

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique Des langues Étrangères

Thème :

***Vers l'intégration de la pratique des ateliers d'écriture à distance dans
l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien.***

Cas des étudiants de troisième année licence (Université de Tiaret)

Présenté par :

Mlle. OUMOUSA Tassaâdit

Sous la direction de :

M. KHEIR Abdelkader

Membres du jury :

Président : Dr. NOUREDDINE Djameleddine (M.C.A) Université de Tiaret

Rapporteur : M. KHEIR Abdelkader (M.A.A) Université de Tiaret

Examineur : Dr. KHARROUBI Sihame (M.C.A) Université de Tiaret

Année universitaire : 2021/2022

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

UNIVERSITE IBN KHALDOUN –TIARET

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES



Mémoire de Master en Didactique Des langues Étrangères

Thème :

***Vers l'intégration de la pratique des ateliers d'écriture à distance dans
l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien.***

Cas des étudiants de troisième année licence (Université de Tiaret)

Présenté par :

Mlle. OUMOUSA Tassaâdit

Sous la direction de :

M. KHEIR Abdelkader

Membres du jury :

Président : Dr. NOUREDDINE Djameleddine (M.C.A) Université de Tiaret

Rapporteur : M. KHEIR Abdelkader (M.A.A) Université de Tiaret

Examineur : Dr. KHARROUBI Sihame (M.C.A) Université de Tiaret

Année universitaire : 2021/2022

À mes parents.

Remerciements

Je voudrais tout d'abord adresser mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail de recherche, fruit de cinq années d'études et de persévérance.

*Je tiens à remercier Monsieur **KHEIR Abdelkader**, mon encadrant pour sa disponibilité, ses encouragements, sa patience, son écoute et surtout sa confiance. Merci de votre soutien et votre conseil à mon égard. Ce fut un immense plaisir de travailler avec vous.*

*Je remercie **Dr NOUREDDINE Djamel Eddine** et **Dre KHARROUBI Sihame** d'avoir accepté d'évaluer ce travail et d'être membres du jury. Merci pour le temps précieux qu'ils ont bien voulu consacrer à l'évaluation de ce travail.*

Mes remerciements vont particulièrement à ma famille pour le soutien qu'ils m'ont apporté tout au long de mon cursus universitaire.

Je tiens à remercier par ailleurs les étudiants qui ont accepté de participer à la réalisation des enquêtes et de l'expérimentation à distance.

Enfin, j'offre mes remerciements également à tout le personnel du département de français de l'université de Tiaret sans exceptions.

LISTE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES

1. Liste des Figures

Figure n°01 : Interface de l’outil de création de formulaires en ligne Google Forms	57
Figure n°02 : Identification des enquêtés	58
Figure n°03 : Les conceptions des étudiants sur la pratique de l’écriture.....	58
Figure n°04 : A propos de l’écriture dans la formation universitaire.....	59
Figure n°05 : Le partage des pensées et des émotions à travers l’écriture	59
Figure n°06 : A propos de l’atelier d’écriture créative	60
Figure n°07 : Usage des espaces interactifs et enseignement à distance	61
Figure n°08 : Interface du premier atelier d’écriture en ligne.....	62
Figure n°09 : Interface du deuxième atelier d’écriture en ligne.....	64
Figure n°10 : Interface du troisième atelier d’écriture en ligne.....	66

2. Liste des tableaux

Tableau n°01 : Répartition de l’échantillon étudiantin par sexe	31
Tableau n°02 : La grille d’analyse commune des productions.	68
Tableau n°03 : Corpus des questionnaires.....	70
Tableau n°04 : Nombre de textes recueillis pour l’analyse.....	71
Tableau n°05 : Descriptif du corpus des P.E recueillies en ligne	72
Tableau n°06 : Calendrier du déroulement des ateliers d’écriture en ligne	74
Tableau n°07 : Pourcentage des sexes	78
Tableau n°08 : La spécialité du baccalauréat.....	79
Tableau n°09 : Récurrences des réponses de « Item1 » en nombre et en pourcentage	81
Tableau n°10 : Récurrences des réponses de « Item2 » en nombre et en pourcentage	82
Tableau n°11 : Récurrences des réponses de « Item4 » en nombre et en pourcentage	84
Tableau n°12 : Récurrences des réponses de « Item5 » en nombre et en pourcentage	86
Tableau n°13 : Récurrences des réponses de « Item6 » en nombre et en pourcentage.....	87

Tableau n°14 : Récurrences des réponses de « Item7 » en nombre et en pourcentage	88
Tableau n°15 : Récurrences des réponses de « Item8 » en nombre et en pourcentage	90
Tableau n°16 : Récurrences des réponses de « Item9 » en nombre et en pourcentage.....	91
Tableau n°17 : Récurrences des réponses de « Item10 » en nombre et en pourcentage	93
Tableau n°18 : Récurrences des réponses de « Item11 » en nombre et en pourcentage.....	95
Tableau n°19 : Récurrences des réponses de « Item12 » en nombre et en pourcentage	96
Tableau n°20 : Récurrences des réponses de « Item13 » en nombre et en pourcentage.....	98
Tableau n°21 : Nombre de textes ayant respectés la consigne d'écriture.....	100
Tableau n°22 : Le volume des textes par mots.....	101
Tableau n°23 : Le schéma narratif de l'histoire racontée dans le texte (H03).....	111
Tableau n°24 : Indicateurs spatio-temporels et embrayeurs personnels.....	112
Tableau n°25 : Fonctions des personnages inventés par les scripteurs.....	113
Tableau n°26 : Nombre d'erreurs commises.....	115
Tableau n°27 : Quelques fautes d'orthographe sur le plan graphique et phonologique.....	119

3. Liste des graphiques

Graphique n°1 : Représentation graphique des sexes.....	79
Graphique n°2 : Représentation graphique de la spécialité du baccalauréat.....	80
Graphique n°3 : Représentation graphique des réponses à l'Item 1	81
Graphique n°4 : Représentation graphique des réponses à l'Item 2.....	82
Graphique n°5 : Représentation graphique des réponses à l'Item 4.....	85
Graphique n°6 : Représentation graphique des réponses à l'Item 5.....	87
Graphique n°7 : Représentation graphique des réponses à l'Item 6.....	88
Graphique n°8 : Représentation graphique des réponses à l'Item 7.....	89
Graphique n°9 : Représentation graphique des réponses à l'Item 8.....	91
Graphique n°10 : Représentation graphique des réponses à l'Item 9.....	92
Graphique n°11 : Représentation graphique des réponses à l'Item 10.....	93

Graphique n°12 : Représentation graphique des réponses à l'Item 11.....	96
Graphique n°13 : Représentation graphique des réponses à l'Item 12.....	97
Graphique n°14 : Représentation graphique des réponses à l'Item 13.....	98
Graphique n°15 : Volume des textes produits en mots.....	102
Graphique n°16 : Nombre d'erreurs commises dans le corpus textuel.....	115

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACES	i
REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES, DES TABLEAUX ET DES GRAPHIQUES	iii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
CHAPITRE I : CADRAGE THEORIQUES DE LA RECHERCHE	13
INTRODUCTION PARTIELLE I	14
I.1 Réflexions sur quelques notions théoriques clés	15
I.1.1 L'acte d'écrire	15
I.1.2 La compétence scripturale ?	17
I.1.3 Le rapport à l'écrit entre « rapport à l'écriture elle-même » et « rapport à soi et à autrui »	18
I.1.4 La relation entre la notion des « représentations » et de « l'écrit »	20
I.2 Regards croisés sur la didactique de l'écrit et de la production écrite	22
I.2.1. L'évolution de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	22
I.2.1.1 La conception traditionnelle	22
I.2.1.2 Les nouvelles théories ayant révolutionné l'enseignement/apprentissage de l'écriture.	24
I.2.1.2.1 L'apport des théories du textet et de la narratologie.....	24
I.2.1.2.2 La conception psycho-cognitive et psycholinguistique de l'écrit....	25
I.2.1.3 Vers la naissance d'une nouvelle didactique de l'écrit	26
I.2.1.3.1 Le sujet-écrivain au centre du processus rédactionnel.....	27
I.2.1.3.2 Une prise en compte des processus rédactionnels : écriture/réécriture	27
I.2.1.3.3 Le sujet-écrivain comme médiateur de la construction de soi.....	28
I.3 La production écrite en classe de FLE : à la recherche d'une définition	28
I.3.1 La production écrite : définitions	29
I.3.2 Processus et stratégies rédactionnelles.....	32
I.4 L'atelier d'écriture comme dispositif pédagogique innovant en classe de FLE	34
I.4.1 Les modèles fondateurs des ateliers d'écriture dans l'école française.....	34
I.4.1.1 Le modèle d'Elisabeth Bing	34
I.4.1.2 Le modèle d'Anne Roche	35
I.4.2 Les soubassements théoriques et idéologiques des ateliers d'écriture en France	37
I.4.2.1 L'école américaine « Creative Writing Workshops ».....	37

I.4.2.2 Le mouvement « Mai 1968 »	38
I.4.2.3 L'approche pédagogique active de Freinet	39
I.4.2.4 Le Nouveau Roman	40
I.4.2.5 Le courant de l'Oulipo	41
I.4.2.6 Le modèle japonais « Haiku »	42
I.4.3 Les ateliers d'écriture en perpétuelle évolution	43
I.4.3.1 Des ateliers d'écriture visant la personne	45
I.4.3.2 Des ateliers d'écriture visant le texte	46
I.4.3.3 Des ateliers d'écriture visant le sujet-scripteur	46
I.4.4 Classification des ateliers d'écriture selon « Kalame »	47
I.4.5 L'agencement et le déroulement des ateliers d'écriture en classe de FLE	48
I.4.5.1 Première étape : l'entrée en écriture	49
I.4.5.2 Deuxième étape : la production du texte.....	49
I.4.5.3 Troisième étape : le partage des textes et la lecture.....	50
I.4.5.4 Quatrième étape : réagir.....	51
I.4.5.5 Cinquième étape : la réécriture	51
I.4.6 Quelle définition attribuons-nous aux ateliers d'écriture ?	52
CONCLUSION PARTIELLE I	53
CHAPITRE II :TRAVAIL DU TERRAIN, CHOIX METHODOLOGIQUE ET CONSTITUTION DU CORPUS	54
INTRODUCTION PARTIELLE II.....	55
II.1 Cadrage méthodologique de la recherche.....	55
II.1.1 Type de la recherche	55
II.1.2 Choix des outils empiriques	56
II.1.2.1 Premier outil : le questionnaire	57
II.1.2.2 Deuxième outil : les ateliers d'écriture en ligne	61
II.1.2.2.1 Le premier atelier d'écriture	61
II.1.2.2.2 Le deuxième atelier d'écriture.....	63
II.1.2.2.3 Le troisième atelier d'écriture.....	66
II.1.2.3 Troisième outil : la grille d'analyse critériée	67
II.2 Constitution du corpus.....	70
II.2.1 Le corpus des questionnaires	70
II.2.2 Le corpus des productions écrites constitué en ligne	71
II.3 Déroulement des enquêtes	73

II.3.1 L'enquête par le questionnaire	73
II.3.2 Les ateliers d'écriture en ligne	73
II.4 Les méthodes d'analyse des données	75
II.4.1 Les données du questionnaire : la méthode statistique	75
II.4.2 Les données collectées à travers les ateliers d'écriture en ligne : de l'analyse du contenu à l'analyse du discours.....	75
CONCLUSION PARTIELLE II	76
CHAPITRE III : PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	77
INTRODUCTION PARTIELLE III	78
III.1 Dépouillement des réponses au questionnaire destinée aux étudiants	78
III.1.1 Caractéristiques de l'échantillon de l'étude..	78
III.1.1.1 Répartition de l'échantillon par sexe	78
III.1.1.2 Répartition de l'échantillon selon la spécialité du baccalauréat	79
III.1.2 Le questionnaire..	81
III.2 Analyse du corpus textuel : les productions écrites	100
III.2.1 Pertinence de la production..	100
III.2.1.1 Respect de la consigne d'écriture.....	100
III.2.1.2 Respect du volume des productions	101
III.2.1.3 La titrologie des productions écrites	102
III.2.2 La cohérence sémantique..	103
III.2.2.1 Atelier d'écriture n°1	103
III.2.2.2 Atelier d'écriture n°2	106
III.2.2.3 Atelier d'écriture n°3	109
III.2.3 La cohérence linguistique et utilisation des outils de la langue..	114
III.2.4 Originalité, créativité et perfectionnement.	119
III.3 Bilan récapitulatif des résultats majeurs.....	120
III.3.1 Synthèse des résultats de l'enquête par le questionnaire..	120
III.3.2 Synthèse des résultats de l'expérimentation par les ateliers d'écriture à distance.....	121
III.4 Proposition didactique : Pratiquer l'écriture en ateliers à distance.....	123
CONCLUSION GÉNÉRALE	127
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	128
ANNEXES	
RÉSUMÉ	

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Considérée comme étant l'épine dorsale de toute situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et plus particulièrement dans le cas qui nous intéresse celui du Français Langue Etrangère (désormais FLE), la pratique de l'écriture y occupe une place primordiale. Les recherches effectuées en ce domaine démontrent clairement que l'écriture est une composante essentielle en tant qu'objet et pratique interactionnelle dont l'objectif principal est d'amener l'apprenant à maîtriser certains genres d'écrit et à développer sa compétence rédactionnelle et sa liberté d'expression.

Nommée sous l'étiquette de « didactique de l'écrit », les recherches conduites par les didacticiens et les préoccupations des praticiens montrent qu'un intérêt remarquable est porté sur la problématique du renouvellement des pratiques enseignantes en vue de développer des modèles d'écriture qui répondent aux besoins réels des situations de communication authentiques, à valoriser le statut du sujet-scripteur tout en prenant en considération les paramètres du processus rédactionnel et les dimensions psychoaffectives de son apprentissage.

Dans cette perspective, l'intégration de l'atelier d'écriture en tant qu'activité scripturale à part entière dans le parcours de la didactique de l'écrit semble avoir ouvert de nouvelles perspectives. Dans la mesure où cette dernière recouvre plusieurs pratiques et différents aspects, l'atelier d'écriture est considéré comme un lieu d'expression propice qui conduit le scripteur à se réconcilier avec l'écriture, à travailler sur ses représentations, à améliorer la qualité de ses écrits, à jouer un rôle constructif dans le processus rédactionnel et à développer des compétences scripturales solides et réelles. La mise en place des ateliers d'écriture dans un cours de FLE semble donc une méthode avantageuse pour les enseignants et pour les apprenants.

Parallèlement, nous observons depuis quelques années que les technologies nouvelles et leurs applications sont devenues des procédés incontournables dans l'enseignement/apprentissage du FLE dans le monde et ce, à travers les visioconférences, le recours aux espaces interactifs, les tutoriels, les plateformes collaboratives, les réseaux sociaux, etc. Dans ce contexte, l'Algérie ; à l'instar des autres pays ; tente aussi de moderniser l'enseignement et prend conscience de cette évolution et de ses retombées. En mars 2020, l'Algérie a été touchée par la crise sanitaire de la COVID-19 où il a été décidé de fermer les établissements scolaires du primaire à l'université provoquant ainsi une situation inédite pendant laquelle tous les cours en présentiel ont été interrompus. Face à cette situation, les agents de l'éducation ; et plus particulièrement ceux responsables du ministère de l'enseignement supérieur ; ont mis en place des dispositifs distanciels concrets et inédits dans

le but de se réorganiser et trouver des alternatives au modèle présentiel pour assurer la continuité des enseignements.

En alliant « atelier d'écriture » et « enseignement distanciel », nous allons nous intéresser à travers cette recherche à l'intégration de la pratique des ateliers d'écriture à distance dans le cursus universitaire des étudiants inscrits en troisième année de licence langue française à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. Par le biais de cette recherche, nous voulons, en premier lieu, tester ce dispositif distanciel pour examiner son impact sur le développement de la compétence scripturale en nous focalisant sur les composantes linguistiques, (inter)culturelles et littéraires. Nous voulons, également, recenser les différentes difficultés et lacunes rencontrées chez ce public d'étudiants lors de la production de leurs textes. Aussi, examiner les stratégies rédactionnelles mises en œuvre pour une bonne conscientisation rédactionnelle. Et finalement, nous tentons à mettre en place un dispositif pédagogique pouvant faciliter et favoriser l'apprentissage de l'écriture en contexte universitaire algérien. Dans une telle situation, l'actuelle recherche tente de répondre aux questions suivantes : **En quoi l'usage de la démarche des ateliers d'écriture en ligne peut influencer le processus rédactionnel des étudiants ? Quels sont ses apports et ses limites ? Quelles sont les lacunes que rencontrent les étudiants de troisième année licence de FLE lors de la production d'un texte ? Comment pourrions-nous amener l'étudiant à développer sa compétence rédactionnelle par le biais des ateliers d'écriture en ligne ?** Ce questionnement nous mène à formuler la question centrale suivante : **La pratique de l'atelier d'écriture en ligne favorise-t-elle le développement et la construction des compétences linguistiques, (inter)culturelles et littéraires des étudiants ?**

Pour répondre à ces questions, nous ancrons nos investigations sur trois hypothèses majeures que nous exprimons comme suit :

- Travailler la production écrite dans le cadre des ateliers d'écriture en ligne pourrait influencer positivement le processus rédactionnel des étudiants scripteurs.
- Les lacunes que rencontrent les étudiants toucheraient à l'aspect linguistique de la langue ainsi qu'à la cohérence sémantique du texte.
- L'intégration de l'atelier d'écriture en ligne pourrait contribuer au développement des compétences scripturales participant ainsi à la construction des savoirs linguistiques, (inter)culturelles et littéraires

Pour apporter des éléments de réponses à notre problématique de recherche et dans le but de vérifier nos hypothèses du départ, nous avons effectué dans un premier temps une recherche documentaire en vue de construire l'assise théorique de cette recherche. Dans un deuxième temps, nous nous reposerons sur le travail du terrain en combinant les principes de l'approche qualitative et quantitative. Nous nous appuierons sur deux instruments de collecte de données : le premier est un questionnaire destiné aux étudiants de troisième année licence suivant un parcours universitaire en langue française et diffusé en ligne via « Google Forms ». Quant au deuxième, il s'agira d'une expérimentation réalisée avec un groupe centré d'étudiants à travers trois ateliers d'écriture proposés à distance dont le corpus constitué (26 textes) sera analysé à l'aide d'une grille d'analyse critériée élaborée en adéquation avec les objectifs de notre recherche.

Afin de traduire nos préoccupations, nous nous proposons d'organiser notre mémoire en trois chapitres : « cadrage théorique de la recherche », « travail du terrain, choix méthodologique et constitution du corpus » et enfin « présentation, analyse et interprétation des données ». Le premier chapitre sera consacré à une réflexion théorique abordant l'évolution de la didactique de l'écrit et l'émergence de la pratique des ateliers d'écriture en classe de FLE. Dans le deuxième chapitre, il sera question de présenter et d'expliquer les fondements méthodologiques de notre protocole de recherche ainsi que les conditions de la constitution de notre corpus d'étude. En ce qui concerne le troisième chapitre, il sera consacré à la présentation, l'analyse et l'interprétation des données collectées dans le cadre de cette étude. Enfin, nous concluons ce mémoire par quelques suggestions didactiques favorisant l'intégration des ateliers d'écriture à distance comme aide à la construction des compétences linguistiques, (inter)culturelles et littéraires.

CHAPITRE I

*CADRAGE THÉORIQUE DE LA
RECHERCHE*

Introduction partielle I

En inscrivant notre recherche dans le domaine de la didactique de l'écrit, et plus particulièrement dans la pratique de l'atelier d'écriture comme dispositif didactique favorisant l'acquisition et le développement de la compétence scripturale, nous présentons, à travers ce chapitre intitulé « cadrage théorique de la recherche », les fondements et les balises théoriques de notre travail de recherche.

Pour ce faire, nous commençons ; en premier lieu ; par un éclairage théorique portant essentiellement sur les notions clés de cette recherche à savoir : l'acte d'écrire et la notion de compétence scripturale tout en nous focalisant sur le rapport que l'écrit puisse entretenir avec la tâche de l'écrit comme pratique à part entière, la construction de soi et les représentations.

En deuxième lieu, nous orientons notre réflexion vers la didactique de l'écrit en mettant en évidence l'évolution de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE où nous exposons la conception traditionnelle de l'apprentissage de l'écriture et les théories ayant participé au développement de cette discipline en se basant sur les conceptions psycho-cognitives et psycholinguistique. Il serait aussi question de discuter les différents modèles élaborés en vue d'étudier le processus rédactionnel en mettant en avant les points forts et les limites fondamentales soulevées par les chercheurs en didactique du FLE.

En troisième lieu, nous examinons la notion de production écrite en classe de FLE par le biais de quelques approches définitoires dans le but de mieux cerner son importance dans la construction de la compétence rédactionnelle. Nous nous focalisons sur les modèles du processus rédactionnel relevant de l'approche cognitive en vue de décortiquer les stratégies mises en œuvre lors de la production d'un texte.

En quatrième lieu, nous mettons en lumière la notion de l'atelier d'écriture à travers son évolution au fil du temps. Nous nous arrêtons sur quelques réflexions théoriques expliquant les fondements épistémologiques et idéologies de la pratique des ateliers d'écriture dans le contexte francophone.

L'objectif de ce premier chapitre est de démontrer que l'intégration des ateliers d'écriture en classe de FLE peut contribuer au développement et à la construction des compétences scripturales englobant les besoins linguistiques, référentiels et littéraires des apprenants.

I.1 Réflexions sur quelques notions théoriques clés

Avant d'aborder la notion des ateliers d'écriture qui constitue le noyau central de la présente étude, nous allons commencer dans ce premier volet par exposer et donner des éclairages théoriques sur certains concepts clés que nous considérons indispensables dans le développement de ce travail de recherche. En plus des définitions de ces notions selon différents auteurs et théoriciens, nous déterminons également le sens et les contextes dans lesquels nous les adoptons pour la réalisation de notre recherche.

Les concepts que nous exposons dans ce volet sont : « écrire », « compétence scripturale », « le rapport à l'écriture », « le rapport à soi et à autrui » et enfin « les représentations ».

I.1.1 L'acte d'écrire

« Écrire » est une notion très complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social. Pendant plusieurs années, l'écriture était envisagée par les chercheurs comme un code descriptif et représentatif du langage oral comme le faisait remarquer G. Vigner (1982 : 10) : *« langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts : l'unique raison d'être du second est de représenter le premier »*. Aujourd'hui, les opinions convergent sur l'autonomie d'écriture. L'absence de correspondance si souvent reprochée à l'écriture, entre phonèmes et signes graphiques, est un argument supplémentaire en faveur de cette autonomie de la langue écrite. L. Warnant (2006 : 238) se propose de présenter les mots dont l'orthographe et la prononciation divergent. Cette divergence des deux codes est aussi signalée par Van Den Avenne dans son ouvrage intitulé "Savoir rédiger" : *« un son n'est pas transcrit par une seule graphie et une seule graphie ne transcrit pas un seul son »* (2009 : 09). Dans le même ordre d'idées, Vigner souligne aussi : *« Il ne s'agit nullement d'affirmer à nouveau la prééminence de l'écriture sur le langage oral, mais d'en souligner simplement l'autonomie, de la mettre sur un pied d'égalité avec la parole, de considérer que dans certaines situations l'écriture sera le seul moyen qui, fonctionnellement, manifestera l'existence du sens et en assurera la transmission »* (1982 :20).

Le dictionnaire du français (2006) fournit ainsi un nombre important de synonymes, écrire c'est : tracer des lettres, tracer des signes d'écriture, orthographier, consigner, composer, rédiger, publier, affirmer, soutenir, exposer, exprimer. Des exemples qui suivent confirment bien certains de ces synonymes : *il a écrit son nom sur la table ; je ne sais pas écrire ce mot ; il écrit des articles pour une revue scientifique ; je ne sais plus le nom du linguiste qui a écrit*

cela. Une notion étant également définie par son contraire, on s'accorde à dire qu'écrire ce n'est pas : Faire des exercices d'écriture ; Faire des lignes ; Compléter des feuilles d'exercices.

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

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

A ce propos, E. Espéret a écrit (1995 : 31) :

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

Tout le monde peut s'accorder sur le fait que, recopier n'est pas écrire. Au travers de ces différents éléments liés à l'écriture, nous pouvons nous apercevoir que c'est une notion complexe, impliquant multiples compétences et qui laisse entrevoir des enjeux importants pour l'institution scolaire ou universitaire. Comme le faisait remarquer aussi A. Spicher (2006 :06) « *il en résulte que l'écrit comporte un caractère définitif quelque peu angoissant : non seulement le message doit se suffire à lui-même, mais il contribue à générer chez le destinataire une représentation de l'auteur du texte, qui se substitue à celle qui pourrait naître d'un contact direct* ». Lors de la correction d'une production écrite, le correcteur se fait d'une idée du candidat, de ses compétences, mais aussi inévitablement, de sa personne, à travers le texte écrit.

I.1.2 La compétence scripturale

La « compétence scripturale » et la « compétence orale », selon M. Dabène (1987 : 39), sont deux formes qui composent la « *compétence langagière, elle-même conçue comme un "dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* ». Pareille à la compétence orale, la compétence scripturale est constituée, en plus des représentations, de savoirs et de savoir-faire. A l'égard du « *lire et de l'écrire ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives* ». (Dabène, 1987).

J. Lafont-Terranova (2008) repère, dans sa contribution tenant sur l'atelier d'écriture et la compétence scripturale et à la suite de M. Dabène (1987 ; 1991), deux formes de savoirs : *le savoir-graphier* et *le savoir-faire textuel*. Le savoir-graphier que M. Dabène (1987 : 60) désigne également de « *savoir écrire* » se rapporte à « *l'ensemble des capacités immédiatement requises par l'acte d'inscription d'une trace sur un support* ». Selon J. Lafont-Terranova (2008), le savoir-graphier est formé de deux aspects : matériel et graphique. La dimension matérielle renvoie à des instruments, à des moyens, à des tracés de lettres, etc. J. Lafont-Terranova (2008 : 106) rappelle que : « *toute pratique d'écriture est une pratique située physiquement : dans une situation donnée, dans un espace-temps défini, par des postures, des gestes et des procédures, par des outils et des supports* ». L'aspect graphique convient, pour elle, « *aux relations complexes que l'écriture entretient avec des sons du langage* » (2008 :107)

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

En plus de ce que nous venons d'exposer, J. Lafont-Terranova (2008 : 103) juge que certaines études conduites en didactique situent les compétences « méta-scripturales » parmi les composantes de la compétence scripturale. « *En effet, le recul réflexif par rapport à l'écriture consiste notamment pour le sujet à verbaliser ses représentations, à s'en dégager et/ou à les ratifier, pour pouvoir s'engager dans une démarche progressive d'appropriation de savoirs et de savoir-faire* ».

