, il se mit à poser des questions sur tout et sur rien, et il en posait beaucoup. D'habitude, les enfants demandent toujours pourquoi : pourquoi, ils ont un nez, pourquoi il pleut, pourquoi les papas et les mamans font ci ou ça, pourquoi les arbres poussent et les oiseaux chantent. Non seulement il demandait pourquoi mais aussi qui, quoi, où, quand, comment, combien, avec quoi et

40 bien d'autres choses encore. Et pendant tout ce temps, il allait
roulant de droite et de gauche, faisant rouler ses yeux ronds
sur sa tête ronde qui pivotait sur son corps rond, aux aguets
des moindres détails. Car il ne se contentait pas des réponses
45 qu'on lui donnait. Il fallait qu'il aille se rendre compte sur
place. (...)

Très vite, Rouletabosse apprit à écrire. Et alors, au lieu de
raconter les choses, il les écrivait, il les dessinait, il les peintur-
lurait, il les gribouillait. Quand il eut épuisé tout le papier du
bureau de son père, de la cuisine et des waters, il se mit à écri-
30 re sur les murs. On essaya de lui confisquer ses stylos à feutre,
mais il en devint si malade qu'on dut les lui rendre. Quand les
murs eux-mêmes furent entièrement couverts d'inscriptions et
de dessins de toutes sortes, ses parents firent retapisser la mai-
son et l'envoyèrent à la grande école.

55 Du point de vue de l'instituteur, on ne peut dire que
Rouletabosse ait été un élève des plus satisfaisants. D'abord, il
posait trop de questions et il est toujours mauvais de poser au
maître plus de questions qu'il n'a de réponses. Quand il n'était
pas content de la réponse, il allait voir, et quand il était allé
60 voir, il fallait qu'il raconte ce qu'il avait vu puis qu'il le com-
pare avec ce qu'il y avait dans les livres. Et quand ce qu'il y
avait dans les livres n'était pas exactement ce qu'avait dit le
maître et ce qu'il avait vu, il écrivait le tout sur des petits
bouts de papier qu'il distribuait à ses camarades, et pour être
65 bien sûr que ses petits papiers seraient bien distribués, il les
pliait en forme d'avions et les lançait à travers la classe.

*Tout cela n'aurait pas duré bien longtemps si, le jour de ses huit ans,
Rouletabosse n'avait fait une rencontre qui devait lui révéler sa vocation et
déterminer le cours de son existence : un journaliste.*

– Écoute, tu vas retourner à l'école et apprendre le plus de
choses possible, n'importe quoi, pourvu que tu sois capable
d'en parler le mieux possible, au point de donner l'impression
70 que tu le sais. En même temps, tu t'exerceras à écrire le plus de
choses possible avec le moins de mots possible. Quand tu te
sentiras au point, viens me voir au journal. Je m'appelle Bob
Morasse, et je te dirai, moi, si tu es un journaliste. Là-dessus,
excuse-moi, il faut que je remette la copie dans dix minutes.

75 En deux enjambées, Bob Morasse atteignit une motocyclette
sur le bord du trottoir et disparut dans une pétarade.
Rouletabosse ne devait le revoir que douze ans plus tard.

80 (...) Il faut dire qu'il suivait les conseils de Bob Morasse. Tous
les soirs, il passait une heure à écrire des pages et des pages
d'affilée, puis une heure à barrer, couper, tailler dedans jusqu'à
n'en laisser que quelques lignes : il s'était acheté pour cela un
crayon rouge et une paire de ciseaux. Quand il faisait sa com-

position française pendant la première heure, elle était trop longue. Quand il la faisait pendant la seconde, elle était trop courte.

85 Ensuite, il apprenait le Petit Larousse par cœur avant de s'endormir. Quand il entra au C.E.S., il connaissait déjà les lettres A et B. Il ne savait pas grand chose sur les zèbres, mais sur les ambidextres, les angiospermes, les bersagliers et les
90 blastodermes, il était imbattable. Il atteignit la lettre Z un peu avant de passer le bachot. Sa copie de français était de dimension normale, car il n'y avait plus de papier disponible dans la salle et, d'autre part on ne lui avait pas permis d'apporter son crayon rouge et ses ciseaux, mais quand il eut fini de la lire, le
95 correcteur prit un cachet d'aspirine avant de lui mettre prudemment la moyenne.

Sous le poids de ce travail forcené, le dos de Rouletabosse s'arrondissait chaque année davantage, mais il n'en méprisait pas pour autant l'exercice physique. Il avait dû renoncer à
100 jouer au football parce que, dans le feu de l'action, les joueurs le prenaient parfois pour le ballon, ce qui n'était pas sans lui causer des contusions désagréables. Ce qu'il préférait, c'était le jeu de quilles. Il s'était fait une règle à sa manière. Il prenait un petit élan et se lançait sur la piste, roulé en boule, droit sur
105 les quilles qu'il prenait un grand plaisir à faire culbuter les unes sur les autres. Il appelait ce sport le *self-bowling* et il en était le champion du monde puisqu'il était le seul à le pratiquer. D'autres fois, il allait aux sports d'hiver, mais au lieu de faire du ski ou de la luge, il préférait rouler du haut en bas des pistes, amassant autour de lui une énorme boule de neige qui
110 parfois se transformait en avalanche. Cela faisait quelques dégâts, mais Rouletabosse avait depuis longtemps compris que son destin était d'être une petite cause qui produisait de grands effets.

À la fin du chapitre, Rouletabosse devient enfin journaliste. Bob Morasse lui confie une première mission qui se déroulera en Russie. Alors commencent ses reportages...

QUESTIONS DE COMPRÉHENSION

1. Pourquoi Rouletabosse est-il devenu bossu ?
2. Pourquoi les parents de Rouletabosse doivent-ils faire retapisser leur appartement ?
3. Quand il entre au C.E.S., pourquoi Rouletabosse sait-il si peu de choses sur les zèbres ?
4. Pourquoi hésite-t-il à jouer au football ?
5. Quel sport nouveau a-t-il mis au point ? En quoi consiste-t-il ?

jouait

carré bouge

un nom sur mesure, un adulte tout carré, il bougeait tellement ~~beaucoup~~ qu'il jouait le football dans toute les position de défense et attaque au même temps avec sa manière, d'autres fois il se décrivait amusé avec des mouvements incroyables par exemple dribblait l'adversaire avec des yeux fermés.

entraîné
atteindre

et ensuite, quand il fini son entraînement ce jeune homme rentre à la maison retard trouve la porte fermée il grimpe dans les obstacles comme un singe. et comme lui il aime tout les chose de sa femme pour qu'il peut passer et ~~se~~ s'oter de dans. Mais la nuiture il aimait beaucoup le carré comme le millefeuille.

Récriture

Un non sur mesure, un adulte tout carré, il bougait tellement qu'il jouait le foot ball dans toutes les positions: défense et attaque, des fois ce qu'on dirait sautait à faire des mouvements incroyables tout en dribblait ces adversaires avec les yeux fermés.

Quand il finissait ses entraînements, ce jeune homme qui avait la bougeotte, grimpait l'arbre de son jardin pour atteindre la fenêtre de sa chambre, parce qu'il rentrait toujours en retard à la maison

ANNEXE-10-

Mardi

L'oncle carré (était comme SpongBob) avait la forme d'un quadrilatère ainsi que SpongBob, il ~~avait~~ aussi ~~la~~ tête d'un ballon avec un tout petit nez et des yeux ronds, ~~cette~~ ~~à~~ cet homme était très patient. Par contre l'oncle triangle ressemblait à une portion de fromage, il avait les épaules très large et le bassin trop ~~et~~ ~~la~~ étroit, ~~sa~~ sa tête était petite, ~~et~~ ses cheveux cheuveux était comme ceux de peiles de carotte, Cet oncle avait des lèvres roses ~~de~~ ~~tel~~ que le flammanant et les yeux bleu pariel à l'océan, ses quieds était éncames cet homme était très calm et peu bouvad.

qui	que	dont	des	29-01-2012
سائل	C.O.D	C.O.Z	C.C.L	

Activité 3: Réviser les tableaux proposés en pluriel. Faire les révisions nécessaires

- D'abord, il posent des questions et il est toujours mauvais de poser au maître plus de questions qu'il n'a de réponses. Quand il n'est pas content de la réponse, il allait voir et quand il était allé voir, il fallait qu'il raconte ce qu'il avait vu puis qu'il le compare avec ce qu'il y avait dans les livres

- D'abord, ils posaient des questions et (ils sont toujours mauvais de poser aux maîtres plus de questions qu'ils n'ont de réponses. Quand ils n'étaient pas contents de la réponse, ils allaient voir et quand ils étaient allés, il fallait qu'ils racontaient ce qu'ils avaient vu puis qu'ils le comparent avec ce qu'ils y avaient dans les livres
il y avait

Samedi 21 Janvier 2018

Renforcement

Activité orale : Soit le passage extrait du texte d'après Rouletabosse, réécris le sujet qui est remplacé par les pronoms.

