

République Algérienne Démocratique Et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Ibn Khaldoun – Tiaret –



Faculté des lettres et des langues

Département de "Français"

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères

Thème :

***L'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la
compétence scripturale chez les apprenants de la 4^oA.M***

Présenté par :

**Hiadri Ikram
Hebri Rima Lamiss**

Sous la direction de :

Dr. NOUREDINE Djamaledine

Membres du jury

Président : Mme. KHARROUBI Sihame, Professeure, Université Ibn-Khaldoun, Tiaret.

Rapporteur : M. NOUREDINE Djamaledine, M.C.A, Université Ibn-Khaldoun, Tiaret.

Examinatrice : Mme. MIHOUB Kheira, M.A.A, Université Ibn-Khaldoun, Tiaret.

Année Universitaire : 2023-2024

Remerciements

Nous remercierons Dieu le tout puissant, qui nous a donné le courage et la volonté pour réaliser ce mémoire

*Tout d'abord ce travail ne serait pas aussi riche et n'aurait pas pu avoir le jour sans l'aide et l'encadrement
De Mr Djameleddine Noureldinne.*

On le remercie pour la qualité de son encadrement exceptionnel, pour sa patience

Nos remerciements s'adressent à tous les membres du jury surtout Mme Zheira Mihoub pour son aide pratique et son soutien moral et ses encouragements.

Nous adressons nos sincères remerciements à tous nos professeurs pour la qualité de l'enseignement qu'ils nous ont donné

Au cours de ces cinq années passées à l'université Ibn Khaldoun

Un immense merci à tous le cadre administratif pour sa disponibilité durant notre préparation de ce mémoire,

Ils nous ont servi tout au long de nos années d'étude.

Dédicace

Je dédie mon travail à tous les personnes qui me sentent chère

Je dédie ce mémoire à mes grands-parents du cotes maternelle qu'ils mont entoure de leur amour depuis

Mon enfance et mont élevé de la meilleure manière possible.

Ils mont gravé de solide valeurs morales avant de me transmettre des connaissances

Aussi ma mère malgré la distance qui nous a séparée, elle était toujours auprès de moi et mes chers

Petits frères Djamel et Amin ainsi j'adresse mon travail à ma grande sœur

Ravda et son mari qui m'ont toujours soutenue tout au long de ces années d'étude donc Ravda est ma deuxième maman, encore ma sœur Ikram m'a beaucoup aidé.

À toutes mes tantes surtout Khadija et Rachida.

À toute ma famille.

A toutes mes cousines surtout Mokhtariya et Khalida, a toute mes amies surtout

Amina et Aida sont comme mes sœur

Ma chère copine d'amour et mon binôme Lamiss, elle était comme une sœur et mon soutien dans toutes Les épreuves.

A tous mes neveux et nièces

A mon directeur de recherche Djamel elddine Hour eldimme, A tous mes professeurs surtout

Mme Zheira Mihoub pour ses enseignements et son inspiration.

A tous ceux qui, de près ou de lion, ont contribué à la réalisation de ce mémoire et merci à tous.

Dédicace

Du profond de mon cœur, je dédie ce travail à tous ceux qui me sont chers,

A ma chère mère

Aucune dédicace ne saurait exprimer mon respect, mon amour éternel et ma considération pour les sacrifices

Que tu as consenti pour mon instruction et mon bien être

*Quoi que je fasse ou que je dise, je ne saurai point te remercier comme il se doit .ton affection me couvre,
ta bienveillance*

Me guide et ta présence à mes cotes a toujours été ma source de force

Pour affronter les différents obstacles.

*Que ce modeste travail soit l'exaucement de t'es vœux tan formules, le fruit de tes innombrables sacrifices
puisse dieux*

Le très haut, t'a accorder santé et longue vie

A la mémoire de mon père

*Ce travail est dédié à mon père, décédé trop tôt, que j'ai souhaitais toujours le voir mes cotes mais le destin à
décider autrement, j'espère que, du monde qui sein maintenant, il apprécie cette humble geste
comme preuve de reconnaissance*

De la part d'une fille qui a toujours priée pour le salut de son âme.

Puisse dieu, le tout puissant, l'avoir en sa sainte miséricorde !

A mes très chère frère Soubaker et Khierddine et ma sœur Meriem et ma belle-sœur Asmaa

Et mes deux nièces

Puisse dieu vous donne santé, bonheur, et surtout réussite

Et ma chère sœur et mon binôme Ikram, pour son soutien moral, sa patience et sa compréhension

Tout au long de ce projet.

LISTE DES ABREVIATIONS

M.L.T :	Mémoire à long terme.
A :	Apprenant.
M :	Moyen.
OULIPO :	Groupe aujourd'hui encore actif.
GFNE :	Group français d'éducation nouvel.
TCRWP :	Teachers college writing project.
CS :	Compétence scripturale.

TABLE DES MATIERES

Remerciement	
Dédicace	
Introduction générale.....	01

Chapitre-I-

La compétence scripturale

1 La définition des concepts clés.....	06
1.1 L'écrit.....	06
1.2 L'écriture.....	06
1.3 La compétence scripturale.....	08
1.3.1 Les éléments constitutifs des savoir.....	09
1.3.1.1 La composante linguistique.....	09
1.3.1.2 La composante sémiotique.....	10
1.3.1.3 La composante sociologique.....	10
1.3.1.4 La composante pragmatique.....	11
1.4 Le texte argumentatif.....	11
1.4.1 Choix du texte argumentatif.....	11
1.5 La production écrite.....	12
1.5.1 Le modèle d'Hayes ET Flower.....	12
1.6 La complexité de la tâche de l'écrit.....	14
1.7 La relation entre l'écrit et la production écrite.....	16
1.8 Écriture en langue étrangère.....	16
1.9 L'objectif de l'apprentissage d'une production écrite.....	17

Chapitre-II-

LES ATELIERS D'ÉCRITURE

2.1 Histoire des ateliers D'écriture.....	20
2.2 Les Fondement de L'atelier d'écriture.....	22
2.3 L' apprentissage de L'écriture En atelier d'écriture.....	23
2.3.1 Les étapes d'un atelier d'écriture.....	23
2.4 LES objectifs d'un atelier d'écriture.....	24
2.4.1 Pratique régulière et engagement.....	25
2.4.2 Feedback constructif.....	25

2.4.3 Explorer de différent genre et style	25
2.4.4 Interaction sociale et collaboration	25
2.4.5 Développement des compétences spécifique	25
2.4.6 Feedback et révision	26
2.5 Exploration de différent genre et style	26
2.6 Interaction sociale et soutien communautaire	27
2.7 Les avantages de feedback et la révision	27
2.7.1 Feedback constructif	27
2.7.2 Processus de révision	27
2.8 Les approche d'atelier d'écriture à vocation pédagogiques	28
2.9 Les difficultés rencontrées lors des ateliers d'écriture	29
2.10 L'approche pédagogique sous-jacente de la compétence scripturale	30

Chapitre-III-

Étude empirique sur l'impact des ateliers d'écriture

3.1 Recueil de données	33
3.1.1 La description du corpus	33
3.1.2 Terrain et public	34
3.2 Le corpus	34
3.3 Méthodologie de la recherche	34
3.4 Instrument de collecte des données	34
3.5 Le déroulement des séances	34
3.6 Procédures de collecte et analyse des données	36
2. Résultat de l'étude	39
2.1 Analyse des performances scripturales avant et après les ateliers d'écriture	40
2.2 Retours des apprenants et enseignant sur l'expérience des ateliers	42
Conclusion	45
Bibliographie	48

Annexes

Résumé

Introduction Générale

«Lorsque la mémoire était la seule écriture, l'homme chantait. Lorsque l'écriture naquit, il baissa la voie. Lorsque tout fut mise en chiffre, il se tut »

Robert Sabatier

Introduction Générale

Introduction Générale

L'enseignement de l'écrit a toujours été une source d'inquiétude pour les enseignants, mais avec le temps est devenue l'Object d'étude de nombreux spécialistes.

La didactique de l'écrit est une partie de la didactique des langues, il convient de préciser qu'elle représente en réalité, actuellement la majeure partie de cette discipline, parce que l'école a été durant longtemps et toujours « **scripto-centriste** » (Bouchard 1995 : 115) ou « **scripto-centrer** » (Halte, 2005). L'école à accorder et accorde toujours l'importance à l'écrit.

C'est cette importance accordée à l'écrit qui fait que aujourd'hui la didactique de l'écrit s'avère être un champ d'étude très vaste « **convoité** ». C'est ce que suggère le constat suivant retenu par Jacqueline La Font -Terranova et Didier Colin (2006-07) : « *les questions posées à la didactique de l'écrit ces dernières années nous paraissent d'autant plus importantes que les attentes sociales vis-à-vis de la maîtrise de l'écrit semble de plus en plus fortes* ».

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

L'atelier d'écriture autant que stratégie d'apprentissage de la production écrite permet de faciliter l'écriture et d'accompagner les apprenants dans leurs processus d'écriture.

Donc le travail des ateliers d'écriture offre une solution où les apprenants interagissent entre eux. Cet échange peut être exploité pour réaliser l'activité de la production écrite en s'exprimant librement sous la direction d'un pair et l'œil de l'enseignant dans l'espoir que cette activité puisse être perfectionnée.

Notre étude relève du domaine de la didactique de l'écrit. Elle a l'intention d'examiner de manière approfondie les constatations tirées sur le terrain et selon laquelle la plus part des apprenants ont des difficultés face à des situations complexes en production écrite.

Introduction Générale

En effet l'écrit est l'une des compétences principales valorisées dans le processus d'enseignement apprentissage du FLE.

Contrairement de suivre rigoureusement le programme établi dans le manuel scolaire sans possibilité de dévier ou modifier les contenus prévus donc la plus part des enseignants se trouve face à des situations où la plus part des apprenants éprouve des difficultés pour écrire d'une façon correcte.

Le choix de notre thème est le résultat de notre expérience personnelle durant tout l'an de notre processus d'étude nous avons remarqué que la majorité trouvent des complications en rédigeant un simple texte écrit, d'une part. D'autre part nous allons proposer des solutions qui pourraient faciliter la pratique de la production écrite plus accessible.

Dans notre travail de recherche nous nous sommes basées sur ce constat afin de pallier ces lacunes, nous avons opté pour la stratégie des ateliers d'écriture et voir leur impact sur le développement des compétences scripturales en classe du FLE

L'objectif crucial est de tester les compétences des apprenants de quatrième année moyen au CEM Bakr Ibn-Hammad à Tiaret, en leur changeant le climat de production écrite (tantôt individuel tantôt collectif). En effet l'atelier d'écriture est considéré comme « *un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation dans certains plaisirs* » Claire Boniface (12 :2000).

Cette approche nous permet éventuellement d'avoir une vision très précise du niveau de chaque apprenant, particulièrement en ce qui concerne leur production écrite.

Afin de mieux cibler notre but, nous posons une question principale et deux autres secondaires ;

-Comment les ateliers d'écriture peuvent-ils améliorer les compétences scripturales chez les apprenants du FLE ?

-Est ce que l'atelier d'écriture permet d'acquérir de nouvelles compétences chez les apprenants moyens et faibles ?

-Comment l'atelier d'écriture traite les lacunes des apprenants dans un travail collaboratif et individuel ?

Pour répondre à nos questionnements, nous suggérons les hypothèses suivantes :

-L'atelier d'écriture captiverait l'apprenant et le dégagerait de toute contrainte psychologique.

Introduction Générale

- Les ateliers d'écriture pourraient aider les apprenants à mettre leurs idées et leurs points de vue face à une situation.

À travers ce travail nous nous sommes fixées les objectifs suivants :

-encourager les apprenants pour développer leur niveau rédactionnel ;

-connaître l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration des compétences scripturales.

Afin de vérifier nos hypothèses. Nous avons adopté la méthode expérimentale, en s'appuyant sur une démarche analytique comparative.

Nous avons décidé de mener notre expérience avec des apprenants d'une classe de quatrième année moyenne au CEM de Bakr Ibn-Hammad à Tiaret. Cet échantillon nous servira de point de départ pour mesurer l'impact des ateliers d'écriture sur le développement de la compétence scripturale des apprenants.

Ce travail de recherche s'articulera autour de trois chapitres ; les premier et le deuxième seront réservés au cadre théorique, le dernier sera consacré à la pratique sur le terrain.

Le premier chapitre sera consacré aux définitions des concepts de l'écriture, la compétence scripturale et ses éléments, par la suite nous expliquerons le type de texte adaptés dans le cycle de la quatrième année moyenne, nous verrons également la production écrite, son objectif et la relation entre l'écrit et la production écrite, nous parlerons aussi de l'écriture en langue étrangère étant donné que le français pour les apprenants du cycle moyen est une langue étrangère.

Dans le deuxième chapitre, nous nous pencherons sur la représentation de la notion des ateliers d'écriture, en premier lieu, nous allons présenter les fondements de l'atelier d'écriture et nous allons donner quelques définitions des ateliers, en deuxième lieu, nous aborderons les approches pédagogiques à vocation pédagogique, ensuite les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'atelier d'écriture, en troisième lieu nous allons nous focaliser sur les approches pédagogiques efficaces pour le développement de la compétence scripturale.