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

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

I.1.3 le rapport à l'écrit entre « rapport à l'écriture elle-même » et « rapport à soi et à autrui »

L'idée du « rapport à », avant qu'elle soit employée en didactique, a été avant tout utilisée par des chercheurs en sciences de l'éducation comme l'indique Barré-De-Miniac (2008 :11). Nous pouvons indiquer du premier coup que, dans une situation d'apprentissage, cette conception qui se forme relie l'apprenant et le savoir. Dans ce lien entre le sujet et le savoir, l'appropriation de ce savoir repose en partie sur le sens que l'apprenant attribue aux apprentissages. Pour cette expression de « sens des apprentissage », B. Charlot (1997 : 83) suggère deux significations : « *Premièrement, par sens on peut entendre valeur, désirabilité : est-ce que cela vaut la peine, est-ce que c'est important d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? Deuxièmement, par sens on peut entendre signifiante : travailler, apprendre, comprendre, qu'est-ce que cela signifie, quelle est la nature de l'activité que l'on nomme par ces termes ?* ».

Compte tenu de ce qui précède, nous apercevons que le rapport à l'apprentissage relève, d'un côté, de l'appartenance axiologique (qui se rattache aux valeurs morales) et se rapporte, d'autre côté, à la dimension épistémique relative à l'ensemble des connaissances de cet apprentissage. Quand le premier revoie au « pourquoi doit-on apprendre ? », le second porte essentiellement sur la nature même des apprentissages et sur la manière de se les approprier.

Le concept de « rapport à » a été insérée par C. Barré-De Miniac dans les années deux-mille. Quelques années après le choix de cette notion, l'auteur prend de nouveau les conceptions qu'elle a soutenues dans son ouvrage de l'année 2000 et développe l'idée du « rapport à l'écriture » comme une : « *expression qui désigne des conceptions, des opinions, des attitudes, de plus ou moins grande distance, de plus ou moins grande implication, mais aussi des valeurs et des sentiments attachés à l'écriture, à son apprentissage et à ses usages* ». (2008 :15).

L'investissement de l'écriture renvoie globalement, selon C. Barré-De-Miniac, à l'utilité affective pour l'écriture et à la somme d'énergie que l'on y emploie. Au sein de l'investissement, l'auteur distingue deux aspects : la force et le type d'investissement. Le premier aspect, révélé particulièrement sous forme de rejet ou de goût par rapport à l'écriture, relève du fait « *que l'écriture peut être fortement, moyennement ou faiblement valorisée* » (2000 :118). Le type d'investissement traduit, quant à lui, l'idée que la force d'investissement dépend des types de textes auxquels le sujet a affaire. Barré-De-Miniac insiste ici sur le fait « *que l'investissement de l'écriture n'est pas un phénomène en tout ou rien, mais que certains écrits peuvent être investis positivement et d'autres négativement* » (2000 : 119).

C. Barré-De-Miniac (2000 : 120) s'est servi de deux concepts importants, celui d'opinion et celui d'attitude, empruntées à la psychologie sociale et considérés comme deuxième axe du « rapport à l'écriture ». Selon elle, les « opinions » se réfèrent « *aux déclarations, aux dires, et les attitudes aux comportements* ». Pendant que les opinions sont exprimées, les attitudes sont de l'ordre de la manifestation. Par conséquent, une attitude est en général inférée à partir d'une observation. Dans l'ensemble, parce qu'elle peut être aussi induite à partir de l'expression d'une opinion. « *En effet, énoncer une opinion, quel que soit l'interlocuteur, c'est d'une certaine manière, poser un acte, c'est donc un comportement* » (2000 :120). C. Barré-De Miniac indique par ailleurs que les opinions et les attitudes font partie « *des représentations sociales. Cette sous-catégorie recouvre le champ des valeurs et des sentiments accordés à l'écriture et à ses usages, sous l'angle des avis, des jugements et des attentes à son égard pour la réussite scolaire, ainsi que pour la vie sociale et professionnelle* » (Idem, 123).

En ce qui de la conception « rapport à soi et à autrui », nous entendons, par cette dernière l'image que l'individu se fait de lui et des autres personnes. Une représentation mentale qui peut expliquer ce que l'individu croit de lui-même, comment les autres pensent de lui, ou, enfin, comment voit-il les autres. L'individu cherche, avec les deux premières formes, à trouver des répliques aux questions du type : « *Qui suis-je au regard de l'autre ? Qui suis-je à mes*

propres yeux ? ». En réalité, « *des tensions existent entre (...) le soi tel qu'il est et le soi tel qu'il se voudrait ou encore tel qu'il doit être. De même, le regard que je porte sur moi peut différer plus ou moins du regard qu'autrui porte sur moi.* » (Villers, 2008 :35). En dépit de ce sens, quand, entre autres, le « *rapport à soi et à autrui* » se penche sur le contexte d'écriture, il peut mener à l'image que l'individu a de ses aptitudes en écriture ou à ce que les autres croient de ses aptitudes.

Nous indiquons, par « *autrui* », l'entourage social où l'individu vit. Cet entourage qui réunit, par exemple, le milieu familial, les lieux de formation, le monde du travail, etc., représente, selon G. Villers (2008 :35) « *autant de facettes du lien social dans lequel se façonne l'identité* » de l'individu. Ainsi, nous constatons que le lien que l'individu maintient avec lui et avec les autres est logiquement subjectif. G. Villers défend l'idée que, dans une situation d'apprentissage, la subjectivité du sujet doit être tenue en compte pour qu'il puisse s'impliquer dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Dans le cas inverse, on assisterait, probablement, à des blocages où « *l'apprenant n'accepte de la formation que les savoirs qui renforcent son identité, ou il refuse tout apprentissage* » (2008 : 39).

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

I.1.4 La relation entre la notion des « représentations » et de « l'écrit »

Selon M.-C. Penloup (2000 : 19), les représentations « *sont des liens que le sujet établit avec le monde et qui l'aident à l'appivoiser, à le rendre intelligible* ». Ces rapports, qui constituent la représentation, sont formés « *d'un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné* » (Abric, 1994 : 19). Autrement dit, toute personne a des idées sur un sujet quelconque du monde, quels que soient son parcours et son âge. D'un point de vue didactique, prendre en considération cette vérité présente une portée majeure car « *cela permet de ne pas perdre de vue que les apprenants ne se présentent pas sans connaissances préalables devant une situation d'apprentissage* ». (Penloup, 2000 : 19).

En effet, les représentations sont toujours inscrites dans un système de déconstruction et de reconstruction. Cette éventuelle mutation donnera du sens à l'apprentissage, car celui-ci se consacre, selon Penloup (2000 :21) à « *modifier des représentations antérieures pour en*

construire de nouvelles destinées à leur tour à être modifiées et ainsi de suite. ». Selon M.-C. Penloup, un enseignement qui ne prendrait pas en considération les représentations des apprenants mènerait à une situation d'échec : « On n'a aucune chance de faire intégrer un savoir si on ne se préoccupe pas de faire émerger les représentations de l'apprenant de façon à ce qu'elles travaillent, au contact du savoir nouveau qui vient les déstabiliser ». Qu'elles se présentent crédibles ou non, les représentations demeurent toujours « des modalités de connaissance du réel que nous mettons tous en place pour ne pas nous heurter à l'incompréhensible ». D'après D. Bertaux (1997 :28) : « la perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui la réalité de cette situation (...). Même les perceptions les plus éloignées de la réalité sont réelles dans leurs conséquences ».

A cet égard, l'idée de modifier ou rétablir les représentations demande qu'on insiste davantage sur leur composition. J.-C. Abric (1994), cité par C. Barré-De-Miniac, spécifie l'élément principal, qu'il nommera ensuite la « *représentation autonome* » et les « *représentations non autonome* » comme éléments périphériques. Alors que ces dernières dépendent de l'individuel et du contextuel, la « *représentation autonome* » relève du social. L'élément principal « *constitue l'objet de la représentation et c'est lui qui définit les liens entre les différents éléments de la représentation. Les éléments périphériques, eux, jouent, sous la direction du noyau central, un rôle d'interface entre la représentation et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* » (De-Miniac, 2000 : 62). La « *représentation autonome* » ne se modifie pas facilement, tandis que les « *représentations non autonome* » sont susceptibles au changement.

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

Tout au long de cet exposé théorique, nous avons tenté de définir, à l'image de différents chercheurs, certains concepts fondamentaux qui s'inscrit en didactique de l'écriture, et qui, en quelque sorte, forment le squelette de ce travail de recherche. Dans le volt qui suit, nous continuerons la réflexion vers la production écrite et le processus rédactionnel en classe de FLE.

I.2 Regards croisés sur la didactique de l'écrit et de la production écrite

La pratique de l'écriture écrite est une activité extrêmement complexe et ambiguë, surtout dans le cadre de la rédaction en langue étrangère. Ce fait a été démontré par la multiplication des recherches sur la production écrite en langue étrangère depuis la constitution de la didactique de l'écrit comme étant une discipline à part entière.

La pratique de l'écrit en ateliers, Objet d'étude de notre recherche, est considérée comme pratique humaine où l'écrit est produit individuellement ou collectivement et construit des savoirs, parfois non-conscientisés par les participants, s'appuie à la fois sur une certaine conception de la langue et des processus de création. Ce besoin de la didactisation de l'écriture nous incite à dresser un bilan récapitulatif traitant son itinéraire et de son évolution au fil du temps.

Les recherches effectuées dans le domaine de la didactique de l'écrit ont abouti à des résultats concluants mais insuffisants du fait que les approches conçues et testées s'inspirent généralement des modèles de production écrite en langue maternelle et que les besoins et les exigences actuels de la production écrite devraient s'orienter vers des modèles prenant en compte une situation d'écrit plurilingue.

En consultant les différents travaux faits dans ce domaine, nous avons observé que l'écrit occupe une place prépondérante dans l'enseignement/apprentissage du FLE et que ce dernier a connu une évolution remarquable depuis l'élaboration du premier modèle traditionnel jusqu'à nos jours. Pour mieux comprendre et cerner son évolution, nous allons, dans ce qui suit, exposer un aperçu historique sur les circonstances de son émergence et son évolution.

I.2.1 L'évolution de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Pour mieux comprendre l'importance de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage des langues, il est indispensable d'observer l'encadrement théorique et progressif de l'enseignement de l'écriture dans le contexte scolaire. Cela permet ensuite de mieux saisir les premiers tâtonnements et l'évolution des pratiques d'écriture dans le parcours d'apprentissage du français langue étrangère.

I.2.1.1 La conception traditionnelle de l'écrit

La conception classique de l'apprentissage de l'écriture est basée, Selon J-F. Halté (1988 : 09), sur la rédaction et sur la littérature, et écarte les pratiques d'écriture qui ne sont pas inscrites dans cette perspective. D'après cet auteur, l'école a considéré, pendant une longue

durée, la rédaction « *comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français* » en maintenant l'ambiguïté sur l'idée que la maîtrise des connaissances grammaticales n'accorde pas forcément à l'apprenant d'écrire convenablement: « *Que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct, n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence* ».

M. Monballin (1987 :27) mentionne que dans « *l'articulation grammaire/écriture telle qu'elle est encore largement véhiculée (...) la première fait figure de moyen, sinon unique, du moins fortement privilégié, dans l'apprentissage de la seconde* ». En plus de l'usage de la grammaire, montre aussi J. F. Halté, le modèle traditionnel appuie l'apprentissage de l'écriture par « *l'imprégnation et l'imitation* » des textes littéraires. « *Dans cette conception didactique, l'écriture est un objet d'apprentissage, mais pas un objet d'enseignement* » (1988 :11). Tout de même, dans le modèle traditionnel, Y. Reuter (1996) confirme qu'on n'enseigne pas l'écriture. Pour soutenir son point de vue, il rapporte, notamment, trois points. En premier lieu, les activités présentées dans les manuels scolaires ne s'intéressent qu'aux « *sous-systèmes* » de la langue. En deuxième lieu, au moment de la vérification des textes construits par les apprenants, les observations des enseignants-correcteurs renvoient particulièrement à des éléments qui se rapportent à la forme et la microstructure.

D'un autre côté, Y. Reuter (1996) critique le modèle d'écriture scolaire en lui reprochant de fixer la forme du texte et de la soumettre à la structure traditionnelle tandis que plusieurs textes du quotidien répondent peu à cette construction. Y. Reuter souligne encore que la rédaction scolaire ne s'intéresse pas beaucoup aux éléments qui se rapportent à l'aspect pragmatique et énonciatif du texte. Inscrit dans un cadre communicatif simulé, l'apprenant rédige à l'enseignant pour qu'il soit noté. A ce sujet, il a écrit (1996 : 16) : « *la situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle et complexe. Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué* ».

Le second axe d'apprentissage de la production écrite dans le modèle traditionnel repose, comme nous l'avons déjà indiqué, sur l'action de s'inspirer des textes littéraires suivant l'idée courante. Puisque les textes adoptés et proposés à l'école sont des écrits uniques placés dans de grands livres, on accorde ainsi une valeur excessive au texte en insistant sur le produit fini et en négligeant le travail de production. En réalité, selon Guibert (2003 :64) : « *la plupart*

des écrits finis sont trompeurs » dans la mesure où, « devenus lisses, ils cachent le travail qu'ils ont nécessité ». Ne réaliser que des écrits littéraires en écartant d'autres types d'écrits, fictifs ou sociaux, n'accorde pas aux sujets qui bénéficient du modèle traditionnel de s'adapter avec la variété de textes qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne. Travaillant sur ce point, D. Bucheton (1995 : 23) remarque que plusieurs chercheurs s'interrogent toujours « si la compétence d'écriture est polyvalente, adaptable à toutes les situations, (...) si le fait d'avoir été bon en rédaction permettra de rédiger correctement le devoir d'économie, l'article scientifique, le rapport d'activité, la lettre d'amour, d'affaires, ou l'indispensable C.V. ».

Dans cette perspective de recherche, de nouvelles orientations pédagogiques et didactiques ont vu le jour et issues de la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, etc. Ces nouvelles théories ont contribué à renouveler, partiellement, l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Cette période est caractérisée par l'ouverture à de nouveaux référents et à des exercices plus variés. Il s'agit de pratiques toutes aussi différentes que le texte libre de la pédagogie Freinet, les jeux d'écriture de l'Oulipo, les ateliers d'écriture, l'écriture longue, l'écriture en projet, les récits de vie, et autres mises en application des théories du texte et de l'écriture qui circulaient à l'époque. Nous avons donc retenu pour cette étude trois théories qui nous paraissent évidentes et répondent à l'objectif de notre étude.

I.2.1.2 Les nouvelles théories ayant révolutionné l'enseignement-apprentissage de l'écriture

Nous exposons ci-après certaines réflexions effectuées en science de la narration et en théories du texte, en psychologie cognitive et en psycholinguistique.

I.2.1.2.1 L'apport des théories du texte et de la narratologie

Présentées préalablement en narratologie, les théories du texte ont largement exercé une influence considérable sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Selon Y. Reuter (1996), cette discipline (narratologie) a été insérée dans l'école durant les années soixante-dix par les recherches de V. Propp, J. Greimas et R. Barthes. L'approche linguistique du récit a, en réalité, établi une différence entre le narré et la narration dans cette sphère de la narratologie. Les chercheurs en littérature ont actualisé l'organisation des récits en installant le schéma narratif ou en élaborant le schéma actantiel. A la suite de la narratologie, introduite ici comme une science qui étudie des récits, « *d'autres théories du texte, à cheval entre linguistique et sémiotique, sont venues la compléter* » (Reuter, 1996 : 30). Nous nous référons surtout aux travaux de J.M. Adam (1992 ; 2008) qui traitent des notions de « *types* » et « *prototypes* » des

textes. Comme pour le récit, dans ce contexte, les spécialistes cherchent à dresser « *l'architecture fondamentale d'autres types de textes tels le descriptif, l'explicatif, l'argumentatif, le poétique, le conversationnel, l'injonctif, etc.* ».

Dans la perspective de l'enseignement de l'écriture, les enseignants praticiens de la classe ont eu recours aux apports de la science de la narration (séquences, actants, narrateur, ...) en qualité d'outils indicateurs pour faire écrire les apprenants en matière de texte narratif. Quant aux théories du texte, elles ont conduit l'école à se consacrer à d'autres formes textuelles. M. Charolles ajoute, pour ce qui est de la didactique de l'écriture, que les entraves des théories du texte se limitent au produit final et qu'elles ne participent pas à la modélisation des processus d'écriture, il écrit (1986 : 09) : « *Il faut bien voir (...) que les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini. Elles n'apportent en principe aucune information sur la façon dont les sujets par exemple en lisant ou écrivant s'y prennent pour interpréter ou construire un texte, car une chose est de décrire l'organisation d'un produit et une autre de schématiser l'activité amenant par exemple à la production de ce produit* ».

I.2.1.2.2 La conception psycho-cognitive et psycholinguistique de l'écrit

La conception psycho-cognitive de l'écriture fournit, selon M. Charolles (1986 :10), certaines formes de réponses du moins au fait que les théories du texte, abordées avant, n'accordent pas la possibilité de travailler sur les mécanismes de rédaction. L'auteur affirme, pour soutenir son point de vue, que cette nouvelle approche se penche sur le scripteur et prend « *en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production* ». Des contraintes qui renvoient ici, particulièrement, au phénomène de surcharge cognitive. Effectivement, lorsqu'il écrit son texte, le sujet-écrivain consacre son temps à plusieurs tâches en même temps : « *il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique, respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive* ». (Garcia-Debanc, 1986 : 29). Comme nous venons de l'indiquer, les approches psycho-cognitives décrivent les processus qui sont en jeu dans la production du texte. Pour une activité rédactionnelle, les psycho-cognitivistes distinguent trois phases. La première phase, appelée planification, correspond à un schéma préalable à la mise en texte. Au cours de cette phase, on choisit et on agence les idées, et on règle les questions relatives à l'auditoire. Vient ensuite la phase de textualisation qui consiste à verbaliser le schéma. L'étape finale dite de révision concerne les retouches du schéma une fois qu'il a été mis en mots. Tout en admettant

que ces révisions peuvent se rapporter à la structure profonde du texte – le plan guidant les opérations de mise en texte. Selon Y. Reuter (1996 : 11), avec l’articulation de l’activité rédactionnelle en trois phases, dont celle relative à la planification, « *ce modèle fonctionne comme si tout était là au moment d’écrire, ce qui limite énormément les modalités de construction des contenus ou des savoirs à intégrer dans l’écrit* ».

Didactiquement parlant, le modèle rédactionnel issu des approches psycho-cognitives présente quatre intérêts que nous résumons comme suit :

- 1) Il permet de comprendre le fonctionnement du sujet dans l’exécution d’une tâche.
- 2) Le sujet peut voir les opérations qu’il met en place lorsqu’il exécute une activité qui lui est confiée.
- 3) Il permet aussi l’organisation de nouvelles initiatives pédagogiques en tenant compte des phases qui scandent une activité d’écriture.
- 4) Réduire la surcharge cognitive et les difficultés qui y sont liées en séparant les différentes opérations qui constituent l’activité d’écriture.

Du point de vue psycholinguistique, nous ne retenons ici qu’un seul phénomène qui nous paraît intéressant pour la didactique de l’écriture. Plusieurs recherches réalisées dans cette discipline confirment qu’il existe une relation entre la maîtrise de certaines catégories de la langue – l’usage des connecteurs par exemple – et l’âge du scripteur ou sa familiarité avec l’écriture. Dans ce sens, Charolles (1986 : 06) confirme qu’« *un grand nombre d’études de psycholinguistique montre qu’à l’entrée en 6ème, certaines compétences liées par exemple à l’usage des pronoms, des déterminants, des constructions subordonnées... ne sont pas complètement installées* ». Cet éclairage des recherches psycholinguistiques peut aider les enseignants à comprendre et à dédramatiser certaines difficultés des apprenants, et à les situer dans leurs vrais contextes, ce qui ouvre la voie à la mise en œuvre des interventions didactiques adaptées.

I.2.1.3 Vers la naissance d’une nouvelle didactique de l’écrit

Les recherches sur l’écriture présentées dans différentes disciplines ont abouti à une vision différente de l’enseignement-apprentissage de l’écriture et ont, aussi, permis le jaillissement d’importantes actions pédagogiques. Ci-après, nous nous penchons sur fondements de base de la didactique de l’écriture qui ont pu résulter de ces différentes réflexions et qui constituent le fondement de notre démarche. Une démarche qui considère le sujet-écrivain le centre d’intérêt de l’action pédagogique, qui s’occupe autant de la production que du produit,

qui éloigne la diversification de la compétence scripturale, qui n'écarte pas les enjeux pragmatiques de l'écriture et qui les considère comme un moyen de construction de soi.

I.2.1.3.1 Le sujet-écrivain au centre du processus rédactionnel

En didactique du FLE et dans la didactique en général, R. Delamotte (2000 :02) stipule que « *le pôle du savoir est davantage travaillé que celui du sujet apprenant* ». Dans leur expérience axée sur le passage à l'écriture, l'auteur et ses collaborateurs font le choix de l'apprenant. Selon ces chercheurs, « *une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture* » (p04). Dans cette perspective, tenir compte du sujet-écrivain, c'est non seulement s'intéresser au texte en tant que produit, mais aussi à son auteur dans sa relation avec l'écriture et avec le monde.

Ainsi, nous tenons à préciser que ce n'est qu'à travers les études de la sociologie et l'ethnologie de l'écriture où nous constatons l'aspect de l'acceptation de saisir l'importance de prendre en considération l'apprenti-scripteur. En partant des recherches réalisées dans ces disciplines, nous avons en effet fait remarquer que le rapport à l'écriture du sujet-écrivain peut varier en fonction de facteurs externes, telles les origines socioculturelles. Or, comme nous l'avons déjà souligné en abordant la notion des représentations, l'apprentissage de l'écriture, voire de tout autre savoir, est fortement lié aux représentations que le sujet a de l'écriture ou de cet autre savoir.

I.2.1.3.2 Une prise en compte des processus rédactionnels : écriture/réécriture

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

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

I.2.1.3.3 Le sujet-écrivain comme médiateur de la construction de soi

En produisant un discours oral ou écrit, le locuteur ou le scripteur fait passer, selon Bucheton et Chabanne (2002 : 12), passer une image s'il s'avère que son discours manifeste « *d'abord sa propre existence, sa place dans l'échange. Parler et plus encore écrire, c'est projeter une image de soi, c'est prendre le risque de se constituer en personne, d'où la mise en danger que constitue toute prise de parole* ». Ces deux théoriciens vont plus loin en observant qu'en se laissant appréhender au travers le discours, l'identité du sujet se trouve, en même temps, tissée par celui-ci : « *en d'autres mots, il faut être quelqu'un pour dire quelque chose ; et symétriquement, ce "quelqu'un" se construit par les pratiques langagières : je deviens quelqu'un parce que je dis à d'autres quelque chose qui m'appartient et en même temps m'élabore* » (2002 : 43).

En examinant les propos émis par ces deux auteurs, nous déduisons donc que la production de l'écrit est un procédé qui accorde au scripteur de construire son statut et au lecteur de la saisir. Nous retenons aussi de ce qui devance que l'activité d'écriture reste une pratique singulièrement complexe du fait qu'écrire incombe à se présenter au regard d'autrui. Si tout écrit nous informe sur le rapport au monde de l'écrivain, il nous mène généreusement au soi du scripteur. Une approche qui conçoit l'écriture comme une médiation de construction de soi prend compte des contraintes identitaires que l'écriture met en jeu, qui avantage l'apparition du soi et du scripteur permet de tenir compte de celui de l'autre.

I.3 La production écrite en classe de FLE : à la recherche d'une définition

Rappelons que l'objectif principal de tout enseignement-apprentissage d'une langue étrangère a toujours été de faciliter des tâches relativement difficiles pour les apprenants et ce à travers les différentes méthodologies qu'a connu le cheminement de la didactique en allant de la méthodologie traditionnelle jusqu'à la perspective actionnelle où l'apprenant est un acteur actif lors de la construction de ses apprentissages. En abordant la problématique de la production écrite en classe de FLE, ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche communicative des années 70 que cette dernière a vécu une redéfinition sur tous les plans. Dès lors, nous allons nous focaliser dans les lignes qui suivent sur les approches définitoires de la production écrite ainsi que sur les stratégies d'écriture que tout apprenant peut investir lors de la réalisation d'une production écrite.

I.3.1 La production écrite : Définitions

L'enseignement d'une langue étrangère consiste d'installer chez les apprenants des capacités leurs aidant à s'exprimer à l'écrit tout comme à l'oral et ce, à travers un apprentissage linguistique basé sur les connaissances grammaticales, syntaxiques, phonologiques, sémantiques et culturelles. La production écrite est donc une activité qui demande de l'apprenant des habilités avancées pour justement transcrire leurs idées en une suite de phrases correctement structurées. Exprimer des idées d'une manière correcte et cohérente à l'écrit n'est pas une chose facile. À l'oral, les erreurs sont davantage tolérées parce que l'on peut tout de même comprendre le message et qu'il est possible de le corriger grâce aux réactions de l'interlocuteur. À l'écrit, le récepteur n'étant pas présent, on ne peut pas se baser sur ses réactions pour corriger le message. Il faut prévoir l'écrit de manière à ce qu'il ne laisse aucun obstacle à la lecture. D'où la nécessité d'apprendre à écrire et de s'habituer à écrire.

Sur le plan didactique, le fait de passer à l'acte d'écrire veut dire entrer en communication avec un interlocuteur au moyen d'un texte. Ce dernier doit être conforme aux caractéristiques sociales et linguistiques (langue et texte) de l'écrit. De ce fait, l'enseignement-apprentissage de l'écriture pose plusieurs questions dont les plus importantes portent sur la difficulté à rendre compétents les jeunes scripteurs tant sur le plan de la forme que sur celui de l'organisation des contenus comme l'évoquent Acrà et Caravita (1993 : 98) en disant : *« apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes. »*

C'est pour cette raison qu'il serait préférable d'apprendre aux apprenants-scripteurs le fait construire des modèles cohérents de l'écriture et du fragment du monde qu'ils veulent décrire. Il faut également leur faire découvrir comment dégager de ces modèles des macros et des microstructures correspondant à leurs buts et aux caractéristiques du contexte donné. Cela veut dire qu'ils doivent s'approprier la capacité de revoir de façon constante leurs objectifs, leurs plans et leurs contenus. Les tâches authentiques sont les meilleures façons d'y parvenir ; elles répondent à des besoins et à des situations réelles.

La littérature consultée lors de l'élaboration de cette partie théorique nous montre que depuis l'avènement de l'approche communicative dans le domaine de la didactique, la production écrite représente le même statut que le savoir-écrire. Elle se définit comme étant une activité qui amène l'apprenant à construire et à produire des textes de type différent répondant

à une intention communicative bien précise dans l'objectif d'être lu par un lecteur, d'où la production écrite dégage des aspects communicatifs par excellence. L'apprenant est amené donc à formuler et à exprimer ses pensées et ses sentiments pour les communiquer et, par conséquent, à actualiser une compétence de communication écrite qui se définit comme étant : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriées à des situations particulières diversifiées* » (Bouchard, cité par Pouliot, 1993 :120).