" Dans les premiers temps, comme il ne savait pas encore parler, Rouletabosse lorsqu'il se heurtait à la mauvaise volonté des choses, poussait de grands hurlements pour alerter son entourage, puis on voyait son petit front rond se plisser d'attention et ses petits yeux ronds fixer fermement la fleur..."

" Dans les premiers temps, comme Rouletabosse ne savait pas encore parler, Rouletabosse lorsque Rouletabosse se heurtait à la mauvaise volonté des choses, pou poussait de grands hurlements pour alerter l'entourage, puis de Rouletabosse puis on voyait le petit front rond de Rouletabosse se plisser d'attention et les petits yeux ronds de Rouletabosse fixer fermement la fleur..."

Activité deux: Réviser le passage proposé en écartant les répétitions tout en introduisant le pronom relatif qui convient.

Rouletabosse appart à écure, Rouletabosse écure sur les murs. Sans les soirs Rouletabosse passait une heure à écrire des pages et des pages d'affilée, Rouletabosse passait une heure à braver, couper, tailler de dans jusqu'à n'en laisser que quelques lignes. Rouletabosse était un petit garçon curieux, Rouletabosse se penchait tout le temps sur les choses pour mieux les voir.

Samedi 28 Janvier de 2^e qui

Rouletabosse appart à écure, qui écure sur les murs. Sans les soirs Rouletabosse passait une heure à écrire de pages et de pages d'affilée, que passait une heure à braver, couper, tailler de dans jusqu'à n'en laisser que quelques lignes. Rouletabosse était un petit garçon curieux, qui se penchait tout le temps sur les choses pour mieux les voir.

Activité trois: Réviser les passages proposés au pluriel, faire les révisions nécessaires.

D'abord, il posait des questions et il est toujours venu de poser au maître plus de questions qu'il n'a de réponses. Quand il n'était pas content de la réponse, il allait voir et quand il était aller voir, il fallait qu'il raconte ce qu'il

ANNEXE-10-

avait un peu qui il le compare avec ce qui il y avait
dans les livres.

il

D'abord, ils posaient des questions et ils est
toujours ~~avaient~~ ^{ont} de ~~posent~~ ^{ont} ~~au~~ ^{ont} ~~moins~~ ^{ont} plus
de questions qu'ils n'a de réponses. Quand ils
n'étaient pas contents ~~de~~ ^{ont} ~~des~~ ^{ont} réponses, ils allaient
voir et quand ils étaient allés ~~et~~ ^{ont} voir, il ~~x~~
fallait ~~x~~ qu'ils ~~x~~ ~~renaient~~ ^{ont} ce qui ils avaient dit
pour qu'ils le compare avec ce qui il ~~x~~ y avait
dans les livres.

SEQUENCE DE RENFORCEMENT UNIVERSITE

VERS L'ECRIT INDIVIDUEL

ANNEXE-11-

Tante Eponge et tante Piquette

(Après la mort de ses parents, dévorés par un rhinocéros échappé d'un zoo, le petit James Henry Trotter est recueilli par ses deux tantes, terriblement méchantes.)

Tante Eponge était petite et ronde, ronde comme un ballon. Elle avait de petits yeux de cochons, une bouche enroulée de serrure et une de ces grosses figures blanches et flasques qui ont l'air d'être bouillies. Elle ressemblait à un énorme thon blanc cuit à l'eau. Tante Piquette au contraire, était longue, maigre et osseuse, elle portait des lunettes à monture d'acier fixées au bout de son nez avec une pince à linge. Sa voix était stridente et ses lèvres minces et morpillées. Quand elle s'animait ou quand elle était en colère elle envoyait de petits postillons.

Ronald DAHL, James et la grosse pêche. Gallimard Folio junior, 1997, p.13-14.

ANNEXE-11-

- 1 - Les personnages figurant dans le texte sont :
 - Le petit James Henry Trotter ;
 - La tante Éponge
 - La tante Piquette
 - Les parents de James
- 2 - Le genre d'information que l'on donne au sujet de ces personnages ~~est~~ (je n'ai pas compris la question)
- 3 - Les informations proposées sur les personnages :
 - Sur James : un orphelin recueilli par ses deux tantes .
 - Sur tante Éponge : elle est petite et ronde comme un ballon , elle a des yeux de cochon , une bouche en trou de serrure et une figure ~~blanche~~ et flasque qui a l'air d'être brouillée , elle ressemblait à un énorme chou blanc cuit à l'eau .
 - Sur tante Piquette : elle ~~est~~ ^{était} longue , maigre et ossuse , elle portait des lunettes à monture d'acier fixées au bout de son nez avec une pince à linge , sa voix était stridente et ses lèvres minces et mouillées , elle envoyait de petits hostillons quand elle était en colère .
- 4 - Les informations concernant Les deux tantes sont des informations physiques .
 - Les informations sur le petit James ~~est~~ sont sur sa situation .

ANNEXE-11-

Après la mort de mon père, nous vivons avec une agréable personne c'est ma mère qui est ~~Maman est une vie~~, elle est la ~~meilleure~~ femme dans le monde meilleure.

Maman était très calme, tolérante et patiente. Elle était très belle et jolie, ~~ou elle avait des yeux~~ ~~maman~~ des yeux était blanche comme la neige, elle avait des yeux marron, des lèvres roses et une petite bouche, ~~et aussi~~ elle avait aussi des cheveux noirs et doux ~~comme~~ aussi que les cheveux d'un cheval comme la soie.

ANNEXE-11-

ce qu'on doit réaliser	Ce qui est réalisé
- Décrire le sujet principal :	
- a - utilisation des adj.	+
- b - " de l'imparfait	~
- Correction de la langue :	
a) conjugaison.	~
b) orthographe.	~
c) expression.	~

teste récit

Après la mort de mon père, nous vivions ma sœur et moi avec une agréable personne, c'était ma mère, la meilleure femme au monde.

Maman était très calme, tolérante et patiente. Elle était belle et jolie, sa peau était blanche comme la neige, elle avait des yeux marrons, des lèvres ~~roses~~ roses et une petite bouche. elle avait aussi des cheveux noirs et doux ainsi que les cheveux d'un cheval, comme de la soie.

ANNEXE-11-

- L'oncle Triangle était comme une portion de fromage. Il avait ^{une} petite ^{est} avec de poiles de carotte. Il était gentil et calm.
- L'oncle carré était ^{une} moyen en taille ^{une} moyen mais un peu gros. Il avait un gros nez. Il était patient.

- Oncle Carré était ^{d'une taille moyenne} moyen de taille, avait de grands yeux ronds et une grande bouche, il était brun avec plein de grains de beauté.
- Oncle Triangle était grand de taille, ~~est~~ il avait des yeux bleu comme l'eau des océans, ~~est~~ il avait les lèvres roses comme ~~si il mettait un~~ la couleur des flamant, il était bien musclé mais avait des ~~jambes~~ jambes fines.

Ahlem c'est ma meilleure amie que je connais, elle est très tendre. elle avait un grand cœur, elle a une belle taille une petite tête avec des belles et grands yeux bleus comme la couleur de ciel, et son nez sont long avec sa petite bouche. Et son genre et rose comme les fleurs.

Ahlem est très gentille et douce, et toujours courageuse, elle aide toujours avec ses amis pour l'aider.

Réécriture

Ahlem était meilleure amie que j'avais connue, cette amie était très tendre et avait un grand cœur. elle avait une belle taille et une petite tête. cette amie avait de beaux et grands yeux bleus comme le ciel, son long nez ressemblait à celui de pinocchio, mais elle avait une petite bouche, et ses joues étaient roses ~~comme~~ ainsi qu'une fleur.

Ahlem était très gentille et douce, elle était courageuse, et aidait ses amis courageuse.

PRODUCTIONS LIBRES

LYCEE + UNIVERSITE

- Un jour un petit chien s'est perdu,
et un jeune garçon qui en a peur en
marchant l'appergait il s'enfuit à la
maison. Il raconte plus tard à sa mère
il dit : j'ai vu un monstre, grand,
il y a une queue féroce je croyais qu'il
allait me sauter dessus j'ai eu peur
et j'ai couru avec toutes mes forces.