La partie pratique sera réservée à la description du protocole de recherche (l'établissement ; la classe, les apprenants).

Introduction Générale

Ce dernier chapitre a pour objet de présenter le corpus et analyser ainsi la comparaison des résultats. Notre travail sera clôturé par une conclusion qui tient compte des résultats obtenus à travers l'analyse de corpus.

Chapitre -I-

LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Dans ce chapitre , nous présenterons d'abord la conceptualisation de l'écrit, l'écriture et la compétence scripturale et ses éléments, par la suite nous expliquerons le type des texte adapté dans le cycle moyen, nous verrons également la production écrite et son objectif et la relation entre l'écrit et la production écrite.

1.1 L'écrit

« *C'est une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, publique vise) exige des connaissances relative au thème et au publique, un savoir –faire, ce processus comprend trois étape : la production planifiée des idées la mise en mots et la révision* » Robert 2008.P76.

La notion de l'écrit au sens général est de tracer les signes graphiques qui représentent une langue, on peut le définir aussi comme une traduction des idées en mots gravés sur du papier « *quelque sage ne s'attachèrent qu'a cette recherche et il écrivirent ces livres ou règne que l'extraordinaire* » (MAETEL trésor humbles ,1896 ,P19). J.P, CUQ confirme cela : « *une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue* » (Cuq 2003).

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

1.2 L'écriture :

L'écriture est la représentation de la langue parlée par des signes graphiques, cette définition est donnée par le dictionnaire de l'académie française, c'est aussi comme un code de communication, il s'agit d'un « *système de signe graphique servant à noter un message oral afin de pouvoir le conserver et ou le transmettre* ». Selon le dictionnaire Larousse (2007).

Cette perspective est adoptée par plusieurs théoriciens tel que L.S.VYGOTSKI (1939) .G.L CHISS (2002) et J .Robert (2008), qui ont déterminé la signification du mot écriture a l'issue des point de vue divers , didactique , psychologique et linguistique .

Pour le théoricien L.S.VYGOTYSKI (1939, 1985 : 260) cité par J.L CHISS (2012 : 166 -167) le concept d'écriture est qualifié par le terme : « *langage écrit* », ainsi expliquée par l'auteur en introduisant trois point essentiels, le premier point implique une distinction du langage écrit par rapport au langage parlé au niveau de l'abstraction.

Pour le deuxième point, il indique que « *c'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré* ».

Autrement dit, l'apprenant confronte des difficultés lors de son acquisition du langage transcrit qui s'effectue différemment du langage parlé, concernant le troisième point, L.S.VYGOTSKI compare le langage écrit par rapport aux spécificités des normes algébriques, c'est-à-dire ce langage est un outil qui traduit tout ce qui est abstrait comme les idées et les pensées à des écrits stimulés par des règles rédactionnelles afin d'effectuer une écriture bien structurée.

De plus, l'écriture est l'art de la rédaction personnelle, c'est une manière de s'exprimer et de traduire les pensées, les sentiments et les idées en mode concert par le biais d'un langage optimisé d'un ensemble illimité des mots et d'expressions, c'est un critère essentiel pour l'identification d'une langue étrangère, en effet J.L. CHISS (2012-157) nous explique trois fonctions essentielles de l'écriture inspirées d'un ouvrage réalisé par J-GEORGES (1987) qui sont : fixer, diffuser et transmettre, ainsi que d'autres caractéristiques qui sont de type de notion, de mémorisation et d'enregistrement, dont il (2012 :160) proclame que : « *l'écriture fondatrice de forme de pensée et de domaine de la culture, des traditions littéraires et philosophiques comme de tradition scientifique, des transactions économiques (...) l'écriture ordonnant des pratiques, prescrivant des conduites, autorisant des comportements* »

En revanche S.LOJKINE (2011) définit le terme « écriture » dans un premier temps comme une technique de notation de langage. Il explique que depuis l'antiquité, l'homme a utilisé ce code pour transcrire ses activités et ses idées ainsi que de communiquer avec l'autre en s'appuyant sur les différentes formes de l'écriture qui sont les trois systèmes d'écriture fondamentaux, l'écriture hiéroglyphique, l'écriture syllabique et l'écriture alphabétique dont l'utilisation des signes propres à chacune d'elles : « organise une taxinomie », c'est à dire les signes se classifient et se combinent entre eux et des entités qui s'organisent en une grammaire, un savoir culturel et un savoir langagier.

Dans un second lieu, il définit l'activité d'écriture comme un moyen d'expression, dont l'usage de la langue dépend d'autres éléments : social, idéologique personnel, politique et scientifique qui valorisent la distinction d'une multiplicité d'écriture.

L'écriture est un instrument crucial pour qu'un individu transcrive ses idées, ses pensées et de jouer avec les mots librement et une méthode qui regroupe plusieurs types scripturaux qui répondent aux attentes des lecteurs. Elle est aussi une manière prestigieuse pour communiquer avec autrui.

1.3 La compétence scripturale

Nous savons que l'école est le principal lieu du développement scriptural et que cette compétence est essentielle dans toutes les disciplines et dans tous les domaines de la vie. En revanche, nous savons aussi que la compétence de l'écrit est dure à acquérir et exige des efforts.

« La compétence scripturale est tellement complexe qu'elle ne saurait être un objectif opératoire d'une seule discipline scolaire, elle se développe tout au long de la vie » (Chartrand 2006 : 12)

« La compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de compétences langagières elle-même conçues comme un "dispositif" intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale » (Dabène 1987 :39)

Plus spécifiquement, la compétence scripturale est « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentation, qui en sont les éléments constitutifs », rendant possible la production et la réception des écrits d'une façon adéquate (Dabène 1987 :40).

Le schéma suivant nous montre les trois composantes de la compétence scripturale en interaction

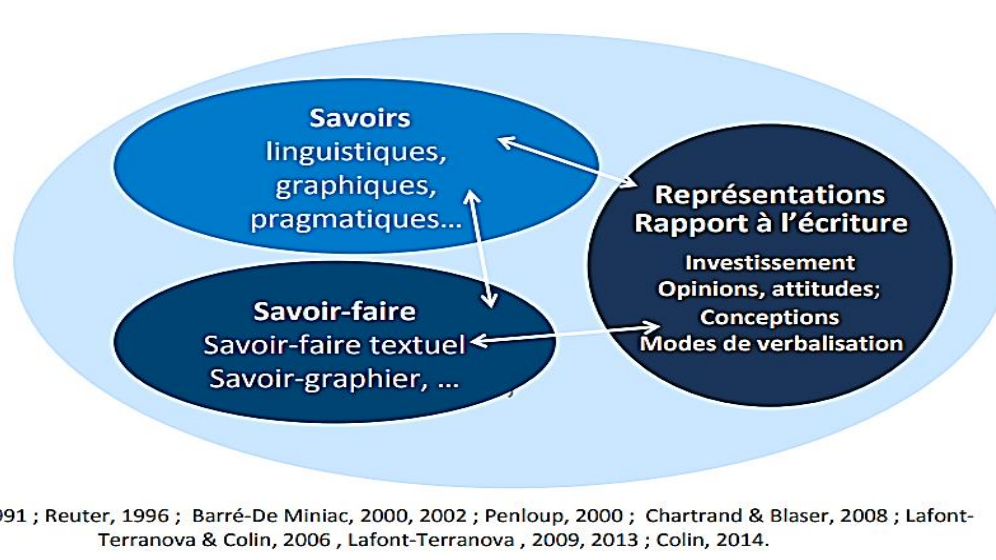


Figure1 : les trois composantes de la compétence scripturale en interaction

1.3.1 Les éléments constitutifs des savoir

Les savoirs mis en œuvre dans la compétence scripturale appartiennent à quatre grandes composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique. Mis à part ces composantes, il ne faut pas oublier que toute pratique langagière réacquiert des savoirs encyclopédiques, c'est-à-dire des connaissances sur un sujet donné (Dabéne, 1987).

1.3.1.1 La composante linguistique

La réalisation d'un texte nécessite « *un ensemble de savoirs explicites ou implicites, sur la langue* ». Ce que nous interpellons ici les connaissances linguistiques (Dabéne 1987). Ces connaissances appartiennent aux trois sous-systèmes communs de la langue orale et écrite, c'est-à-dire, la syntaxe la morphologie et le lexique, et aux deux sous-systèmes spécifiques à l'écrit qui sont l'orthographe et la ponctuation.

C'est à cette composante de la compétence scripturale des apprenants que nous nous intéressons particulièrement dans notre recherche.

La syntaxe décrit la manière dont les mots se combinent pour former des groupes de mots et phrases et comment les phrases sont liées entre elles. En français, la dimension syntaxique est confirmée par le caractère non arbitraire de l'ordre des mots.

« *La combinatoire proprement syntaxique, loin de se réduire un seul ordre linéaire des mots, déterminer leur regroupement en groupe qui fonctionnent comme des unités intermédiaire entre le niveau des mots et celui des phrases.*» (Riegel, Pellat et Rioul ,2004 :22).

Traditionnellement définie comme l'étude de la formation des mots, la morphologie étend maintenant son domaine à tout ce qui relève de la structure interne des mots. On distingue la morphologie lexicale, qui décrit, entre autres, mécanisme de la dérivation et de la composition, et la morphologie flexionnelle ou grammaticale qui traite des variations de la forme des mots selon les catégories du nombre, du genre, de la personne, etc.... Étant donné que ces phénomènes dépendent fortement de la syntaxe, on dit qu'ils relèvent de la morphosyntaxe (Riegel, Pellat et Rioul, 2004 : 22).

Les connaissances sur lexicale, c'est-à-dire l'ensemble des mots d'une langue, portent sur le sens et la formation des mots (Chartrand, Aubin, Blain et Simard ,1999 :3). Elle concerne l'origine et l'évolution des mots français.

Étant donné que les mots évoluent selon, la variation géographique et sociale des mots, la formation des mots se fait par dérivation, composition, abrégement et emprunt.

« *Les familles de mots, le sens des mots, le langage figure les relations de sens et la combinatoire lexicale.* » (Chartrand, Aubine et Simard 1999 :289).

Les différentes fautes commises par les apprenants à ce sujet peuvent être un mot ou une expression qui se voit attribuer un sens qu'il n'a pas (même dans un sens figure), un mot ou une expression manquant de précision, une incompatibilité sémantique entre deux mots ou expressions, c'est-à-dire que la combinaison de deux termes entraîne une redondance, un barbarisme, c'est-à-dire un mot ou expression qui n'existe pas en français, une interférence c'est-à-dire un mot de la langue maternelle (le dialecte algérien).

L'orthographe lexicale renvoie à la forme graphique correcte d'un mot indépendamment de son utilisation en contexte. Comme il n'y a pas nécessairement correspondance entre phonèmes et graphèmes en français, on doit s'en remettre à une norme qui régit la graphie française, norme qui s'inscrit dans une évolution historique.

L'orthographe lexicale concerne non seulement les voyelles et les consonnes, mais aussi les signes tels les accents, le tréma et la cédille, qui nous donnent des indications quant à la prononciation, et d'autres tels le trait d'union et la majuscule qui ne donnent pas d'indication quant à la prononciation du mot, mais caractérisent toute fois sa graphie (Guenette, Lépine et Roy, 2004; Riegel, Pellat et Rioul, 2004). L'orthographe grammaticale, quant à elle, concerne les règles d'accord des mots de classe variables dans une phrase écrite (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999).

1.3.1.2 La composante sémiotique

La composante sémiotique renvoie au fonctionnement propre du signe graphique en tant que porteur de signification. Nous n'irons pas plus loin en ce qui concerne cette composante de la compétence scripturale puisque notre recherche porte sur des apprenants de 14 à 16 ans qui n'ont pas encore compris la distinction entre signifiant et signifié, pour les apprenants de ce cycle moyen, le français est une langue étrangère.

1.3.1.3 La composante sociologique

La composante sociologique fait référence aux usages de l'écriture dans des situations particulières. Savoir écrire, ce n'est pas mettre en œuvre les composantes linguistique et sémiotique, « *c'est aussi connaître, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable* ». (Dabéne, 1987,48).

Ajoutant à cela qu'il faut connaître et maîtriser les caractéristiques des différents textes.

1.3.1.4 La composante pragmatique

La composante pragmatique est l'ensemble des savoirs relatifs aux particularités des situations de communication, dont la situation scolaire. Elle renvoie, entre autres, au but et ou à la tâche, à l'intention du scripteur et à la prise en compte du destinataire. « *La composante pragmatique de la compétence scripturale est intimement liée à l'existence d'un destinataire et à une pratique scripturale en interaction. Elle s'accompagne du sentiment d'un décalage entre l'émission de l'acte et son véritable accomplissement* ».

(Dabéne, 1987, p, 51).

La compétence scripturale est donc constituée de plusieurs savoirs appartenant aux composantes linguistiques, sémiotiques, sociologiques et pragmatiques.

1.4 Le texte argumentatif

D'abord, avant que l'apprenant commence à produire, il choisit un type de texte qui lui permet de se baser sur un nombre de critères qui facilitent sa tâche. Alors, il est évident de faire référence à la typologie des textes en fonction de critères ; le texte qui récite est de type narratif ; celui qui vise à persuader est de type argumentatif, celui qui explique est de type explicatif ; celui qui décrit est de type descriptif, etc.