Ce processus de transmission communicative implique, selon Albert (1998 : 60), cinq composantes à des degrés différents de la production. Nous les présentons comme suit :

- a) Une compétence linguistique englobant les connaissances grammaticales, syntaxiques et lexicales de la langue.
- b) Une compétence référentielle qui se résume aux : « *connaissances des domaines d'expériences et des objets du monde* » (Moirand, 1982 : 20)
- c) Une compétence socioculturelle qui se traduit par les « *connaissances et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissances de l'histoire culturelle* » (Moirand, 1982 : 20)
- d) Une compétence cognitive : qui met en œuvre le processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/ apprentissage de la langue.
- e) Et enfin, une compétence discursive appelée aussi « pragmatique » qui représente la capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication réelle.

De cette manière, la production d'un texte fait appel à une complémentarité entre ces compétences dont l'apprenant est amené à faire usage lors de son activité de scripteur. Mais, en même temps, « *il doit façonner son message afin que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée* » (Weber, 1993 : 62). Cela signifie que l'apprenant doit rédiger son texte d'une façon correcte et de manière intelligente et ordonnée, d'où réside la complexité de l'acte d'écrire.

Dans les recherches conduites sur l'écrit, nous pouvons distinguer deux thèses, prétendument, fort différentes : celle qui présente l'écriture sous forme de stades, et celle, plus récente, qui se base sur le principe de la récursivité des processus. A ce propos, plusieurs modèles étudiant le processus d'écriture tentent d'expliquer les opérations mentales mises en exergue lors du processus rédactionnel. Sans vouloir alourdir ce chapitre théorique, nous avons jugé important de synthétiser ces modèles en nous focalisant sur ceux relevant de l'approche

cognitive, qui dans les études récentes apportent des éclairages pertinents, dans le tableau suivant :

Modèles	Ses principes
Le modèle fondateur d'Hayes et Flower (1980)	Ce modèle représente le processus rédactionnel en combinant trois volets : l'environnement de la tâche, la mémoire du scripteur et le processus d'écriture proprement dit.
Le modèle d'Hayes (1996)	Ce modèle prend en charge le scripteur en tant qu'acteur et son rôle qu'il peut jouer dans le processus rédactionnel. Il se base essentiellement sur : l'environnement social, l'environnement physique, le processus cognitif et la mémoire de travail.
Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987)	Ce modèle compare le cheminement rédactionnel des scripteurs novices et habiles. Il se base sur la composition des sujets non-experts et des sujets experts.
Le modèle de Bronckart (1985, 1996)	Un modèle qui présente une catégorisation des discours fondée sur un classement des textes en rapport avec des marques linguistiques spécifiques ce qui soutient l'enseignement en l'occurrence.

Tableau n°1 : Modèles cognitifs du processus rédactionnel

Tous ces modèles rédactionnels : de Hayes et Flower, de Hayes et aussi celui de Bereiter et Scardamalia, participent à faire valoir les processus cognitifs entraînés dans l'activité de production écrite. Nous remarquons aussi que le degré de maîtrise de la compétence rédactionnelle, dans ces modèles, s'appuie sur un développement de la maîtrise consciente des pratiques cognitives supposées, faisant ainsi découler la valeur et l'influence du progrès des connaissances dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture de textes.

Cependant, ces types de modèles ne prennent pas en considération l'importance de la dimension linguistique incluse dans toute activité de production textuelle, qu'elle soit orale ou

écrite. Aussi, ils ne donnent pas assez d'importance à l'épanouissement de la capacité rédactionnelle des jeunes apprenants non expérimentés : les modèles de Hayes et Flower et de Hayes ne travaillent pas la question posée par l'apprentissage de l'écriture textuelle alors que celui recommandé par Bereiter et Scardamalia traite la question en comparant des stratégies de production novice/expert.

I.3.2 Processus et stratégies rédactionnelles

Dans le but de mieux cerner et comprendre les comportements adoptés par les scripteurs lors de la réalisation d'une production écrite en classe de FLE, nous nous sommes focalisée sur quelques recherches de terrain réalisées par des chercheurs où ils ont dégagé des constats relatifs à toutes les étapes de l'écriture, en allant de la planification jusqu'à la production du texte. En examinant ces recherches, nous avons noté les remarques suivantes :

- La majorité des études conduites à ce sujet étaient des études de cas se basant sur un groupe d'apprenants précis. Cette centration, à notre avis, permet de prendre en considération les comportements individuels et de constituer par la suite un échantillon représentatif et homogène.
- Ces recherches se basaient essentiellement sur les modèles de la production écrite élaborés dans le cadre de l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle et consistaient à étudier le processus du transfert des stratégies scripturales acquises de la langue maternelle vers une langue étrangère où les conclusions confirmaient que tout scripteur expert face à une difficulté pouvait opérer un choix de quelle stratégie mettre en œuvre ?
- Certaines études comparaient deux groupes de scripteurs. Le premier se composait de scripteurs de niveau faible et le deuxième comportait des scripteurs possédant un niveau avancé.

Tout processus rédactionnel s'articule autour de plusieurs stratégies rédactionnelles qui changent d'une étape à une autre. La première étape appelée « planification » consiste à organiser et structurer les idées. Pour qu'un scripteur serait jugé de « compétent » en matière de planification, Préfontaine (1998 : 26) retrace le parcours suivant :

- a) Le scripteur doit d'abord élaborer une liste contenant ses idées pour qu'ensuite il les traite, les évalue en fonction de la consigne proposée.

- b) Il procède ensuite à un travail de sélection. Autrement dit, il juge de l'importance de ses idées où il sélectionne les idées les plus pertinentes en suivant deux catégories : idées principales, idées secondaires.
- c) Il confectionne sa planification par d'autres informations obtenues à travers les sources consultées lors de la réalisation de l'écrit.

Dès lors, la planification et la mise en texte se révèle l'étape la plus difficile, la plus laborieuse, la moins productive et celle qui prend le plus de temps. Après avoir planifié son écrit, le scripteur passe à l'étape de la révision. Cette étape consiste à réviser et à réécrire son texte. Pour la réussir, nous distinguons plusieurs stratégies qui diffèrent du statut du scripteur :

- Les stratégies de révision adoptées par les scripteurs moins habiles se limitent sur l'aspect linguistique de la production, c'est-à-dire, ils relisent le texte afin d'apporter des corrections au niveau du vocabulaire, la grammaire, la conjugaison, etc et négligent la cohérence du texte.
- Les scripteurs habiles s'intéressent aussi aux incorrections mais ils se focalisent davantage sur la cohérence et la cohésion textuelle. Ils avancent un travail de révision plus approfondi touchant essentiellement aux idées et au contenu du message qu'ils cherchent à transmettre car ils sont conscients que la visée communicative véhiculée à travers l'écrit joue un rôle très important lors de la réception du texte par un lecteur.

Ces observations dégagées par les théoriciens sur les processus d'écriture démontrent clairement qu'une production écrite soit jugée d'excellente est celle qui répond aux exigences interne et externe de la rédaction. Il s'agit notamment des productions élaborées par des scripteurs qui savent alterner les phases de planification, de mise en texte et surtout de révision comme le confirme Zamel (1983 : 180) en écrivant à ce propos : « *Ces apprenants comprennent clairement ce que nécessite l'écriture. Ils savent quoi prévoir, comment s'y prendre et sur quoi se focaliser quand ils écrivent et réécrivent.* ».

A ce stade d'avancement, et après avoir examiné la notion de l'écrit, nous pouvons donc dire que la production écrite avec tout ce qu'elle englobe représente l'une des activités les plus difficiles à exécuter. Discerner les caractéristiques des processus et des stratégies rédactionnels reste une tâche très complexe.

I.4 L'atelier d'écriture comme dispositif pédagogique innovant en classe de FLE

Avant d'exposer les différentes définitions attribuées à la notion de l'atelier d'écriture et son influence comme activité scripturale innovante en classe de FLE, il nous paraît évident de présenter brièvement un panorama sur la genèse de cette pratique.

I.4.1 Les modèles fondateurs des ateliers d'écriture dans l'école française

En France, les ateliers d'écriture sont apparus durant les années 70, issus de « *deux expériences fondatrices, celle d'Elisabeth Bing dans l'Institut médicopédagogique de Dieulefit et celle d'Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence* » (Terranova, 2007 :04). Dégageant un caractère original et innovateur, dans leurs types, notamment en France, ces nouvelles pratiques qui découlent cependant du croisement d'un nombre de tendances théoriques : littéraires, pédagogiques et idéologiques. Introduites dans les systèmes scolaires par extension, ces deux modèles s'inscrivent particulièrement en opposition à ce qui se passe à l'école ; J. Lafont-Terranova (2007 :04) souligne que « *les deux fondatrices ont voulu faire écrire "autrement" revendiquant une rupture avec l'écriture scolaire et universitaire traditionnelle tout en appartenant à un monde qui relevait de l'école* ».

I.4.1.1 Le modèle d'Elisabeth Bing

Au début des années 70, E. Bing réalise son expérience à l'Institut de Dieulefit avec des sujets jeunes renvoyés de l'école, et qui éprouvent des difficultés au niveau de la pratique d'écriture. E. Bing se donne, en matière de français et en dénommant un *atelier d'écriture* par rapport à d'autres ateliers, la tâche de susciter chez ces sujets l'envie d'écrire. Pour atteindre son but, elle prévoit les « *affranchir (...) de l'écriture convenue apprise à l'école* » (Terranova, 2009 :15) et leur présenter une production écrite qui les fait sentir engagés, une écriture où « *quelque chose de réel se joue* » et où les scripteurs « *concernés presque physiquement* » découvrent le « *péril de mort*. E. Bing reprend, en manière d'un récit de vie, l'expérience qu'elle a vécue à Dieulefit dans son livre "*Et je nageai jusqu'à la page*" qui est publié en 1976.

Dans ce livre, E. Bing (1976 : 211), au commencement de sa fonction avec les apprenants de Dieulefit, avoue qu'elle avait tort quand elle a corrigé leurs écrits de manière rigoureuse : « *Je fis ainsi, la première année, nous révèle-t-elle, de monstrueuses erreurs, toute imbue encore d'un fascisme esthétisant, d'une impatience dominatrice* ». Une fois, un des apprenants lui reprocha d'avoir taché son texte avec le stylo rouge et « *saccagé son poème* ». Voulant changer la réaction de l'apprenant, elle a dorénavant approuvé tout, en le qualifiant de

beau. Les apprenants, quant à eux, sont parvenus jusqu'à lui demander si leurs textes nécessitent une modification, parce qu'elle traitait toutes les productions comme satisfaisantes et bien réussies. E. Bing s'aperçoit, après leur avoir rendu confiance, qu'il n'était pas nécessaire de sensibiliser les apprenants pour les susciter à écrire. La pratique d'écriture était, déjà pour eux, transformée en une envie et ils rédigeaient leurs textes sans aucun problème. « *Plus le brouillon était tâché, plus nous le sacrions beau* », souligne E. Bing (1976 : 61).

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

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

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

I.4.1.2 Le modèle d'Anne Roche

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

Elle commence sa pratique d'atelier en 19682 à l'Université d'Aix-en-Provence. Durant son cours qu'elle dénomme « *Création poétique* », elle « *renonce au cours magistral, change la disposition des tables et donne la parole aux étudiants* » (Terranova, 2009 : 12). L'intention d'entreprendre ce nouveau dispositif est venue de l'initiative d'Anne Roche de dédramatiser la pratique d'écriture et d'encourager l'écriture personnelle de ses apprenants. Son « *hypothèse de*

base était la suivante : un étudiant en lettres a certainement une pratique (cachée sous la table) de l'écriture. Pourquoi ne pas lui permettre de la mettre sur la table ? » (Roche, 1993 :95).

Selon certains auteurs, dont A. Roche fait partie, les commencements de cette expérience étaient hésitants. Son atelier n'était pas bien organisé. « *On s'assied tous ensemble à égalité. On y lit des textes écrits à l'extérieur et on les commente un peu en désordre* » (Rossignol, 1975 : 95). Donc, uniquement les textes des bénévoles qui sont débattus, puisque les autres participants ne voulaient pas accéder à cette étape.

Progressivement et au fil des années, l'expérience d'Anne Roche (d'Aix) se confirme et l'incertitude de l'institution cesse d'exister. L'université d'Aix-en-Provence ouvre, en 1971, un concours de « *maitrise en écriture* ». Dans cette expérience, les participants, pouvaient raconter une histoire, produire un recueil de poésie ou un texte théâtral. En parallèle, le scripteur est appelé à décrire son cheminement dans « *un auto-commentaire sur la genèse de son texte, les obstacles rencontrés, les phases d'élaboration, le rôle des feedbacks éventuels du groupe, etc.* » (Roche, 1993 : 96). A l'Université d'Aix, des études plus avancées sont aussi destinées à des questionnements entraînés par le biais de l'atelier d'écriture : nous citons comme exemple l'importance des genres littéraires, la place de la pratique de réécriture, etc.

En effet, le travail d'Anne Roche et de son groupe avait une grande importance dans le contexte de la formation en production écrite. En 1994, A l'Université d'Aix, « *est créé un diplôme d'université de formation de formateurs en atelier d'écriture. Cette formation existe toujours sous le nom de « Formation à l'animation d'ateliers d'écriture »* » (Terranova, 2009 :14). En 1989, A. Roche, N. Voltz et A. Guiguet ont résumé leurs travaux dans un ouvrage. Sa première publication fut éditée sous l'intitulé « *L'Atelier d'écriture, élément pour la rédaction du texte littéraire*. Références, jeux, idées, exercices, propositions de démarches, progression raisonnée font de ce livre une référence. L'idée qui constitue, donc, le fondement du travail de l'équipe de l'université d'Aix s'explique comme suit : tout individu possède cette envie d'écrire, cependant nombreux sont les personnes qui sont « *empêchés par l'image écrasante des Auteurs, des grands Autres, des vrais écrivains* » (Roche et Voltz, 2015 : 01). Cette conception, ajoutent les trois chercheurs, fait que « *l'écriture reste un domaine réservé à quelques privilégiés, dont nous ne pouvons que consommer les produits, que ce soit à l'école, au lycée, à la Fac, ou à la télé, sans espérer devenir nous-mêmes producteurs* » (Roche et Voltz, 2015 : 02). En réunissant dans un recueil l'expérience collectée auprès des sujets originaires de milieux différents (école, université, formation continue, etc.), A. Roche et ses collaborateurs tiennent à démontrer que l'écriture est à la portée de tout le monde. Donc ils visent, en priorité,

tous les écrivains qui ne parviennent pas à maîtriser les multiples difficultés rencontrées durant la production.

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

I.4.2 Les soubassements théoriques et idéologiques des ateliers d'écriture en France

A ce sujet, la naissance des ateliers d'écriture en France se distingue en sept tendances qui, selon Terranova (2009), constituent les balises théoriques, idéologiques voire pédagogiques des ateliers d'écriture en France. Les différentes tendances ont contribué inéluctablement à faire de l'atelier d'écriture une pratique pédagogique et un espace d'expression innovant. Dans ce qui suit, nous présentons ces différentes tendances.

I.4.2.1 L'école américaine « Creative Writing Workshops »

Les ateliers américains, en comparaison aux ateliers d'écriture français, existent depuis longtemps. En effet, C. Boniface (1992) et J. Lafont-Terranova (2009) confirment qu'à partir de la deuxième moitié du dix-huitième siècle des groupements d'écriture apparaissent aux Etats-Unis et se développent « *dans de nombreuses communautés universitaires* ». Les premières tentations de création d'ateliers sont apparues à l'Université d'IOWA et sont distingués sous l'expression « *Creative Writing Workshops* ». A partir de 1931, « *des diplômes dans ce domaine sont accordés : le fameux Master of Fine Arts (MFA)* ». (Boniface, 1992 :198).

Selon I. Rossignol (1996 :25), « *les ateliers américains ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature. Par "anciens cours", il faut entendre ceux qui sont encore majoritairement administrés en France : un cours où un enseignant parle d'un texte* ».

En réalité, Les ateliers d'écriture apparus aux Etats-Unis ne correspondent pas complètement aux ateliers d'écriture français. Au moment où, en France, les scripteurs lisent un texte produit sur place, chez les américains, les participants viennent diffuser aux pairs des écrits réalisés à l'extérieur du groupe. En fait, comme le pense C. Boniface (1992 :199), ce sont « *des ateliers de lecture* ». Les écrits présentés dans les ateliers américains sont étudiés et évalués, généralement, de façon rigoureuse Alors qu'en France, opter pour faire des remarques sur les textes produits semble généralement décourageant. Loin de ce qui est prévu dans la majorité des ateliers en France, les ateliers américains cherchent à publier les travaux par une

maison d'édition. En effet, les "Creative Writing Workshops" sont, plutôt, réservés aux étudiants universitaires, ce qui n'est pas le cas en France où les participants sont généralement variés.

A. Roche rapporte le modèle d'ateliers américains pour réclamer une dette établie auprès de ces derniers, malgré qu'elle possédait, au début de ses expériences, une idée approximative de cette conception: «à partir d'octobre 1968, écrit-elle, à la fois sur le modèle des ateliers américains de "creative writing" (dont j'ai entendu parler au cours d'un séjour à Chicago, mais auxquels je n'avais jamais participé) et sur l'inspiration de la pédagogie de Freinet, je proposai à l'Université un module d'enseignement intitulé "Création poétique" ». (1994 :95).

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

I.4.2.2 Le mouvement « Mai 1968 »

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

Selon J. Lafont (1999 : 23), les deux modèles initiateurs des ateliers d'écriture en France étaient influencés par les faits importants de "mai 68". Du côté de Roche : « *Son séminaire traduit concrètement certaines des revendications mises en avant par les étudiants : remise en cause du rapport d'autorité qui provoque une autre disposition des acteurs dans l'espace de la salle de cours ; rapport au savoir différent puisque les étudiants sont impliqués dans sa production (ils écrivent et ils réfléchissent sur ce qu'ils écrivent) ; droit d'expression. »*

Quant à l'expérience fondatrice d'E. Bing, décrite dans son ouvrage « *Et je nageai jusqu'à la page* », représente, pour ainsi dire, une vraie critique conduite contre la conception traditionnelle et ses interdictions. E. Bing refuse le fait de considérer le savoir de ces enseignants comme irréfutable : « *le professeur*, mentionne E. Bing (1976 :07), *ne tombe pas dans la classe, les mains gantées, des cintres du savoir* ». En comparaison aux révoltés de "Mai 68", l'auteur demande de changer les anciennes coutumes. A maintes reprises, Bing s'impose auprès des

gens qui lui reprochent de flagorner les enfants et l'usage excessif de termes appartenant au répertoire de flatterie pour exposer son acte pédagogique. Nous pouvons divulguer, selon A. André, que « *les ateliers d'écriture ont partie liée, socialement et symboliquement, avec l'insurrection du désir, selon le mot de Maurice Clavel, par laquelle la société civile entreprend d'élargir son espace au détriment d'un ensemble de règles et de lois ressenties comme arbitraires* » (1989 :23).

I.4.2.3 L'approche pédagogique active de Freinet

Le jeune instituteur C. Freinet construit son approche (l'école nouvelle) sur certains fondements : l'exigence de s'ouvrir sur l'extérieur, la différenciation de la pratique enseignante, le tâtonnement expérimental, la formation par l'exercice, etc. « *pour motiver les enfants, il crée la coopérative scolaire, le texte libre, utilise l'imprimerie et la correspondance scolaire* » (Huber, 2005 :24).

Puisque nous n'allons pas exposer la pédagogie de Freinet d'une manière circonstanciée, nous nous attarderons plutôt sur certains éléments dans le but de distinguer en quoi les ateliers d'écriture forment un prolongement pour ce qui est de « *l'invention "du texte libre" de Freinet qu'on oppose à la rédaction traditionnelle* » (Terranova, 2009 : 24)

Dans une pratique du texte libre, selon la conception de Freinet, ainsi que dans une activité d'atelier d'écriture, on insiste plutôt sur le rôle dynamique du sujet-écrivain dans la tâche d'écrire. Dans ce cadre, l'enseignant ou l'animateur joue le rôle de facilitateur. Dans les deux situations, l'écrit réalisé vise plusieurs sujets. « *Comme dans la classe de Freinet, le groupe, en atelier d'écriture, est le destinataire des écrits* » (Penloup, 1990 :47). D'ailleurs, le texte libre et le texte construit dans un l'atelier ne sont pas destinés à être notés et jouissent d'une réception propice du côté des lecteurs.

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

Le groupe d'Aix, dirigé par A. Roche, déplore que malgré les évolutions pédagogiques dues à C. Freinet et à ses partisans, l'enseignement du français en France ne soit pas parvenu « *à dépasser la division du travail littéraire* » entre, d'un côté, « *les œuvres, destinées à être lues,*

commentées et respectées, celles des grands Auteurs, des auteurs morts ou vivants, académiciens ou avant-gardistes » et, de l'autre côté, « *ce qu'écrivent les enseignants* ». Selon, A. Roche (1993 :95), les gens qui réfléchissent comme nombre de pédagogues supposent que ce que ces apprenants réalisent « *ne s'appelle pas œuvre mais devoir, dissertation, copie, n'est pas destiné à des lecteurs, mais à un correcteur* » et que « *cela doit servir et commenter exclusivement les œuvres des autres* ».

Ce qui est important de dire ici, c'est que malgré l'écart pris par E. Bing et A. Roche envers la conception du « texte libre » élaborée par Freinet, et ensuite, cela démontre qu'elles en ont eu recours et que, par suite, elles s'en sont influencées.

I.4.2.4 Le Nouveau Roman

Apparu entre les années cinquante et soixante-dix, le Nouveau Roman est un courant littéraire qui refuse « *les formes romanesques du passé et leurs présupposés* » (Rossignol, 1994 :32). Il regroupe des écrivains comme Alain Robbe-Grillet, Claude Simon, Robert Pinget, Samuel Beckett, Nathalie Sarraute et Jean Ricardou. C'est une union d'auteurs jeunes qui n'adoptent aucune tendance. Ainsi, Kateb Yacine et d'autres y sont associés. Ce mouvement rejette l'idée, dépassée, d'intrigue, de portrait psychologique et même de la nécessité des personnages. Il repousse les conventions du roman traditionnel et les principes d'engagement et du grand écrivain, aussi la séparation entre la forme et le contenu.

En effet, il faut mentionner que les nouveaux romanciers ne sont pas contre les éléments constitutifs du roman : l'histoire et le personnage. Ils revoient le rôle qu'on leur attribue et le manque d'importance accordé aux formes textuelles : « *de même qu'il ne faut pas conclure à l'absence de l'homme sous prétexte que le personnage traditionnel a disparu, il ne faut pas assimiler la recherche de nouvelles structures du récit à une tentative de suppression pure et simple de tout événement, de toute passion, de toute aventure* » (Robbe-Grillet, 1963 : 32).

Les adeptes du nouveau Roman mènent, enfin, leur inspiration critique contre la séparation du fond de la forme dans une œuvre, proposée par la conception traditionaliste. Selon A. Robbe-Grillet (1963 :33) : « *parler du contenu d'un roman comme d'une chose indépendante de sa forme, cela revient à rayer le genre entier du domaine de l'art. Car l'œuvre d'art ne contient rien, au sens strict du terme* ». Il perçoit l'œuvre comme un ensemble entier.

Bien que J. Ricardou reproche à cette idée d'avoir quelque chose à dire au préalable qui précéderait l'acte de production pour affirmer que « l'écrire » entraîne le « dire », on aperçoit

qu'il admet, dans un certain sens, que ce qu'on doit dire ne découle pas, nécessairement, du « produire ». J. Ricardou reconnaît, indirectement, que le passage à l'acte d'écriture débute d'un déjà-là.

En rapport avec les ateliers d'écriture, J. Ricardou, qui est membre du Nouveau Roman et théoricien et praticien des ateliers d'écriture, a rédigé deux articles « *Ecrire en classe* » et « *Ecrire à plusieurs mains* » publiés dans la revue *Pratiques* en 1978 et en 1989. M.-C. Penloup (1990) considère J. Ricardou, à travers son premier article, comme le deuxième précurseur des ateliers d'écriture français, conjointement avec E. Bing. Chez J. Ricardou (1989 :112) « *le dire, pour l'essentiel (...), se fabrique dans le produire* » est aperçu comme le fondement principal de sa réflexion. Loin d'être un « *être pourvu de dons exceptionnels (...), l'écrivain, puisqu'il est celui qui rature, est au contraire un ouvrier qui peine* » (1989 :113), écrit également J. Ricardou.

I.4.2.5 Le courant de l'Oulipo

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

Selon Terranova (2009 : 28), ce courant « *s'attache à étudier les contraintes et les structures qui sous-tendent les œuvres littéraires existantes et à en inventer de nouvelles. Une fois les contraintes d'un texte mises en évidence, on peut produire de nouveaux textes en appliquant ces mêmes contraintes ; on peut également produire des textes à partir des contraintes inventées* ». Dans la même lignée, Boniface (1992 :27) précise que « *les contraintes peuvent être d'ordre alphabétique, phonétique, syntaxique, numérique ou sémantique* ». Les oulipiens refusent, de même que les nouveaux romanciers, l'idée du scripteur inspiré. Selon P. Fournel « *L'OuLiPo affirme "une résistance à une certaine image hugolienne de l'écrivain, une certaine image qui a été véhiculée par l'école, jusqu'à très récemment"* » (1992 :29). Cependant ils dénoncent au mouvement du Nouveau Roman la théorisation abusive de l'écriture. Pour ce qui est de cette dernière, J. Bens suppose que chaque écrivain devrait répondre au niveau de son texte et ne pas donner aux autres l'occasion de lui indiquer ce qu'il souhaitait dire.

En effet, J. Lafont-Terranova note que « *l'OuLiPo a un double statut dans le mouvement des ateliers* » (1992 :28). D'une part, comme courant littéraire, ses notions ont entraîné une influence importante sur plusieurs concepteurs et animateurs d'ateliers français. D'autre part, à partir de la fin des années soixante-dix, les oulipiens se sont engagés dans l'organisation et l'animation de stages d'écriture (associés aux ateliers d'écriture) durant lesquels ils travaillaient des contraintes qu'ils avaient inventées en faisant écrire et en rédigeant eux-mêmes. D'ailleurs, les oulipiens ne considéraient pas généralement ces stages d'écriture comme étant réellement des ateliers d'écriture.