Je suis une élève qui étudie ~~dans~~
~~à~~ ^{au} lycée de ain trié est ~~ce~~ ^{cette} année je veux
~~passer~~ ^{passer} mon baccalوريا. parceque si la point qui
~~est~~ ^{est} ~~je~~ ^{je} ~~peux~~ ^{peux} ~~faire~~ ^{faire} ~~la~~ ^{la} ~~traduction~~
~~de~~ ^{de} ~~ma~~ ^{ma} ~~vie~~ ^{vie} ~~est~~ ^{est} ~~pour~~ ^{pour} ~~faire~~ ^{faire} ~~la~~ ^{la} ~~traduction~~
~~de~~ ^{de} ~~ma~~ ^{ma} ~~vie~~ ^{vie} ~~est~~ ^{est} ~~pour~~ ^{pour} ~~faire~~ ^{faire} ~~la~~ ^{la} ~~traduction~~
 et réussite

est qu'on je prendre mon bac je peux étudier
 traduction parce que si la sciences que j'aime
 ou je peux faire journaliste ou si

Réécriture: Je suis une élève qui étudie au
 lycée de ain-trié et cette année je veux passer mon bac
 la réussite c'est la point qui je veux étudier
 traduction ou faire journaliste

ANNEXE-12-

2- ^{en 2014} ^{déclar} Un jour, j'ai passer un concours de cuisine. j'ai envie de passer ^{devenir} se concourer pour gagner un voyage à tunisie pour travailler dans un hôtel, et prendre le diplôme d'une chef de cuisine. c'était mon rêve et ^{un} je ^{le} ^{voulai} ^{réaliser}.

- le jour du concours, j'ai rencontré un grand problème, la comité de concours, nous a demandé de cuisiner un plat précis. qui était un plat étranger "le Suchi" c'est un plat chinois. ^{Je suis étranger} comment j'allai faire. Alors, (j'ai appelé ^{je appelle au} ^{leurs} ^{le} ^{centrillon}, le petit chaperon rouge et canan. et je demandai ^{leur} aide.

^{promessement}, j'ai expliquer le problème. ~~il~~ j'étais peu et ~~liste~~. alors, centrillon elle ma demandai la recette de cet plat, canan allait pour me ramener les manuscrit de cet plat.

et petit chaperon rouge elle ma aidai de terminer le plat.

et je presentai à la comité.

En 2011, je passais un concours de cuisine
 je voulais ~~je~~ le passer ~~se~~ derrière pour gagner
 un voyage à la Tunisie en Tunisie pour travailler sans
 un hôtel et prendre un diplôme d'une
 chef de cuisine, c'était mon rêve et je
 voulais le réaliser.

Le jour de concourse, j'ai rencontré un grand
 problème du le comité du concours nous a
 demandé de préparer un plat précis qui était
 un plat étranger "le suchi". C'est un plat
plat chinois, d'origine chinoise. je étais stressé et perтурbé
stressée perтурbée

Comment j'allais faire !?
 Alors, je appelais "Cendrillon", le petit chaperon
 rouge. et je appelais et je demandais leur aide.
 et je leur expliquer mon problème, Cendrillon
 elle me donna la recette de ce plat.
 Conan allait me ramener les ~~avec~~ besoin et
 petit chaperon rouge elle me aida de terminer
 le décor de ce plat.

finalment je présentais le plat au le comité et
 j'ai réussi. et j'ai gagné le voyage.

et je remercie - Cendrillon, le petit chaperon rouge,
 et Conan de leurs aide et leurs patience avec moi.

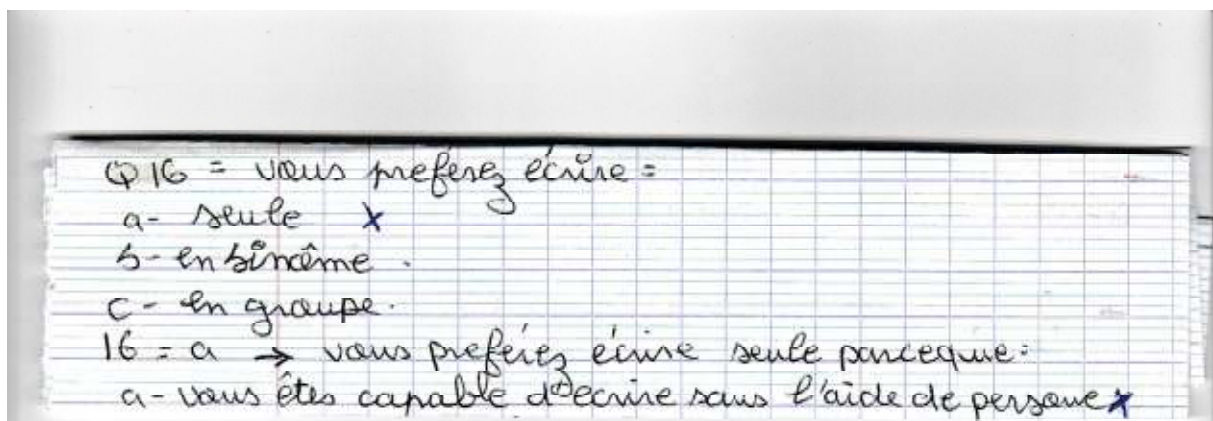
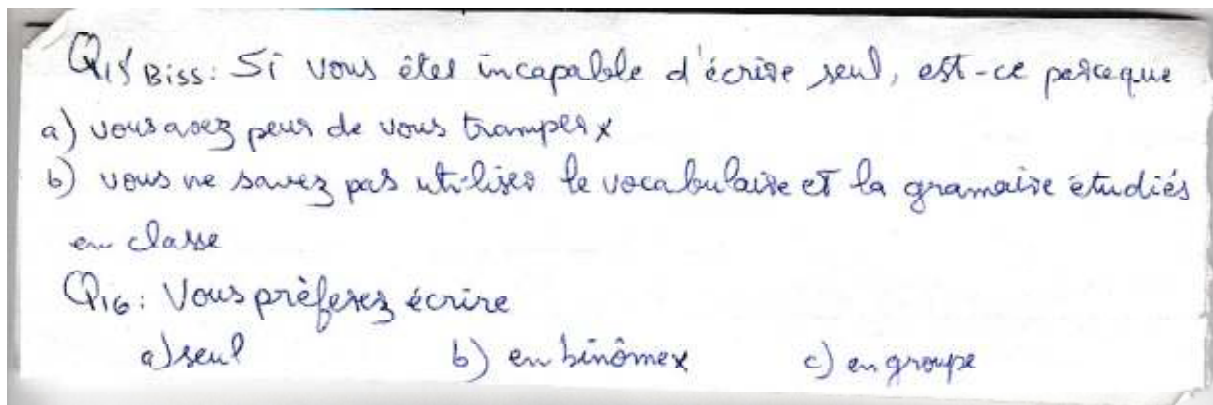
ANNEXE-12-

Ce qu'on doit réaliser	Ce qui est réalisé.
- Donner suite à l'histoire	+
- Utilisation de l'imparfait	~
- Utilisation du Passé simple	~
- Présenter une fin pour l'histoire.	+
- Correction de la langue:	
- a- orthographe	~
- b- conjugaison.	~
- c- expression.	~

QUESTIONS DE DEPART

UNIVERSITE

ANNEXE-13-



EVALUATION DIAGNOSTIQUE UNIVERSITE

Chahinez
1 B7

Consigne d'écriture.

Racontez une journée que vous avez
passé à pratiquer un savoir que
vous aimez.