Les productions écrites des apprenants que nous allons analyser sont de type argumentatif. C'est pourquoi, notre attention sera accentuée sur les traits spécifiques du texte argumentatif. L'objectif des textes argumentatifs est de persuader un adversaire ou bien soutenir une thèse soit pour modifier son point de vue, soit pour l'inciter à agir.

Plantin définit l'argumentation comme ceci : « *L'argumentation constitue la partie centrale du discours tel qu'il a été prononcé. Elle développe les arguments en faveur de la position du locuteur, et réfute les arguments en sens contraire.* »

En résumé, un texte argumentatif constitue des éléments suivants :

- Un exposé de la thèse défendue.
- Des connecteurs logiques pour la structure de l'argumentation.
- Des indices de la situation d'énonciation.
- Des arguments suivis des illustrations.

1.4.1 Choix du texte argumentatif :

Notre choix a été dirigé vers le texte argumentatif car il occupe une place primordiale dans les programmes de la quatrième année moyenne, ce type de texte vise la présentation

des points de vue et l'adhésion du lecteur éventuel. Ainsi, il impose de tenir compte de la façon dont le lecteur l'interprétera et la situation dont laquelle il a été produit également le choix des connecteurs logiques et le respect de marques d'énonciation, etc.

1.5 La production écrite :

La production écrite présente une compétence qui nécessite d'être assimilée par les apprenants de langue étrangère.

En d'autres termes, l'écrit est la transformation d'un aspect sonore d'un message produit vers l'aspect graphique, celui-ci n'est pas la prononciation de phrase pour produire un texte mais c'est à travers la pensée d'un producteur qui comporte son emprunt : « *Le savoir écrire finalement est une affaire de style, de don ou de talent* ».

L'étude de l'écrit dans le domaine des langues étrangères est obligatoire car ce dernier est une notion jumelée. Selon le dictionnaire pratique de didactique de FLE de Jean-Pierre ROBERT, l'écrit présente :

« *Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ».

De ce fait, l'écrit aura deux sens, premièrement, il constitue le processus d'écriture du moment qu'il est l'acte de produire un message graphique.

Deuxièmement, il est comme un produit lorsqu'il désigne quelque chose déjà réalisé, et cela fait que tout scripteur produira un écrit : « *Ce produit est constitué d'un discours écrit (reposant sur les intentions énonciatives du scripteur) qui remplit plusieurs fonctions* ».

« *L'acte d'écrire sollicite diverses compétences transversales* » où l'apprenant est appelé à « *mettre en œuvre sa pensée créatrice, à exploiter l'information et à se donner des méthodes de travail efficaces* » (Programme de formation de l'école québécoise, préscolaire et primaire, 2001, p.76);

Donc, l'écrit s'inscrit comme un message dont le scripteur présente le transmetteur et le lecteur joue le rôle de récepteur et qui possède aussi des actes de paroles écrites de différentes manières, locutoire, illocutoire et perlocutoire.

1.5.1 Le modèle de Hayes & Flower, 1980

Le modèle princeps de la production écrite adulte est celui proposé par Hayes et Flower en 1980. Bien que Hayes et ses collaborateurs aient par la suite révisé ce modèle, il reste une référence, probablement parce que ce modèle est simple à comprendre et pédagogique.

Le modèle comporte trois composantes : (cf. Figure2), un externe au scripteur (I.e., l'environnement de la tâche) et deux internes au scripteur (I.e., les processus cognitifs de la production écrite et la mémoire à long terme (MLT)).

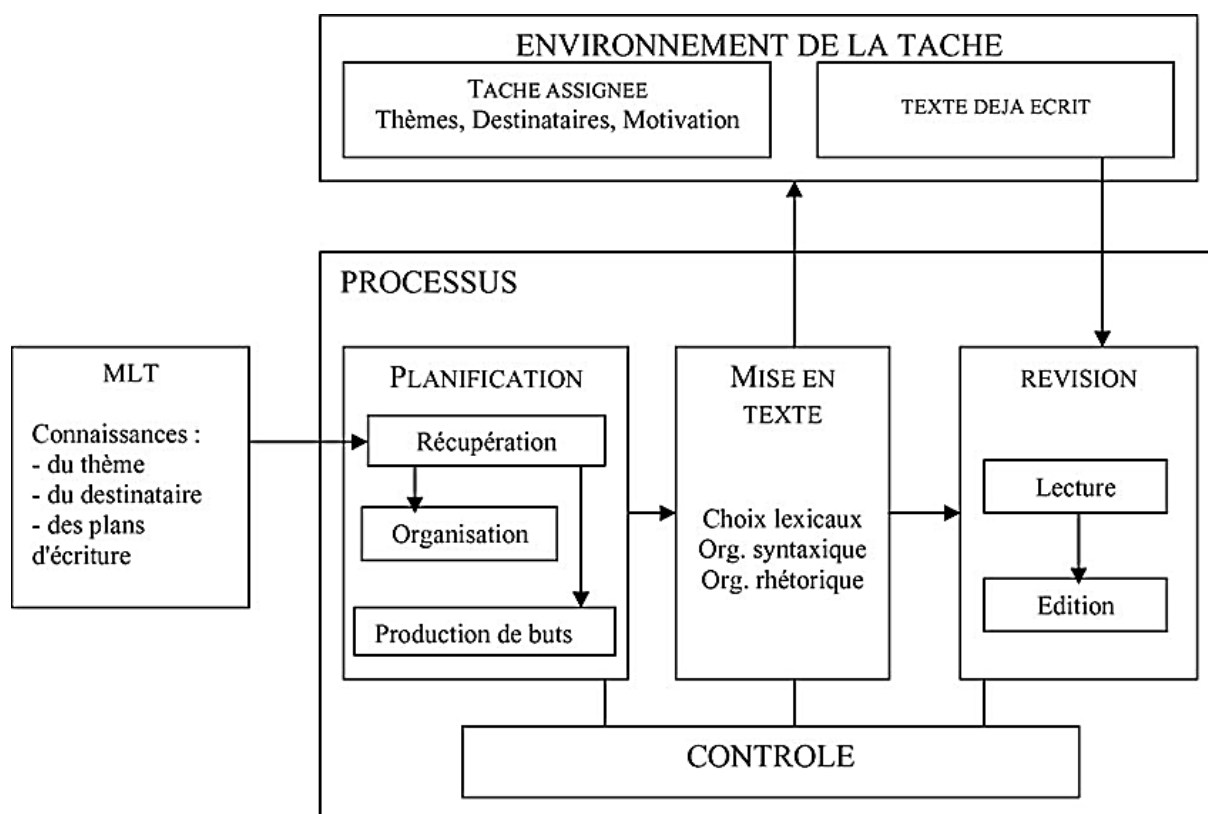


Figure2 : Les composants cognitifs de la production écrite selon Hayes et Flower

L'environnement de la tâche comprend tout ce qui est extérieur au processus de production de texte et qui peut l'influencer. Les composantes internes au scripteur incluent les connaissances du scripteur sur le sujet (topic), les connaissances pragmatiques (audience) ainsi que des plans de rédaction pour des genres de textes différents (writing plans).

Tout est stocké dans la MLT, à laquelle font donc appel les différents processus cognitifs impliqués dans la production du texte : la planification, la mise en texte (cf. Fayol, 1997 : 62, pour la traduction de translation en français) et la révision, l'ensemble étant contrôlé par le monitor, qui gère l'ordre de l'activation et l'interaction entre les trois sous-processus cognitifs de la production écrite.

La planification : est une source pré-linguistique dont la fonction principale est d'établir un plan d'écriture. Le plan peut être établi soit en récupérant un plan déjà connu dans la MLT, soit en le créant à l'aide des sous-processus de la planification.

Dans ce cas, les informations sur le sujet et le destinataire sont récupérées dans l'environnement de la tâche et les connaissances du thème et du destinataire dans la MLT. Cette information et ces connaissances sont ensuite organisées selon les buts de production.

La mise en texte : convertit ces idées pré-linguistiques en segments linguistiques en utilisant le lexique et la syntaxe 12 appropriés.

La révision : évalue le texte écrit et en permet l'éventuelle correction. Ainsi, selon le processus décrit par Hayes et Flower (1980), la génération d'une phrase débute par une étape de la planification, qui, influencée par la tâche assignée et le texte écrit jusque-là, va générer le matériel pré-linguistique et le faire suivre par la mise en texte. La mise en texte va traduire ce matériel pré-linguistique en texte qui sera évalué par la révision. Si l'output est jugé acceptable, le scripteur poursuivra ainsi sa production de texte. S'il est jugé inacceptable, le texte sera modifié à l'aide de la planification puis de la mise en texte.

Le modèle de Hayes et Flower (d'après Hayes & Flower, 1980). (Figure 2). Hayes et Flower (1980 : 29) supposent que les interactions entre ces trois processus ne sont pas unidirectionnelles, mais que chaque processus est influencé par le suivant. Par exemple, la planification va suggérer plusieurs variantes de l'idée, plus ou moins faciles à mettre en texte. Ainsi, le matériel choisi pour être exprimé dépend aussi bien de la planification que de la mise en texte. La révision contrôle aussi continuellement l'output de la mise en texte.

Il est donc possible que le scripteur s'interrompe pour réviser ou corriger une erreur grammaticale à tout moment.

Ce premier modèle donne l'impression que la révision se fait uniquement sur la base de la lecture du texte produit, ce qui semble aussi être le cas dans les commentaires faits par Hayes concernant son modèle proposé en 1996 (cf. Hayes, 1996).

Ce manque de clarté concernant la révision est probablement une raison pour laquelle certains chercheurs prennent appui sur le modèle de la production orale de Levelt (1989) pour rendre compte de la production écrite (e.g. Fayol, 1997 ; Largy, 2002 ; van Wijk, 1999

1.6 La complexité de la tâche de l'écrit :

Écrire est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants. Selon Pierre LARGY « *La production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).* »

Ainsi, la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Du point de vue cognitif, « la conceptualisation » est l'activité qui mobilise l'essentiel des ressources attentionnelles dont disposent les scripteurs même les plus expérimentés. À leur tour, les idées doivent être structurées en fonction de plusieurs paramètres, à commencer par « (...) les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes du destinataire du texte ».

À en ajouter la charge de la hiérarchisation continue des idées ainsi que leur organisation qui sont d'une complexité extrême surtout lors d'un examen. Parallèlement à la gestion de ces nombreuses opérations, le scripteur doit procéder à la mise en forme de son texte. Il est à signaler que la hiérarchisation et l'organisation des idées peuvent être remises en question au moment même du passage du brouillon au travail achevé. Les critères que la présente opération doit remplir sont regroupés sous deux niveaux : « microstructure » et « macrostructure ».

Concernant le premier niveau, le scripteur doit évoquer les mots, à travers lesquels ses idées seront traduites et qui sont regroupés dans le « lexique mental » qu'il s'est construit. Une fois les mots choisis, on passera à l'agencement de ces mots dans des structures phrastiques. Seront regroupés dans le second niveau, le niveau de langue, les styles (direct / indirect), le type de texte (argumentatif, descriptif...), le plan du texte, le ton (objectif / subjectif), les articulateurs ainsi que tout autre élément susceptible de travailler la cohérence du texte.

À toutes ces opérations coûteuses et nécessitant la mobilisation d'une capacité attentionnelle immense, il faudrait ajouter la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle mais aussi « (...) en concurrence avec toutes les autres activités de la production écrite ».

On voit donc à quel point l'activité d'écriture nécessite la mobilisation de ressources attentionnelles immenses où la gestion de l'orthographe par exemple n'aurait pas l'importance requise d'autant plus que le trace qui accompagne tout examen pèse négativement sur le rendement final des apprenants.

Etant donné que notre étude porte sur la compétence scripturale chez les apprenants de cycle moyen 4ème année ; les apprenants doivent mobiliser leur connaissance lexical et linguistique pour effectuer la tâche de la production écrite.

Partant, nous reprenons à notre compte le passage suivant de Cuq et Gruca (2002: 184) qui explique et démontre encore une fois la complexité de l'activité d'écriture :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une

série de structure linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer ».

En résumé la tâche de la production écrite n'est pas facile à réaliser ; car écrire un texte ce n'est pas enchaîner des phrases correctes mais savoir résoudre des problèmes.

1.7 La relation entre l'écrit et la production écrite :

La mise en œuvre de l'écrit dans les salles de classe des langues vivantes et étrangères comprend les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des activités de lecture, de compréhension de l'écrit et de la production écrite.

La Compréhension écrite et la production écrite sont deux activités cognitives et langagières du même aspect que l'activité de l'écrit. Elles sont beaucoup plus liées et « *forment un couple indissociable* »² de sorte que l'apprentissage de la compréhension écrite constitue un passage exigé et un préalable obligé à celui de la seconde (la production écrite).

Cuq J-P soutient que « *la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre.* ».

1.8 Écriture en langue étrangère

En effet l'objectif de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie est d'amener l'apprenant à communiquer en écrit et en oral c'est de former un citoyen capable plus tard d'établir des relations dans les divers domaines avec les autres pays parlant la même langue.