L'impact oulipien sur les ateliers d'écriture se trouve authentifiée par les propos des concepteurs d'ateliers d'écriture. En effet, A. Roche a informé que c'est par la faveur de la reconnaissance de l'OuLiPo qu'elle a pu bien organiser ses ateliers. Cette importance demeure apparente dans l'ouvrage du groupe d'Aix (A. Roche, A. Guiguet et N. Voltz ; 1989) qui se penche vers les pratiques d'écriture par contraintes. Les chercheurs ne cessent d'indiquer que certaines activités présentées dans le compte rendu de leur expérimentation « *sont d'inspiration oulipienne* » (1989 :11). D'autres initiateurs de la pratique d'ateliers d'écriture, tels A. André, J. Ricardou et C. Oriol-Boyer, admettent l'importance des oulipiens dans leur travail. E. Bing, quant à elle, relativise le travail des oulipiens ; mais tout en se structurant par rapport à sa méthode « *selon qu'on le refuse ou l'accepte l'on s'en exempte ou s'en approche* » disait J. Ricardou (1992 :17).

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

I.4.2.6 Le modèle japonais « Haïku »

Le « haïku », nommé aussi "haïkai", est un petit poème bien concis, né au Japon à la fin du 17^{ème} siècle. Il s'écrit sur trois lignes de cinq, sept et cinq syllabes et se compose de dix-sept pieds. Selon C. Boniface (1992 :206) : « *le haïku est une forme de vers de 17 syllabes (5, 7,5) comprenant une allusion aux saisons et saisissant une impression* ». A. Roche, A. Guiguet et N. Voltz décrivent, de leur part, le haïku sans insister sur sa continuité définitive. Le "haïku" compte, d'après ces trois auteurs, entre trois et cinq vers libres. C'est « *un instantané* » qui expose « *des petites choses* » du vécu, « *celles qu'on ne remarque pas, qui semblent banales* ».

Le "haïku" « dit "ce qui arrive en tel lieu et à tel moment", et toujours en s'appuyant sur la nature, le temps, les saisons, et aussi le petit quotidien » (2015 :111).

Selon J. Lafont-Terranova, les haïkus ont été insérés « en Occident depuis un peu plus d'un siècle grâce à des auteurs qui ont présenté et/ou traduit des haïkus japonais ou encore qui ont pratiqué cette forme poétique dans leur propre langue » (2009 :34). Ils sont parvenus, donc, après la création et le développement des ateliers d'écriture en France.

A. Roche et ses collaborateurs placent, dans leur ouvrage, les haïkus dans les premières activités supposées accorder aux écrivains de manifester leur relation avec soi et avec autrui, en discutant « sur le monde, sur la société, les rapports humains, les civilisations, les sentiments » (2015 :110). J. Lafont-Terranova (2009 : 34) relie, notamment, l'impact de l'écriture des haïkus sur les ateliers à l'importance que donne R. Barthes, l'un des principaux fondateurs et animateurs d'ateliers, à cette pratique et la manière élogieuse dont il la présente. En effet, « dans nombre d'ateliers d'écriture connus et moins connus, on écrit, à certains moments, des haïkus ». Et puis, dans un cas comme dans un autre, des approches qui adoptent l'idée de l'écriture collective où l'on s'échange les écrits produits.

I.4.3 Les ateliers d'écriture en perpétuelle évolution

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

Nous avons déjà mentionné que la production scolaire s'adresse à une seule personne, l'enseignant, tandis que la pratique d'écriture en atelier peut se présenter, selon E. Bing (1983 :10), comme une expérience collective qui « se vit ensemble, hors de l'habituelle solitude, dans une nécessaire tendresse où chacun écrit pour soi, mais s'ouvre à la parole et au texte de l'autre ». D'après A. André (1989 :69) : « toute forme de socialisation des écrits met en place, d'emblée, une rupture forte avec les pédagogies conventionnelles. Dans un lycée ou une université, en effet, l'écrit n'a guère pour destinataire que le professeur, généralement réduit au rôle de correcteur ». Cependant, à la suite des études conduites en sociologie et en ethnologie de l'écriture, nous avons mentionné que l'évolution des productions textuelles est l'un des éléments majeurs pour la motivation des scripteurs. C'est pour dire, également, que

l'engagement dans l'acte d'écrire dépend de la visée et du besoin d'écrire. Pourquoi écrit-on, une question qui relève du public à qui est destiné cet écrit et celle qui s'interroge sur le rôle de celui-ci. Les situations d'écriture témoignent, elles aussi, d'une différence entre la production scolaire et celle des ateliers. Il y a des ateliers qui sont préparés à l'extérieur du milieu scolaire ordinaire.

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

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

En deuxième lieu, les animateurs qui géraient ces ateliers d'écriture, développés en dehors du système scolaire, provenaient surtout des écoles et des universités. J. Lafont-Terranova (2009 :20) indique qu'«*au début des années 90, une grande partie de l'équipe d'animateurs des Ateliers d'écriture Elisabeth Bing est liée au monde scolaire et universitaire*».

En troisième lieu, les premiers participants qui ont fréquentés les ateliers d'écriture étaient des enseignants. En réalité, ces pratiques « *sont nées dans et pour des situations scolaires et (...) Elles remettent violemment en cause le statut et les représentations de l'écrit à l'école* » (Penloup, 1990 : 16).

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

En plus du domaine des loisirs, les ateliers d'écriture sont présentés en manifestation culturelle, en formation continue ou en enseignement scolaire et universitaire, et même en

préscolaire. Selon O. Pimet et C. Boniface (1999 : 02), les ateliers d'écriture peuvent être répertoriés à travers trois tendances. La première cible « *le développement personnel où l'écriture est un moyen de rencontre, d'expression et de valorisation des personnes, d'échanges et de thérapie* ». La deuxième s'intéresse à « *l'amélioration de la maîtrise de la langue, en vue d'un apprentissage (école) ou réapprentissage (formation) ou à titre de perfectionnement* ». La troisième concerne « *l'expérience de la création littéraire* ».

Il semble évident que l'organisation des ateliers d'écriture se réalise selon la visée établie. Elle changera suivant les buts recherchés, les secteurs assurés, les populations concernées ou les suggestions de production écrite.

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

I.4.3.1 Des ateliers d'écritures visant la personne

Fondés en 1975 par le « Centre Interculturel de Communication, Langues et Orientation Pédagogique » (CICLOP), ils utilisent la pratique d'écriture comme un moyen qui permet de s'exercer sur la personne : « *L'écriture est au service du développement personnel* » (Lafont, 1999 : 36) et l'atelier d'écriture est conçu pour avantager, en priorité, l'expression libre, car « *l'émergence du sujet ne peut se faire que dans la spontanéité* » (1999 : 37).

D'un point de vue linguistique, le CICLOP ne part pas d'un projet pédagogique qui aurait pour but le développement du texte. Selon ses concepteurs « *le rapport à la langue se structure de manière extralinguistique* » (Boniface, 1992 :67). En plus, « *un texte intéressant est un texte chargé d'affect, où "l'on s'implique" : le style apparaît comme un moyen de fuir l'authenticité* ». Les ateliers d'écriture du CICLOP ne mettent pas en question l'idée de perfectionnement et d'arrangement des activités mises en place. Cet éloignement du raisonnement collectif fait que les participants se présentent et partent sans engagement. C. Boniface explique que « *la continuité n'est pas particulièrement souhaitée. On peut arriver au milieu de l'année sans prévenir, venir une fois de temps en temps. Le désir de chacun est une priorité. Et de toute manière, il n'y a pas de progression envisagée qui soit préalable au groupe, et il n'y a pas d'apports pédagogiques à transmettre* » (p65).

I.4.3.2 Des ateliers d'écritures visant le texte

Contrairement aux ateliers du CICLOP, les ateliers dirigés par l'OuLiPo adopte cette tendance qui met en avant le texte. Dans ce cadre qui attribuent une importance particulière à la matérialité du texte, en mettant en œuvre la fonction poétique et ce aux dépens du sens. On mentionne que, dans cette expérience, les oulipiens étudient les exigences qu'ils envisagent et produisent eux-mêmes comme les écrivains. Selon J. Jouet, en construisant les textes, « *le projecteur est mis sur le respect ou non des consignes données* » (1983 :04), le sens est placé de côté momentanément. Les adeptes de l'OuLiPo, indique encore J. Lafont, donnent importance à des points « *de cohérence et de sens, au moment de la communication du texte quand il s'agit d'un stage* » et « *de la publication pour les membres* » de ce courant. Il est important de mettre en plus, concernant la publication, que même si les partisans de l'OuLiPo enregistrent parmi eux des écrivains de grande considération, comme par exemple Georges Pérec et Italo Calvino, leurs objectifs n'est pas du tout la publication des écrits produits. S'appuyant sur l'expérience des écrivains, C. Oriol-Boyer répartie la tâche d'écriture en quatre phases : la lecture, la prescription, la rédaction et la relecture.

Par contre, d'autres opinions annoncent qu'en se penchant sur la tâche, que nécessite le travail d'écriture d'un texte, ces ateliers pourraient résister contre la pensée du don et de l'inspiration. Ces critiques mentionnent également que la présence de l'aspect théorique aide les scripteurs à se contextualiser. Ils montrent, enfin, les intérêts pédagogiques qu'illustre une production fondée sur la réécriture. Celle-ci permet, notamment, de distancier entre le texte et l'écrivain, c-à-dire examiner le produit sans que le sujet-écrivain se trouve forcément ciblé. Dans ce genre d'ateliers, « *on ne confond pas le corps du texte avec son propre corps : on ne va pas se sentir agressé par une proposition de modification du texte* » (Terranova, 2008 :92).

I.4.3.3 Des ateliers d'écritures visant le sujet-scripteur

Les ateliers d'écriture centrés sur le scripteur ne se consacrent pas exclusivement au texte ni à la personne indépendamment de son produit. Cette position inclue la prise en considération de toute la démarche qui implique le scripteur et sa production, donc l'objet de son texte. Ainsi, il ne s'agit pas ici de « s'intéresser au résultat de l'écriture (l'écrit produit) » (Terranova, 2008 :92) mais d'installer « *les moyens de guider le sujet qui écrit durant tout le processus d'écriture afin de lui permettre de produire, dans une situation donnée, le meilleur écrit possible* ». Il est question de valoriser l'écrivain dans son rapport avec l'acte d'écrire. Cette position figure dans les ateliers d'E. Bing.

Les chercheurs qui favorisent les ateliers qui se penchent sur le scripteur, tels les ateliers réalisés par Bing, jugent que ce sont des contextes qui donnent de l'assurance, des lieux où l'on découvre l'envie d'écrire avec ces propositions d'écriture fournies qui sont tant stimulantes. Ils mettent encore en évidence l'idée que ces ateliers proposent, d'une certaine manière, les écrivains peu connus publiquement, que les tâches sont structurées de façon graduelle et que les participants passent une expérience d'écriture qu'ils estiment constructive et modificatrice. Ils évoquent enfin que les intervenants sont expérimentés, bien disposés et bienveillants. En revanche, on reproche à E. Bing le fait que les écrivains ne soient pas rapprochés des textes de leurs pairs de façon directe et visuelle. On fait remarquer, outre cela, que plusieurs écrits produits deviennent inaccessibles à l'extérieur de leur situation de production et se méfient du rendement des révisions des textes pour les améliorer, étant donné que ces retours sont largement réfléchis par crainte de gêner leurs producteurs. En plus se joint le fait que « *l'atelier reste le domaine du fragment et de l'inachevé* ». La majorité des écrits produits restent fort « *dépendants des motivations pour écrire* » (Boniface, 1992 : 50).

I.4.4 Classification des ateliers selon le groupe « Kalame »¹

Les activités d'un atelier se modifient suivant la visée dans laquelle ce dernier s'inscrit. Dès lors, Kalame, un réseau d'animateurs d'ateliers d'écriture en Belgique, propose une classification d'ateliers. Une typologie particulière qui permet aux participants motivés d'en choisir un qui convient à leurs besoins. R. Reigny, directrice de ce réseau, ne parle pas de bons ou de mauvais ateliers mais plutôt d'ateliers en convenance ou non avec la visée des scripteurs. Selon Kalame, les ateliers d'écriture se classent en quatre types : les ateliers ludiques, les ateliers littéraires, les ateliers sociaux et enfin, les ateliers de développement personnel.

Les ateliers ludiques n'ont pas de buts autres que le plaisir : on ne vise pas une progression quelconque, on ne participe pas pour améliorer ses habiletés, mais uniquement pour le jeu et la partage, pour le divertissement de l'écriture.

Les ateliers littéraires visent le texte à produire. Centrés sur un genre ou une pratique précise, ils visent l'amélioration de la compétence d'écriture, l'acquisition de procédés particuliers, fait valoir les points forts d'un texte ... Dans les écritures longues, telle l'écriture

¹ Cette catégorisation a été repérée à :

http://kalame.cmsjoomla.be/index.php?option=com_k2&view=item&id=22&Itemid=28 , consultée le 05/06/2022

d'un roman par exemple, le participant peut apporter un projet qu'il a rédigé et le discuter durant cet atelier d'écriture.

Les ateliers sociaux, eux, s'intéressent à l'intégration (ou la réintégration) de certaines personnes en difficultés dans leur vie quotidienne, de leur accorder d'avoir une vision positive sur l'existant. Ces ateliers peuvent avoir comme but la réinsertion professionnelle, ou viser un public en particulier. Ce sont aussi des ateliers qui peuvent viser un public en alphabétisation ou en apprentissage.

Pour ce qui est des ateliers de développement personnel, ils se penchent sur la personne plus que le texte. Les animateurs doivent faire attention à ce que l'écriture prenne une place favorisée chez les participants et devienne, pour eux, le premier moyen d'expression.

En effet, on croit que le ludique peut avoir lieu dans les productions courtes, mais on ressent des difficultés à l'appréhender dans un temps plus long. De plus, la notion de plaisir n'apparaît pas uniquement dans ce genre d'ateliers, elle devrait se manifester dans les autres formes d'ateliers d'écriture.

En admettant que nombre d'ateliers entre dans une de ces catégories de façon plus logique, l'atelier d'écriture en FLE, dans une situation plurilingue, en est l'exemple même. En réalité, l'objectif premier est, toujours, de dédramatiser l'usage de la langue. On peut donc y introduire une visée ludique : celle de faciliter l'insertion dans un groupe et de travailler, indirectement, sur le manque de confiance des participants dans leur capacité d'écrire.

Il existe, de ce fait, une dimension sociale et de développement personnel qui se manifeste, même si elle ne se semble pas la priorité dévoilée de l'atelier. Compte tenu du niveau de la langue (le français) des participants, l'atelier peut prendre une dimension littéraire. Elle ne sera pas figurée par le travail sur un texte personnel à visée littéraire, mais elle pourrait s'inscrire plutôt dans la reconnaissance d'un fait culturel qui leur permet ainsi une approche de la culture cible.

I.4.5 L'agencement et le déroulement des ateliers d'écriture en classe de FLE

Peu importe leurs visées, les ateliers d'écriture s'organisent pratiquement de la même manière. Une répartition qui se rapporte à ce que C. Boniface (1992 :14) désigne « d'invariants communs » déterminant la constitution des ateliers d'écriture. En effet, elle parle de la « situation d'écriture », du « temps d'écriture des textes », de « la lecture des textes » et des « réactions aux textes ». Nous illustrons ces propos par la citation suivante : « *à ces quatre*

invariants correspondent 4 étapes : motivation, production, communication, réaction » (Boniface, 1992 :15). C. Boniface explique, par ailleurs, que d'autres ateliers ajoutent un cinquième moment qui vise à reproduire le premier écrit rédigé en se référant à une nouvelle consigne d'écriture. Certains ateliers, en revanche, ne dépassent pas le deuxième moment, il n'y a pas de réaction sur les textes produits. Ils « *sont lus sans commentaires* ». Enfin, il y a des ateliers qui n'adoptent que deux étapes : l'étape de l'écriture et celle de la lecture. Dans ces ateliers, « *il n'y a pas de consigne d'écriture, les gens écrivent ce qu'ils veulent* » avant de le discuter. Nous exposons, ci-après, les cinq moments indiqués dans ce passage.

I.4.5.1 Première étape : l'entrée en écriture

Il s'agit d'un moment très important qui va influencer le produit final qui est le texte. Pour mieux expliquer ce moment, les appellations changent d'une école à une autre. Au CICLOP, on emploie les termes de *déclencheur*, d'*inducteur* ou de *starter*. Chez E. Bing, on parle de *motivation*. Chez J. Ricardou et C. Oriol-Boyer, on fait référence à *consigne*. Pour les oulipiens, ils parlent de *contrainte*. A. André emploie le terme d'*ouverture*, etc. D'autres ateliers emploient les concepts de "*proposition*" ou de "*piste d'écriture*".

En somme, toutes ces notions font référence à l'ensemble des habitudes prises en compte pour entrer dans la pratique d'écriture. Selon C. Boniface, « *le point de départ peut être bref (un simple mot) ou long (jusqu'à trente minutes), sommaire (on peut écrire à partir de n'importe quoi) ou très élaboré (avec enjeu littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recourt à une photo, un objet, une promenade, un texte* » (1992 : 17).

La présence d'une suggestion de pratique d'écriture témoigne d'une distinction entre l'atelier d'écriture et la pratique du texte libre de Freinet. En outre, la motivation « *évite au scripteur l'angoisse de la page blanche, l'invitant à écrire ce qu'il n'aurait pas écrit sans elle* » (Lafont, 2007 :05). Etant cette « *parole vivante, habitée d'un corps* », pour reprendre l'expression d'A. André, une vraie proposition d'écriture doit inciter chez le scripteur l'envie d'écrire. Pour commencer une activité d'écriture, on peut partir d'une ou plusieurs suggestions ; pour accorder aux participants l'occasion de choisir le point qui répond à ses besoins, surmontant ainsi toute sorte de blocage.

I.4.5.2 Deuxième étape : la production du texte

L'étape qui suit l'entrée en écriture est la production du texte. Le travail peut se réaliser de manière individuelle ou, selon la forme de l'activité d'écriture, en groupe. Certains ateliers

accordent aux scripteurs la liberté du déplacement, mais pas dans toutes les situations d'écriture. De toute façon, qu'ils s'inscrivent dans des situations didactiques ou non, les scripteurs écrivent dans des conditions qui renoncent aux pratiques scolaires traditionnelles. La durée de réalisation est liée au type de textes à produire : « *il est systématiquement court (15minutes) pour des jeux d'écriture, ou systématiquement long (1heure/1heure30) pour des situations d'écriture élaborées* » (Boniface, 1992 :20). Ainsi, on trouve des ateliers d'écriture qui délimitent la durée de production, tandis que dans d'autres, on patiente que les écrivains achèvent leur tâche. Prenons comme exemple, au CICLOP, « *au signal, on s'arrête* », alors que chez E. Bing, « *on s'arrête quand presque tout le monde aura fini* ».

I.4.5.3 Troisième étape : le partage des textes et la lecture

Généralement, malgré qu'il soit important, ce partage des écrits reste optionnel. Dans les ateliers où les participants discutent oralement leurs produits, quelques-uns sont dès le début hésitants à diffuser en public leurs travaux aux pairs, même s'ils le désirent : « *souvent les participants redoutent de se livrer plus qu'ils ne le voudraient, ils se méfient de ce qu'on peut penser d'eux à travers leurs textes, surtout le premier* » souligne R. Guibert (2003 :140). En revanche, certains d'entre eux admettent que ces appréhensions vont disparaître progressivement. Le temps de la lecture devient alors décisif étant donné qu'il oppose le lecteur-écrivain aux appréciations de ses pairs : « *le plus dur dans ce texte, note un étudiant de Lafont-Terranova, en décrivant le temps de lecture, c'était la prestation publique : je me sentis pâle, tremblant et mon cœur battait la chamade.* » (Terranova, 1992 :06).

A cela, André (1989 :68) ajoute que les ateliers d'écriture suscitent le désir d'écrire puisque les scripteurs sont conscients que leurs écrits seront discutés avec leurs pairs : « *dès les débuts de l'atelier, c'est parce qu'il sait que son texte sera lu que l'écrivain éprouve le besoin d'écrire. Lorsqu'il a écrit, même s'il a peur, même s'il est insatisfait du résultat, il souhaite être lu* ». Selon le même auteur, Le scripteur « *souhaite d'être lu* ». En utilisant la forme passive, A. André ne confirme pas que le sujet-écrivain désire certainement lire son produit aux autres. Cette distinction paraît clairement attirante du fait que, dans les ateliers, l'écrit n'est pas obligatoirement lu par son producteur. Dans les ateliers de C. Oriol-Boyer, par exemple, le texte est diffusé au moyen d'un support visuel, à l'aide d'un rétroprojecteur. C'est l'animatrice, elle-même, qui le diffuse et l'analyse. En atelier, le désir d'écrire serait encore stimulé par la communication du produit écrit. Un partage qui traduit une pratique socialisante de l'écriture, qui n'est pas, en comparaison à l'écriture scolaire, réservé « *à des "sélecteurs-évaluateurs" mais à des lecteurs réels* » (Guibert, 2003 :129).

Après chaque lecture, dans la plupart des ateliers, les membres du groupe réagissent. Rappelons, selon C. Boniface (1992), que nombre d'ateliers se contentent uniquement de cette phase de socialisation sans prendre en considération la réaction des participants sur leurs écrits.

I.4.5.4 Quatrième étape : réagir

Comme nous venons de le mentionner, le quatrième moment est celui des interactions. C'est l'étape (Rossignol, 1996 : 224) où « *l'animateur ainsi que les lecteurs parlent le texte* ». Certains chercheurs, comme M.-C. Penloup (1992) et I. Rossignol (1994), voient que l'opération du partage et celle de la réception des écrits s'inscrivent dans la même étape. Cette vision semble réfléchie lorsqu'on se place dans des ateliers où le traitement de l'écrit de chaque scripteur se succède avec des remarques faites sur le texte discuté. En revanche, quand les réactions ne se manifestent qu'à la suite de la diffusion des écrits de tous les écrivains, nous pouvons normalement considérer le moment de réactions comme un temps qui se distingue des autres temps. Les réactions succèdent donc un écrit diffusé de façon orale ou visuelle.

Selon C. Boniface (1992 :22), la présentation visuelle d'un écrit permet de faire une analyse plus pratique et plus objective. « *Tandis que l'audition interdit les retours en arrière et impose une impression d'ensemble, le travail sur le texte dactylographié devient un travail sur la langue : les participants griffonnent des annotations, on parle du texte avec plus de distance, car il est devenu un objet et non une parole* ». En effet, avec l'exposé oral du texte « *l'accent tend à se déplacer du texte vers la personne* » et quand la lecture fait appel à l'émotion, celle-ci engendre plutôt le silence que la critique.

I.4.5.5 Cinquième étape : la réécriture

Comme nous l'avons déjà signalé, cette étape de réécriture n'est pas programmée dans tous les ateliers d'écriture : « *certains s'y opposent fortement (le CICLOP par exemple) et même chez ceux qui le revendiquent, il correspond parfois plus à un vœu qu'à une réalité* » (Lafont,1999 :51). Supposé que dans certains ateliers, les sujets-écrivains reproduisent leurs propres écrits, nous avons évoqué antérieurement qu'il y a des ateliers où les scripteurs réécrivent les textes de leurs pairs. Prenant comme exemple les ateliers installés au profit d'une formation des formateurs, A. Maffre, membre formé aux ateliers d'Aix, fait réécrire les textes dans cette perspective pour « *démystifier la notion d'auteur* » (1992 :137). En conduisant les scripteurs à participer et à « *écrire les uns sur les textes des autres* », A. Maffre veut montrer que le texte n'est pas intouchable.

I.4.6 Quelle définition attribuons-nous aux ateliers d'écriture ?

Proposer une définition précise des ateliers d'écriture semble une tâche très difficile. Nous avons constaté tout au long de ce chapitre que l'atelier d'écriture représente une panoplie considérable d'expériences et d'objectifs.

Lafont (2009 :60) propose une définition en mettant en lumière l'importance des échanges entre les membres du groupe et sur l'importance des « médiations » dans la réalisation des textes qui sont d'habitude imaginaires et leur « *degré de finition varie d'un atelier à l'autre* ». Il souligne aussi que l'atelier d'écriture n'attribue pas de qualifications, ne classe pas ses participants, évite les appréciations négatives et refuse catégoriquement le concept d'inspiration.

Quant à Y. Reuter (1996 :35), il perçoit la notion d'atelier d'écriture comme « *un espace-temps institutionnel, dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert", produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales de chacun de ses membres* ». Il précise que l'atelier d'écriture est une pratique collective qui se gère sous la conduite d'un accompagnateur qui détient une certaine compétence. En comparaison aux ateliers d'écriture de loisir, qui se penchent sur le texte, Y. Reuter va plus loin et évoque deux éléments nouveaux : réfléchir sur le processus de production et développer des compétences scripturales.

La conception d'Y. Reuter semble se rapprocher aux ateliers d'écriture à visée didactique, d'après C. Boniface. Chez Y. Reuter, l'atelier d'écriture « *est une situation pédagogique au service d'objectifs précis* » que l'on peut « *énoncer en termes de contenus, d'effets d'apprentissage* ». (1996 :36).

Le modèle de l'atelier d'écriture, tel qu'il est conçu par Y. Reuter, s'oppose à la vision des concepteurs du CICLOP. « *Au CICLOP, l'écriture n'est pas un but, mais un moyen de développement personnel, de relation avec les autres. D'expert, de compétence, il n'en est point question : l'animation s'appuiera sur le désir des participants* » (Boniface, 13). De ces deux tendances, C. Boniface, déduit que « *le CICLOP est un lieu de pur plaisir* », alors que « *c'est dans le domaine de la formation qu'on trouve les ateliers évoqués par Y. Reuter* ».

Devant ces situations variées, C. Boniface a recommandé une interprétation simplifiée, qui peut s'adapter aux pratiques d'atelier. D'après elle, « *le plus petit commun dénominateur*

des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier » (1992 :04).

Du point de vue organisationnel, cette caractérisation vient de révéler l'essentiel : le partage collectif des écrits produits. En effet, des cinq étapes structurant une tâche d'écriture, cette définition ne conserve que celle de la socialisation des textes.

Conclusion partielle I

Ce qui nous paraît évident de dire à l'issue de ce chapitre, les chercheurs et les spécialistes de l'atelier d'écriture plaident le fait que toute personne peut apprendre à écrire et préconisent un enseignement de l'écriture qui permet au sujet-écrivain de jouer un rôle plus efficace dans la construction de son savoir. Les informations provenant des différentes études ont, de plus, dévoilé que la didactique de l'écrit et l'atelier d'écriture pousse non seulement à oser écrire, mais aussi à mieux écrire. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture avantage la distanciation et la mise en confiance, change les conceptions sur l'écriture, découvre, même développe les capacités d'écriture des sujet-écrivain et accorde à ces écrivains la mise en commun de leurs compétences. L'atelier d'écriture est également considéré comme un lieu d'observation propice des aptitudes et des problèmes des écrivains.

De ce fait, cet exposé théorique nous a poussé d'aller sur le terrain et de réfléchir sur l'intégration de la pratique de l'atelier d'écriture en ligne dans le contexte universitaire algérien. Point que nous aborderons dans les chapitres qui suivent.