On ne doit reconnaître si vous
êtes une fille, un garçon
un lieu l'imparfait et le plus simple

Je pense que ~~à~~ toute ma vie, il
y avait des belles journées, ^{pendant} mais
~~il~~ ^{beaux} moments
il était une journée, je ne peux
~~pas~~ ^{l'oublier} le jour qui
je réussis, ~~je~~ ^{avec} ~~faire~~ ^{quand} et toutes mes
j'ai réussi ^{au lycée}

ANNEXE-14-

famille était heureuse, je gagnai
beaucoup de cadeaux, mais le cadeau
le plus belle de mon père c'est
un voyage à Tunis et lorsque
nous étions prêts de revenir
nous sommes allés au
Bedjaïen. Je joue avec ma sœur
et mes deux petites frères, je
regardais la plage, et tout qui
est belle par cette place et j'ai acheté
beaucoup de choses
qui je les reçois) a tout ma vie.
que je voulais

J'aimais
 sa Karime
 hi Chahinez
 BF

je pense que pendant toute ma vie, il
 n'y avait des beaux moments, mais il y en a une
 journée que je ne peux pas l'oublier, c'est le jour
 où j'avais réussi au bac, quand toute ma famille
 était heureuse, j'avais reçu beaucoup de cadeaux, mais
 le plus beau cadeau c'était de mon père, un voyage
 aux Tunes, et lorsque on avait revenu, on avait
 passés à Bizja, j'avais joué avec ma sœur et
 mes deux frères, je regardais la plage et tout ce
 qui est beaux dans cette place, et j'avais acheté
 plein de choses que je ~~me~~ voulais.

**RESULTATS DE L'EVALUATION
DIAGNOSTIQUE
UNIVERSITE**

ANNEXE-15-

1 Précision le genre des trois personnages du passage précédent :

- 1 Dominique : nom masculin et féminin.
- 2 Dany : nom masculin et féminin.
- 3 Claude : nom masculin et féminin.

1 - précises le genre des trois personnages de passage précédent :

- Claude : Nom masculin.
- Dany : Nom masculin.
- Dominique : Nom féminin et masculin.

01 le genre des trois personnages et :

Dominique - masculin singulier (un enfant, un garçon -)
les deux camarades - masculin pluriel : (les enfants -)
Dany - masculin singulier
Claude - masculin singulier -

00

ANNEXE-15-

De

Maria est malade et allergique aux moustiques, les moustiques lui donnent les boutons qui lui provoquent des démangeaisons. Un jour, Maria décide avec deux filles, de camper au bord de la mer vers neuf heures les filles se couchent. Soudain, Maria entend un vol de moustique réveille leurs filles, leur explique le qui se passe et les empêche de dormir. Le lendemain matin, les filles retournent à se faire soigner sans avoir dormi.

Maria est triste et malade

Lila est rouge comme une tomate et Sely est timide. En les voyant comme cela, je décide de les aider. Je donne à Maria du sirop ainsi qu'un paquet de mouchoirs. Je donne à Lila de l'aspirine contre la fièvre. Je donne à Sely des conseils pour avoir plus d'assurance. Demain cette fille ira bien et me remerciera.

ANNEXE-15-

103 -

Dominique ~~est~~ ^{était} malade et allergique aux moustiques. Les moustiques lui donnaient le ~~donnerent~~ les boutons qui lui ~~provoquaient~~ des démangeaisons. Un jour, Dominique ~~alla~~ ^{allait} avec deux camarades de camper au bord de la mer vers neuf heures les enfants ~~s'en~~ ^{se} ~~allaient~~ ^{étaient}. Soudain, Dominique ~~entendait~~ ^{entendit} un vol de moustique réveille ses camarades. leur ~~expliquait~~ ^{expliqua} ce qui se passe et les ~~empêchait~~ ^{empêcha} de dormir le lendemain matin, chaque enfant ~~retournaient~~ ^{retourna} à sa maison sous avoir dormi. Dominique ~~était~~ ^{était} triste et malade. Dany ~~était~~ ^{était} rouge comme une tomate et claud ~~était~~ ^{était} timide. En les voyant comme cela. Il ~~decidait~~ ^{decida} de les aider. Il ~~donnait~~ ^{donna} à Dominique du sirop aïné qui lui fait de mouchoirs. Il ~~donnait~~ ^{donna} à claud de l'aspirine contre la fièvre. Il ~~donnait~~ ^{donna} à claud des conseils pour avoir plus d'assurance. Demain, ~~ces enfants~~ ^{ces enfants} vont bien et me remercient.

SEQUENCE DE RENFORCEMENT
UNIVERSITE

ANNEXE-16-

Ecrit 01- premier jet-

Activité = (1)

un jeune garçon avait bien voulu finir ses devoirs et bien apprendre ses leçons pour pouvoir sortir et s'amuser avec ses amis. Mais malgré sa bonne volonté, il n'y arrivait jamais à temps, et il passait toutes ses journées de l'après-midi enfermée devant sa table de travail, il pensait que son sort était injuste parfois il se disait qu'il aurait bien aimé avoir pour marraine une des ces fées des contes qui viennent au secours de leur fillets, comme celles de la belle au bois dormant, Cendrillon...

un jour qu'il n'arrivait pas à résoudre un difficile problème d'arithmétique, il s'écria : " Ah ! si les fées venoient à mon secours... ! " il n'avait pas achevé sa phrase que trois petites lumières apparurent sur sa table de travail. Il s'est précipité, l'une des ces lumières l'a embrassé sur sa joue, c'était la fée clochette pendant que clochette l'embrassait les autres étaient entrainés de tourner son cahier de mathématique, que le petit n'a rien compris sur le coup il leur a dit en criant Petit garçon. Arrêtez qui êtes vous ?! et qu'est ce que vous voulez dans mon cahier ?

et il tourne vers clochette et il lui dit : " et pourquoi tu m'embrasse dans ma joue ! ? " →

les trois petites fées avaient peur de sa réaction elle se sont cachées derrière son cahier de mathématique et le petit penche sa tête vers eux pour mieux les voir et il leur repose la même question avec une voix basse petit garçon
Qui êtes vous ?

ANNEXE-16-

Ecrit 01

clochette prend la parole avec une sourire séduisant
est lui dit: " Non c'est clochette, je veux t'aider
à régler ton problème de mathématique.
l'autre s'approche " la fée de Cendrillon"
et moi je t'aider à te concentrer sur tes études
l'autre s'approche (et lui dit) vers eux et lui dit:
je suis la fée de multiplication. je vais t'aider pour
être méthodique.

ANNEXE-16-

liste critériée -

ce qui doit se faire -	ce qu'on a pas réalisé -
1. Situer l'événement \Rightarrow a	+
2. préciser l'élément \Rightarrow a	+
perturbateurs \Rightarrow a	
3. respect de la consigne \Rightarrow a	+
à savoir :	
a. utilisation de trois person- nages imaginaires -	+
b. le besoin d'aide \Rightarrow e	+
c. l'aide proposée par les trois \Rightarrow e	+
personnages.	
4. l'utilisation de passé simple \Rightarrow e	<u>+</u>
et l'imparfait -	
5. Le respect de l'enchaînement \Rightarrow e	+
et la cohérence des l'évén- ément	<u>+</u>
6. Situer la fin de l'histoire \Rightarrow a	<u>+</u>
7. Correction de la langue \Rightarrow o	-

ANNEXE-16-

Ecrit 01 - réécriture -

(2)

Un jeune garçon aurait bien voulu finir ses devoirs et bien apprendre ses leçons pour pouvoir sortir et s'amuser avec ses amis ~~malgré~~ malgré sa bonne volonté, il n'y arrivait jamais à temps, et il passait toutes ses journées de congé en fermé devant sa table de travail, il pensait que son sort ^{est} injuste parfois, il se basait qu'il aurait bien aimé avoir pour marraine une des fées des contes qui viennent au secours de leur p. i. llaul, comme celles de la belle au bois dormant, Cendrillon... etc.

Un jour, qu'il n'arrivait pas à résoudre une ~~difficile~~ ^{équation} ~~problème~~ ^{arabesque}, il s'écria : " Ah ! si les fées venoient à ^{complir} ~~complir~~ en maths ^{mon secours}... ! " il n'avait pas achevé sa phrase que trois petites lumières apparurent sur sa table de travail. ~~Il s'approcha~~ ~~de~~ l'une des ces lumières l'embrassa sur la joue c'était la fée Clochette. Pendant que Clochette l'embrassait les autres ~~étaient~~ ^{tournoient} ~~de tourner~~ ^{elle} les pages de son cahier de mathématiques. Le petit ~~marrain~~ ^{marrain} Compris sur le coup il leur ~~dit~~ ^{n'osait} dire en criant :

Petit ~~garçon~~ ^{garçon} Arrêtez ! Qui êtes vous ?! et qui est ce que vous voulez dans mon cahier ?

et il ^{se} ~~tourna~~ ^{tourna} vers clochette et lui dit : ^F pourquoi tu m'embrassait ^{sur la} ~~sur~~ ^{la} ~~joue~~ ?

les trois petites fées avaient peur de sa réaction, elles se ~~cachèrent~~ ^{cachèrent} derrière son cahier de ~~mathématiques~~ ^{maths} et le petit poussa sa tête ^{vers} ~~vers~~ ^{elles} ~~elles~~ pour mieux les voir et il leur ~~reposa~~ ^{reposa} la ^{même} question avec une voix basse

Qui êtes vous ?