Il est nécessaire d'apprendre aux apprenants tous les étapes et les stratégies d'une production écrite pour pouvoir produire selon Guthrie (2004) « *l'engagement des apprenants se manifeste par leur concentration les efforts fournis et les stratégies employées lors des tâches* l'écriture est une activité mentale complexe, qui nécessite la mise en œuvre de plusieurs processus aux différentes étapes de la production écrite (planification, formulation et révision), et qui prend appui sur des connaissances diverses, tant référentielles linguistiques que pragmatiques (Alamargot et Fayol, 2009).

L'écriture n'est pas seulement liée à des habiletés cognitivo-langagières dont il faut faire l'apprentissage.

Elle est considérée comme une pratique construite socialement, qui implique des relations de pouvoirs et des négociations entre les acteurs en présence et qui est réalisée dans un contexte bien déterminé. Suite à des recherches qui ont été faites, ont formulé 4 recommandations :

- 1) écrire souvent pour des buts variés
- 2) créer un environnement offrant un soutien adéquat (notamment enseigner l'écriture comme un processus durant lequel les apprenants planifient, produisent des brouillons, révisent et partagent leur production
- 3) enseigner les habiletés, des stratégies et des connaissances et mettre l'accent sur l'engagement
- 4) utiliser les outils technologiques.

Par ailleurs, d'un point de vue psycholinguistique, divers chercheurs ont conclu que des apprenants qui perçoivent qu'ils sont autorisés à faire des aller-retours entre les différentes langues de leur répertoire durant le processus d'écriture ont une possibilité accrue de raffiner et développer leurs ressources linguistiques et leurs connaissances (Cumming, 2016).

Notons aussi que la langue maternelle qui peut être utilisée, de façon stratégique, pour planifier, formuler les idées et réviser leur texte (Manchon, Roca de Larios et Murphy, 2007 ; Roca de Larios, Nicolas_Conisa et Coyle, 2018).

1.9 L'objectif de l'apprentissage d'une production écrite :

Étant donné que notre recherche s'articule autour de l'apprentissage d'une production écrite au cycle 4^{AM} année moyenne, la phase où l'apprenant est en amélioration face à son apprentissage (un apprentissage autonome). Selon Fulwiler (1982) « *chaque fois qu'un apprenant écrit, il personnalise son apprentissage ; l'action d'écrire contribue à générer des idées des observations et d'émotions* ».

La production écrite vise dans son apprentissage deux objectifs qui sont d'ordre linguistique et affectifs.

a) objectifs d'ordre linguistique :

- Maîtriser la structure de la phrase sur le plan syntaxique et organiser des éléments linguistiques avec leur agencement .
- Prendre conscience des éléments et des marques orthographiques (pluriel en s ou en x présence des lettres muettes...)

- Renforcer la discrimination visuelle par les aller-retour (lecture / écriture) qui sont le fondements de l'activité scripturale .

b) objectifs d'ordre affectif :

- Dépasser l'angoisse de la page blanche.
- Exercer la mémoire et développer la concentration.
- persévérer dans l'activité jusqu'à la fin du texte a recopier ou à reproduire.
- Maintenir la motivation.
- Développer l'esprit du critique.

Globalement , c'est de rendre l'apprenant capable d'affronter seul le même type d'activité et de mobiliser ses savoirs , ses savoir être et ses savoir-faire dans des situations différentes de la situation d'apprentissage .

Conclusion

Pour conclure, apprendre à écrire et produire un texte ayant du sens en FLE ce n'est pas facile à réaliser, l'acte d'écrire est très complexe.

Le processus d'écriture, vise à installer chez l'apprenant scripteur une compétence scripturale à travers l'expérience et faire de lui un bon scripteur capable de rédiger un texte tout en respectant les normes de la langue. Selon Chartrand la compétence scripturale se développe tout au long de la vie.

Chapitre -II-

LES ATELIERS D'ÉCRITURE

Dans ce chapitre nous allons nous pencher sur l'histoire des ateliers d'écriture en premier lieu, nous allons présenter les fondements de l'atelier d'écriture et nous allons donner quelques définitions d'atelier d'écriture, en deuxième lieu nous aborderons ici les approches d'atelier d'écriture à vocation pédagogique, ensuite les difficultés rencontrées par les apprenants lors de l'atelier d'écriture, et enfin, nous allons focaliser notre recherche sur les approches pédagogiques efficaces pour le développement scriptural.

2.1 Histoire des ateliers d'écriture

Si la naissance de cette pratique est un peu obscure, nous dégagerons, néanmoins, ici les grands courants qui ont fondé cette pratique ou cet ensemble de pratiques.

Fin des années 50, Célestin Freinet fait pratiquer « *le texte libre* » à ses apprenants, pour l'imprimer toujours par leurs soins dans un journal coopératif.

C'est proche des ateliers d'écriture si ce n'est qu'il n'y a presque qu'un seul type de texte produit : le récit et qu'il n'y a ni consigne ni contrainte précise.

Le scripteur écrit ce qu'il veut. C'est aussi le cas dans un atelier d'écriture mais on a proposé, cette fois-ci, une consigne au participant.

Début des années 60, un groupe proche des surréalistes va créer le mouvement OULIPO (OUvroir de LIttérature POtentielle). François le Lionnais (mathématicien) et Raymond Queneau en sont les éminents fondateurs.

Ce groupe a envie d'explorer les possibilités de la langue écrite et s'amuse à créer des jeux qui par des contraintes de diverses formes vont faire fonctionner la langue et produire des textes.

Citons ici un ou deux exemples : le lipogramme, qui consiste à écrire un texte en l'absence d'une lettre ; le tautogramme où il faut répéter le plus possible une syllabe...

On le voit, il s'agit de contraintes dites formelles, qui visent à imposer au scripteur des règles qu'il doit appliquer pour écrire son texte.

Si nous nous penchons sur le fonctionnement du scripteur, ce dernier est essentiellement focalisé sur la contrainte de forme et prend toutes les idées qui lui viennent du moment qu'elles satisfont à la contrainte, le sens étant secondaire.

Cette démarche vise à se concentrer sur un aspect du texte, puisque c'est l'ensemble des aspects, cette globalité complexe qui pose problème.

Nous pouvons dire que l'OULIPO (groupe aujourd'hui encore actif) pratique une forme d'atelier d'écriture que l'on qualifiera de « *jeux avec les matériaux de la langue* ».

Quelques années plus tard, à la fin des années 60, c'est Elisabeth Bing qui va importer des États-Unis les ateliers d'écriture en les nommant ainsi (« *creative writing* »).

Pour la première fois on parle d'ateliers d'écriture en France. Une part de ce qu'elle propose est dans la filiation de ce que suggérait Freinet : laisser les scripteurs écrire ce qu'ils ressentent, ce qu'ils ont envie.

Elle se place dans une optique thérapeutique avec des enfants à la marge du système, dans des centres médicaux spécialisés. Elle veut aider les enfants à se reconstruire avec l'écrit et à se réconcilier avec la langue.

Elle décrit une Expérience difficile, dans un ouvrage célèbre « *Et je nageai jusqu'à la page* ». Elle propose des ateliers avec des contraintes ou consignes d'écriture, souvent propices à ce que les participants expriment leurs goûts, leur vécu, leur ressenti.

On classerait les ateliers d' E. Bing comme ceux de C. Freinet dans les ateliers d'écriture « *d'expression de soi* ».

À partir de la fin des années 60, une multitude d'expériences et autres groupes vont voir le jour et nous ne citerons ici que les principaux.

Le GFEN, groupe français d'éducation nouvelle, apparenté au mouvement plus large de l'éducation populaire va toujours faire œuvre de recherche en la matière, souhaitant être la référence théorique de cette pratique. Il s'appuie sur un large réseau de pédagogues et de praticiens, va aussi bien prêcher vers les milieux enseignants que vers le grand public.

Le GFEN milite pour une socio-construction du savoir. Un des leitmotifs du GFEN est « *tous capables* » qui font quelque chose d'important lors de la pratique d'un atelier d'écriture.

Dans les années 90, Alain André, ancien participant et animateur des ateliers proposés par E. Bing, va créer sa propre société, Aleph-écriture qui forme nombre d'animateurs d'ateliers d'écriture en France.

Il propose aux participants d'approcher le travail de l'écrivain, de travailler des écrits longs pour qu'ils deviennent publiables...

Les ateliers d'écriture sont, en quelque sorte à la fin du XXème siècle, devenus un loisir, il est possible d'adhérer à un « club » et participer à des stages thématiques.

Le scripteur est devenu un client avec ses exigences en matière de service, de qualité.

Trois personnes n'appartenant à aucun groupe ou mouvement sont également à citer comme références en la matière, ayant contribué à la matière en France, ces dernières années.

La première, Jean Ricardou, écrivain, théoricien du « *Nouveau Roman* », revient à la question fondamentale : comment faire pour parvenir à l'écriture d'un texte ?

Il va développer la théorie de la « textique », dans les années 80, selon laquelle le scripteur doit apprendre à devenir son propre lecteur et qu'il peut l'apprendre en atelier en voyant justement les réactions produites par les auditeurs / lecteurs.

La théorie de la « textique » assez complexe, se veut ni plus ni moins une théorie de l'unification de tous les écrits.

Toujours est-il que Ricardou stipule qu'écrire est un acte qui s'apprend, tant en lisant et décortiquant les textes des autres qu'en lisant et réécrivant ses propres textes.

Si écrire s'apprend, c'est qu'on peut l'enseigner et Ricardou va travailler cette question.

Claudette Oriol-Boyer se situe dans le prolongement de la réflexion théorique amorcée par Ricardou, elle veut théoriser l'atelier d'écriture. Pour elle, l'acte d'écrire s'apprend par la structure et par le travail formel ; ils affirment que le sens, souvent jugé comme primordial dans l'écrit, est secondaire.

Leurs ateliers visent tout d'abord à s'approprier cette « technique » d'écriture. Ils vont créer l'idée de l'axe « matériel » : les mots, leur sonorité, leur aspect brut et graphique ; en opposition à l'axe « idéal » : le sens de ce qui est écrit.

On retrouve de tout temps cette dualité de l'écrit : style ou forme et sens ou fond.

Cela paraît aussi insoluble pour le didacticien de l'écriture que ne l'est la dualité onde / particule pour le physicien !

Dernier acteur influent, François Bon, écrivain de formation scientifique, il a débuté ses interventions comme animateur d'atelier dans les années 90 avec des publics en difficultés sociales.

Puis, c'est vers un public d'enseignants ou d'étudiants qu'il concentre son travail. Ses ateliers puisent souvent leur matière dans la littérature contemporaine et la poésie.

Il crée une importante revue littéraire numérique : *remue.net* qui est souvent présent dans les médias sur la question des ateliers d'écriture.

Son ouvrage de référence en la matière est « *tous les mots sont adultes* ». Il y déploie sa méthode, explique le questionnement que doit se poser un animateur d'atelier.

Son approche ouverte, sans parti pris idéologique ou théorique, tenant compte du travail antérieur en la matière, en fait une bonne entrée.

Pour résumer cet historique des ateliers d'écriture, nous rappellerons que cette pratique existait depuis la fin du XIX^{ème} siècle aux États Unis.

En France, avec le poids d'une élite littéraire placée très haut, il faudra attendre les années 60 pour que l'écriture se démocratise, soit à la portée de tous à travers d'ateliers d'écriture.

2.2 Les fondements de l'atelier d'écriture

Pour bien assimiler les fondements de l'approche par les ateliers d'écriture qui guide notre travail, il faut d'abord connaître la base de recherche sur laquelle s'appuient les travaux du TCRWP (Teacher college writing project) et ceux de Hattie et au Québec de Steve

Bissonnette et de ses partenaires .LUCYCULKINSS et son équipe du (TCRWDI) accompagnent les enseignants dans le processus d'écritures de différents genres de textes (L'atelier d'écritures, fondements et pratique 5_8 ans guide général éditeur Chenelier collection les ateliers d'écritures page .156).

C'est d'abord un changement de vision de l'enseignement de l'écriture « Teachers college writing project » (TCRWP) de l'université Columbia de New York a été fondé est dirigé par **lucy calkin** une pionnière en éducation leur objectif est « aider les apprenants à devenir des lecteurs et descripteurs comptants et avides » les valeurs qui les animent sont derrière tout ce qu'ils proposent aux enseignements.

« ... les apprenants deviennent des lecteurs et scripteurs puissants qui lisent et écrivent pour de vraies raisons, c'est à dire pour défendre leurs idées et celles des autres, approfondir leurs connaissances et celles des autres, pour illuminer leurs vie et le monde qui les entourent notre travail vis à préparer les enfants, à faire des lecteurs et descripteurs pour la vie. Et en confiance en eux. On vise à fortifier une génération des lecteurs et d'auteurs. » (article de martine Arpin).

2.3 L'apprentissage de l'écriture en atelier d'écriture :

A l'école suggère l'organisation d'une séquence didactique qui comporte plusieurs étapes ; disons d'abord qu'une séquence est une suite organisée de séances qui permet une production écrite finale.

La mise de place de cette séquence, l'objectif de réécrire un texte qui fait rentre les mécanismes que l'on vient de repérer dans un texte lu. On lit pour écrire.