CHAPITRE II

TRAVAIL DU TERRAIN, CHOIX MÉTHODOLOGIQUE ET CONSTITUTION DU CORPUS

Introduction partielle II

Après avoir présenté et discuté les assises théoriques retenues pour ce travail de recherche dans le chapitre précédent, nous passerons ensuite à la partie méthodologique et pratique de cette étude. Parmi plusieurs aspects qui caractérisent la méthodologie d'un travail de recherche, nous présenterons dans ce chapitre les impératifs qui nous ont amené en notre qualité de chercheuse en didactique des langues à choisir le cadrage méthodologique le plus adéquat pour les différentes phases du déroulement et réalisation de cette recherche. Il s'agira dans un premier temps d'expliquer le type de la recherche ainsi que les outils d'investigation choisis pour cette recherche. Également, nous justifierons le choix de notre corpus empirique et les conditions générales du déroulement de notre travail du terrain. Enfin, nous conclurons ce chapitre par les méthodes d'analyses adoptées.

II. 1 Cadrage méthodologique de la recherche

Dans ce qui suit, nous tenterons de présenter la méthodologie adoptée pour la réalisation et l'élaboration de cette recherche. Parmi plusieurs aspects qui déterminent la méthodologie d'un travail de recherche, nous exposerons et justifierons les choix du type de recherche, du corpus empirique, des instruments d'enquête et des méthodes d'analyse des données retenues.

II.1.1 Type de la recherche

Mener une recherche en didactique des langues étrangères s'inscrit le plus souvent dans la lignée des recherches appliquées étant donné que le chercheur durant toutes les étapes de la réalisation de son travail de recherche tente avant tout d'apporter des éléments de réponses à un questionnement posé. Ainsi, il est à noter que le domaine de la didactique se place au carrefour de plusieurs champs disciplinaires de référence à savoir : la linguistique, les sciences de l'éducation, l'analyse du discours, l'anthropologie, etc. Dès lors, plusieurs types de recherche seront possibles en fonction de ce que nous cherchons à décortiquer, à comprendre et à analyser.

Pour la présente étude, nous avons jugé important de la classer selon deux critères : le premier est selon le mode d'approche, le second est selon les objectifs. Ainsi, en fonction de l'approche, c'est-à-dire de la manière dont nous présentons, analysons et interprétons les données collectées, cette recherche est mixte du fait qu'elle combine à la fois les approches qualitative et quantitative. Le choix de ce type d'approche se justifie à travers les méthodes de recherche que nous avons retenues. En effet, cette étude fusionne deux instruments de collecte des données : le questionnaire et le corpus des productions écrites constitué en ligne par le biais

de « Google Forms » à travers les ateliers d'écriture proposés au profit des étudiants en L3 répartis en trois séances. Pour le questionnaire, nous avons fait une présentation et analyse quantitative tandis que pour le corpus des productions écrites nous avons privilégié une approche qualitative. L'approche mixte s'est donc imposée de fait.

En fonction des objectifs, nous partons de la conception et la distinction de Michèle Catroux (2018 :13) dans son ouvrage « *Méthodologie de la recherche en didactique des langues* » selon lesquelles la recherche en didactique sollicite en général quatre objectifs majeurs :

- ✓ Les recherches qui visent essentiellement à établir des bilans descriptifs et compréhensifs d'une situation pédagogique ou d'un comportement d'un groupe d'apprenants donné.
- ✓ Celles qui adoptent une méthodologie expérimentale et impliquent des acteurs dans l'éducation.
- ✓ Aussi, les recherches qui visent à renouveler et à innover les pratiques pédagogiques à travers l'investissement de nouveaux dispositifs à tester.
- ✓ Et celles, enfin, qui visent à mettre en place des stratégies correctrices sur la pratique de classe et dont l'objectif est d'améliorer la connaissance et répondre aux exigences et aux priorités du terrain.

En accord avec cette classification des recherches en didactique des langues, et compte tenu des objectifs de notre étude, nous pouvons dire que cette dernière vise, *grosso modo*, la compréhension. Autrement dit, celle-ci vise à comprendre ce que les étudiants impliqués dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien font et comment ils agissent en ce qui concerne la construction des compétences linguistiques, interculturelles et littéraires à travers les ateliers d'écriture créative en ligne. Par ailleurs, notre méthode de recherche touche aussi au quatrième type de recherche parce que nous souhaiterions, également, que les enseignants puissent, à partir de cette recherche, disposer d'outils et de stratégies nécessaires leur permettant de favoriser la pratique des ateliers d'écriture.

II.1.2 Choix des outils empiriques

Lors de l'élaboration de notre protocole de recherche et afin de collecter un corpus en adéquation avec les objectifs de cette étude, nous avons choisi d'opter à ce que Michèle Catroux appelle « *une triangulation des méthodes* » (2018 : 100), c'est-à-dire le croisement de plusieurs méthodes de collecte de données. Dès lors, nous avons exploité trois instruments : le

questionnaire, les ateliers d'écriture en ligne et la grille d'analyse critériée. Nous tenons à signaler que l'exploitation de ces derniers se fait de manière complémentaire dans l'objectif de :

- ✓ récolter des informations et des constatations riches et fiables.
- ✓ aboutir à une analyse objective et renforcer la fiabilité des interprétations.

II.1.2.1 Premier outil : le questionnaire

Parmi les outils d'investigation les plus répandus dans le domaine de la recherche et que tout chercheur puisse exploiter dans son travail de recherche est le questionnaire. Le choix du questionnaire comme outil de collecte de données reste la technique la plus utilisée car elle permet au chercheur ; comme l'indique Michèle Catroux ; de « *recueillir un maximum de données en un minimum de temps* » (2018 : 96). De plus de son caractère facilitateur et, cet outil permet de questionner efficacement une population donnée sur leurs représentations et conceptions sur un sujet donné. C'est à partir de ces caractéristiques que nous avons sélectionné pour notre étude l'élaboration d'un questionnaire composé de treize (13) assertions adressées aux étudiants suivant un parcours universitaire en langue française et inscrits en troisième année de licence (L3) dans la faculté des langues étrangères de l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. A ce stade d'avancement, nous tenons à signaler que notre questionnaire a été élaboré et administré via un le logiciel de création de formulaires « *Google Forms* ». ²



Figure n°1 : Interface de l'outil de création de formulaires en ligne « Google Forms »

² « Google Forms » est un outil de création de formulaires en ligne. C'est un logiciel d'administration d'enquêtes gratuit qui fait partie du site web google.

Le recours à cet outil de création et diffusion de formulaires en ligne nous a été imposé. Nous n'avions pas d'autre choix que de travailler en ligne pour faciliter la tâche de la collecte des réponses. Sachant que les universités algériennes comme beaucoup de pays dans le monde ; suite à la crise sanitaire de la Covid-19 ; ont opté pour un enseignement hybride alternant entre « cours en présentiel par cotta » et « cours à distance », il nous a été impossible de prendre contact avec les étudiants de manière directe pour leur soumettre le questionnaire. C'est donc dans cette perspective que nous avons choisi l'usage de cette plateforme.

Lors de la formulation de nos questions, nous avons fait le choix d'établir un questionnaire avec plusieurs types de questions. Entre « questions fermées », « semi-fermées » et « ouvertes », notre questionnaire se présente comme suit :

- 1) Deux premières questions touchant essentiellement à l'identification et à la description des enquêtés tout en précisant : le sexe et la filière du diplôme du baccalauréat.

Sexe :	Masculin	Féminin
La filière de votre baccalauréat est :		
Filières scientifiques.	Filières littéraires.	

Figure n°2 : Identification des enquêtés.

- 2) Les items (1, 2 et 3) cherchent à collecter des données touchant au rapport des étudiants à l'acte de l'écriture en général ainsi qu'aux différentes conceptions formulées par ces derniers sur cette pratique.

Item 1 : Aimez-vous pratiquer l'écriture ?
<input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Item 2 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors de vos études ?
<input type="checkbox"/> Jamais <input type="checkbox"/> Parfois <input type="checkbox"/> Toujours
Item 3 : Comment définissez-vous l'acte d'écrire ?
.....
.....
.....

Figure n°3 : Les conceptions des étudiants sur la pratique de l'écriture.

- 3) La troisième partie englobant les items (4 et 5) cherche à savoir si la formation universitaire favorise l'acquisition de la pratique de l'écriture à travers les différents

enseignements dispensés et quelle est la place qu'accordent les enseignants à cette dernière.

Item 4 : Durant votre cursus universitaire, avez-vous eu des enseignements favorisant la pratique de l'écriture ?

Oui Non

Si vous répondez par "Oui", quelle est la nature de ces enseignements ?

.....
.....

Item 5 : A votre avis, quelle place accordent vos enseignants à la pratique de l'écriture dans les situations d'apprentissage en classe ?

Faible Moyenne Importante

Figure n°4 : A propos de l'écriture dans la formation universitaire.

- 4) La sixième question (Item 6) du questionnaire vise à scruter des données sur le partage des pensées imaginaires et des émotions à travers l'écriture dans ses différentes formes. Ainsi, nous cherchons à savoir si l'étudiant est apte à mettre en avant des compétences stylistiques qui lui permettent de mettre par écrit ses pensées fictives.

Item 6 : Aimez-vous partager vos pensées imaginaires et exprimer vos émotions à travers vos écrits ?

Oui Non

Figure n°5 : Le partage des pensées et des émotions à travers l'écriture.

- 5) Ensuite, trois questions (Item 7, 8 et 9) visent à connaître si les étudiants connaissent déjà les ateliers d'écriture, quelle définition attribuent-ils à cette pratique ? S'ils ont participé auparavant à des ateliers et quelles sont leurs impressions vis-à-vis à cette expérience ?

Item 7 : Connaissez-vous "l'atelier d'écriture créative" ?

Oui Non

Item 8 : Quelle définition attribuez-vous à l'atelier d'écriture créative ?

(Plusieurs choix sont possibles)

Un exercice individuel où l'apprenant rédige un texte répondant à une consigne de manière limitée.

Une activité rédactionnelle qui permet à l'apprenant de transmettre ses pensées.

Une pratique scripturale créative qui s'articule autour d'un double processus (écriture/réécriture).

Une tâche d'écriture innovante et collective qui dépasse les règles de l'écriture traditionnelle.

Un processus rédactionnel où l'apprenant est appelé à produire un texte tout en exprimant ses pensées littéraires et imaginaires.

Autres (Précisez).

.....
.....

Item 9 : Avez-vous participé auparavant à un atelier d'écriture créative durant votre parcours universitaire ?

Oui Non

Si vous dites "Oui", donnez votre avis sur cette expérience ?

.....
.....

Figure n°6 : A propos de l'atelier d'écriture créative.

6) Enfin, les dernières questions (Item 10, 11, 12 et 13) demandent aux répondants d'exprimer leur degré d'implication dans l'usage des espaces interactifs et l'enseignement à distance imposé par l'université algérienne comme mode d'enseignement dans la période de la crise sanitaire. Ainsi, nous souhaitons que les étudiants prennent position par rapport à l'enseignement à distance et plus particulièrement à l'intégration des ateliers d'écriture en ligne dans le cursus universitaire de l'étudiant.

Item 10 : Comment évaluez-vous le recours des universités algériennes à l'enseignement à distance durant la période pandémique ?

Insatisfait Moyennement satisfait Satisfait Très satisfait

Pourquoi ?

.....
.....

Item 11 : A quelle mesure utilisez-vous les espaces interactifs (plateforme Moodle, Zoom, E-learning, Google Classroom, etc.) pour la poursuite pédagogique de vos cours ?

Jamais	Souvent	Toujours
Item 12 : Souhaiteriez-vous participer à des ateliers d'écriture créative en ligne (à distance) ?		
<input type="checkbox"/> Oui		<input type="checkbox"/> Non
Item 13 : Pensez-vous que l'intégration des ateliers d'écriture créative en ligne pourrait vous aider à développer votre compétence rédactionnelle ?		
Oui		Non
Expliquez ?		
.....		
.....		

Figure n°7 : Usage des espaces interactifs et enseignement à distance.

II.1.2.2 Deuxième outil : les ateliers d'écriture en ligne

Durant la réalisation du cadre expérimental de notre étude, l'administration du questionnaire a été suivie par des ateliers d'écriture dispensés à distance. Avant de passer à la présentation et l'analyse des productions écrites des ateliers d'écriture, il nous paraît important d'établir un descriptif détaillé de ces derniers.

II.1.2.2.1 Le premier atelier d'écriture

Le premier atelier d'écriture que nous avons proposé a pour thème « *Le portrait d'un français dressé par les algériens* ». L'objectif de cet atelier est d'amener les participants à produire un texte descriptif en prose d'une vingtaine de lignes à partir d'une vidéo intitulée « *Comment les Français sont-ils vus dans le monde ?* » repérée sur YouTube et dans lequel ils établissent un portrait descriptif d'un français.



Figure n°8 : Interface du premier atelier d'écriture en ligne.

Par la nature de ce thème, les scripteurs devaient respecter à certains critères qui caractérisent le discours descriptif tels que : l'usage des adjectifs qualificatifs. Loin d'être une simple activité scripturale visant la production d'un texte descriptif, nous avons aussi orienté cet atelier vers les aspects (inter)culturels véhiculés par les participants. Nous leurs avons demandé d'avancer une réflexion personnelle en exposant leurs représentations personnelles vis-à-vis des français en tant qu'individus de la société tout en jetant un regard critique et comparatif entre « culture source » et « culture étrangère ». Ce point que nous avons proposé concernant les représentations (inter)culturelles des participants est l'un des points majeurs visés par cette étude dans la mesure où nous cherchions à examiner si l'atelier d'écriture pourrait être un moyen favorable qui aide les scripteurs à construire une compétence dite (inter)culturelle et à prouver qu'il serait possible que le scripteur puisse rebondir et rendre ce moment d'écriture personnelle un lieu d'une exploitation interculturelle où il véhiculera ses pensées et ses perspectives par rapport à une autre culture et plus particulièrement ; dans le cas qui nous intéresse ; celle des français. Dans ce qui suit, nous présentons la fiche pédagogique de cet atelier :

Atelier d'écriture n° 1 : *Le portrait d'un Français dressé par les Algériens.*

Activité : atelier d'écriture

Public visé : étudiants universitaires inscrits en L3 (F.L.E)

Modalité : à distance

Date de début de l'atelier : 25/03/2022

Date de fin de l'atelier : 27/03/2022

Objectifs pédagogiques :

- 1- Communicatifs : Produire un texte descriptif en prose dans lequel ils dressent le portrait d'un français.**
- 2- Langagiers : Maitrise du lexique relatif à la description.**
- 3- (Inter)culturels : Découvrir les représentations culturelles des participants et comparer les aspects (inter)culturels des français et des algériens.**

▪ **Situation**

« Mangeurs de cuisses de grenouilles », « Fans de fromages », « Gros fumeurs », ou encore « Arrogants et avarés ». Aujourd'hui, les clichés sur les autres cultures et plus particulièrement sur « les français » restent toujours d'actualité. Ci-joint une vidéo qui expose ce que les autres pensent des français.

Lien de la vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=U0ZwnyrdxF8&t=3s>

▪ **Tâche**

A votre tour, rédiger un texte en prose d'une vingtaine de lignes dans lequel vous dressez le portrait d'un français.

▪ **Critères de réussite**

-Utilisez des passages descriptifs à l'aide des adjectifs qualificatifs.

-Exposez vos représentations personnelles envers les français

-Jetez un regard critique sur la culture française en la comparant avec votre propre culture.

II.1.2.2.2 Le deuxième atelier d'écriture

Le deuxième atelier d'écriture proposé porte sur la thématique suivante : « *Quand l'Algérie nouvelle s'exprime !* ». Loin de toute logique et appartenance politique, le choix de ce thème nous a été établi par conviction personnelle et surtout par rapport aux événements qui se sont produits depuis l'émergence du mouvement contestataire qu'on appelle « Hirak » en Algérie où nous avons remarqué que la majorité des manifestants étaient des jeunes engagés ayant des profils divers provenant de toutes les régions du pays et qui réclament une réforme politique et surtout une Algérie nouvelle démocratique et plurielle. En ce sens, nous avons aussi observé une forte mobilisation de nos jeunes algériens dans les différents réseaux socio-

numérique dont ils expriment leurs rages et leurs perceptions sous différentes formes en créant des espaces d'expression à savoir : des statuts sur les réseaux sociaux, des groupes de discussions, etc. Nous avons donc pensé qu'il serait préférable de proposer un atelier autour de cette thématique qui leur intéresse et dans l'objectif de les aider à extérioriser leurs pensées. Ci-joint l'interface de l'atelier :



Figure n°9 : Interface du deuxième atelier d'écriture en ligne.

A partir de ce sujet, les participants devaient produire un texte imaginaire en prose de 250 à 300 mots à travers une citation de Sarah Slimani tirée de l'ouvrage « *La révolution du sourire* » et à travers lequel ils font parler l'Algérie nouvelle en tant que personnage. Il a été question de quelques particularités dans cette activité sur la manière de rédiger ce texte. Nous leurs avons exigé quelques critères ; qui seront prises en considération lors de l'analyse du corpus ; tels que : l'attribution d'un titre à la production, donner un nom à cette Algérie nouvelle et enfin, l'usage de la première personne du singulier « je ».

Atelier d'écriture n° 2 : *Quand l'Algérie Nouvelle s'exprime !*

Activité : atelier d'écriture

Public visé : étudiants universitaires inscrits en L3 (F.L.E)

Modalité : à distance

Date de début de l'atelier : 01/04/2022

Date de fin de l'atelier : 03/04/2022

Objectifs pédagogiques :

- 1- **Communicatifs** : Produire un texte imaginaire en prose dans lequel ils font parler l'Algérie nouvelle en tant que personnage.
- 2- **Langagiers** : Maîtrise du lexique relatif à l'acte de parole en question.

▪ Situation

Dans le livre « *La révolution du sourire* » publié en 2019, Sarah Slimani a écrit : « *La révolution du sourire, comme il nous plaît de la nommer, est l'un des événements les plus importants, les plus mémorables, de l'Algérie indépendante. Moment fondateur, elle est aussi une promesse de renouveau, de renaissance. Quelque chose de grandiose est né en nous, Algériennes, Algériens, depuis le 22 février* ». (P11)



Image représentant le Hirak Algérien du 22 février.

▪ Tâche

A partir de la citation ci-dessus et l'image, rédigez un texte imaginaire en prose de 250 à 350 mots dans lequel vous faites parler la nouvelle Algérie dont vous rêvez.

▪ Critères de réussite

Vous êtes appelés à respecter les consignes suivantes :

- Donnez un titre à votre texte.

- Attribuez un nom de votre choix à cette nouvelle Algérie.
- Utilisez la première personne du singulier « Je ».
- Dites ce que représente pour vous cette nouvelle Algérie, vos ambitions et vos attentes.

II.1.2.2.3 Le troisième atelier d'écriture

Au terme du troisième atelier d'écriture, nous avons orienté notre choix vers le sujet de « Raconter une histoire à partir d'une situation donnée. ». Cet exercice rédactionnel consiste à mettre le scripteur dans une sphère de rédaction fictive qui lui permet de solliciter ses capacités linguistiques en termes de constitution de phrases et surtout ses capacités cognitives imaginaires. Autrement dit, à travers cet atelier, nous visons essentiellement à ce que les participants soient capables de raconter une histoire, de construire un récit répondant aux exigences du texte narratif.



Figure n°10 : Interface du troisième atelier d'écriture en ligne.

Comme nous venons de le mentionner, notre objectif est de mener le scripteur à construire un texte narratif à partir d'une situation donnée dans laquelle nous avons communiqué quelques indices primaires tels que : les noms de deux personnages, leurs fonctions, les circonstances de leur rencontre et l'évènement perturbateur de l'histoire. L'accent a été mis ici sur la trame narrative que tout participant devrait respecter, le recours aux temps verbaux du passé, la création de nouveaux personnages et la libération de leur imagination.

Atelier d'écriture n° 3 : Raconter une histoire à partir d'une situation donnée.

Activité : atelier d'écriture

Public visé : étudiants universitaires inscrits en L3 (F.L.E)

Modalité : à distance

Date de début de l'atelier : 08/04/2022

Date de fin de l'atelier : 10/04/2022

Objectifs pédagogiques :

- 1- Communicatifs : Produire un texte narratif dans lequel ils racontent une histoire à partir d'une situation donnée.**
- 2- Langagiers : Maîtrise du lexique relatif à la narration et à la trame narrative.**
- 3- Esthétiques : Solliciter l'imagination et la créativité littéraire du scripteur.**

▪ **Situation**

Myriam, alias « Mimi » est une jeune fille âgée de 26 ans. Unique dans son genre, Passionnée, enthousiaste et étudiante en 3ème année médecine, elle rencontre un homme qui s'appelle Ayoub. Ils étaient heureux ensemble et envisageaient de se marier. Un jour, un malheur survient ... Myriam est morte ! Alors que s'est-il passé ?

▪ **Tâche**

A la lumière de cette situation, rédigez un texte narratif en une centaine de mots dans lequel vous racontez l'histoire de Myriam et Ayoub.

▪ **Critères de réussite**

-Respectez le cheminement du texte narratif (Une situation initiale, des événements et une situation finale).

-Situez votre histoire dans l'espace et dans le temps.

-Employez des verbes conjugués au passé (imparfait, passé composé, passé simple ...Etc.)

-Insérer dans votre texte des séquences descriptives.

-Attribuez un titre à votre histoire.

-Vous pouvez créer d'autres personnages dans votre histoire.

-Libérez votre imagination, votre créativité et laissez errer votre plume.

II.1.2.3 Troisième outil : la grille d'analyse critériée

Nous avons utilisé, dans l'analyse du corpus collecté à partir des ateliers d'écriture, une grille d'analyse critériée ordinaire établie dans l'objectif d'évaluer les productions écrites des participants. Nous tenons à signaler que lors de l'élaboration de notre grille, nous avons consulté une littérature très riche qui diverge d'un théoricien à un autre où un panel important d'experts s'accordent à mettre en lumière plusieurs modèles d'analyse. A ce propos, et en fonction des

objectifs de cette recherche, nous avons élaboré pour cette étude, une grille d'analyse qui comporte des critères relatifs à la fois à la linguistique textuelle, la typologie textuelle et à l'esthétique et la créativité littéraire. Ainsi, nous avons pris en considération un point qui, à notre humble avis, est important, celui du niveau de langue de notre public sélectionné pour l'expérimentation où le français est enseigné comme étant une langue étrangère. Dès lors, notre grille d'analyse commune se présente comme suit :

Critères	Indicateurs	Appréciations	
		OUI	NON
C1 : Pertinence de la production.	I.1 : Respect de la consigne. I.2 : Respect du volume de la production.		
C2 : Cohérence sémantique de la production.	I.1 : Organisation des idées. I.2 : Respect de la structure du texte. I.3 : Cohérence du texte avec l'acte de parole.		
C3 : Cohérence linguistique et utilisation des outils de la langue.	I.1 : Vocabulaire adéquat. I.2 : Cohésion syntaxique. I.3 : Ponctuation correcte.		
C4 : Originalité, Créativité et perfectionnement.	I.1 : Originalité de la production. I.2 : Aspects esthétiques de la production. I.3 : Créativité du scripteur.		

Tableau n°2 : La grille d'analyse commune des productions.

Notre démarche ; comme nous le constatons dans la grille ci-dessus ; consiste à traiter et analyser notre corpus selon quatre (04) critères : pertinence de la production, cohérence sémantique de la production, cohérence linguistique et utilisation des outils de la langue et, enfin, originalité, créativité et perfectionnement.

Le premier critère « *pertinence de la production* » comporte deux indicateurs : respect de la consigne et respect du volume de la production. A travers ce critère, nous visons à analyser l'implication du scripteur en matière du respect de la consigne, autrement dit, si le scripteur a

bien compris la consigne ? Le scripteur a-t-il produit un texte qui répond au thème et à la consigne ? Notre objectif est donc d'évaluer le degré du respect des différentes consignes proposées dans le cadre de nos ateliers d'écriture à distance.

Le deuxième critère « *cohérence sémantique de la production* » se focalise essentiellement sur trois indicateurs : organisation des idées, respect de la structure du texte et cohérence du texte avec l'acte de parole. Ce critère nous mène à apporter des éléments de réponses aux questions suivantes : les idées sont-elles bien organisées suivant un plan clair et une suite logique ? Les parties du texte sont-elles bien équilibrées ? Et enfin, le scripteur maîtrise-t-il le type du discours utilisé ? Ces indicateurs nous permettraient donc d'analyser l'aspect sémantique des productions écrites, cela veut dire, la cohérence et la cohésion des textes produits. Nous touchons essentiellement aux circonstances de l'élaboration du texte, de son organisation et la progression ainsi que l'enchaînement des idées véhiculées dans le texte. En ce sens, nous nous sommes inspirée des travaux du chercheur M. Charolles (1994) qui traitent de la cohésion, cohérence et pertinence du discours où il met l'accent sur un point très important concernant la cohérence et l'aspect interactionnel entre le texte produit et le lecteur. Selon lui, pour qu'un texte dégage une certaine cohésion, les phrases produites doivent être enchaînées ; et pour que ce dernier soit cohérent, il faut qu'on puisse le rapporter à une intention communicative liée étroitement au genre et à la typologie du discours en question.

Le troisième critère « *cohérence linguistique et utilisation des outils de la langue* » contient trois indicateurs : vocabulaire adéquat, cohésion syntaxique et ponctuation correcte. Ce critère se veut une analyse linguistique de la langue utilisée dans les productions écrites. Nous cherchons à savoir si le scripteur a utilisé un vocabulaire approprié ? La syntaxe est-elle correcte ? Le scripteur a-t-il ponctué correctement son texte ? Faire une analyse linguistique nous permet d'examiner la nature du français utilisé lors de la production des textes ainsi établir un bilan descriptif en ce qui est des défaillances que puissent provoquer les scripteurs.

Quant au dernier critère intitulé « *originalité, créativité et perfectionnement* », nous examinons à travers ses indicateurs l'originalité de la production, les aspects esthétiques et la créativité. Sachant qu'au moment de la rédaction, le scripteur a été appelé à mettre en exergue son imagination et sa créativité littéraire à travers les différentes consignes proposées. Avec ces indicateurs, nous ancrons notre analyse et l'acte d'écriture dans une dimension esthétique et créative tout en allant au-delà de l'aspect linguistique. Nous observons donc le degré de la créativité littéraire du scripteur à travers la façon dont il véhicule sa pensée et sa façon de s'approprier la consigne d'écriture.

Après avoir élaboré et expliqué les différents fondements de notre grille d'analyse commune et dans un souci de clarté, nous avons ensuite pensé qu'il serait préférable d'adapter cette grille en fonction de chaque atelier. Nous avons modélisé les indicateurs de chaque critère relativement aux objectifs de chaque atelier tout en prenant en considération plusieurs aspects à savoir : la typologie textuelle du discours produit où nous nous appuyons sur les travaux de J-M Adam (1992) en ce qui est de la description, la narration et l'imagination dans le récit.