Clochette répondit : Moi, je suis Clochette, je vais t'

ANNEXE-16-

Ecrit 01 - réécriture -

aider à régler ton problème de mathématique.

L'autre s'approche = je suis la fée de Cendrillon, et
moi je t'aide ~~à~~ ^à bien concentrer ~~sur~~ les ~~études~~ ^{cours}.

L'autre s'approcha avec une sourire séduisant et lui dit.

^{La troisième fée} "Je suis la pour ^{devenir,} ~~être~~ méthodique".
^{te montre comment}

Il ~~se~~ ^{se} sourit grand les yeux et un sourire se traçait sur son visage; il
accepta tout de suite leurs propositions deux jours après; le petit
garçon s'~~est~~ ^{est} améliorait, il ~~est~~ ^{est} devenait plus organisé plus intelligent
plus concentré; il s'amusait beaucoup avec les trois petites fées,
il n'avait pas besoin de sortir dehors pour s'amuser avec ~~ses~~
ces copains.

Le jour ^{arriva} ~~arriva~~, il ~~se~~ ^{se} bien travailla il ~~avait~~ ^{avait} des très bonnes notes
pour remercier les trois petites fées, il ~~se~~ ^{se} offrit ~~elles~~ ^{elles} à chacune de
très belles baguettes magiques et après il leur ~~à~~ ^à ~~poser~~ ^{poser} une question:

"Pourriez-vous rester et devenir mes meilleurs amis?" ^{proposa}

Le petit garçon et les trois fée

Un jeune garçon ~~avait~~ aurait bien voulu finir ses devoirs et bien apprendre ses leçons pour pouvoir sortir et s'amuser avec ses amis. Malgré sa bonne volonté, il n'y arrivait jamais à temps et il passait toutes ses journées de congés enfermée devant sa table de travail. Il pensait que son sort était injuste, parfois il se disait qu'il aurait bien aimé avoir pour marraine une de ces fées des contes qui viennent au secours de leur filleul, comme celles de la belle au bois dormant, Cendrillon - - - etc.

Un jour qu'il n'arrivait pas à résoudre une équation complexe en maths, il s'écria : "Ah ! Si les fées venaient à mon secours !" Il n'avait pas achevé sa phrase que trois petites lumières apparurent sur sa table de travail. L'une de ces lumières l'embrassa sur la joue, c'était la fée Eclochette, pendant que'elle l'embrassait les deux autres fées tournèrent les pages de son cahier de maths. Le petit garçon ~~ne~~ ne comprenait rien sur le coup, il leur dit en criant : - Arrêtez ! Qui êtes-vous ? ! Et qu'est-ce que vous faites avec mon cahier ? ! -

Et il se tourna vers Eclochette et dit : "Pourquoi tu m'embrasse sur la joue ? !"

Les trois petites fées avaient peur de sa réaction et elles se cachèrent derrière son cahier de maths. Le petit garçon se pencha vers elles pour mieux les voir et il leur repose la même question avec une voix plus douce : "Qui êtes-vous ?" Eclochette répondit : "Moi, je suis Eclochette, je vaist' aider à régler ton problème de maths." La deuxième fée s'approcha et

ANNEXE-16-

- dit : "je suis la fée de Eensbillon et je vais t'aider à bien te concentrer dans tes études". La troisième fée s'approcha avec un sourire séduisant et lui dit : "je suis là pour te montrer comment devenir méthodique".

- Le petit garçon ouvrit grands les yeux et un sourire se traça sur son visage, il accepta tout de suite leurs propositions. Deux jours après, le garçon s'améliorait et devenait plus organisé, plus

intelligent et plus concentré, il s'amusait beaucoup avec les trois ~~pe~~ petites fées, il n'avait pas besoin de sortir dehors pour s'amuser avec ses copains.

- Le jour J arriva, il travailla bien, il eut de très bonnes notes pour remercier les trois petites fées, il offrit chacune de très belles baguettes magiques et il leur proposa : "Pourriez-vous rester avec moi et devenir mes meilleurs amis".

AMELIORATION DES ECRITS PERSONNELS

UNIVERSITE

J'avais l'habitude de surfer sur ENTOWET
~~un jour je trouvais des annonces qui~~
 un jour je trouvais des ~~annonces~~ annonces qui
 présentaient plusieurs concours - je voulais
 m'inscrire au concours de cuisine qui
 offrait un voyage en Tunisie en plus d'une
 formation dans un grand hôtel en vue
 d'un très grand chef de cuisine.

Le jour du concours, j'ai eu un problème
 le comité nous a demandé de préparer
 un plat étranger (d'origine chinoise)
 j'étais stressée et perturbée.

Comment j'allais faire !! ??

J'interpélais "Cendriellan, ^{café} ~~Bouillon~~, et
 petit chaperon rouge. Ah! Si vous
 venaient à mon secours Aidez Moi!!



~~Quand~~ tout d'un coup, je trouvai les
trais à côté de Mai --- .

~~Alors~~ Je les expliquai mon problème
et je demandai leurs aide.

Cendrillon elle me donna la recette
exacte du plat. me donna

~~La~~ la fee alla me ramener les besoins } et
fit les courses
petit-chaperon rouge elle m'a aidais
de terminer le décor.

Je terminais la préparation, ^{et} finalement
Je présentai le plat au comité et je
réussis je étais parmi les premiers.

Je remercie ai Cendrillon, petit-chaperon
Rouge et Canan de leurs aide et
leurs patience avec Mai.

PROGRESSION EN ECRITURE

UNIVERSITE

ANNEXE-18-

Ecrit 01

Un jour, il y avait deux concours; un concours de beauté, produits et maquillage, et l'autre c'était sur les recherches et les enquêtes de type policier à titre privé - j'étais vraiment confus mais finalement je choisis celui de la beauté, car je suis une femme donc on me donna une petite tâche à faire pour gagner ce concours de beauté, je publiais sur internet que j'avais besoin d'une personne qui avait beaucoup d'expérience dans ce domaine... Les jours passent mais personne ne me contacta et soudainement je vis une photo d'un mannequin qui présentait et faisait la pub des produits d'une marque. Je l'appela elle répondit[?] : oui, qui c'est?[?]
Moi :[?] Bonjour Camille, pardon je vous dérange, on ne se connaît pas mais (après avoir) j'ai vu que vous êtes un mannequin donc j'ai besoin de votre aide.[?]
Je portai[?] chez elle, mais ça me faisait de voir son visage plein de rides avec des plis de la peau... elle me disait[?] c'est pour ça j'ai pas accepté de vous voir[?] je lui disais[?] vous êtes une victime il ne faut pas se taire je vois que c'est à cause des produits que vous avez utilisé[?].

ANNEXE-18-

Ecrit 02

Il ya 5 mois que j'avais finis mes études, mais malheureusement je n~~e~~ trouvais pas le travail qui me convenait. après avoir trop (tro) chercher - je trouvais deux concours ; celui de la beauté, et l'autre les enquêtes à titre privé (détective). j'étais vraiment confus. mais je décidai de faire le concours de la beauté car je pensais que je comprenais mieux dans ce domaine - mais j'avais pas d'expérience. donc je cherchâ l'aide de quelqu'un. Un jour, je vis sur internet une pub d'un mannequin "Cendrillon" je l'appelâ directement au début elle refusa, mais après avoir trop insister elle accepta et elle m'invitâ chez elle pour bien parler. je partis chez elle, et quand elle m'ouvrit la porte, j'étais choqué, je restai bouche bée, il y avait plein de rides, pli de la peau sur son visage, ses mains... et elle me dit " Voilà, c'est cette réaction que je voulais pas voir, c'est à cause de ça que j'ai pas accepter de te voir je la dis - c'est à cause des produits que vous avez utilisé" elle me répondait pas - mais je savais que c'était à cause de ça et je lui disais il ne faut pas se taire et je la promettais de la aider. après je décidai changer mon avis pour faire l'autre concours. Après j'appelâ le détective Conan pour m'aider car je savais quoi faire. je n'avais vraiment aucune idée. il venait, on se présentâ, puis il commença à me donner les conditions qui étaient - faut avoir une santé physique et mentale. faut être plus d'1m55cm

ANNEXE-18-

Suite écrit 02

? faut être ni grosse ni maigre, ? faut avoir un niveau scolaire, et ? faut faire trop de papier? et puis il me dit qu'il y'avait un test psychologique ou. on posait des questions mentale et psychologique, et après un test écrit pour voir mon niveau. et puis il me disait qu'il y'avait beaucoup d'exercices physiques et d'entraînement, donc il me bien aidait à me préparer... j'étais vraiment si prête. le jour du concours. il y'avait Gadget boy comme Coach. tous ce que Conan m'avait dit sur le concours, était tout à fait vrai. je passai mon concours et et je l'eus grâce à Conan. et la première mission c'était celle de Cendrillon.