Quand on prépare la séquence. On choisit un livre ou un texte pour ce qu'il dit mais aussi parce qu'il contient une spécifiée langagière.

On repère des connaissances linguistiques on stylistique mise en jeu, on élabore des consignes d'écritures qui imposent leur réemplois.

2. 3.1 Les étapes d'un atelier d'écriture :

La présentation : présentez-vous, expliquez le déroulement de l'atelier et établissez les règles de base, comme le respect et l'ouverture d'esprit.

Echauffement créatif : proposez une activité brève pour stimuler l'imagination des participants, comme un jeu d'écritures spontanée ou un exercice de visualisation.

Présentation du thème ou de la consigne : annoncez le sujet principal sur lequel les participants vont écrire. Cela peut être un mot, une image, une citation, etc.

Temps d'écritures : donnez aux participants suffisamment de temps pour écrire en silence, vous pouvez faire jouer de la musique douce en arrière-plan pour favoriser la concentration.

Partage volontaire : invitez les participants à lire ce qu'ils ont écrit s'ils se sentent à l'aise. Encouragez les retours constructifs et l'appréciation mutuelle.

Discussion et rétroaction : facilitez une discussion sur les différents textes et encouragez les participants à exprimer leur impression, leurs questions et leurs réflexions.

Activité d'approfondissement (facultatif) : si le temps le permet, proposez une activité supplémentaire pour explorer d'avantage le thème ou pour développer certaines compétences d'écritures.

Conclusion : récapitulez les points forts de l'atelier, remerciez les participants et encouragez-les à continuer à écrire et explorer leur créativité.

En suivant ces étapes, vous pouvez structurer efficacement un atelier d'écritures pour offrir une expérience enrichissante et inspirante aux participants.

2.4 Les objectifs d'un atelier d'écritures:

L'utilisation du dispositif atelier d'écritures dans la production écrite a pour objectif général de mettre les apprenants en position de construire, produire, mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'apprentissage favorisant le développement des compétences scripturales chez les apprenants.

a) Développer la créativité : encouragez les participants à explorer leur imagination et à développer leur créativité à travers l'écriture

b) Améliorer les compétences en écritures : fournir des exercices et des conseils pour aider les participants à améliorer leur style, leur grammaire, leur vocabulaire, etc...

c) Explorer différents genres et styles d'écritures : offrir une variété d'exercices pour permettre aux participants d'explorer différents genres et styles d'écritures, tels que la fiction, la poésie, le journalisme, etc.

d) Encourager la confiance en soi : créer un environnement sûr et encourageant où les participants peuvent partager leur travail et recevoir des commentaires constructifs pour renforcer leur confiance en eux.

e) Favoriser l'expression personnelle : offrir aux participants un espace pour exprimer leurs pensées, leurs émotions et leurs expériences à travers l'écriture.

f) Etablir une communauté d'écrivains : encouragez le partage d'idées, la collaboration et le soutien mutuel entre les participants pour créer une communauté dynamique d'écrivains.

Ensemble, ces objectifs contribuent à créer une expérience enrichissante et stimulante pour les participants d'un atelier d'écriture.

2.4.1 Pratique régulière et engagement :

Les ateliers d'écriture fondissent une occasion régulière de pratiquer l'écriture, ce qui est essentielle pour développer et maintenir des compétences scripturales solide. L'engagement dans des exercices d'écriture, stimule la créativité et renforce la maîtrise de la langue.

2.4.2 Feedback constructif :

Les participants reçoivent généralement des retours constructifs de leurs paires de l'animateur de l'atelier. Ces commentaires peuvent aider les écrivains à identifier leurs point fort leurs domaine a améliorer, en leurs fournissant des orientations précieuse pour progresser dans leurs écriture.

2.4.3 Explorer de différents genre et style :

Les ateliers d'écriture encouragent souvent l'exploration de divers genre et style d'écriture, ce qui expose les participants a une variété de technique et d'approche. Cette exposition diversifier peut élargir leurs compréhensions de ce qui constitue une écriture efficace et les encourager à expérimenter avec leurs propres styles

2.4.4 Interaction sociale et collaboration :

Participer à des ateliers d'écriture implique souvent une interaction sociale avec d'autres écrivains. Les discussions sur l'écriture le partage d'idée et la collaboration sur des projets peuvent inspirer les participants et encourager à pousser leur limite créative.

2.4.5 Développement des compétences spécifique

Les ateliers d'écriture peuvent également se concentrer sur le développent de compétence spécifique telle que la construction de personnage, le dialogue efficace, la création de tentions narrative etc. Ces compétences techniques sont essentielles pour produire une écriture de qualité. En résumé, les ateliers d'écriture offrent un environnement dynamique

ou les participants peuvent pratiquer, recevoir des retours, explorer de nouveaux styles et technique, interagir avec d'autres écrivains, et développer des compétences scripturales spécifiques. Cette immersion dans le processus d'écriture contribue incontestablement à l'amélioration globale des compétences scripturales des participants.

Les ateliers d'écriture sont des environnements d'apprentissage et de création où les participants sont encouragés à explorer, expérimenter et affiner leurs compétences scripturales. C'est profond et multi-facette, touchant à la fois les aspects technique et créatifs de l'écriture. Voici une analyse détaillée de l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration des compétences scripturales :

Créativité et expression personnelle :

Les ateliers d'écriture offrent un espace sûr et stimulant où les participants sont encouragés à explorer leur créativité et à exprimer leurs idées de manière libre et originale. En proposant des exercices d'écriture variés et en encourageant la prise de risques créatifs, ces ateliers permettent aux écrivains en herbe d'explorer de nouvelles voies d'expression et de développer leur propre voix unique.

Maîtrise de la langue et de la structure narratives :

A travers des exercices pratiques et des discussions approfondies, les participants aux ateliers d'écriture acquièrent une meilleure compréhension de la langue, de la grammaire, et de la structure narrative. En recevant des retours sur leurs textes et en analysant le travail des autres participants, ils apprennent à identifier et à corriger les erreurs courantes, à améliorer leur style d'écriture, et à construire des récits cohérents et captivants.

2.4.6 Feedback et révision :

Un aspect crucial des ateliers d'écriture est la rétroaction constructive fournie par les pairs et les animateurs. Recevoir des commentaires honnêtes et bienveillants sur son travail permet aux écrivains de prendre du recul par rapport à leur propre écriture, d'identifier ses points forts et ses faiblesses, et de développer des stratégies efficaces pour réviser et améliorer leurs textes.

2.5 Exploration de différents genres et styles :

Les ateliers d'écriture offrent souvent l'occasion d'explorer une variété de genres littéraires et de styles d'écritures, allant de la fiction et de la poésie à la non-fiction et au

journalisme ? Cette diversité encourage les participants à sortir de leur zone de confort, à découvrir de nouveaux modes d'expression, et à développer leur palette d'outils d'écriture.

2.6 Interaction sociale et soutien communautaire :

Participer à des ateliers d'écritures offre également aux écrivains l'opportunité de s'engager dans une communauté d'artistes partageant les mêmes idées. Les discussions animées, les échanges d'idées et les collaborations créatives qui ont lieu dans ces espaces favorisent un sentiment d'appartenance et de soutien mutuel, essentiels pour nourrir la motivation et l'engagement à long terme dans la pratique de l'écriture. En conclusion, les ateliers d'écriture jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences scripturales en offrant un environnement dynamique où les participants peuvent explorer leur créativité, améliorer leur maîtrise de la langue et de la structure narrative, recevoir des retours constructifs, explorer différents genres et styles, et bénéficier du soutien d'une communauté d'écrivains passionnés.

Cet engagement actif dans le processus d'écriture contribue incontestablement à l'amélioration continue des compétences scripturales des participants, en leur permettant de cultiver leur talent et de réaliser leur plein potentiel en tant qu'écrivains.

2.7 Les avantages de feedback et la révision :

2.7.1 Feedback constructif :

Dans les ateliers d'écriture, le feedback joue un rôle crucial dans l'amélioration des compétences scripturales.

On recevant des retours détaillés et constructifs de la part de leur pairs et des animateurs, les écrivains sont en mesure d'identifier les forces et les faiblesses de leur travail. Ce feedback peut porter sur différents aspects de l'écriture, tel que la structure narrative, le développement des personnages, la clarté du style, et la pertinence du contenu.

On comprenant comment le réécriture est aperçues par d'autres, les participants sont en mesure de prendre du recul par rapport à leur propre travail, d'acquérir de nouvelles perspectives et développer des stratégies pour améliorer leur écriture.

2.7.2. Processus de révision :

La révision est une étape essentielle dans le processus d'écriture, et les ateliers d'écriture fournissent un cadre idéal pour développer cette compétence. En travaillant sur leurs textes en groupe, les participants sont encouragés à réfléchir de manière critique à leur

propre travail et à celui de leurs pairs. Ils apprennent à reconnaître les points forts et les faiblesses de leur écrits, à identifier les passages qui n'ont pas besoin d'amélioration, et à mettre en œuvre des modifications appropriées pour renforcer la qualité de leur travail. Ce processus itératif de révision et de feedback contribue à affiner les compétences d'autoévaluation des apprenants, à renforcer leurs sens critique et à améliorer la qualité globale de leurs écritures.

En résumé, les ateliers d'écriture offrent un environnement propice à la pratique du feedback constructif et du processus de révision, deux éléments essentiels pour l'amélioration des compétences scripturales.

En recevant des retours détaillés sur leurs travaux et en participant aux processus de révision, les apprenants sont en mesure de d'identifier les domaines à améliorer et développer des stratégies efficaces pour renforcer la qualité de leur écriture.

2.8 Les approches d'atelier d'écritures à vocation pédagogique :

Le développement des ateliers d'écriture s'inscrit dans un « *ce mouvement de transformation des formes d'écrits en classe* » (Barré-de-Miniac, Posliane, 1999). Cette transformation est empreinte de l'évolution des recherches en littérature et des travaux concernant le processus rédactionnel. L'atelier d'écriture à vocation pédagogique, est envisagé non comme un but en soi, mais intervient comme un « *moyen pédagogique au service d'un enseignement rationalisé de l'écriture* » (Boniface, 1992). Il est pour Claudine Garcia-Deban un moment dans la progression d'un « savoir écrire » qu'elle définit en reprenant le schéma d'Hayes et Flower. Les opérations « planifier, rédiger, réviser » ne sont pas envisagées comme une succession mais en interaction. Elle distingue plusieurs types de situations de production d'écrits dans le cadre scolaire :

« le jeu d'écriture utilisé comme déblocage - l'exercice d'écriture proposé comme un problème limité qui met en jeu l'une des opérations du processus rédactionnel, l'atelier d'écriture qui peut englober jeux et exercices mais qui articule des activités dans un temps limité - le projet d'écriture qui suppose une production dotée d'enjeux sociaux qui peut à son tour intégrer des moments d'atelier d'écriture. » (Boniface, 1992).

Les ateliers d'écriture font également écho à des questionnements sur l'enseignement de la littérature. En 1975, a lieu à l'université de Strasbourg un colloque « L'enseignement de la littérature : crise et perspectives » où Jean Ricardou dénonce que « l'enseignement de la littérature ne consiste jamais à enseigner la littérature ».

Il pointe ainsi la séparation institutionnelle de la pratique et de la théorie. Enseigner le dessin consiste à faire du dessin, « mais enseigner la littérature consiste non à faire de la littérature mais à faire un discours sur la littérature » (Boniface, 1992).

Les ateliers d'écriture apparaissent pour Ricardou, qui a cherché à allier théorie et pratique d'atelier, comme une forme qui permettrait de résoudre cette dualité. La finalité scolaire de l'atelier d'écriture serait moins de produire des écrivains que de permettre aux apprenants d'entrer dans le fonctionnement du littéraire, de l'artistique par une appropriation par le faire comme cela se produit dans d'autres disciplines.

L'atelier d'écriture se distingue en cela des formes scolaires, orientées autour de l'imitation des modèles, en travaillant le processus rédactionnel en vue de la résolution d'une « *problématique d'écriture* » qui peut être soutenue par des supports ou des auteurs « sans qu'il soit question d'imitation au sens strict mais plutôt d'appropriation d'une problématique d'écriture » (Monte, 2012). Il permet ainsi d'éviter l'écueil d'une représentation du texte littéraire et de l'écrivain modèle canonique pour aborder le littéraire par la résolution de problèmes, se posant la question

« *Comment l'auteur s'est arrangé pour résoudre les problèmes qu'on a rencontrés soi-même ?* » (Monte, 2012). L'atelier d'écriture trouve son intérêt dans la recherche davantage que dans la solution, travaille donc le processus davantage que le résultat.

« *Si écrire, c'est avoir à résoudre de nombreux problèmes, savoir écrire, c'est savoir le faire* » car « *il n'y a problème que si la solution n'est pas donnée, si elle est à chercher* » (Lafourcade, 2008).

Ainsi, plutôt que « *centrer la séance sur une seule écriture, il est préférable, bien souvent, de proposer plusieurs façons de résoudre la problématique d'écriture que l'on souhaite travailler* » (Monte, 2012).