II.2 Constitution du corpus

Dans le but d'avoir accès à des aspects pratiques de notre étude et pour constituer le corpus d'analyse de la présente recherche à travers l'administration de nos instruments de recueil de données auprès de notre public étudiant, nous avons, à cet effet, défini la chronologie suivante : nous avons commencé par l'administration du questionnaire en ligne au profit des étudiants inscrits en troisième année de licence français à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. Ensuite, nous avons procédé aux activités des ateliers d'écriture à distance selon un planning bien défini afin d'assurer le bon déroulement de notre enquête. Dès lors, le corpus collecté pour l'étude se présente comme suit :

II.2.1 Le corpus des questionnaires

Pour déterminer et analyser les différentes perceptions et conceptions des étudiants au sujet de l'écriture et plus particulièrement de la pratique des ateliers d'écriture comme étant une activité scripturale à part entière, nous avons mis en ligne un questionnaire adressé spécialement à tous les étudiants inscrits en L3 après avoir collecté les adresses email auprès des étudiants délégués. Nous présentons le corpus des questionnaires dans le tableau ci-dessous :

	Population mère (Total des étudiants)	Echantillon sélectionné pour le questionnaire	Pourcentage
Licence 3 (L3)	220 étudiants	45 étudiants	20.45%

Tableau n°3 : Corpus des questionnaires

En analysant les données chiffrées mentionnées dans le tableau ci-dessus, nous observons que la population mère de notre échantillon comporte 220 étudiants. Tandis que la population sélectionnée comme échantillon d'enquête est constituée de 45 étudiants, soit un pourcentage de 20.45%. Pour donner un aspect scientifique à notre travail et afin de rendre les données collectées pour cette étude fiables et représentatives, nous avons opté lors de la sélection de

l'échantillon à la méthode de l'échantillonnage probabiliste. Notre échantillon est donc aléatoire simple qui ; selon Maurice Angers (2015 : 269) ; se définit comme « *un prélèvement d'un échantillon par un tirage au hasard parmi les éléments de la population de recherche* ».

II.2.2 Le corpus des productions écrites constitué en ligne

Comme nous l'avons déjà mentionné au cours de ce chapitre, nous avons opéré un choix de mener notre expérimentation à travers trois ateliers d'écriture proposés à distance via « Google Forms ». Nous rappelons que l'objectif de ces ateliers est d'amener les étudiants-scripteurs à produire des textes en fonction de la situation et la tâche données et répondant naturellement à des critères bien précis. Par conséquent, nous avons collecté un corpus homogène réparti en vingt-six (26) productions écrites et dont le type de textes produits par les étudiants varie d'une activité à une autre. Le tableau ci-après donne une vision globale sur les textes recueillis :

Ateliers	Nombre de textes recueillis	Type de textes.
Atelier 1	Dix (10) textes	Textes descriptifs.
Atelier 2	Dix (10) textes	Textes en prose.
Atelier 3	Six (06) textes	Textes narratifs (le récit).
Total	Vingt-six (26) textes.	

Tableau n°4 : Nombre de textes recueillis pour l'analyse.

Après avoir collecté les textes, nous avons ensuite passé à la phase du codage des productions écrites pour décrire de manière rigoureuse les données obtenues. Ainsi, ce processus nous permet, en tant que chercheure, d'organiser notre travail et faciliter la tâche de l'analyse que nous présenterons dans le chapitre suivant. Nous tenons à signaler que lors du codage des productions écrites, nous avons pris en considération plusieurs paramètres à savoir : la nature du texte produit, le titre et la date de réception. Par conséquent, nous les exposons dans le tableau suivant :

Codes	Titres	Date de réception
Atelier n°1 : Le portrait d'un français dressé par les algériens.		
P01	Sans titre.	25/03/2022
P02	Sans titre.	25/03/2022
P03	Sans titre.	25/03/2022
P04	Sans titre.	25/03/2022
P05	Sans titre.	26/03/2022
P06	Sans titre.	26/03/2022
P07	Sans titre.	26/03/2022
P08	Sans titre.	27/03/2022
P09	Sans titre.	27/03/2022
P10	Sans titre.	27/03/2022
Atelier n°2 : Quand l'Algérie nouvelle s'exprime !		
A01	L'Algérie : là où la vie prend racine.	01/04/2022
A02	Le diamant de l'Afrique.	01/04/2022
A03	Sans titre.	01/04/2022
A04	Le nouveau départ.	01/04/2022
A05	L'Algérie que je rêve.	01/04/2022
A06	Le rêve d'Algérie nouvelle.	02/04/2022
A07	L'Algérie du peuple.	02/04/2022
A08	Houriya, Liberté !	03/04/2022
A09	Libre Algérie.	03/04/2022
A10	El Djazair la joyeuse.	03/04/2022
Atelier n°3 : Raconter une histoire à partir d'une situation donnée.		
H01	Sans titre.	08/04/2022
H02	Sans titre.	08/04/2022
H03	Sans titre.	09/04/2022
H04	Le destin.	09/04/2022
H05	Triste histoire.	10/04/2022
H06	Sans titre.	10/04/2022

Tableau n°5 : Descriptif du corpus des productions écrites recueillies en ligne.

II.3 Déroulement des enquêtes

Afin d'assurer le bon déroulement et la réussite du travail expérimental de notre recherche et en dépit de la situation sanitaire du pays où les universités algériennes optent pour ce que nous appelons un enseignement « hybride » alternant deux modes : des cours en présentiel répartis selon les niveaux et des cours dispensés en distanciel via la plateforme « Moodle », nous avons décidé de mener notre travail du terrain à distance ; que cela soit pour l'administration du questionnaire ou les ateliers d'écriture ; pour justement répondre aux exigences actuelles de la recherche scientifiques où nous constatons une forte exploitation et intégration des outils numériques. Dans ce qui suit, nous expliquons les conditions générales du déroulement de notre enquête.

II.3.1 L'enquête par le questionnaire

Lors de l'élaboration de notre questionnaire et après l'avoir testé et validé, nous voulions dans un premier temps l'administrer en suivant la méthode traditionnelle, c'est-à-dire la diffusion directe des questionnaires en version papier de main à main aux étudiants où ils remplissent le questionnaire et le remettre. Dans un deuxième temps, et après avoir rencontré plusieurs difficultés que nous citerions dans la partie conclusive de ce mémoire de recherche, nous avons jugé important d'orienter la méthode de passation vers l'usage des outils numériques pour faciliter la tâche de la collecte et traitement des données. Dès lors, nous avons pu remettre nos questionnaires en version électronique en ligne dans la période allant du 14/02/2022 jusqu'au 28/02/2022. Notons que notre enquête s'est déroulée avec les étudiants de troisième année licence de français de l'université d'Ibn Khaldoun où le département de français assure des formations dans les trois cycles : Licence, Master et Doctorat. Même si certains étudiants n'ont pas accordé beaucoup d'importance à notre connaissance par crainte de ne pas vouloir donner une mauvaise image en cas de réponse incorrecte ou par méconnaissance du sujet traité, les conditions de l'administration de notre questionnaire ont été, selon nos estimations, favorables et suffisantes. Ainsi, nous avons eu un échantillon représentatif sur lequel nous avons porté notre analyse dans le dernier chapitre de ce travail de recherche. Nous enchaînons, maintenant, avec les conditions de la réalisation des ateliers d'écriture en ligne.

II.3.2 Les ateliers d'écriture en ligne

En ce qui est de la réalisation des ateliers d'écriture en mode distanciel, plusieurs paramètres tels que les conditions sociales, spatiales et temporelles ont influencé considérablement notre expérimentation. D'abord, nous avons prévu de faire ces ateliers en

présentiel avec notre public d'enquête, nous avons donc sollicité l'aide de quelques enseignants universitaires exerçant dans le département de français mais vu les conditions actuelles du travail qui ne permettent pas de le réaliser. Plusieurs enseignants se plaignaient du manque de temps où le volume horaire réservé pour chaque matière d'enseignement est réduit à cause de la pandémie et la non disponibilité des étudiants pour la réalisation de ce travail en présentiel. Après réflexion et en toute conscience des difficultés rencontrées sur le terrain, nous avons décidé de mener ces ateliers à distance. Cependant, nous avons manipulé plusieurs tentatives pour qu'on puisse regrouper les étudiants et se mettre d'accord sur un planning de travail régulier. A ce propos, et pour donner plus d'ampleur à notre travail, nous avons lancé un appel aux étudiants de troisième année licence pour qu'ils se portent volontaires à la participation dans ces ateliers où nous avons eu recours dans cette étape de recherche à la technique des groupes focalisés appelés aussi « *groupe centrés* » ou « *focus-groups* » qui est conçue habituellement pour les recherches qualitatives et quantitatives. Notre focus-groups se compose dès lors de dix (10) étudiants sélectionnés après le lancement de notre appel et avec lequel nous avons réalisé les différentes activités des ateliers d'écriture en suivant le calendrier suivant :

Ateliers	Date du début	Date de fin
Atelier n°1	25/03/2022	27/03/2022
Atelier n° 2	01/04/2022	03/04/2022
Atelier n°3	08/04/2022	10/04/2022

Tableau n°6 : Calendrier du déroulement des ateliers d'écriture en ligne.

Pour donner plus de liberté aux participants et sortir un peu du cadre institutionnel, nous sommes mis d'accord pour que chaque atelier reste accessible pour une durée de trois (03) jours comme l'indique le tableau ci-dessus. Ainsi, les ateliers d'écriture se sont déroulés habituellement dans le weekend vu que la majorité des participants préféraient cette période. Ainsi, nous tenons à préciser qu'avant le lancement de chaque atelier, nous discutons avec les participants sur un groupe Facebook afin de leurs expliquer la tâche proposée et répondre éventuellement à leurs questions en cas de besoin. Les ateliers ont donc eu lieu là où il était possible de les réaliser. Enfin, nous avons enregistré pour la réalisation du dernier atelier d'écriture l'absence de quatre participants à cause de leurs engagements et quelques obligations personnelles. Notre impression globale sur la réalisation de ces ateliers était satisfaisante et encourageante.

II.4 Les méthodes d'analyse des données

Rappelons que les données collectées pour l'élaboration de cette étude sont de deux natures différentes : des données quantitatives collectées à partir de l'administration du questionnaire et des données qualitatives obtenues à partir des différentes activités des ateliers d'écriture proposés en ligne. Afin de mieux présenter, analyser et interpréter notre corpus d'étude, nous avons dû mettre en exergue plusieurs méthodes.

II.4.1 Les données du questionnaire : la méthode statistique

En ce qui est des données issues du questionnaire, nous avons procédé à une analyse statistique à l'aide du logiciel « Google Forms » non seulement parce qu'il est couramment utilisé dans le domaine de la recherche mais aussi parce qu'il répond largement à nos besoins en la matière. Cet outil nous a permis de construire de façon relativement automatique et très rapide les tableaux de fréquence et les représentations graphiques essentiels en se basant sur une analyse univariée, c'est-à-dire que nous analysons une seule variable à part entière. A ce propos, nous faisons ici une analyse statistique avec une visée purement descriptive.

II.4.2 Les données collectées à travers les ateliers d'écriture : de l'analyse du contenu à l'analyse du discours

Pour répondre aux objectifs définis pour cette analyse et pouvoir collecter toutes les informations nécessaires telles que décrites dans ce chapitre, nous avons jugé nécessaire de combiner plus d'une méthode d'analyse des données ou du moins certaines des techniques appartenant à différentes méthodes. Pour cette analyse, nous combinerons conjointement certaines techniques de l'analyse du contenu et de l'analyse du discours à travers la grille d'analyse critériée.

Selon Bardin (2013 :47), l'analyse du contenu constitue « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages* », elle nous permettra donc de repérer et de décrypter les thèmes les plus récurrents dans les textes produits par les étudiants-scripteurs lors des ateliers d'écriture proposés en ligne. C'est donc pour ces raisons que nous en ferons usage.

Tandis que l'analyse du discours ; notion complexe et plurielle comme l'indique Maingueneau (2014) ; il nous paraît tout d'abord évident de préciser le sens que nous avons

retenu pour cette étude. Ainsi, nous notons que le recours à un tel champ disciplinaire s'explique par la richesse interdisciplinaire de ce dernier et dont les approches recensées sont, à notre humble avis, intéressantes et peuvent nous aider à aboutir à des constatations solides et fluides. En effet, nous l'utiliserons en tant que technique d'analyse transversale car, selon Maingueneau (2014 : 28), elle est « *une boîte à outils dans le vaste ensemble des méthodes qualitatives* » qui nous offre « *des indices qui permettent au chercheur d'accéder à des réalités hors du langage.* ». En tant qu'une méthode d'analyse de données, Charaudeau et Maingueneau (2002 :43) la présentent comme « *une technique située au carrefour des sciences sociales parce qu'elle est utilisée au-delà de la linguistique* ». Néanmoins, dans le cadre de cette recherche, nous avons donc retenu cette perspective qui nous fournira une vision sur la manière dont les scripteurs agencent leurs discours écrits, les moyens linguistiques et extralinguistiques dont ils font usage ainsi que la manière dont ils se positionnent face à ce qu'ils expriment.

Conclusion partielle II

A la lumière de tout ce qu'on vient de dire à propos du cadrage méthodologique de notre recherche, nous concluons ce chapitre par dire que l'exploitation des différents outils élaborés nous conduit à étudier, observer et analyser le processus rédactionnel des étudiants dans le cadre de la pratique des ateliers d'écriture. En optant pour une triangulation de méthodes lors de l'analyse des résultats obtenus, nous voudrions montrer dans un premier temps quels sont les stratégies utilisées par les scripteurs lors de la production de leurs textes et surtout quel est l'impact de la pratique des ateliers en ligne sur la construction des compétences linguistiques, interculturelles et littéraires des sujets scripteurs. Ainsi, nous montrerons à travers notre protocole de recherche que l'interdisciplinarité pourrait être un aspect très favorable pour le développement des travaux de recherche actuels réalisés dans le domaine de la didactique et plus particulièrement dans la didactique de l'écrit où la production des discours écrits est indispensable. Dans le chapitre suivant, nous procéderons à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Introduction partielle III

Dans le présent chapitre, nous présenterons, analyserons et interpréterons successivement les données issues du questionnaire administré aux étudiants universitaires inscrits en troisième année de licence français à l'université d'Ibn Khaldoun (Tiaret) et des productions écrites élaborées par ces derniers dans le cadre des ateliers d'écriture dispensés à distance en suivant la grille d'analyse critériée. Ensuite, nous dresserons un bilan récapitulatif des résultats majeurs issus des deux instruments de collecte des données. Notre but est donc de comparer les différentes données afin de mesurer la cohérence, la constance et la solidité des informations recueillies par notre enquête du terrain au cours des différentes phases de la réalisation de ce travail. Nous concluons ce chapitre par quelques propositions et perspectives didactiques pouvant favoriser la pratique des ateliers d'écriture à distance en milieu universitaire algérien.

III.1 Dépouillement des réponses au questionnaire destiné aux étudiants

Avant de commencer l'analyse des résultats de notre questionnaire, il est important de signaler qu'afin de faciliter l'argumentation et de réduire un peu le poids des chiffres, nous commentons dans un premier temps les données chiffrées que nous avons classées sous forme de tableaux, ensuite nous les interprétons sous forme de graphiques.

III.1.1 Caractéristiques de l'échantillon de l'étude

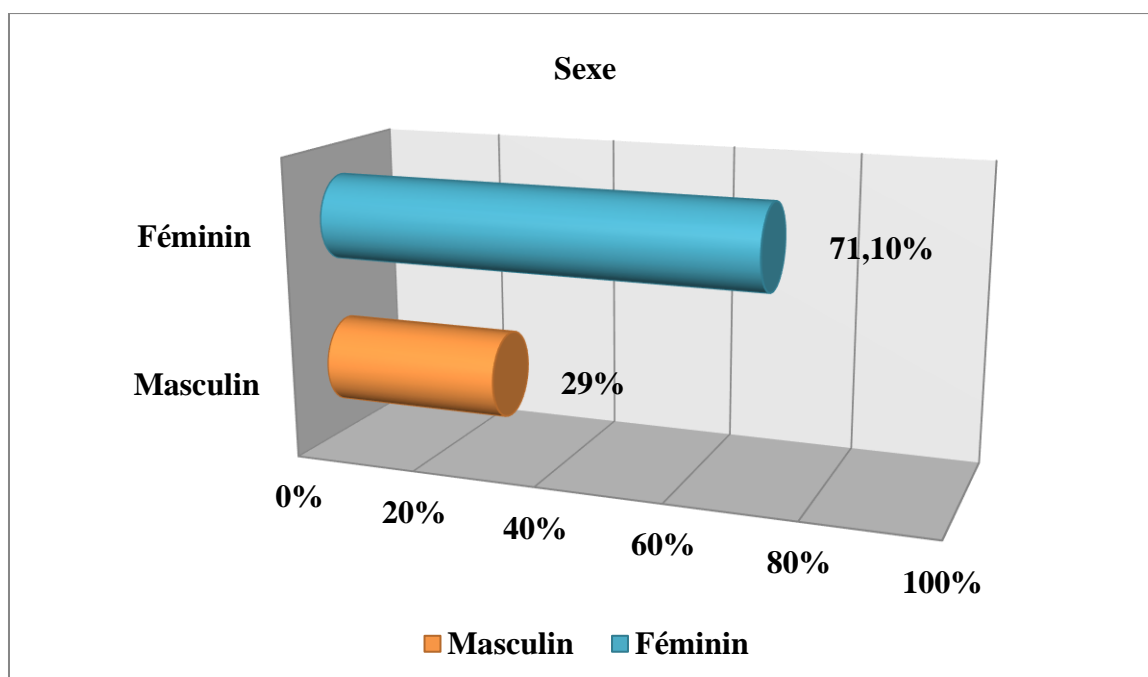
L'objectif de cette première catégorie de questions est de connaître les caractéristiques de notre échantillon d'étude en matière de sexe et la spécialité de l'examen du baccalauréat.

III.1.1.1 Répartition de l'échantillon par sexe

Sexe	Nb.cit.	Fréq.
Masculin	13	28.9%
Féminin	32	71.1%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°7 : Pourcentage des sexes.

Comme le montre le tableau ci-dessus, notre échantillon sélectionné pour cette étude se compose essentiellement de 45 étudiants répartis comme suit : 13 étudiants de sexe masculin, soit un pourcentage de 28.9% et 32 étudiants de sexe féminin, soit un pourcentage de 71.1%. Nous représentons cette catégorisation sous forme du graphique suivant :



Graphique n°1 : Représentation graphique des sexes.

En observant le graphique, nous constatons qu'il s'agit d'un public étudiant mixte, c'est-à-dire composé des deux sexes. Il est majoritairement féminin où la gente féminine est fortement présente. Cet écart entre les deux sexes s'explique du fait que la réalité du terrain algérien en ce qui concerne le choix d'une langue étrangère comme spécialité d'étude à l'université se penche beaucoup plus vers le sexe féminin que masculin. Ainsi, ceci pourrait être en relation directe avec les pourcentages de réussite au baccalauréat de ces dernières années où les filles dominent les garçons et elles sont toujours à la tête du podium. En 2018 à titre d'exemple, sur les 55.88% de réussite, 65.29% de filles ont obtenu leur bac contre seulement 34.71% pour les garçons, soit un écart de plus de 30%.

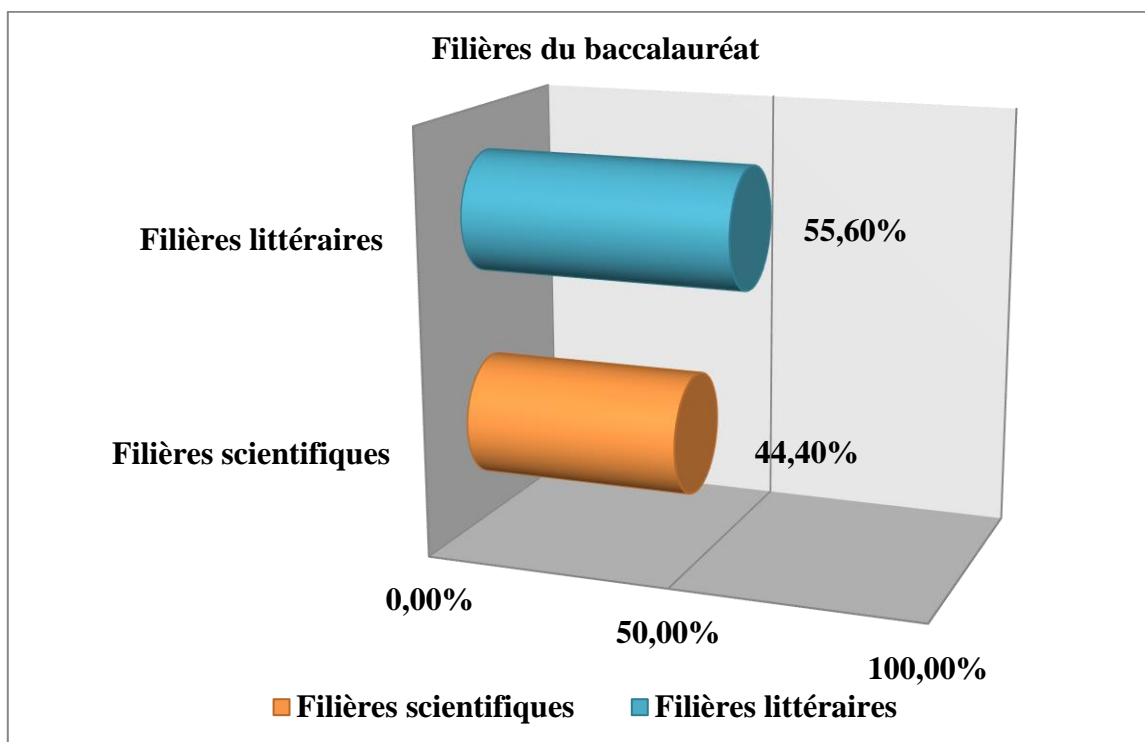
III.1.1.2 Répartition de l'échantillon selon la spécialité du baccalauréat

Filières	Nb.cit.	Fréq.
Scientifiques	20	44.4%
Littéraires	25	55.6%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°8 : La spécialité du baccalauréat

Ce tableau indique une grande disparité en ce qui est de la spécialité du baccalauréat de notre public. Nous avons enregistré 20 étudiants avec un pourcentage de 44.4% qui détiennent

un bac de nature scientifique, tandis que les 25 étudiants qui restent (55.6%) possèdent un bac en filières littéraires. Ces pourcentages se traduisent par le graphique suivant :



Graphique n°2 : Représentation graphique de la spécialité du baccalauréat.

La lecture du graphique nous indique que les filières littéraires sont en tête devant les filières scientifiques même si les pourcentages sont un peu proches. Il est à noter que les étudiants des deux filières scientifiques ou littéraires ont suivi un parcours au lycée sous les nouvelles directives de la réforme du système éducatif algérien introduite à partir de 2013 où l'orientation vers une spécialité précise se fait en fonction de critères bien définis. Les littéraires sont généralement dotés d'une bonne culture générale et de qualité d'écritures favorables leur permettant de suivre une formation universitaire en filières littéraires telles que : littérature arabe, littérature française ou encore anglaise. En reliant les points abordés ci-dessus, nous pouvons donc dire que les littéraires sont prioritaires, d'où notre public est globalement issu d'un milieu purement littéraire.

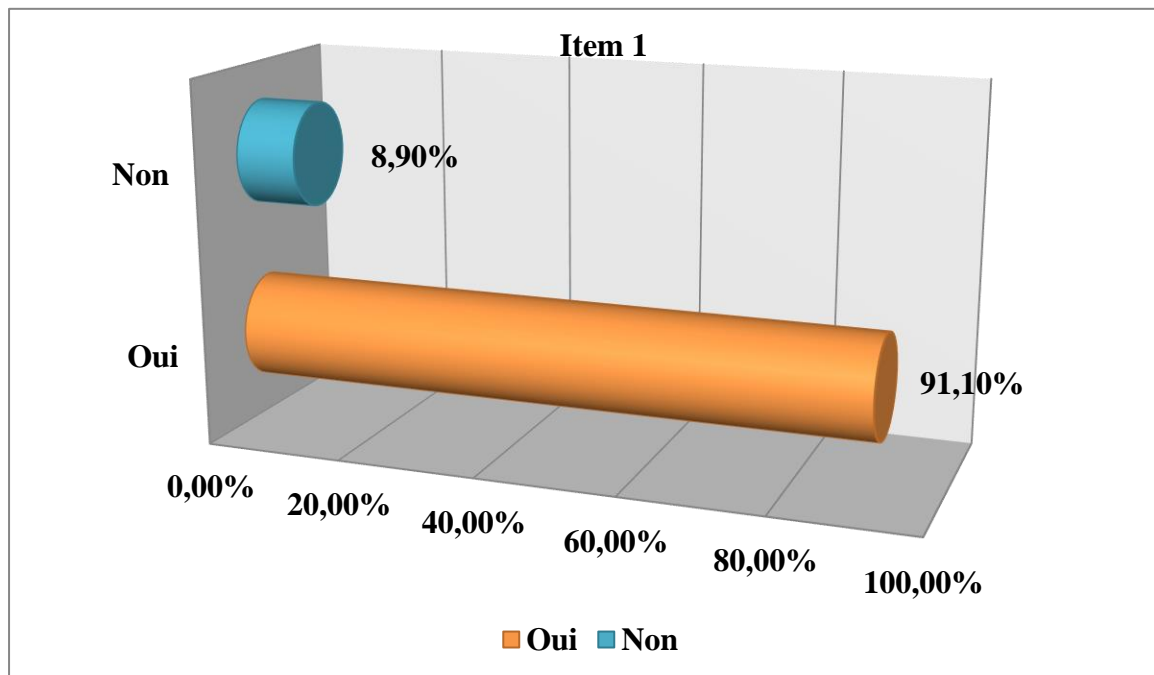
III.1.2 Le questionnaire

Item 1 : Aimez-vous pratiquer l'écriture ?

Item 1	Nb.cit.	Fréq.
Oui	41	91.10%
Non	4	8.90%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°9 : Réurrences des réponses de « Item 1 » en nombre et en pourcentage

Pour cette assertion, 41 étudiants (91.10%) manifestent une préférence positive vis-à-vis de la pratique de l'écriture, tandis que 04 étudiants (8.90%) se prononcent négativement. Nous avons donc une majorité remarquable qui manifestent un sentiment d'attrance envers l'écriture.