ANNEXE-18-

Ecrit 03

Premier jet :

~~Comme ce jour~~, de l'année dernière
je décidais de passer un concours de
beauté, j'étais pas prête, mais j'avais
le courage d'inscrire et ~~de~~ ~~se~~ de le
passer. J'ai consulté ~~ai~~ quelques
personnes et ~~ils~~ ^{pour} m'aidaient.
D'abord, j'~~a~~ prêtai la robe et
les paires de ~~tenottes~~ de
cendrillon. Ensuite, la fée
violette, me coiffait, m'habillait
me maquillait, et sans oublier
Blanche neige qui m'aidait ^{devant} les 2
derniers mois. ^{pour} de faire un régime
sévere ^{salut} pour obtenir une taille
agréable.

ANNEXE-18-

Réécriture après confrontation avec des partenaires en écriture :

L'année dernière, je décidais de passer un concours de beauté, j'étais pas prête, mais j'avais le courage d'inscrire. Je consultai quelques personnes pour m'aidaient.

D'abord, je prêtai la robe et les paires de sandales de couleur. Ensuite, la fée violette, me coiffait, m'habillait, me maquillait, et sans oublier Blanche neige qui m'aidait durant les 2 derniers mois pour faire un régime sévère afin d'obtenir une taille agréable.

ANNEXE-18-

Fiche critériée de l'écrit/réécrit :

La liste critériée

ce qui doit être fait	ce qui est réussi
- situer l'événement	+
- respecter la structure de l'histoire	+
- la cohérence et l'enchaînement des idées	+
- utilisation d'un vocabulaire adéquat	mm
- utilisation de l'imparfait	+
- utilisation du passé simple	+
- situer la fin de l'histoire	+

ANNEXE-18-

Réécriture :

L'année dernière, je décidais
de passer un concours de beauté,
~~j'étais~~ je n'étais pas prête, mais
j'avais le courage de m'inscrire.

Je connaissais quelques personnes
pour m'aider. D'abord, je prêtai
la robe et les paires de sandales
de cendrillon. Ensuite, la fée violette
me coiffa et m'habilla, et me maquilla.
Blanche neige aussi m'avait aidée
durant deux mois à faire une
régime sévère afin d'obtenir
une taille fine et agréable.

**APPRECIATION DE L'ACTE D'ECRIRE EN
ATELIERS
UNIVERSITE**

J'aime pas écrire en groupe
car je suis pas d'accord et moi
personnellement j'aime écrire ma
propre réflexion et je suis pas obligé
d'écrire les idées des autres qui
peuvent être fautes et aussi je
suis pas obligé de convaincre les
autres d'utiliser mes idées
parce que chacun a son point de
vue

Je trouve que le travail seul
 m'aide à réaliser des idées personnelles
 j'écris tout ce que m'aime avec une
 liberté, le travail en groupe nous
 sert à faire l'échange des idées et la
 correction des fautes de chaque
 membre de groupe, c'est pour ça
 on a besoin de travailler seul

dans quelques activités, mais il ya
 des activités nous obligent à
 travailler en groupe.

avant de travailler dans un
~~groupe~~ je un atelier, je ne
voulais pas partagé avec les
autres mais après l'écriture
du premier texte avec mes
camarades et après la
correction de mon écrit
je crois que c'est bien
d'écrire avec un groupe
ou avec un autre camarade
cela m'aide à écrire
mieux et correcte.

TABLE DES MATIERES

Dédicaces
Remerciements

INTRODUCTION GENERALE.....	3
1- Préliminaires.	3
2- Perspectives de l'écriture en atelier.	5
3- Organisation de la thèse.	13

PARTIE I

**L'ATELIER D'ECRITURE LITTERAIRE CADRE DES
APPRENTISSAGES**

INTRODUCTION DE LA PARTIE I	18
--	-----------

CHAPITRE I

L'apport des ateliers d'écriture dans les interactions en classe de FLE.	21
Introduction.	22
1- La pratique scripturale en atelier.	25
2- Autour des ateliers d'écriture.	27
2-1.1 A Comme Accompagnement et Autonomie.	33
2-1.2 T Comme Travail et tolérance.	37
2-1.3 E Comme Engagement et Entraide.	40
2-1.4 L Comme Lecture et littérature.	42
2-1.5 I Comme Interaction et imagination.	43
2-1.6 E Comme Encouragement et Enrichissement.	45
2-1.7 R Comme Relecture et Réécriture.	46
2-1.8 D Comme Décloisonnement et Découverte.	47
2-1.9 E Comme Ecriture et Ecrivain.	48
2-1.10 C Comme Consignes et Créativité.	49
2-1.11 R Comme Rature et Rapport à l'écriture.	50
2-1.12 I Comme Intégration et Investissement.	53
2-1.13 T Comme Texte et Tâche.	53
2-1.14 U Comme Union et Univers.	54
2-1.15 R Comme Réviser et Relancer.	55
2-1.16 E Comme Erreurs et Enjeux.	55
Conclusion.	58

Chapitre II

Le travail interactif en atelier et l'apprentissage d'une langue étrangère	60
introduction.	61
1-L'atelier d'écriture et le travail interactif	64
2 Autour de l'interaction	68
a) I comme Interactant et Indulgent.	68
b) N comme Narrateur et Novateur.	73
c) T comme Talentueux et Travailleur.	75
d) E comme Encouragé et Entraide.	77
e) R comme Relationnel et Réconciliateur.	78
f) A comme Apprentissage et Autonomie.	79
g) C comme Contribution et Cognition.	80
h) T comme Tentatives et Ténacité.	82
i) I comme Interpersonnel et Individuel.	84
j) O comme Opérationnel et Organisationnel.	85
k) N comme Naviguer et Nager.	87
3-Le travail interactif et apprentissage d'une langue étrangère.	88
Conclusion.	94

Chapitre III

Le texte littéraire et acquisition des apprentissages.	96
Introduction.	97
1- Le texte littéraire : un potentiel langagier.	100
2- La lecture/l'écriture du texte littéraire.	111
3- Le texte littéraire : un atout pour l'enseignement/apprentissage du FLE.	119
Conclusion.	128
.....	

Chapitre IV

Le réajustement des représentations au sein de l'atelier d'écriture.	130
Introduction.	131
1- C'est quoi écrire ?	133
2- Le processus d'écriture.	142
3- Le rapport au savoir et cognition.	146
4- L'atelier d'écriture littéraire : Outil pédagogique et remède psychologique ...	150
5- Ecriture et représentation.	154
6- Ecrire en atelier et réajustement de la représentation de l'écriture.	157
Conclusion.	165

Chapitre V

L'atelier d'écriture lieu dynamique pour l'écriture.	166
Introduction.	167
1- De la définition vers la théorie du texte.	169
2- Le texte comme objet de production.	171
3- La théorie de l'écriture du texte.	173
4- L'écriture en spirale du texte.	178
5- La critique génétique.	180
6- L'atelier d'écriture littéraire.	182
a) Atelier de la réécriture accompagnée.	184
b) Atelier de lecture/écriture.	186
c) Atelier de la relecture/réécriture.....	187
d) Atelier de projet d'écriture.	188
e) Atelier de consignes.	190
f) Atelier du brouillon.	191
g) Atelier de la co-évaluation.....	194
Conclusion.	198
 Conclusion de la partie I.....	 201

PARTIE II

Expérimentation du processus de l'écriture littéraire en atelier sur le plan collectif et individuel

INTRODUCTION PARTIE II	204
-------------------------------	------------

Chapitre VI

Expérimentation de l'écriture littéraire en ateliers : analyses et résultats.	207
Introduction.	208
1- Test et initiation à l'écriture en atelier.	210
a) Avec des apprenants du lycée.	210
• Questionnaire de départ.	211
• Evaluation diagnostique.	221
• Questionnaire d'arrivée	229
• Progression des apprentissages	229
• Fiche critériée.	234
b) Avec des apprenants de l'université.	235
• Questionnaire de départ	236
• Evaluation diagnostique	236