Cette recherche a pour autant, dans le cadre de la didactique de l'écriture au CEM, un objectif d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'atelier d'écriture constitue « *une situation pédagogique au service d'objectifs précis que l'enseignant est à même d'annoncer en terme.* »

1.9 Les difficultés rencontrées lors des ateliers d'écriture :

En effet, les ateliers d'écriture est une stratégie qui peut aider les apprenants pour améliorer leur écritures, mais nous pouvons rencontrer des difficultés, selon Lucy Calkins « *la*

seule chose dont on peut être certain lors d'un atelier d'écriture, c'est qu'il y aura des problèmes » ;

Difficulté à exprimer ces aider : même si une personne a une aide claire en tête, elle peut rencontrer des difficultés à produire en mot de manière cohérente et fluide, cela peut bloquer la créativité des apprenants.

Divergence d'opinion : dans un atelier d'écriture impliquant plusieurs participants, il peut y avoir des divergences d'opinion sur ce qui constitue une bonne écriture. Certains peuvent préférer un style d'écriture spécifique ou avoir des idées différentes sur la direction que devra prendre une histoire.

La gestion de temps : les ateliers d'écriture ont souvent des limites de temps pour chaque exercice ou activité. Cela peut mettre la pression sur les participants pour qu'ils produisent rapidement quelque chose, ce qui peut nuire à leur créativité ou les pousser à faire des compromis sur la qualité de leur travail.

1.10 L'approche pédagogique sous-jacente de la compétence scripturale :

Dabène (1987, 1991) est le premier à réfléchir à la définition, puis à la modélisation de la CS, des savoirs enseignés / à enseigner qui la sous-tendent et des relations entre eux. Il fait appel à différentes disciplines contributives telles que la psycholinguistique, la psychologie cognitive, la sociologie de l'éducation et la pédagogie pour circonscrire la compétence, qu'il définit comme un « ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations concernant la spécificité de l'ordre scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire » (p. 15).

Ainsi, si la visée didactique de la définition est implicite, la description des composantes ayant comme finalité leur prise en considération pour la conception de dispositifs didactiques, la spécificité de la didactique de l'écriture est doublement soulignée.

En effet, l'auteur souligne que la CS prend en considération les composantes spécifiques à l'ordre scriptural et insiste sur les retombées dans l'activité langagière (extra)ordinaire. Il définit cette dernière en opposition à l'oral, une autre activité discursive.

Reuter (1996), aussi amplement cité, nuance la définition de Dabène en adjoignant les conceptions et valeurs aux représentations et en remplaçant les savoir-faire par les opérations. Nous reviendrons plus loin sur les retombées de ces choix conceptuels.

Plusieurs auteurs en didactique du français ont depuis sollicité le concept de CS pour analyser certaines de ses composantes, certaines de ses relations, l'influence de contextes sur son développement, ou pour mesurer les retombées d'interventions.

Nous visons par cette contribution à définir la CS dans une perspective didactique, à la lumière des récentes recherches du domaine faisant appel au concept. Cette démarche s'inscrit dans le respect des écrits des auteurs fondateurs, qui eux-mêmes considéraient leur définition et modélisation comme évolutive et perfectible (Dabène, 1987, 1991; Reuter, 1996).

Dans ce chapitre nous avons pu donner une vision globale des ateliers d'écriture en montrant le fondement de ces derniers et leur objectifs, en étant comme une stratégie d'enseignement, ainsi les approches d'atelier d'écriture à vocation pédagogique, et les obstacles rencontrés lors de l'activité des ateliers d'écriture.

Chapitre-III-

DESCRIPTION DES MÉTHODES ET TECHNIQUES
ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Introduction

Le but suprême d'un enseignement / apprentissage du français langue étrangère au cycle moyen et précisément en classe de quatrième année est de rendre l'apprenant capable de produire des textes lisibles, corrects et compréhensibles à l'écrit comme à l'oral.

Pour que notre travail de recherche soit bien mené et afin de vérifier nos hypothèses proposées au départ, nous tenterons au cours du présent chapitre à mettre en place notre protocole expérimentale qui consiste à conjuguer l'apprentissage collaboratif avec la production écrite en tant qu'activité du terrain, nous avons choisi d'abord une classe de langue de quatrième année moyenne du CEM BAKR a TAIRET où nous avons demandé aux apprenants de rédiger des textes individuels et d'autres textes en groupe, afin de collecter et analyser les productions réalisées individuellement et celles réalisées en groupe puis nous allons procéder à une étude comparative des deux travaux ; individuels avec ceux en groupes. Nos objectifs sont de motiver les apprenants pour améliorer leur niveau rédactionnel et de savoir l'impact de l'apprentissage coopératif sur le développement des compétences scripturales des apprenants.

3.1 Recueil de données et description du corpus :

Notre travail a été effectué dans une classe de collège dans la wilaya de Tiaret, CEM BAKR au moyen d'une autorisation remise par l'administration de notre département de français en coordination avec la direction de l'éducation de la wilaya de Tiaret, pour assister à un cours de français dans une classe de quatrième année. Nous avons choisi cette école parce qu'elle contient une hétérogénéité particulière au niveau des apprenants ce qui nous facilite la tâche et nous permettrait de travailler dans de bonne condition.

❖ Le public :

Notre public visé constitué d'apprenant de 4°AM, après avoir une longue discussion avec l'enseignante qui prend en charge les classe de 3 et 4 années.

Donc, elle nous a conseillé de travailler avec la classe de 4°AM année, pour cela nous avons observé la séance pour voir le niveau des apprenants.

Nous avertirons aussi que la classe qui servent d'échantillon a notre expérimentation est juger excellente au niveau d'établissement avec une moyen de (18 /20).

En effet, nous choisirons la classe de 4AM, qui nous servent de groupe expérimental et groupe contrôle est composé de 40 apprenants, 25 filles et 15 garçons nous avons choisi un échantillon pour faire notre expérience ; 10 apprenants (groupes contrôle) et 4atelier composé de 5 participants dans chaque atelier pour les (groupes expérimentale).

❖ Le terrain :

Notre recherche a été effectuée dans Le CEM « BEKR IBN HAMDANE » à Tiaret. Il contient 14 Enseignants et 5 administratifs et 4 agents et 14 Classe globalement.

3.2 Le corpus :

Dans la mesure où notre étude s'intéresse à l'exploitation des ateliers d'écriture dans les classes de la 4e année moyenne, notre corpus sera constitué de l'ensemble des productions rédigées par les apprenants après leur confrontation à une tâche rédactionnelle portant sur la séquence 2 du manuel scolaire: « *Argumenter pour inciter à la découverte* ».

3.3 Méthodologie de la recherche :

Pour analyser les données collectées lors de notre expérimentation, qui comprennent des textes argumentatifs produits lors des ateliers d'écriture, nous avons choisi d'adopter une approche analytique-qualitative. En ce qui concerne l'évaluation du niveau de développement des compétences scripturales des apprenants après leur participation à l'atelier d'écriture nous avons, opter pour une méthode qualitative et comparative. Pour cela, nous avons comparé les copies du test individuel et du test collectif afin de vérifier les hypothèses établies au préalable.

3.4 Instrument de collecte des données :

Nous avons choisi d'utiliser la méthode des ateliers d'écriture dans le cadre de notre expérimentation au C.E.M BAKR, par conséquent nous sommes rendus sur place afin de recueillir les informations nécessaires.

Nous avons demandé à l'enseignante de nous informer sur le niveau des apprenants et leur manuel scolaire afin de pouvoir avoir une idée clair sur le niveau des participants.

En collaboration avec notre directeur de recherche, nous avons choisi un échantillon de 20 participants pour notre groupe expérimentale, nous avons choisi des apprenants excellent, moyen et en difficultés, pour bien mené notre expérience.

Nous avons travaillé avec l'enseignante pour fournir des séances d'expression écrite (préparation a l'écrit), Ensuite nous avons négocié avec elle pour déterminer un horaire qui lui convient, afin de fixer la période d'expérimentation.

3.5Le déroulement des séances :

• Le test individuel :

Avon de débiter le test individuel, l'enseignante a fait un petit rappelle de texte argumentatif et ces objectif afin de les bien orienter à faire ce test, nous avons demandé aux participants de rédiger une production écrite en suivant cette consigne :

Rédiger un texte argumentatif pour vanter les qualités d'un endroit historique qui a une valeur culturelle et touristique ?

Plan :

- ✓ Situe l'endroit (présente le thème).
- ✓ Donne ton avis introduit par un verbe d'opinion.
- ✓ Présenter trois arguments et exemples introduits par des connecteurs.
- ✓ Rédiger une conclusion par le connecteur de fin (reformule la thèse et invite les touristes).

L'objectif : rédiger un texte argumentatif pour vanter les qualités d'un lieu (Chaou-chaoua).

• Le test collectif :

Nous avons fourni une brève explication sur la nature de l'expérimentation, les objectifs visés ainsi que les principes de l'atelier d'écriture. Après, nous avons organisé 4 ateliers. Chaque atelier est composé de 5 participants. En proposant la même consigne du test individuel

- La durée de l'activité : 10h :30 à 11 :06
- L'agencement de l'espace : les apprenants se sont rassemblés autour des tables exposées en cercle.
- Le support : les copies et le dictionnaire.

L'objectif : tester les compétences scripturales chez les apprenants en production écrite.

Grille d'évaluation

Cette grille d'évaluation a été élaborée pour évaluer les performances de deux groupes d'apprenants ayant réalisé une expérimentation sur la rédaction d'un texte argumentatif, l'un travaillant en groupe et l'autre travaillant individuellement.

Les critères ont été choisis pour évaluer différentes dimensions de la compétence argumentative et de la qualité de la rédaction, en mettant en lumière les différences potentielles entre les deux approches de travail.

Critères Évalués :

Qualité de l'argumentation :

Clarté et cohérence : La facilité à comprendre l'argumentation et la cohérence des idées présentées.

Pertinence des arguments : La pertinence des arguments par rapport au sujet traité.

Organisation logique : La structure logique du texte et la manière dont les idées sont organisées.

Qualité de la langue :

Maîtrise de la grammaire et de l'orthographe : L'exactitude grammaticale et orthographique du texte.

Richesse du vocabulaire : La variété et l'adéquation du vocabulaire utilisé.

Structure des phrases : La construction et la variété des phrases.

Capacité à travailler en groupe (pour le groupe expérimental) :

Collaboration avec les autres membres du groupe : La capacité à travailler efficacement avec les autres membres du groupe.

Contribution au travail de groupe : L'apport individuel au travail collectif.

Respect des opinions des autres : Le respect et la prise en compte des opinions des autres membres du groupe.

Capacité à travailler individuellement (pour le groupe contrôle) :

Indépendance dans le travail : La capacité à travailler de manière autonome.

Chapitre –III- description des méthodes et techniques et présentation des résultats

Capacité à produire un texte de qualité seul : La capacité à produire un texte argumentatif de qualité sans l'aide d'autres apprenants.

Respect des consignes et des délais :

Suivi des consignes : Le respect des consignes données pour la réalisation du texte argumentatif.

Respect des délais : Le respect du délai imparti pour la réalisation du travail.

Chaque critère est évalué sur une échelle de notation allant de 1 à 5, où 1 représente un niveau de performance faible et 5 un niveau de performance élevé. Ces critères ont été sélectionnés pour fournir une évaluation complète et équilibrée des compétences des apprenants dans les deux groupes, en tenant compte des spécificités de chaque approche de travail.

Groupe Expérimental (Travail en groupe) :

Critères	Points attribués	Commentaires
Qualité de l'argumentation		
Clarté et cohérence	4	Les arguments sont bien développés et faciles à suivre.
Pertinence des arguments	3	Certains arguments pourraient être plus pertinents par rapport au sujet.
Organisation logique	4	La structure du texte est bien pensée et logique
Qualité de la langue		
Maîtrise de la grammaire et de l'orthographe	3	Quelques erreurs grammaticales et d'orthographe sont présentes.
Richesse du vocabulaire	3	Le choix de vocabulaire est assez varié.
Structure des phrases	4	Les phrases sont bien construites et fluides.
Capacité à travailler en groupe		
Collaboration avec les autres membres du groupe	4	Bonne collaboration, les idées sont bien partagées.
Contribution au travail de groupe	3	Contribution moyenne, certains membres sont plus actifs que d'autres.
Respect des opinions des autres	4	Bon respect des opinions, les discussions étaient constructives.
Respect des consignes et des délais		
Suivi des consignes	4	Toutes les consignes ont été suivies.
Respect des délais	3	Respect du délai, mais il aurait pu être mieux anticipé.

Chapitre –III- description des méthodes et techniques et présentation des résultats

Le groupe expérimental a démontré de bonnes compétences en termes de collaboration et de communication, ce qui a contribué à une argumentation globalement claire et bien organisée. Cependant, certaines lacunes ont été observées en matière de pertinence des arguments et de respect des délais, ce qui indique qu'il y a encore des aspects à améliorer en termes de travail en groupe.