Graphique n°3 : Représentation graphique des réponses à l'Item 1

La représentation graphique à cette question nous indique que 91.10% des enquêtés aiment pratiquer l'écriture dans son sens le plus général. Pour situer ces réponses, nous pouvons partir de l'interprétation suivante : nous pouvons considérer cette catégorie d'étudiants comme des amateurs d'écriture qui accordent un degré d'importance très élevé aux pratiques scripturales où ils peuvent véhiculer à travers cet acte leurs pensées, leurs émotions sur une feuille nue. Ce positionnement nous a poussé à leur demander ensuite dans quel cadre pratiquent-ils l'écriture ? Est-ce dans un contexte institutionnel (universitaire) où ils sont appelés

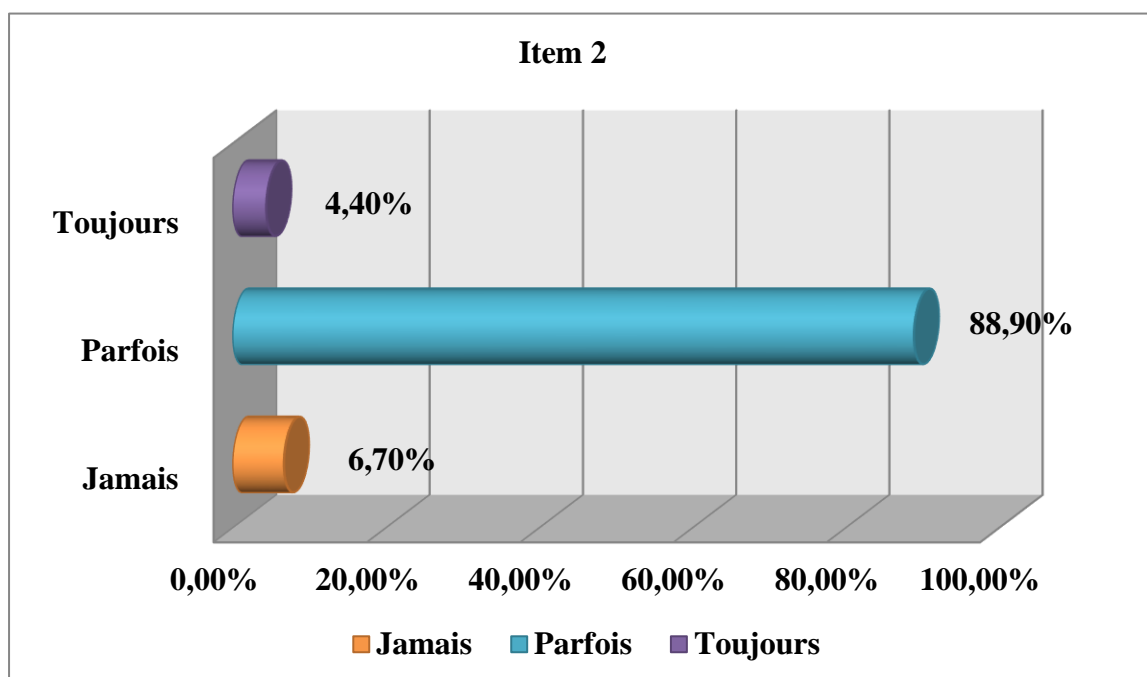
à produire plusieurs types de discours en fonction des matières d'enseignement ou dans un cadre extra-institutionnel.

Item 2 : Pratiquez-vous l'écriture en dehors de vos études ?

Item 2	Nb.cit.	Fréq.
Jamais	03	06.70%
Parfois	40	88.90%
Toujours	02	4.40%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°10 : Réurrences des réponses de « Item 2 » en nombre et en pourcentage

En réaction à cette assertion, 40 étudiants (équivalents à 88.90%) ont exprimé qu'ils pratiquent « parfois » l'écriture en dehors des études, tandis que les autres sont partagés entre la mention « jamais » avec un pourcentage de 06.70% et « toujours » avec un taux de 4.40%.



Graphique n°4 : Représentation graphique des réponses à l'Item 2

Les données obtenues à cette question nous confirment que même si notre public aime l'écriture mais cette dernière reste toujours une activité pratiquée dans le cadre institutionnel dont son apprentissage est une phase importante et cruciale par le biais des différents travaux donnés par les enseignants à titre d'exemple : le commentaire composé, l'écriture scientifique, les dissertations littéraires ou encore dans le cadre des évaluations semestrielles. Ainsi, nous pouvons déduire que les étudiants enquêtés, même après un cursus universitaire

de trois années, ne sont pas encore conscients de la vraie fonction que l'écriture puisse transmettre. Ce nombre important de réponses nous amène à les interroger par la suite sur leurs conceptions de l'écriture pour identifier leurs représentations vis-à-vis à cette pratique scripturale.

Item 3 : Comment définissez-vous l'acte d'écrire ?

Nous rappelons qu'il s'agit ici d'une question ouverte qui requiert la mise en avant des conceptions formulées par les étudiants en ce qui concerne la définition de l'acte d'écrire. Nous avons laissé le choix à nos enquêtés de s'exprimer librement à ce sujet pour examiner de près comment définissent-ils l'écriture ?

A partir des énoncés fournis par notre public en guise de réponse à cette interrogation, nous avons constaté qu'il y ait une divergence d'opinions déclarée qui change d'un étudiant à un autre. Avant de regarder de plus près les résultats de cette question, rappelons que plusieurs théoriciens et spécialistes en didactique et plus particulièrement celle de l'écrit tels que Barré-De-Miniac (2000) et Cuq (2003) définissent l'écriture, dans son sens le plus large, comme étant une activité scripturale et un moyen d'expression qui demande du scripteur des capacités à la fois linguistiques et affectives.

Partant de cette simple définition et pour aboutir à une analyse efficace, nous constatons à travers les réponses des étudiants que leurs conceptions sont diverses. La majorité des étudiants s'accordent à définir l'écriture comme un moyen de communication qui aide à véhiculer les pensées et les émotions. A ce propos, nous notons les énoncés suivants émis par nos enquêtés :

« Pour moi, l'écriture est un art pour exprimer des pensées, des sentiments et des points de vue à l'aide du langage, et pour que l'esprit soit ouvert. Elle donne la chance de méditer »

« Un acte qui sert à exprimer nos idées. Nos pensées nos sentiments cachés dans notre fond. Écrire c'est comme une manière de communication par l'écrit afin de transmettre ce que nous voulons dire, dans cet acte on a la liberté d'exprimer. »

« L'acte d'écrire se définit comme étant une pratique qui permet à l'être humain d'exprimer ses idées et ses pensées par écrit. »

D'autres étudiants mettent en avant l'aspect d'apprentissage de l'écriture. Ils pensent que l'écriture est un processus qui s'apprend par le biais d'apprentissage à travers les différentes

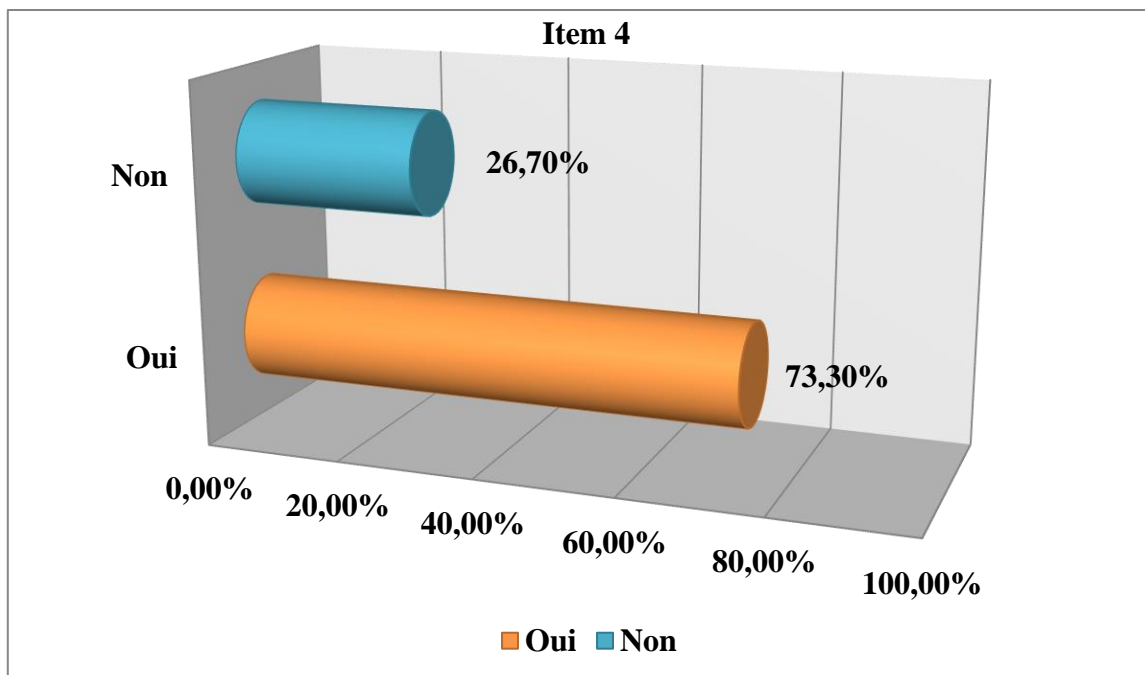
tâches proposées et étudiées en salles de cours. Un étudiant a écrit : « *Il s'agit d'une rédaction d'un écrit, considéré comme étant un outil puissant d'apprentissage qui constitue une partie intégrante de tous les contenus d'enseignement/apprentissage* ». Les définitions avancées par les étudiants restent superficielles et très limitées. Sachant que la pratique de l'écrit ne se limite pas seulement aux objectifs communicatifs, elle change d'une activité à une autre en fonction du contexte dans laquelle s'inscrit. Nous pouvons distinguer à titre d'exemple : l'écriture créative, l'écriture poétique, l'écriture scientifique, l'écriture journalistique, etc. A notre avis, nous trouvons que les réponses des étudiants sont un peu pauvres du fait qu'ils ignorent certains aspects définitoires de l'écriture. Rappelons que nos enquêtés sont des universitaires spécialistes en langue française où l'écriture représente l'épine dorsale de toute les situations d'enseignement/apprentissage. C'est pour cette raison, que nous avons cherché à comprendre si la formation dispensée dans ce département favorise la pratique d'écriture à travers l'Item 4.

Item 4 : Durant votre cursus universitaire, avez-vous eu des enseignements favorisant la pratique de l'écriture ?

Item 4	Nb.cit.	Fréq.
Oui	33	73.30%
Non	12	26.70%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°11 : Réurrences des réponses de « Item 4 » en nombre et en pourcentage

En questionnant les étudiants sur les enseignements favorisant la pratique de l'écriture à l'université, 73.30% (33 étudiants) s'accordent à dire que les matières d'enseignement favorisent l'apprentissage et l'acquisition de l'écriture et seulement 26.70% (12 étudiants) contestent cette affirmation.



Graphique n°5 : Représentation graphique des réponses à l'Item 4

Les résultats mentionnés dans ce graphique démontrent très clairement que pendant la formation universitaire des étudiants, les matières d'enseignement proposées dans le socle commun de la licence favorisent en quelque sorte l'apprentissage de l'écriture. D'après notre expérience comme étant une étudiante ayant suivi cette formation dans le même département des enquêtés, nous pouvons confirmer ce constat et dire que le canevas de formation met en lumière les différents aspects de l'écriture à travers plusieurs activités conçues en ce sens. Pour aller plus loin, nous avons demandé à cette catégorie ayant répondu positivement de mentionner les intitulés des matières. Les matières les plus citées sont : « compréhension et expression écrite », « méthodologie de la recherche », « grammaire de la langue » et « littérature ». A ce propos, l'un des enquêtés a écrit : « *Ces enseignements se focalisaient généralement par des travaux de productions écrites dans le module "Compréhension et expression écrite", des commentaires littéraires dans le module de "Littérature" et un peu de rédaction scientifique dans le module de "méthodologie de la recherche" ».*

En croisant ces résultats avec ceux de l'Item 2, nous comprenons pourquoi les étudiants ne pratiquent pas cette tâche en dehors des études. Leur seule et unique conscience est limitée dans le contexte institutionnel. Il est très important que ces étudiants aient une large conscience plus solide et s'initier aux diverses formes d'écriture dans des contextes différents sachant que ces derniers seront appelés à produire plusieurs types de discours écrits même après l'obtention du diplôme et l'intégration dans le monde professionnel où ils exerceront le métier

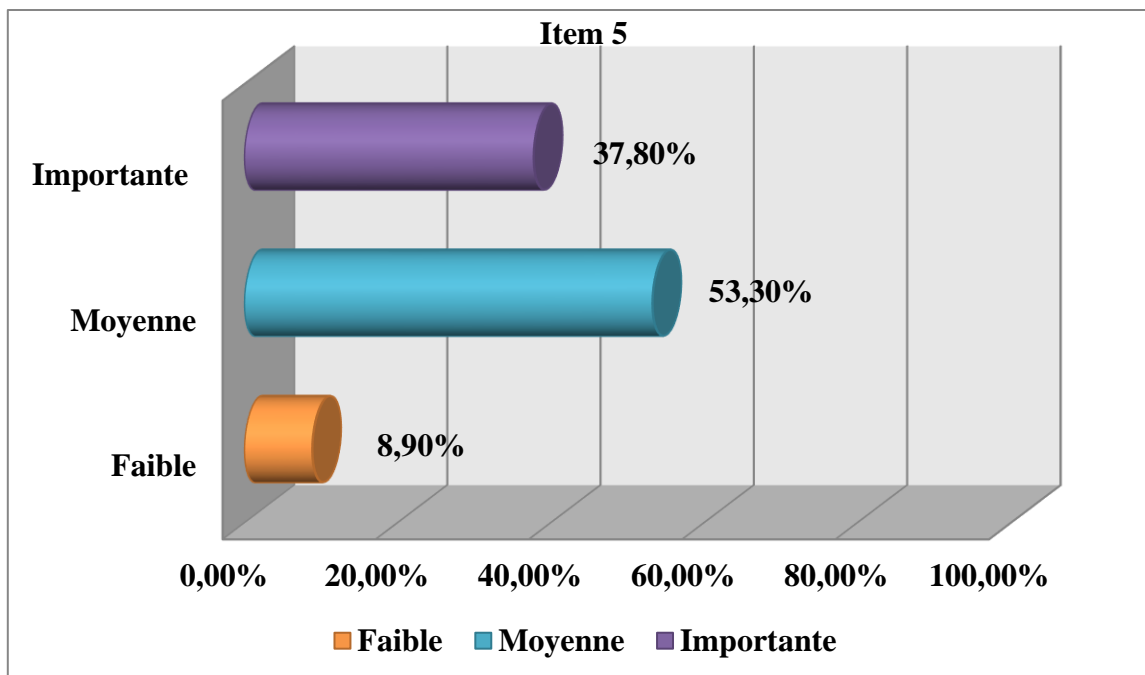
d'enseignants dont l'écriture serait une arme indispensable pour la réussite de la carrière professionnelle. A ce stade d'avancement, les résultats obtenus sont inconsistants parce qu'ils démontrent des prises de position incohérentes et opposées d'une question à une autre où nous avons observé une controverse manifestée par les enquêtés. L'analyse des réponses des questions restantes nous permettra de vérifier si cette tendance est générale ou si elle ne concerne que les interrogations de cette première catégorie. Nous continuons dans ce qui suit avec la place qu'accordent les enseignants à la pratique d'écriture en salles de cours.

Item 5 : A votre avis, quelle place accordent vos enseignants à la pratique de l'écriture dans les situations d'apprentissage en classe ?

Item 5	Nb.cit.	Fréq.
Faible	04	08.90%
Moyen	24	53.30%
Importante	17	37.80%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°12 : Récurrences des réponses de « Item 5 » en nombre et en pourcentage.

Comme nous pouvons le constater à travers ce tableau, 53.30% (soit 24 étudiants) de l'échantillon étudiantin affirment que les enseignants accordent une place « moyenne » à la pratique de l'écriture. De plus, 17 étudiants seulement (37.80%) pensent que cette dernière occupe une place « importante ». Pour la mention « faible », nous avons enregistré 04 étudiants, soit un pourcentage de 08.90% qui se sont inscrits dans cette optique.



Graphique n°6 : Représentation graphique des réponses à l'Item 5

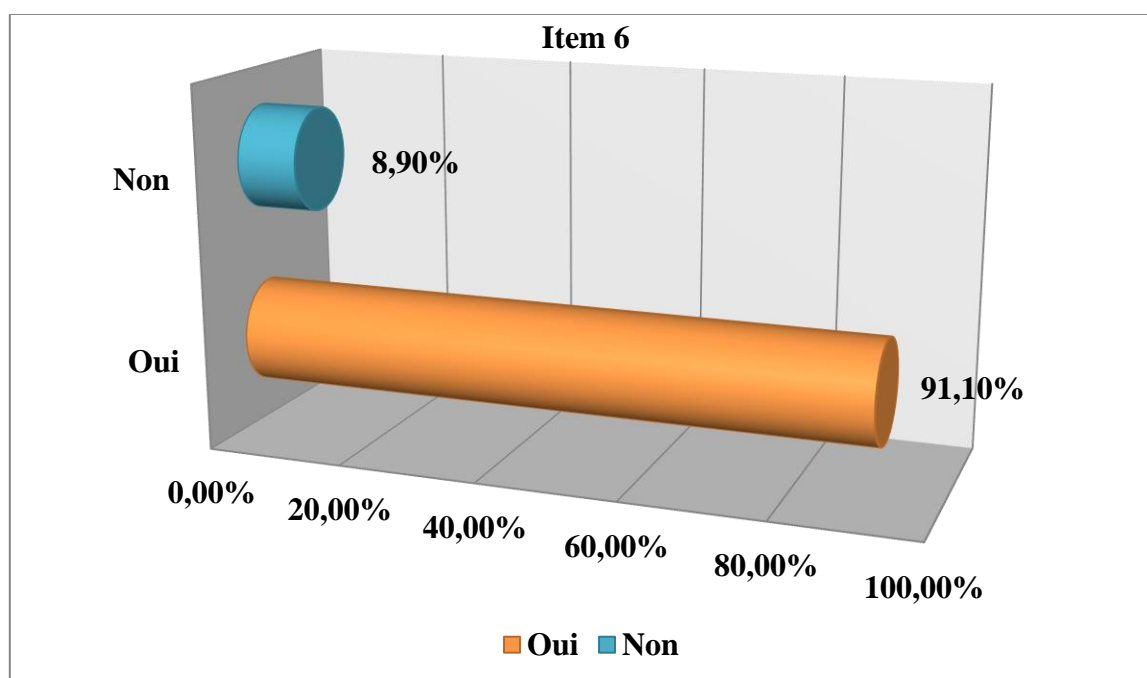
Partant de l'hypothèse qui stipule que la formation universitaire proposée à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret favorise l'apprentissage et l'acquisition de la compétence rédactionnelle, les résultats obtenus vont à l'encontre de ce que nous pensions. Un nombre intéressant d'étudiants affirment de manière remarquable que l'écrit a une place moyenne dans les contenus d'enseignement. Cela veut dire qu'en salle de cours, l'enseignant ne se base pas sur les tâches scripturales et ses cours négligent quelque part cette dernière. Les résultats à cette question nous semblent controversés si nous les croisons avec celles de l'item 4 dont les réponses montraient que plus de 70% des étudiants trouvent que les enseignements à l'université favorisent l'écriture.

Item 6 : Aimez-vous partager vos pensées imaginaires et exprimer vos émotions à travers vos écrits ?

Item 6	Nb.cit.	Fréq.
Oui	41	91.10%
Non	04	08.90%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°13 : Réurrences des réponses de « Item 6 » en nombre et en pourcentage

Après le dépouillement des réponses à cette question, nous avons enregistré un taux très élevé de 91.10% qui stipule que les étudiants aiment partager leurs pensées et exprimer leurs émotions à travers les écrits. Pour les 08.90% des étudiants qui restent, ils pensent le contraire.



Graphique n°7 : Représentation graphique des réponses à l'Item 6

De ces données ressortent une idée très importante. La majorité des étudiants sont conscients du caractère émotionnel que l'écriture puisse dégager. Notons que lors de la production d'un texte, le scripteur peut véhiculer ses émotions à travers ses écrits tout en utilisant des expressions et des formules bien précises. Même si cette mission semble parfois difficile car elle dépend de l'ensemble du texte produit mais elle est un processus indispensable dans l'écriture et du fait que lors de la réception du texte il faut qu'il ait une interaction entre texte/lecteur et auteur/lecteur.

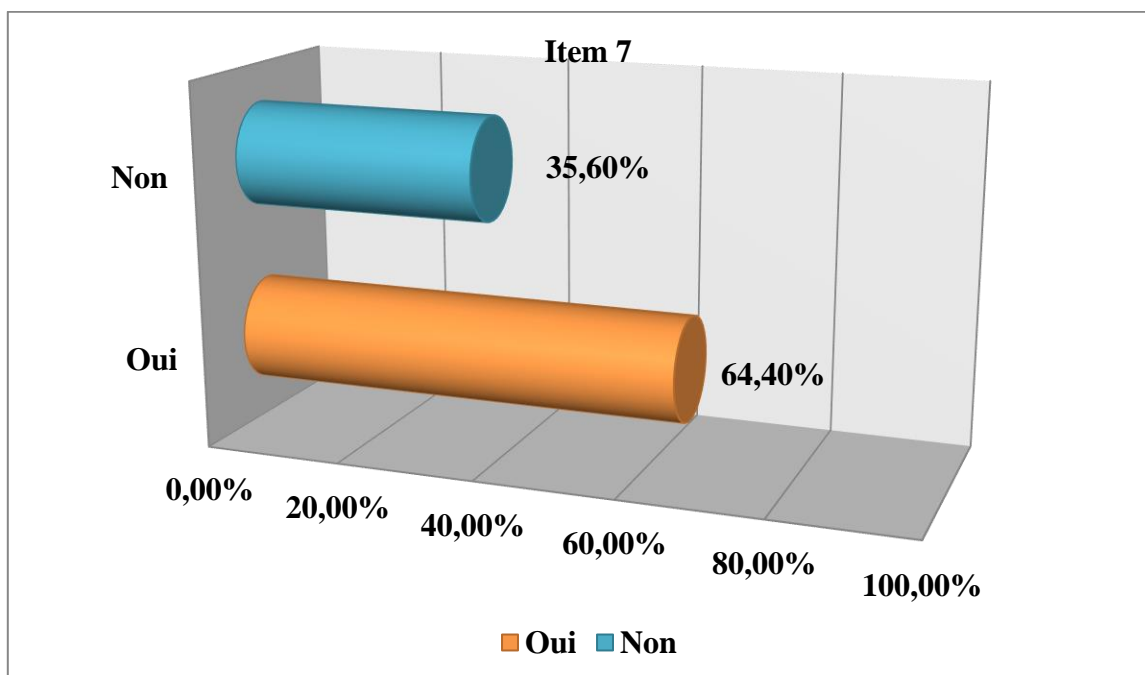
Item 7 : Connaissez-vous "l'atelier d'écriture créative" ?

Item 7	Nb.cit.	Fréq.
Oui	29	64.40%
Non	16	35.60%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°14 : Récurrences des réponses de « Item 7 » en nombre et en pourcentage

En ce qui concerne le degré de connaissance des enquêtés sur les ateliers d'écriture créative, il est à remarquer à travers ce tableau que plus que la moitié (29 étudiants sur 45) avec

un pourcentage de 64.40% connaissent les ateliers d'écriture. Par contre, 35.60% de la population interrogée ne les connaissent pas.



Graphique n°8 : Représentation graphique des réponses à l'Item 7

Comme en attestent les résultats, la majorité éprouve une connaissance par rapport aux ateliers d'écriture. Toutefois, il est aussi important de s'intéresser aux seize (16) étudiants ayant répondu négativement. Nous tenons à signaler que les ateliers d'écriture sont une pratique innovante qui ne cesse de révolutionner les travaux de recherches scientifiques récentes dans le contexte algérien. Aussi, le département de français dont notre enquête a été réalisé a connu l'intégration des ateliers d'écriture dans le cadre d'un projet de recherche PRFU intitulé « *L'atelier d'écriture au service de l'écriture créative et fonctionnelle* » où nous avons constaté une forte implication des étudiants. Dès lors, nous nous interrogeons pourquoi les étudiants ne connaissent toujours pas cette notion ? Si l'analyse des réponses de « l'Item 3 et 5 » avait fait naître en nous l'idée que les étudiants ignorent quelques aspects importants de l'acte d'écrire et pensent que les enseignants accordent une place moyenne, voire faible à ce dernier, les réponses à cette question (Item 7) induisent une certaine incohérence et nous donnent l'impression que les étudiants ne maîtrisent pas très bien les concepts relatifs à la didactique de l'écrit et tout ce qu'elle englobe comme activité scripturale. Face à cette incohérence, nous avons cherché par la suite (Item 8 et 9) à savoir si les étudiants ont déjà participé à des ateliers d'écriture, comment les définissent-ils ? Et quels seront leurs avis à propos de cette expérience. ?

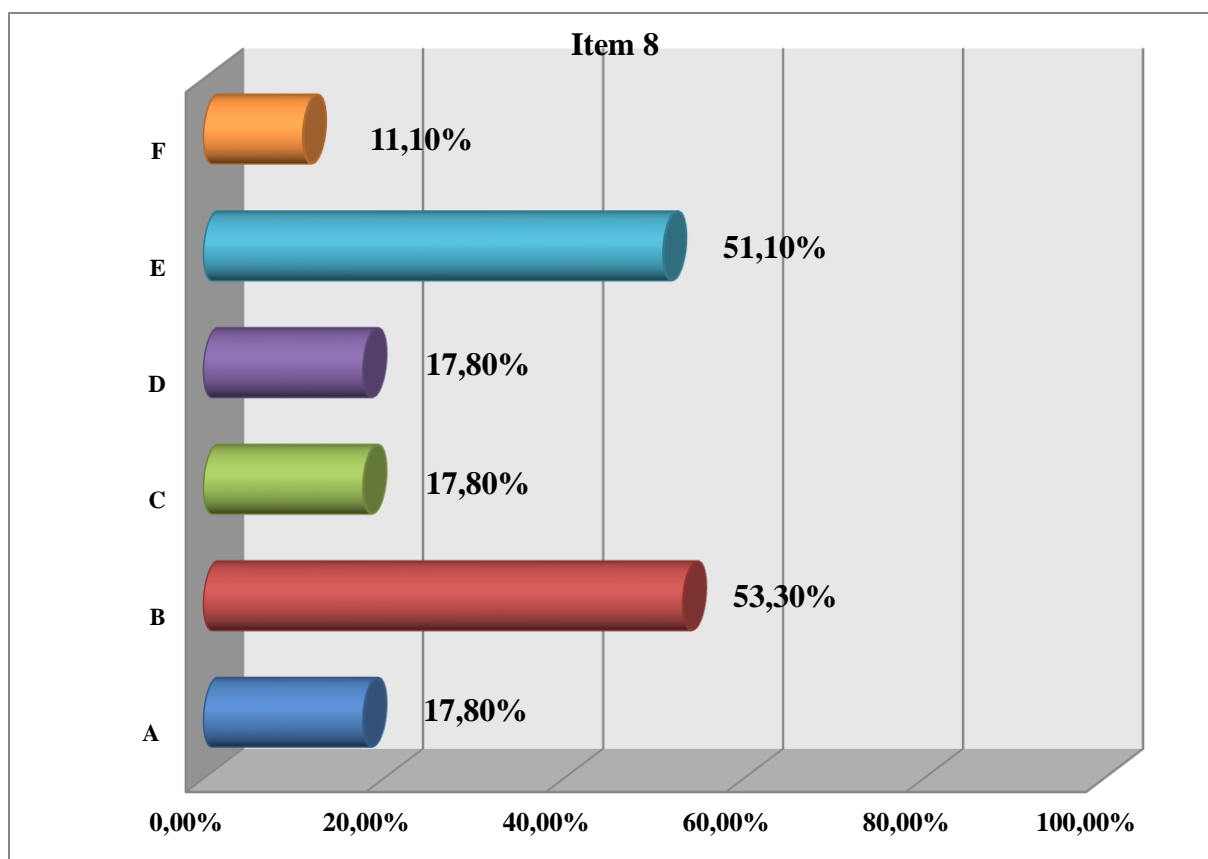
Item 8 : Quelle définition attribuez-vous à l'atelier d'écriture créative ?