• Entrée dans le travail en atelier.	237
• Progression des apprentissages	239
• Fiche critériée.....	239
Conclusion.....	241
 Chapitre VII	
Analyse du processus d'évaluation en ateliers.	242
Introduction.	243
1- Analyse du questionnaire de départ	245
2- Analyse du questionnaire d'arrivée	263
3- Analyse du test d'évaluation formatrice.	272
Conclusion.....	278
 Chapitre VIII	
Analyse des contenus des séquences didactiques en ateliers	279
Introduction.	280
1- Des séquences didactiques d'apprentissage.....	281
2- Des séquences didactiques d'évaluation.....	299
3- Des séquences didactiques de renforcement.....	308
Conclusion.....	312
 Chapitre IX	
Analyse des résultats des écrits des participants aux ateliers	313
Introduction.	314
Evaluation des productions	316
1. Avec les apprenants du lycée.	317
• Sur le plan collectif.....	317
• Sur le plan individuel.....	337
2. Avec des étudiants de l'université.	343
• Sur le plan collectif.....	343
• sur le plan individuel.....	347
conclusion.....	358
 Chapitre X.....	
Pour une nouvelle didactique de l'écriture	359
Introduction	360
Pourquoi une nouvelle didactique de l'écriture ?.....	362
1. L'atelier d'écriture du texte littéraire et l'ère d'une nouvelle didactique de l'écriture.....	370
2. Le processus de lecture/écriture et de relecture/réécriture et la dynamique de la nouvelle didactique de l'écriture.....	385
3. Des séquences didactiques : vers un nouvel aspect de la didactique de l'écriture	389
Conclusion.....	399

Conclusion de la partie II.....	402
CONCLUSION GENERALE.....	406
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	418
Annexes	429
Annexe 01	431
Annexe 02	437
Annexe 03	445
Annexe 04	447
Annexe 05	454
Annexe 06	459
Annexe 07	464
Annexe 08	474
Annexe 09	480
Annexe 10	493
Annexe 11	504
Annexe 12	512
Annexe 13	518
Annexe 14	520
Annexe 15	524
Annexe 16	528
Annexe 17	536
Annexe 18	539
Annexe19	547
Table des matières	551

Résumé

L'intégration de l'atelier d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les établissements scolaires et dans les universités, ouvre l'opportunité à l'enseignant/animateur ainsi qu'à l'apprenant /écrivain de s'intégrer dans une collectivité qui garantit l'implication de chaque participant dans l'écriture.

C'est dans cette implication que les participants/interactants vont progresser dans leur apprentissage. Car cette atmosphère d'échange interactif couronné par des consignes de lecture et d'écriture facilite l'exploitation du texte littéraire en phases du lire/écrire et du relire/réécrire ainsi chaque apprenant/écrivain renforce ses acquis et corrige ses lacunes.

La lecture/écriture et la relecture/réécriture participent au réajustement des représentations de l'écriture en FLE chez les apprenants : Ainsi le brouillon n'est plus le reflet des incorrections et des lacunes et l'évaluation n'est plus l'incarnation de la honte et de la dévalorisation. Au contraire au sein de l'atelier d'écriture le brouillon rend compte de son évolution et de sa progression en écriture alors il devient un allié pour écrire et pour se corriger et l'évaluation critériée représente les repères qui guident cet écrivain dans sa production.

Ecrire avec les autres et produire ensemble des écrits communs est une des étapes à franchir afin d'arriver à l'autonomie en écriture. Travailler avec un groupe d'écrivains et passer vers l'écriture en binôme sont deux passerelles qui garantissent l'obtention d'une indépendance en écriture de chacun des participants.

Cette expérience de l'écriture en atelier réalisée avec des apprenants de lycée et avec des étudiants universitaires nous conforte dans l'idée de départ selon laquelle : écrire en atelier en groupe puis en binôme prépare les écrivains à écrire tous seuls. Les résultats obtenus lors de cette expérience montrent une autonomie développée et progressivement acquise par chacun des participants en atelier et la progression en écriture se révèle dans l'analyse des productions écrites de chacun.

En définitive, pour une intégration pratique de l'écriture en atelier dans nos établissements scolaires et universitaires on doit prendre en charge les fondements et les mécanismes de l'écriture en atelier avec les étapes de la lecture/écriture et celles de la relecture/réécriture en façonnant une liste critériée avec les apprenants/écrivains.

Mots clés :

Atelier d'écriture/ lecture-écriture/relecture-réécriture/ consignes de lecture/ consignes d'écriture/ échange interactif/ réajustement des représentations/ apprenant-écrivain-interactant/ le brouillon/ la liste critériée/ l'évaluation/ autonomie en écriture.

إن إدخال ورشة الكتابة في عملية تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (ف.ل.أ) في المؤسسات التعليمية و الجامعات يفتح باب الفرص أمام المعلم / المنشط و كذا المتعلم / الكاتب للاندماج مع المجموعة و هو الأمر الذي يضمن إشراك كل متعلم في عملية الكتابة.

و بهذه المشاركة يكون للمشارك/ المتفاعل سبيلا لتطوير تعلمه؛ لأن هذا الجو من التبادل التفاعلي المتوّج بتعليمات تخص القراءة و الكتابة من شأنها تسهيل استكشاف النص الأدبي عبر مراحل القراءة / الكتابة و إعادة القراءة / إعادة الكتابة ؛ و بهذا فإن كل متعلم / كاتب يقوي مكتسباته و يصحح نقائصه.

تساهم كل من عمليتي القراءة/ الكتابة و إعادة القراءة / إعادة الكتابة في تعديل ما تمثله الكتابة بـ: (ف.ل.أ) لدى المتعلم . و عليه فإن ورقة المسودة تبين تطور تقدمه في عملية الكتابة، لتصبح بذلك حليفا له للكتابة و تنقيح أخطائه بنفسه . و يمثل التقييم المعياري المعلم الذي يقود هذا الكاتب في إنتاجه.

تمثل الكتابة مع الآخرين و كذا الإنشاء الجماعي لكتابات مشتركة إحدى الخطوات الواجب عبورها لبلوغ الكتابة المستقلة . و العمل مع مجموعة من الكُتّاب، ثم المرور إلى الكتابة مع فردين يمثل معبرا يضمن الحصول على استقلالية الكتابة عند كل مشارك.

إن تجربة الكتابة بالورشة التي أنجزت مع متعلمين من الثانوية و طلاب الجامعة تريحنا مبدئيا مع فكرة أن: الكتابة في ورشة ضمن مجموعة من المتعلمين، ثم زوج منهم تعد تحضيرا لهم للكتابة بمفردهم.

تظهر النتائج المتحصل عليها خلال هذه التجربة اكتساب كل مشارك لاستقلالية متطورة و تدريجية بالورشة و يتضح التقدم الذي أحرزه المتعلمون في تحليل كتابات كل واحد منهم.

و في الأخير ، و بغية تحقيق إدماج عملي للكتابة ضمن الورشة في مؤسساتنا التعليمية و جامعاتنا، يتعين علينا التكلف بالأساسيات و الآليات الخاصة بالكتابة في الورشة مع مراحل القراءة / الكتابة و إعادة القراءة / إعادة الكتابة و ذلك بتشكيل قائمة معيارية مع المتعلمين/ الكتاب .

الكلمات المفتاح:

ورشة الكتابة/ القراءة- الكتابة/إعادة القراءة- إعادة الكتابة/ تعليمات القراءة- / تعليمات الكتابة/ تبادل تفاعلي/ تعديل التمثيل التصوري /متعلم/ كاتب متفاعل/ورقة مسودة/ القائمة المعيارية/ التقييم/ الاستقلالية بالكتابة.

ABSTRACT

Integrating the writing workshop into the teaching / learning process of FFL (French as a Foreign Language), in schools and universities, constitutes an opportunity for both teacher / facilitator and learner / writer to integrate in a community that guarantees each participant's involvement in writing. In getting involved that way, the participants / interactants will progress in their learning. For, this atmosphere of interactive exchange crowned by instructions for reading and writing facilitates the literary text exploitation throughout phases of reading / writing and re-reading / rewriting ; so as each learner / writer would enhance and strengthen what he has acquired, and correct his shortcomings.

Reading / writing and re-reading / rewriting contribute to the readjustment of FFL's writing representations among learners: Thus, the draft is no longer a reflection of errors and shortcomings ; and the evaluation is no longer the incarnation of shame and devaluation. On the contrary, within the writing workshop, the draft reports on the learners' evolution and progress in writing, becoming an ally for writing and correcting oneself. The criterion-referenced evaluation represents the benchmarks that guide this writer in his production.