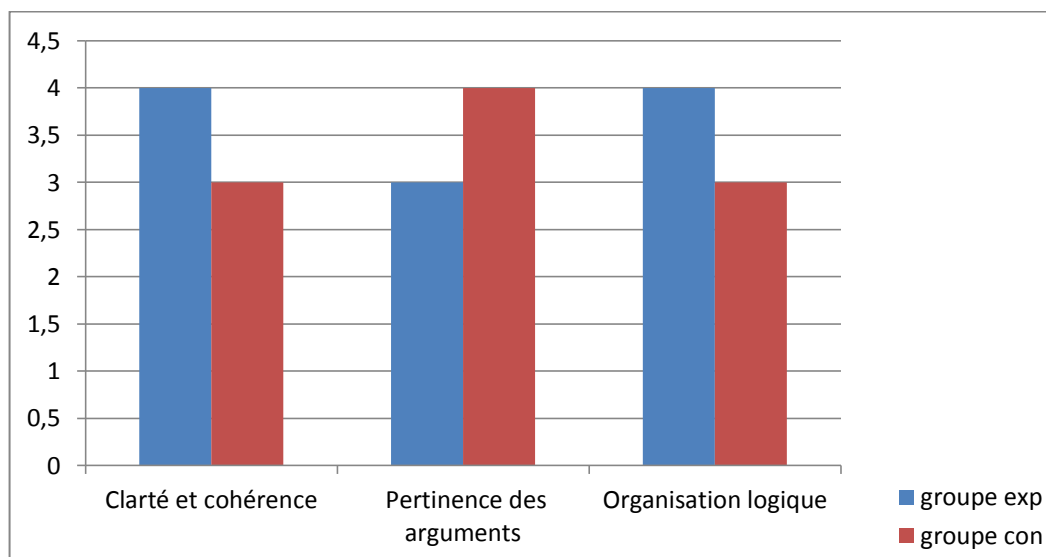
Groupe Contrôle (Travail individuel) :

Critères	Points attribués	Commentaires
Qualité de l'argumentation		
Clarté et cohérence	3	La clarté de l'argumentation est parfois altérée par des transitions abruptes.
Pertinence des arguments	4	Les arguments sont pertinents et bien liés au sujet.
Organisation logique	3	Quelques incohérences dans la structure globale du texte.
Qualité de la langue		
Maîtrise de la grammaire et de l'orthographe	4	Très peu d'erreurs grammaticales ou d'orthographe.
Richesse du vocabulaire	3	Le vocabulaire est adéquat mais pourrait être plus varié.
Structure des phrases	3	Les phrases sont correctes mais manquent parfois de complexité.
Capacité à travailler individuellement		
Indépendance dans le travail	4	Travail indépendant bien géré.
Capacité à produire un texte de qualité seul	3	Le texte est de qualité mais aurait pu être plus approfondi.
Respect des consignes et des délais		
Suivi des consignes	4	Toutes les consignes ont été suivies.
Respect des délais	4	Respect du délai sans problème.

Le groupe contrôle a obtenu de bons résultats en termes de qualité de la langue et d'organisation du texte, ce qui montre une capacité à produire un travail de qualité de manière individuelle. Cependant, des efforts supplémentaires pourraient être faits pour améliorer la clarté de l'argumentation et la variété du vocabulaire.

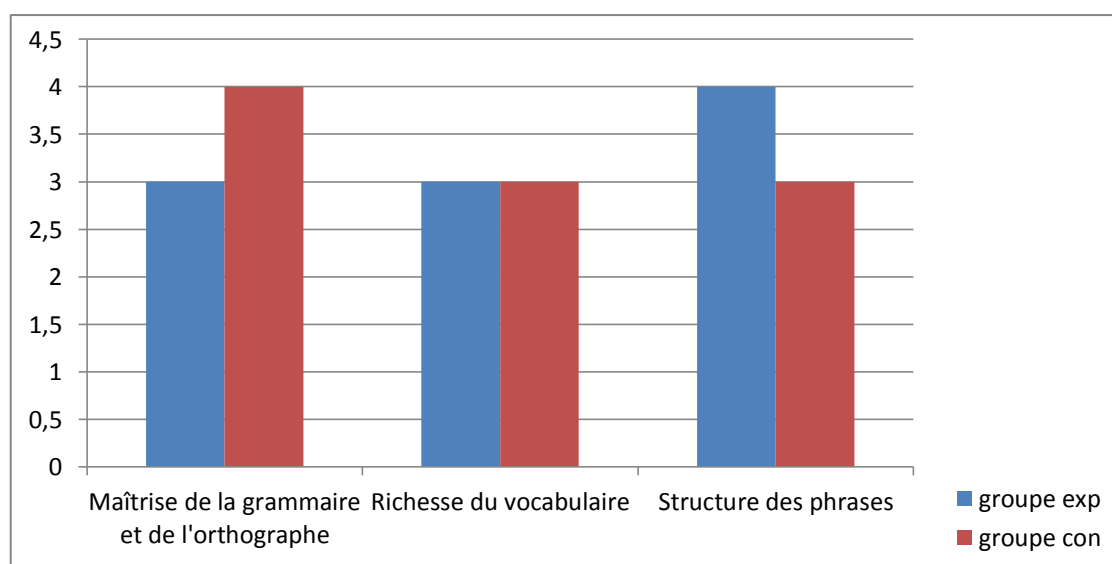
Analyse des résultats :

Qualité de l'argumentation



Dans l'évaluation de la qualité de l'argumentation, le groupe expérimental qui travaille en groupe a démontré une performance supérieure. Les membres de ce groupe ont su capitaliser sur les forces de chacun et ont produit un texte dont la clarté, la cohérence et la pertinence des arguments étaient remarquables. Leur capacité à collaborer efficacement a permis une meilleure organisation des idées et une argumentation plus solide. Ces résultats permettent que le travail en groupe a favorisé une synergie intellectuelle, conduisant à une argumentation plus convaincante et bien articulée.

Qualité de la langue



Le groupe expérimental, qui a travaillé en groupe, a également montré une meilleure qualité de langue par rapport au groupe contrôle. Les apprenants ont produit un texte avec moins d'erreurs grammaticales et orthographiques, ainsi qu'un vocabulaire plus riche et varié. Cette amélioration peut être attribuée à l'interaction et à la collaboration au sein du groupe, qui a permis aux apprenants de se corriger mutuellement et d'enrichir leur vocabulaire par le biais de discussions et d'échanges d'idées.

Le Groupe Expérimental

Capacité à travailler en groupe :

Le groupe expérimental a démontré une capacité à travailler en groupe de manière efficace. Les apprenants ont bien collaboré entre eux, partageant leurs idées de manière constructive et respectant les opinions des autres membres du groupe. Cette capacité à travailler en équipe a probablement contribué à une meilleure qualité d'argumentation et de langue dans leur texte.

Respect des consignes et des délais :

Le groupe expérimental a globalement bien respecté les consignes et les délais impartis pour la réalisation du texte argumentatif. Ils ont suivi les instructions données et ont rendu leur travail dans les délais prévus. Cela témoigne de leur engagement et de leur sérieux dans la réalisation de la tâche.

Le Groupe Témoin

Capacité à travailler individuellement :

Le groupe contrôle a démontré une bonne capacité à travailler individuellement. Les apprenants ont produit un texte de qualité, faisant preuve d'indépendance dans leur travail. Cependant, cette approche individuelle semble avoir eu un impact moindre sur la qualité d'argumentation et de langue par rapport au travail en groupe du groupe expérimental.

Respect des consignes et des délais :

Le groupe contrôle a également bien respecté les consignes et les délais pour la réalisation du texte argumentatif. Ils ont suivi les instructions données et ont rendu leur travail dans les délais impartis. Cela montre leur engagement et leur capacité à travailler de manière autonome pour respecter les exigences du travail.

L'analyse des résultats de cette expérimentation suggère fortement que le travail en groupe est plus efficace pour les ateliers d'écriture, en particulier pour la rédaction de textes argumentatifs. Le groupe expérimental, qui a travaillé en collaboration, a obtenu des scores plus élevés dans plusieurs domaines clés, notamment la qualité de l'argumentation et la qualité de la langue, par rapport au groupe contrôle qui a travaillé individuellement.

Tout d'abord, le groupe expérimental a produit des arguments plus convaincants et mieux structurés. La collaboration et les échanges d'idées au sein du groupe ont permis aux apprenants d'enrichir leurs arguments et de les présenter de manière plus cohérente. De plus, la diversité des perspectives au sein du groupe a probablement contribué à une analyse plus approfondie du sujet, ce qui a renforcé la qualité de l'argumentation.

En ce qui concerne la qualité de la langue, le groupe expérimental a également obtenu de meilleurs résultats. La collaboration a permis aux apprenants de se corriger mutuellement, ce qui a conduit à un texte plus fluide et plus précis. De plus, les discussions en groupe ont permis d'enrichir le vocabulaire des apprenants, ce qui a eu un impact positif sur la richesse linguistique de leur texte.

En revanche, le groupe contrôle, qui a travaillé de manière individuelle, a montré des performances légèrement inférieures dans ces domaines. Bien que les apprenants aient produit des textes de qualité, leur travail n'a pas bénéficié de la collaboration et de la discussion en groupe, ce qui aurait pu enrichir leurs arguments et améliorer leur maîtrise de la langue.

Ces résultats soulignent l'importance du travail en groupe pour les ateliers d'écriture. La collaboration permet aux apprenants d'explorer différentes perspectives, d'enrichir leurs idées et d'améliorer la qualité de leur écriture. Les ateliers d'écriture basés sur le travail en groupe peuvent donc être une approche efficace pour développer les compétences d'écriture des apprenants et les préparer à produire des textes de qualité.

Après avoir analysé les résultats de notre expérimentation et étudié l'impact du travail en groupe dans les ateliers d'écriture, nous formulons des recommandations pour intégrer efficacement cette approche dans les pratiques pédagogiques.

Structurer les Groupes

Constituer des groupes hétérogènes en termes de niveaux de compétence linguistique et d'aptitudes à l'écriture pour favoriser la collaboration et l'apprentissage mutuel.

Clarifier les Objectifs

Définir clairement les objectifs de l'activité de groupe et les critères d'évaluation pour que les apprenants comprennent les attentes et se concentrent sur les aspects importants de leur travail.

Faciliter la Collaboration

Proposer des activités de préparation en amont pour encourager la discussion et la réflexion collective avant la rédaction du texte argumentatif, ce qui peut aider à clarifier les idées et à structurer l'argumentation.

Promouvoir l'Échange d'Idées

Encourager les apprenants à écouter activement les points de vue des autres membres du groupe et à argumenter leurs idées de manière constructive pour enrichir la réflexion collective.

Favoriser l'Autonomie

Accorder une certaine autonomie aux groupes dans l'organisation de leur travail, en leur laissant la liberté de choisir les méthodes qui leur semblent les plus efficaces pour atteindre les objectifs fixés.

Assurer un Suivi Pédagogique

Superviser régulièrement les activités de groupe pour s'assurer que tous les apprenants contribuent de manière équitable et que les objectifs pédagogiques sont atteints.

Évaluer de Manière Formative

Utiliser des outils d'évaluation formative pour suivre la progression des apprenants et leur fournir des retours constructifs sur leur travail en groupe.

En suivant ces recommandations, les enseignants peuvent intégrer efficacement le travail en groupe dans leurs ateliers d'écriture, offrant ainsi aux apprenants une expérience d'apprentissage enrichissante et favorisant le développement de leurs compétences en écriture et en collaboration.

L'étude expérimentale que nous avons menée sur l'impact des ateliers d'écriture a fourni des idées profonds quant à l'évolution des compétences scripturales des apprenants. Les résultats ont démontré que les ateliers, en offrant un espace interactif et collaboratif, ont grandement stimulé la créativité des participants. En les encourageant à explorer différentes techniques d'écriture et à partager leurs expériences, les ateliers ont favorisé une meilleure maîtrise linguistique, notamment en enrichissant leur vocabulaire et en affinant leur syntaxe. De plus, la pratique régulière de l'écriture dans un cadre guidé a permis aux apprenants de développer une confiance augmentée dans leurs capacités d'expression écrite. Ces progrès sont justifiés par des évaluations qualitatives et quantitatives, mettant en lumière des améliorations significatives dans la qualité et la cohérence des productions écrites des participants. En conclusion, cette étude souligne l'importance des ateliers d'écriture

Cela n'implique pas que les résultats obtenus sont totalement précis et fiables. ni qu'ils représentent la conclusion définitive et correcte à 100%. Il est nécessaire de mener plusieurs recherches, poser des questions et réaliser d'autres expériences afin d'explorer divers points de vue et de confirmer la validité et solidité des résultats acquis.

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Conclusion générale

L'enseignement du français langue étrangère suscite beaucoup d'interactions au sien de notre milieu scolaire. En effet, même après avoir été scolarisé pendant des années, les apprenants rencontrent encore des difficultés face à l'utilisation de cette langue.

L'étude que nous avons consacrée tout au long de cette recherche est pour but d'explorer l'apport et l'efficacité des ateliers d'écriture dans les développements des compétences scripturales chez les apprenants. Par le biais de cette recherche, nous n'avons aperçus que la tâche de production écrite en FLE est dure à réaliser, car cette dernière fait appel à plusieurs compétences.

Dans les deux premiers chapitres nous avons essayé de définir les concepts fondamentaux de l'écrit et les ateliers d'écriture comme un instrument efficace de l'apprentissage et le perfectionnement de l'écrit.

Nous avons pu déterminer son impact dans le processus d'enseignement/apprentissage en langue étrangère en montrant sa contribution à l'institution d'une interaction entre les participants.

Dans l'aspect expérimental de notre travail, nous avons mis en place des ateliers en classe de la 4^e AM année moyenne au CEM BAKR à TAIRET, en agissant à cette expérimentation avec deux groupes : *

Un groupe control et un autre expérimental. Nous avons mené des activités d'écriture allant de la simple proposition d'un plusieurs mots pour arriver à la construction d'un paragraphe.

Les résultats obtenus avec des deux groupes, ont pu confirmer notre hypothèse de départ, ce qui signifie que les ateliers d'écriture favorisent l'amélioration des compétences scripturales des participants. De fait, le travail coopératif dans le cadre d'un atelier est un moyen pédagogique très efficace et plus favorable pour le produit que le travail individuel.

Cette forme particulière coopérative représente une situation d'apprentissage favorable pour assimiler une compétence rédactionnelle, étant donné que participer à un atelier d'écriture offre à l'apprenant la possibilité d'extérioriser ses réflexions en communiquant ces idées et ses pensées, c'est au sein de cet environnement propice que les apprenants peuvent se corriger et progresser.

Conclusion Générale

Après l'observation des ateliers d'écriture mis en place dans la classe de 4[°]AM année moyenne et l'analyse des copies réalisées individuellement et collectivement nous avons abouti aux résultats suivants :

La plus part des participants favorisent le travail collaboratif pour faire la tâche de la production écrite.

Donc, l'apprentissage en commun caractérisé par les échanges et les interactions entre eux, les encourage à exprimer facilement que ce soit oralement ou écrit sans scrupule sans timidité, les ateliers d'écriture permettent de rendre les apprenants plus autonomes et plus responsables face à leurs produits.

Nous avons constaté également qu'à partir du travail collectif au sein d'un atelier d'écriture, les apprenants deviennent des membres actifs contribuant à leur apprentissage, l'enseignant est plus impliqué lorsqu'on sollicite son assistance pour organiser les échanges et résoudre les problèmes rencontrés.

Cette étude ne présente qu'une partie qui doit être suivie par tant d'autres, elle nous guide vers des perspectives de recherche à venir, pour améliorer la compétence scripturale chez les apprenants.

Bibliographie

Bibliographie

Ouvrages

1. 2008) *Dictionnaire pratique de didactique de FLE* : Edition OPHYS.
2. Robert .S. (1991) *le livre de la déraison souriante* : Editeur ALBIN MICHEL.
3. Cuq .J.P. (2003) *Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
4. Larousse. (1989) *Dictionnaire de langue française*. Larousse.
5. Chiss. J.L. (2012) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues* : Boeck supérieur.
6. Lojkine.S. (2009) *Proust, L'écriture comme dispositif* : l'harmattan.
7. Dabene. M (1987).*L'adulte et l'écriture contribution d'une didactique de l'écrit en langue maternelles-Bruxelles* : Univ Broeck.
8. REUTIER.Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : E.S.F.
9. La font-Terranova Jacqueline & colin Didier. (2006)*Didactique de l'écrit : la construction des savoir et le sujet-écrivain* : Editeur Jacqueline & colin didier.
10. Largy .P. (2012) *L'années psychologique*.
11. Penloop.M.C.(2006) *ver une didactique de l'écriture centre sur l'apprenant et ses pratiques* .
12. .Conseil de L'Europe. (2001), *Cadre Europeen commun de reference pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer (CECR)*, Les éditions Didier, Paris.

Articles

1. Arpin.M. (2024) *L'atelier d'écriture fondements et pratique guide générale* : Editeur chenelier collection les ateliers d'écritures .

Mémoires

1. Jean.F.P. (2014) *atelier d'écriture à l'école : étude pratique d'accompagnement de l'apprentissage de l'écriture*.(master EFE ESE voie 2).
2. Moie-olga (2018) *L'atelier d'écriture en classe de français seconde et transmission des savoir* (université fédération Toulouse Midi-Pyrénées).

Sites internet

1. la font-terranova, J&coline .D. (2005).*Didactique de l'écrit : la construction des savoir et le sujet-écrivain*. PRESS UNIVERSITAIR du Namur. Consulté 5/3/2024.

<https://books.google.dz/books?id=LZfrFrSiWCMC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

Bibliographie

<https://www.lepointdufle.net/penseigner/production-ecrite-fiches-pedagogiques.htm> consulter

le 20/5/2024.

Annexes

Annexes « A »

Travail Individuel

Nom: Farouk Seddik

Prénom: Baouiane

classe: 4^{me}

$$\begin{array}{r} 02 \\ \hline 10 \end{array}$$

- Attention à la conclusion
Il te manque le titre

Le paragraphe - Titre ?

la jumenterie de Casai-Casai
a été créée en 1877.

- D'abord il y a des races les plus
nobles cheval « pure sang arabe »
et le haras (d'aval du nord de
l'Afrique).

- Protège le patrimoine génétique
du cheval noble marocain au
marché.

- Surveille le patrimoine de
de printemps des Fêtes culturelles et
traditionnelles (Salon du cheval,
Fantasia, taïm...)

Plein de fautes
d'orthographe

Mam. Lila
Pr. mam. Marnat
Elise 4ME

04
10

Attention à les fautes
d'orthographe

La Lumentoue de Tiarat
"Chidou chosna" est l'une des
plus importantes en Afrique. ✓

D'abord ^{situé} à Tiarat Guin en 1877, ^{travaux}
dispose des races les plus nobles
chevaux « pur-sang arabes » et
de barbe (cheval du nord de l'Afrique)
E

Ensuite sauvegarder le patrimoine
en célébrant chaque début de
printemps des fêtes culturelles et
traditionnelles (salon du cheval,
fantasia, taïm) et patrimoine
national en 1997 ✓

Enfin, il faut protéger le patrimoine
génétique du cheval barbe race
unique au monde.

Mercredi 20 décembre 2020

Nom : Chaima

Prénom : Ali Pacha

Classe : 4^{AM}₂

OK
NO

Il te manque la
thèse et la conclusion.

Attention à la formation
de tes phrases!

Chauu - Chaoua

La jumenterie de tauret Chauu-
Chaoua est devenue patrimoine
national en 1947. ^{??}
D'abord, elle crée en 1877.
Elle comporte les chevaux du nord
de l'Afrique. Ensuite, le compte
de 200 à 350 bêtes. Elle dispose
des races les plus nobles charvauc
puro-sang arabe et le barbe.
sauvegarde le patrimoine en
célébrant chaque début de printemps
des fêtes culturelles et traditionnelles.
Enfin, je m'assure de berceau
l'élevage équin

où est la thèse?!

où est la conclusion?!

Annexes « B »

Travail en Groupe

Chaou - Chaoua

La jumentrie de Chaoua. Chaoua se situe au centre de la belle région Fianet. Cette magnifique place est certainement une merveille à visiter.

D'abord, Jumentrie est classé par ~~les~~ ^{plus} les meilleures places en Fianet que ~~est~~ ^{est} crée en 1877, et classé de patrimoine national en 1947.

Ensuite, elle a ~~la~~ ^{est} compte de 280 à 350 pêtes. et dispose des races les plus nobles chevaux « Pur sang arabe » et le barbe (cheval du nord de l'Afrique).

Enfin, Chaou-chaoua est le symbole de Fianet. ~~fin~~

Pour finir, il ~~fait~~ ^{font} le protéger et le sauvegarder

et venir visiter ce berceau d'élevage équin

Mercredi 20 décembre 2023.

Production écrite

Le groupe:

- 1 Kaïb Farah
- 2 Ben Ammar ALem
- 3 Hadj Kaddem Ghadi
- 4 Braouga Kamar



Il y a de la
créativité dans
votre travail !

Vous avez respecté le
plan argumentatif

Mercredi 20 décembre 2021

* Les membres du groupes :

- Jirraoussi Khadidja.

- Boukhaliza Alaa.

- Belgharti Bouckhra.

- ~~Lakbi Amira.~~

- Makrouf Mohamed.

Était très bien
mais il manquait la thèse?

2/10

* La jumenterie de chaque chaoua

Entrée à la wilaya de Tiaret le centre de production équestre est un patrimoine national qui a été créé en 1977. *est la thèse?*

D'abord, le centre de chaque chaoua compte de 280 à 350 bêtes des plus nobles races chevaux par exemples: « pur-sang arabe » et le barbe (cheval de nord de l'Afrique).

Ensuite, le berceau de l'élevage unique protège le patrimoine génétique du cheval barbe, une

race unique en nord d'Afrique et le monde entier.

Enfin, la jumenterie de Tiaret sauvegarde le patrimoine en célébrant chaque début de printemps des fêtes culturelles, des festivités traditionnelles et plusieurs activités pour profiter des chevaux comme: le salon du cheval, fantasia, et le "taâm".

Pour conclure, le centre de chaque chaoua est un symbole de la ville de Tiaret et il est certainement un patrimoine qu'il faut protéger.

Mercredi 20 décembre 2023

La Production écrite de

Jumentée de "Zinet"
"chaou-chaoua"

Le Groupe: - Benamina Mimouna.
- Bouhenni Riham
- Bouteldja Khlas.
- Sahraoui el ya
- Hamdi Fatima.

classe: 4AM₁

Attention à l'accord et
à la formation de la
phrase!



La jumenterie de Taret.

La jumenterie de Chadkouasse trouve à Taret, je pense que visite le centre de production équestre pour beaucoup des raisons.

D'abord, cette jumenterie est créée en 1877 et devenu un patrimoine national en 1947 est son importance, compte de 280 à 350 pères, cette berceau de l'élevage équin dispose des races les plus noble chevaux "père-roy arabe" et le barbe (cheval du nord de l'Afrique Ainsi) que protège le patrimoine génétique du cheval barbe race unique au monde.

Pour finir, se regarde le patrimoine en célébrant chaque début de printemps des fêtes culturelles et traditionnelles comme Solon du cheval, fantasia, taâm... visit cette jumenterie

Il y a plusieurs arguments
des connecteurs seulement

Qui sauvegarde ? /

Résumé

La production écrite dans une classe de langue constitue une pratique fondamentale dans l'enseignement apprentissage du FLE. Malgré des années de scolarisation, les apprenants éprouvent des difficultés face à l'utilisation de cette langue à l'oral comme à l'écrit car c'est une tâche qui fait appel à plusieurs connaissances.

Notre travail de recherche a pour objectif de mesurer l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de 4[°]AM. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons effectué une expérimentation auprès des apprenants, puis nous avons analysé et comparé les deux corpus représentant le travail individuel des apprenants avant et après l'utilisation des ateliers d'écriture comme méthode pédagogique visant l'amélioration et acquisition de la compétence scripturale chez des apprenants.

A travers les résultats de notre analyse de comparaison de corpus, nous avons constaté que l'atelier d'écriture fonctionne comme un lieu d'élaboration et de construction du savoir, il permet aux apprenants de s'engager dans le monde de l'écrit et de s'améliorer progressivement par le biais des interactions et d'investissement des connaissances entre ses pairs.

Mots clés: Production écrite, amélioration, atelier d'écriture, compétence rédactionnelle.

ملخص

يعدّ الإنتاج الكتابي في صف اللغة ممارسة أساسية في تعليم اللغة الإنجليزية الفصحى وتعلمها. وعلى الرغم من سنوات الدراسة في المدرسة، يجد المتعلمون صعوبة في استخدام اللغة، سواء شفويًا أو كتابيًا، لأنها مهمة تستدعي مجموعة واسعة من المعارف. الهدف من بحثنا هو قياس أثر ورش العمل الكتابية على تحسين مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الفصحى. ولتحقيق هدفنا، قمنا بإجراء تجربة مع المتعلمين، ثم قمنا بتحليل ومقارنة مجموعتين تمثلان العمل الفردي للمتعلمين قبل وبعد استخدام ورش الكتابة كطريقة تدريس تهدف إلى تحسين واكتساب مهارات الكتابة لدى المتعلمين. ومن خلال نتائج تحليلنا للمقارنة بين المجموعتين وجدنا أن ورشة الكتابة تعمل كمكان للتفصيل وبناء المعرفة، فهي تتيح للمتعلمين الانخراط في عالم الكتابة والتحسين التدريجي من خلال التفاعل واستثمار المعرفة بين أقرانه. الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، التحسين، ورشة عمل الكتابة، مهارات الكتابة

Abstract

Written production in the language classroom is a fundamental practice in the teaching and learning of FLE. Despite years of schooling, learners still find it difficult to use the language, both orally and in writing, as it is a task that calls on a wide range of knowledge.

The aim of our research is to measure the impact of writing workshops on improving the writing skills of 4[°]AM learners. To achieve our objective, we carried out an experiment with learners, then analyzed and compared the two corpora representing learners' individual work before and after the use of writing workshops as a pedagogical method aimed at improving and acquiring scriptural competence in learners.

Through the results of our corpus comparison analysis, we found that the writing workshop functions as a place for the elaboration and construction of knowledge, enabling learners to engage with the world of writing and gradually improve through peer interaction and knowledge investment.

Key words: Written production, improvement, writing workshop, writing skills.