Writing with others and producing common writings all together is one of the steps to be taken, in order to achieve autonomy in writing. Working with a group of writers and moving towards writing in pairs are two ways that would guarantee the achievement of each participant's writing independence

This experience of writing in a workshop with high school and university students reinforces our initial idea that writing in a group workshop then, in pairs prepares writers to write on their own.

The results obtained during this experiment show a developed and progressively acquired autonomy by each of the participants in the workshop and the progress in writing is revealed through the analysis of each learner's written productions.

Finally, for a practical integration of writing in workshops, in our schools and universities, we must take into account the writing basic elements and mechanisms in the workshop with steps for reading / writing and those for re-reading / rewriting. This can be achieved by setting a criteria list with learners / writers.

Keywords:

Writing workshop / reading-writing / re-reading / rewriting / reading instructions / writing instructions / interactive exchange / readjustment of the representations / an interacting writer learner- / draft / criteria - list / assessment / writing autonomy.

Résumé

L'intégration de l'atelier d'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans les établissements scolaires et dans les universités, ouvre l'opportunité à l'enseignant/animateur ainsi qu'à l'apprenant /écrivain de s'intégrer dans une collectivité qui garantit l'implication de chaque participant dans l'écriture.

C'est dans cette implication que les participants/interactants vont progresser dans leur apprentissage. Car cette atmosphère d'échange interactif couronné par des consignes de lecture et d'écriture facilite l'exploitation du texte littéraire en phases du lire/écrire et du relire/réécrire ainsi chaque apprenant/écrivain renforce ses acquis et corrige ses lacunes.

La lecture/écriture et la relecture/réécriture participent au réajustement des représentations de l'écriture en FLE chez les apprenants : Ainsi le brouillon n'est plus le reflet des incorrections et des lacunes et l'évaluation n'est plus l'incarnation de la honte et de la dévalorisation. Au contraire au sein de l'atelier d'écriture le brouillon rend compte de son évolution et de sa progression en écriture alors il devient un allié pour écrire et pour se corriger et l'évaluation critériée représente les repères qui guident cet écrivain dans sa production.

Ecrire avec les autres et produire ensemble des écrits communs est une des étapes à franchir afin d'arriver à l'autonomie en écriture. Travailler avec un groupe d'écrivains et passer vers l'écriture en binôme sont deux passerelles qui garantissent l'obtention d'une indépendance en écriture de chacun des participants.

Cette expérience de l'écriture en atelier réalisée avec des apprenants de lycée et avec des étudiants universitaires nous conforte dans l'idée de départ selon laquelle : écrire en atelier en groupe puis en binôme prépare les écrivains à écrire tous seuls. Les résultats obtenus lors de cette expérience montrent une autonomie développée et progressivement acquise par chacun des participants en atelier et la progression en écriture se révèle dans l'analyse des productions écrites de chacun.

En définitive, pour une intégration pratique de l'écriture en atelier dans nos établissements scolaires et universitaires on doit prendre en charge les fondements et les mécanismes de l'écriture en atelier avec les étapes de la lecture/écriture et celles de la relecture/réécriture en façonnant une liste critériée avec les apprenants/écrivains.

Mots clés :

Atelier d'écriture/ lecture-écriture/relecture-réécriture/ consignes de lecture/ consignes d'écriture/ échange interactif/ réajustement des représentations/ apprenant-écrivain-interactant/ le brouillon/ la liste critériée/ l'évaluation/ autonomie en écriture.

إن إدخال ورشة الكتابة في عملية تعليم/ تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (ف.ل.أ) في المؤسسات التعليمية و الجامعات يفتح باب الفرص أمام المعلم / المنشط و كذا المتعلم / الكاتب للاندماج مع المجموعة و هو الأمر الذي يضمن إشراك كل متعلم في عملية الكتابة.

و بهذه المشاركة يكون للمشارك/ المتفاعل سبيلا لتطوير تعلمه؛ لأن هذا الجو من التبادل التفاعلي المتوّج بتعليمات تخص القراءة و الكتابة من شأنها تسهيل استكشاف النص الأدبي عبر مراحل القراءة / الكتابة و إعادة القراءة / إعادة الكتابة ؛ و بهذا فإن كل متعلم / كاتب يقوي مكتسباته و يصحح نقائصه.

تساهم كل من عمليتي القراءة/ الكتابة و إعادة القراءة / إعادة الكتابة في تعديل ما تمثله الكتابة بـ: (ف.ل.أ) لدى المتعلم . و عليه فإن ورقة المسودة تبين تطور تقدمه في عملية الكتابة، لتصبح بذلك حليفا له للكتابة و تنقيح أخطائه بنفسه . و يمثل التقييم المعياري المعلم الذي يقود هذا الكاتب في إنتاجه.

تمثل الكتابة مع الآخرين و كذا الإنشاء الجماعي لكتابات مشتركة إحدى الخطوات الواجب عبورها لبلوغ الكتابة المستقلة . و العمل مع مجموعة من الكُتّاب، ثم المرور إلى الكتابة مع فردين يمثل معبرا يضمن الحصول على استقلالية الكتابة عند كل مشارك.

إن تجربة الكتابة بالورشة التي أنجزت مع متعلمين من الثانوية و طلاب الجامعة تريحنا مبدئيا مع فكرة أن: الكتابة في ورشة ضمن مجموعة من المتعلمين، ثم زوج منهم تعد تحضيرا لهم للكتابة بمفردهم.

تظهر النتائج المتحصل عليها خلال هذه التجربة اكتساب كل مشارك لاستقلالية متطورة و تدريجية بالورشة و يتضح التقدم الذي أحرزه المتعلمون في تحليل كتابات كل واحد منهم.

و في الأخير ، و بغية تحقيق إدماج عملي للكتابة ضمن الورشة في مؤسساتنا التعليمية و جامعاتنا، يتعين علينا التكلف بالأساسيات و الآليات الخاصة بالكتابة في الورشة مع مراحل القراءة / الكتابة و إعادة القراءة / إعادة الكتابة و ذلك بتشكيل قائمة معيارية مع المتعلمين/ الكتاب .

الكلمات المفتاح:

ورشة الكتابة/ القراءة- الكتابة/إعادة القراءة- إعادة الكتابة/ تعليمات القراءة- / تعليمات الكتابة/ تبادل تفاعلي/ تعديل التمثيل التصوري /متعلم/ كاتب متفاعل/ورقة مسودة/ القائمة المعيارية/ التقييم/ الاستقلالية بالكتابة.

ABSTRACT

Integrating the writing workshop into the teaching / learning process of FFL (French as a Foreign Language), in schools and universities, constitutes an opportunity for both teacher / facilitator and learner / writer to integrate in a community that guarantees each participant's involvement in writing. In getting involved that way, the participants / interactants will progress in their learning. For, this atmosphere of interactive exchange crowned by instructions for reading and writing facilitates the literary text exploitation throughout phases of reading / writing and re-reading / rewriting ; so as each learner / writer would enhance and strengthen what he has acquired, and correct his shortcomings.

Reading / writing and re-reading / rewriting contribute to the readjustment of FFL's writing representations among learners: Thus, the draft is no longer a reflection of errors and shortcomings ; and the evaluation is no longer the incarnation of shame and devaluation. On the contrary, within the writing workshop, the draft reports on the learners' evolution and progress in writing, becoming an ally for writing and correcting oneself. The criterion-referenced evaluation represents the benchmarks that guide this writer in his production.

Writing with others and producing common writings all together is one of the steps to be taken, in order to achieve autonomy in writing. Working with a group of writers and moving towards writing in pairs are two ways that would guarantee the achievement of each participant's writing independence

This experience of writing in a workshop with high school and university students reinforces our initial idea that writing in a group workshop then, in pairs prepares writers to write on their own.

The results obtained during this experiment show a developed and progressively acquired autonomy by each of the participants in the workshop and the progress in writing is revealed through the analysis of each learner's written productions.

Finally, for a practical integration of writing in workshops, in our schools and universities, we must take into account the writing basic elements and mechanisms in the workshop with steps for reading / writing and those for re-reading / rewriting. This can be achieved by setting a criteria list with learners / writers.

Keywords:

Writing workshop / reading-writing / re-reading / rewriting / reading instructions / writing instructions / interactive exchange / readjustment of the representations / an interacting writer learner- / draft / criteria - list / assessment / writing autonomy.