Item 8	Nb.cit.	Fréq.
Un exercice individuel où l'apprenant rédige un texte répondant à une consigne de manière limitée. (A)	08	17.80%
Une activité rédactionnelle qui permet à l'apprenant de transmettre ses pensées. (B)	24	53.30%
Une pratique scripturale créative qui s'articule autour d'un double processus écriture/réécriture (C)	08	17.80%
Une tâche d'écriture innovante et collective qui dépasse les règles de l'écriture traditionnelle. (D)	08	17.80%
Un processus rédactionnel où l'apprenant est appelé à produire un texte en exprimant ses pensées littéraires et imaginaires. (E)	23	51.10%
Autres (F)	05	11.10%
TOTAL. OBS.	45	

Tableau n°15 : Récurrences des réponses de « Item 8 » en nombre et en pourcentage

A travers ce tableau, nous pouvons lire les résultats suivants :

- 53.30% des étudiants définissent l'atelier d'écriture comme une activité rédactionnelle qui permet à l'apprenant de transmettre ses pensées.
- Un même pourcentage de 17.80% pour les deux définitions (A), (C) et (D) qui mettent l'accent sur l'aspect créatif et collectif des ateliers en répondant à une consigne.
- Un pourcentage de 51.10% enregistré pour un processus rédactionnel où l'apprenant est appelé à produire un texte en exprimant ses pensées littéraires et imaginaires.



Graphique n°9 : Représentation graphique des réponses à l'Item 8

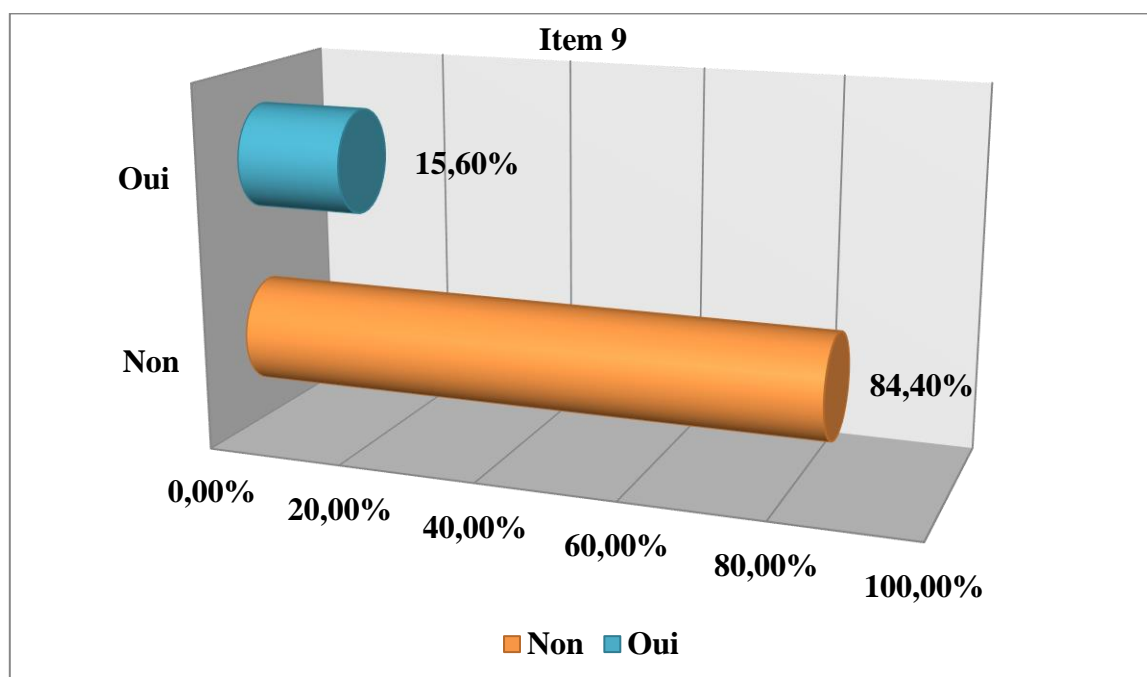
A partir des taux les plus élevés, les étudiants s'accordent à définir l'atelier de l'écriture comme une activité qui aide le scripteur à mettre en avant ses pensées. Ce processus se fait à travers une consigne d'écriture respectant à des critères de réussite qui permettent une bonne conscientisation communicative. Cela nous conduit à dire que notre public a une vision globale sur ce que représente l'atelier d'écriture en matière de définition. Même si certains points restent toujours absents en ce qui concerne l'aspect collectif, créatif ou encore esthétiques, les réponses des étudiants sont satisfaisantes.

Item 9 : Avez-vous participé auparavant à un atelier d'écriture créative durant votre parcours universitaire ?

Item 9	Nb.cit.	Fréq.
Oui	07	15.60%
Non	38	84.40%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°16 : Réurrences des réponses de « Item 9 » en nombre et en pourcentage

Les résultats figurants dans ce tableau nous signalent que 38 étudiants sur 45 de la population estudiantine enquêtée affirment très clairement qu'ils n'ont pas participé à des ateliers d'écriture durant le parcours universitaire, ce qui donne un pourcentage de 84.40%. Nous distinguons seulement 07 étudiants, soit un pourcentage de 15.60% ayant répondu par « oui ». Nous sommes donc face à des proportions très significantes.



Graphique n°10 : Représentation graphique des réponses à l'Item 9

Le prorata des réponses données à cette question nous laisse très perplexe. En effet, les résultats montrent que la majorité des étudiants n'ont jamais procédé à des ateliers d'écriture. Cette constatation nous confirme davantage que la formation universitaire suivie dans ce département ne favorise pas la pratique de ce genre d'écriture. Même si les réponses à l'item 7 montrent que la majorité des enquêtés connaissent déjà les ateliers d'écriture à travers, selon notre humble avis, des lectures personnelles sur le sujet ou des expériences personnelles, mais en réalité les résultats sont très alarmants. L'acquisition d'une compétence rédactionnelle solide ne se limite pas seulement aux tâches d'écriture traditionnelles qui s'inscrivent dans le cadre de la formation universitaire mais aussi à travers les ateliers d'écriture qui pourront être un moyen très bénéfique pour l'appropriation des habiletés relatives à l'écriture. D'où une sensibilisation à ce genre de pratique devrait être nécessaire.

Pour les étudiants ayant déjà participé à des ateliers d'écriture, leurs avis à propos de cette expérience étaient majoritairement très positifs. Nous avons enregistré des réponses très encourageantes où ces enquêtés qualifient cette pratique scripturale comme une activité

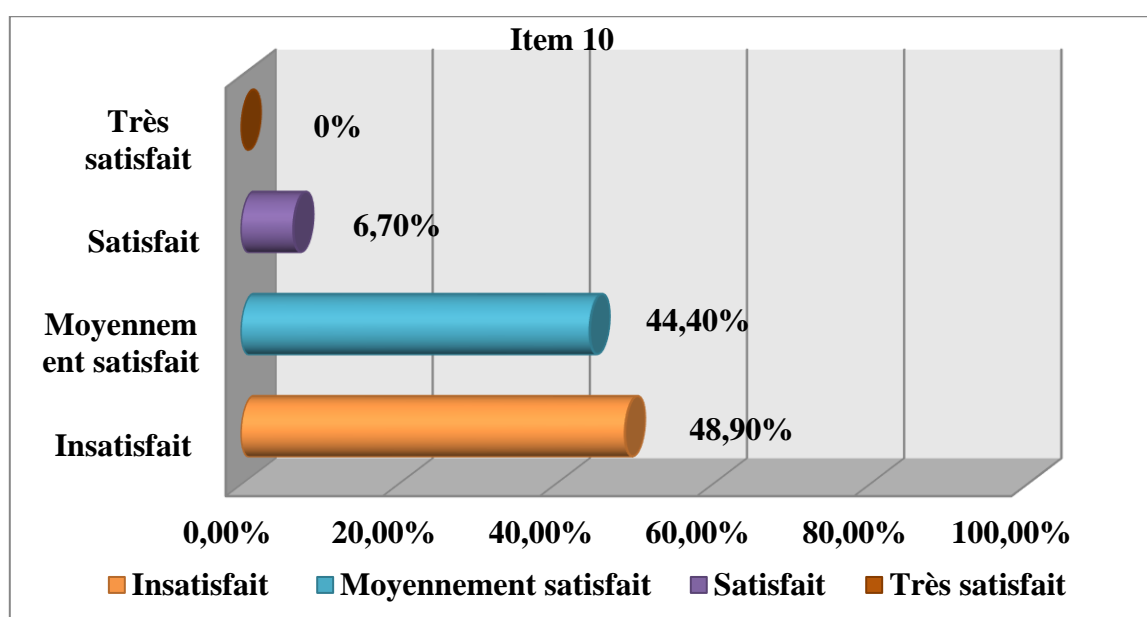
« motivante », « magnifique », et « exceptionnelle ». Un des enquêtés met l'accent sur le caractère individuel et créatif des ateliers en disant : « à mon avis, je juge cette expérience comme extraordinaire. J'ai eu l'occasion d'extérioriser mes pensées les plus profondes. Je pense que l'atelier d'écriture est une activité créative et personnelle donnée de manière très précise. »

Item 10 : Comment évaluez-vous le recours des universités algériennes à l'enseignement à distance durant la période pandémique ?

Item 10	Nb.cit.	Fréq.
Insatisfait	22	48.90%
Moyennement satisfait	20	44.40%
Satisfait	03	06.70%
Très satisfait	00	00%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°17 : Récurrences des réponses de « Item 10 » en nombre et en pourcentage

Nous avons tenté à travers cette question de connaître les avis des enquêtés à propos du recours des universités algériennes à l'enseignement à distance pendant la période pandémique. 48.90% (22 étudiants) évaluent cette expérience comme « insatisfaisante », 20 autres étudiants (soit un pourcentage de 44.40%) sont moyennement satisfaits. Pour la mention « satisfait », nous avons enregistré seulement 03 étudiants avec un pourcentage très faible de 06.70%. Et enfin, aucun étudiant n'est très satisfait de cette expérience.



Graphique n°11 : Représentation graphique des réponses à l'Item 10

La représentation graphique ci-dessus montre une grande dispersion des représentations des étudiants quant au degré de l'implication des universités algériennes dans l'enseignement distanciel. Les pourcentages mentionnés ci-dessus nous font déduire que les étudiants universitaires algériens ne sont pas satisfaits de cette nouvelle pratique. Rappelons que l'état algérien, suite à la crise sanitaire de la COVID-19 qui a touché le monde, a pris des décisions qui imposent un confinement total au niveau de tout le territoire national à partir du 23 mars 2020. Cette situation a entraîné une fermeture totale des établissements scolaires en Algérie y compris les universités en tant que mesure préventive. Face à cette situation, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique a appelé la communauté universitaire à dispenser des cours en ligne pour que les étudiants terminent leurs études dans de bonnes conditions. Dès lors, nous avons assisté à une orientation et à une pratique nouvelle où tous le corps enseignant et étudiant étaient au rendez-vous avec la reprise des cours à distance. Cependant, le recours à cette nouvelle pratique a créé un débat interminable de la part des enseignants qui n'étaient pas suffisamment formés à ce sujet et aussi de la part des étudiants qui n'avaient pas les moyens nécessaires pour poursuivre leur formation.

Pour confirmer cette idée, nous avons demandé par la suite à nos enquêtés de nous expliquer pourquoi ont-ils évalué cette expérience comme « insatisfaisante ». Nous avons donc collecté des réponses qui mettent en avant plusieurs aspects. Dans un premier temps, nous avons constaté que la cause majeure de cette insuffisance renvoie au manque flagrant d'équipements et d'infrastructures appropriées à l'enseignement à distance. A ce propos, nous citons la réponse suivante qui a été produite par l'un de nos enquêtés : *« Ils n'ont pas mis les moyens en place pour le bon déroulement de ces derniers, en utilisant les plateformes comme 'zoom' ou 'google Classroom' et la majorité des enseignants n'ont aucune connaissance des outils informatiques ne serait-ce qu'envoyer des cours par mail »*. Un autre point a attiré notre attention, celui des problèmes techniques rencontrés lors de l'accès aux cours en ligne via la plateforme « Moodle », les étudiants pensent que : *« l'enseignement à distance est insuffisant et ses résultats sont faibles, car il y a difficulté à s'adapter à ce type d'enseignement en plus de la difficulté d'accéder aux plateformes numériques...etc. »*. En examinant les réponses des étudiants, un autre positionnement s'impose et qui est relatif à l'état social des étudiants dont la majorité ne possèdent pas une bonne connexion et le matériel nécessaire pour cette opération. Certains étudiants ont écrit :

« On n'a pas assez de moyens pour réussir cet enseignement à distance prenant en considération la situation sociale qui diffère de chacun à l'autre (il y a des étudiants qui ne possèdent pas des PC) et donc ils ne peuvent pas assurer des cours à distance. »

« Je parle en tant qu'étudiant et je connais les conditions des étudiants. Il y a ceux qui habitent loin de la ville et n'ont pas de couverture et d'internet... C'est un des facteurs qui freine l'étude à distance. »

Ce qui est aussi intéressant dans les énoncés produits par les étudiants en guise de réponse à cette question, c'est l'aspect « enthousiaste » de ces derniers. En dépit de tous les obstacles rencontrés pendant l'attribution des cours en ligne, certains étudiants sont optimistes et impliquent leur préférence à l'enseignement à distance en écrivant :

« D'un côté ce recours est la bonne solution pour suivre notre apprentissage et surtout pour les étudiants qui habitent loin de l'Université et ils ne peuvent pas se déplacer ...l'enseignement à distance peut influencer positivement notre cursus universitaire. Mais à condition que les cours dispensés seront formés sous forme de conférences visuelles pour que l'étudiant puisse assurer une bonne assimilation au lieu de nous envoyer des documents PDF qui ne servent absolument à rien. »

A travers ces réponses, nous comprenons davantage qu'il serait préférable de revoir impérativement tout ce qui est relatif au bon déroulement de cette pratique. Assurer des cours en ligne demande une forte implication de la part des enseignants et aussi de la part des étudiants où leurs contributions mutuelles mènent vers une bonne adaptation de cet enseignement.

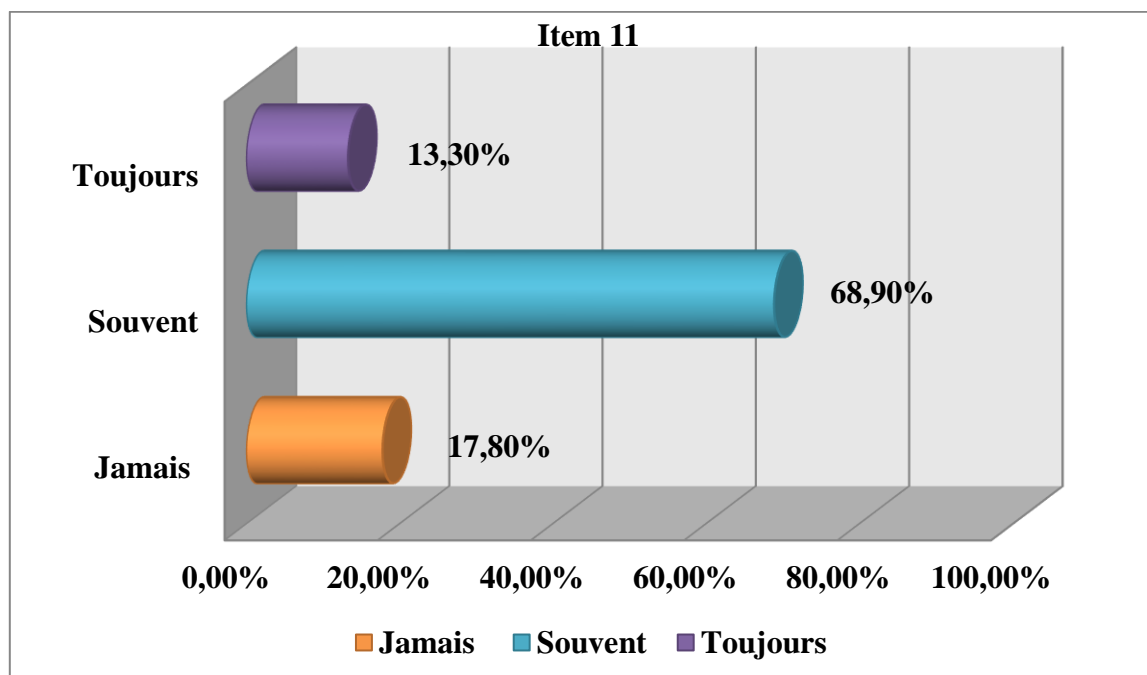
Item 11 : A quelle mesure utilisez-vous les espaces interactifs (plateforme Moodle, Zoom, E-learning, Google Classroom, etc.) pour la poursuite pédagogique de vos cours ?

Item 10	Nb.cit.	Fréq.
Jamais	08	17.80%
Souvent	31	68.90%
Toujours	06	13.30%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°18 : Récurrences des réponses de « Item 11 » en nombre et en pourcentage.

La lecture des données chiffrées de ce tableau portant sur l'usage des espaces interactifs par les étudiants prouve que 60.90% (31 étudiants) utilisent souvent ces espaces. Toutefois, le

reste des réponses est réparti ainsi : 17.80% ne les utilisent jamais et 13.30% les utilisent toujours.



Graphique n°12 : Représentation graphique des réponses à l'Item 11

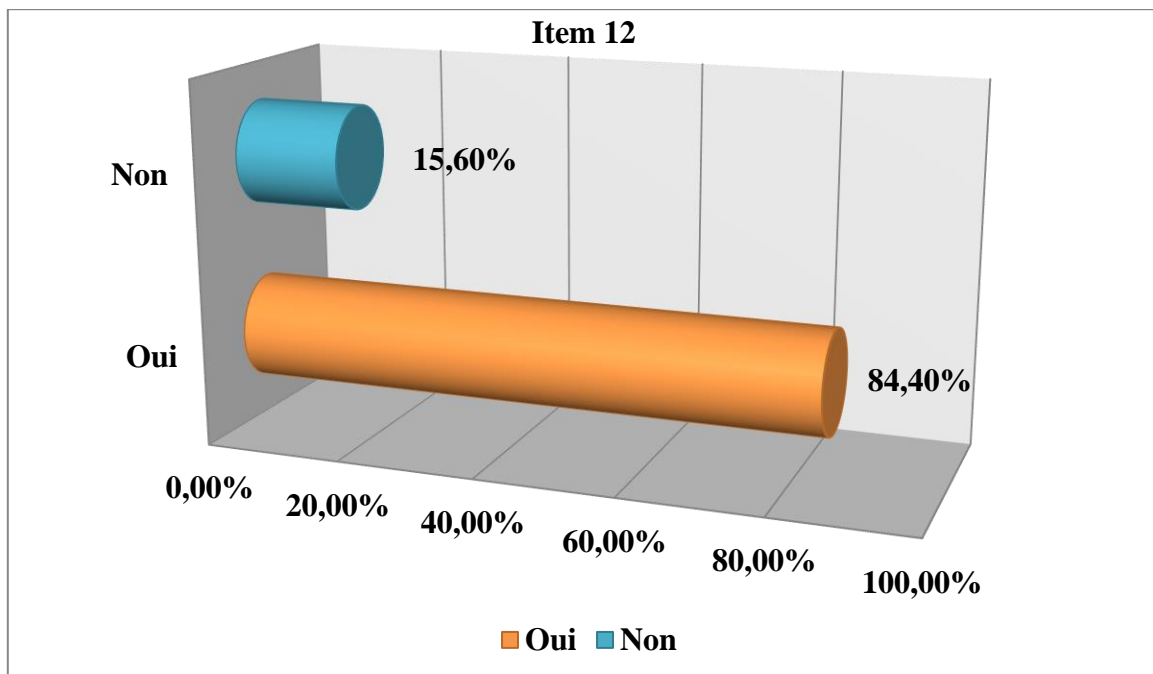
En examinant le taux le plus élevé enregistré pour cette question, nous confirmons que l'usage des espaces numériques interactifs est fait fréquemment. Ceci revient, comme nous l'avons montré dans l'analyse de l'Item 10 à la situation sanitaire où le recours à ces espaces a été imposé et les étudiants les découvraient pour la première fois. Initier les étudiants à l'utilisation des espaces numériques et interactifs devient une nécessité dans la mesure où ils sont considérés comme étant des moyens facilitant l'apprentissage. A ce stade d'avancement, nous tenons à déclarer que ces résultats ne sauraient nous donner une image assez précise et que le terrain de recherche devrait s'élargir en tenant en compte d'autres paramètres et acteurs. Partant de ce fait, nous avons interrogé les enquêtés s'ils souhaitent participer à des ateliers d'écriture en ligne. Ci-après les résultats obtenus.

Item 12 : Souhaiteriez-vous participer à des ateliers d'écriture créative en ligne (à distance) ?

Item 9	Nb.cit.	Fréq.
Oui	38	84.40%
Non	07	15.60%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°19 : Récurrences des réponses de « Item 12 » en nombre et en pourcentage.

Les pourcentages mentionnés dans le tableau montrent que 84.40% des étudiants souhaitent participer à des ateliers d'écriture à distance pendant que 07 étudiants (15.60%) refusent d'y participer. Nous avons donc une grande majorité qui déclarent positivement leur accord.



Graphique n°13 : Représentation graphique des réponses à l'Item 12.

En croisant ces réponses avec celles obtenues à l'Item 9, nous pouvons conclure que même si nos enquêtés n'ont jamais participé à des ateliers d'écriture durant leur cursus universitaire mais ils souhaitent le faire en ligne dans le besoin de découvrir réellement ce qu'elle englobe cette pratique scripturale. Nous sommes donc face à un public étudiant qui est prêt à participer à cette expérience, d'où nous avons opté dans la réalisation de la partie expérimentale de cette recherche à dispenser des ateliers d'écriture à distance. Nous ambitionnons, entre autres, avec cette démarche d'initier les étudiants à la pratique de l'écriture dans le cadre des ateliers et surtout de favoriser l'usage des espaces numériques et l'enseignement à distance.

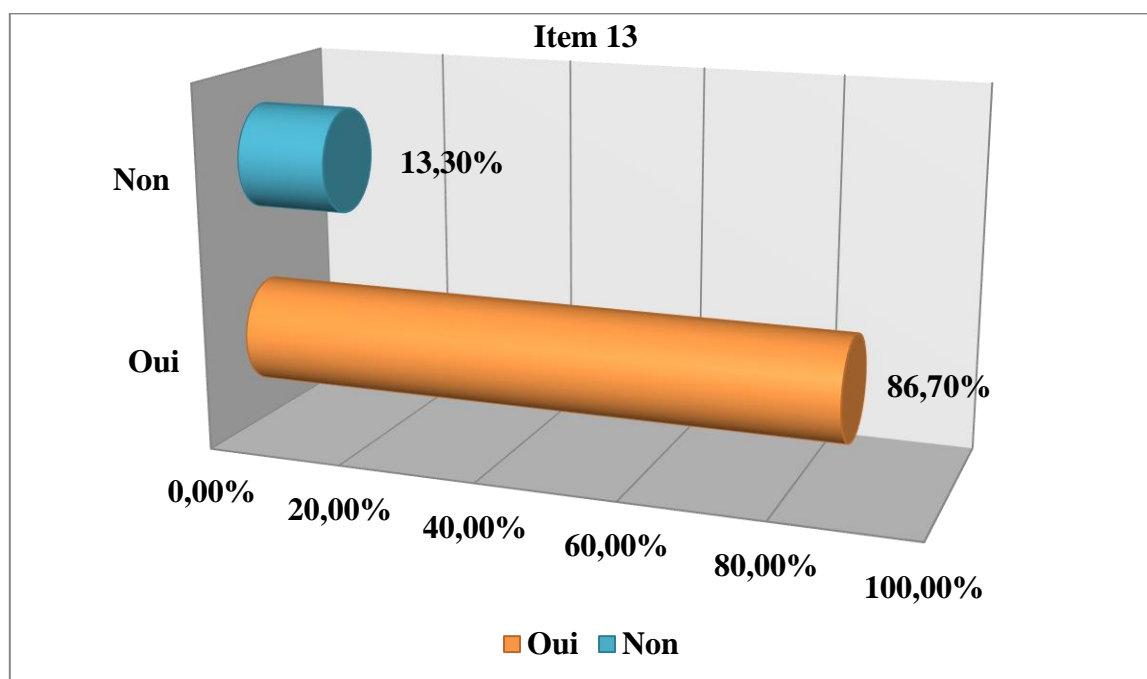
Par la suite, nous mettons en relation l'intégration des ateliers d'écriture en ligne avec le développement de la compétence rédactionnelle des étudiants.

Item 13 : Pensez-vous que l'intégration des ateliers d'écriture créative en ligne pourrait vous aider à développer votre compétence rédactionnelle ?

Item 9	Nb.cit.	Fréq.
Oui	39	86.70%
Non	06	13.30%
TOTAL. OBS.	45	100%

Tableau n°20 : Réurrences des réponses de « Item 13 » en nombre et en pourcentage.

Les données présentées dans ce tableau montrent que la majorité des étudiants (86.70%) pensent que l'intégration des ateliers d'écriture en ligne pourrait assurer un bon développement de la compétence rédactionnelle. Quant aux étudiants qui pensent le contraire, nous avons remarqué que le nombre des réponses reste très réduit avec un pourcentage de 13.30%.



Graphique n°14: Représentation graphique des réponses à l'Item 13.

Selon les étudiants, l'intégration des ateliers d'écriture pourrait être en faveur du développement de la compétence rédactionnelle. Que cela soit sur le niveau linguistique ou extralinguistique, les ateliers d'écriture aident les scripteurs à s'approprier une compétence scripturale solide. A travers les réponses des étudiants, nous avons recensé plusieurs aspects touchant à l'appropriation de cette dernière. En premier lieu, les étudiants pensent que ces ateliers sont un moyen de libération de l'imagination du scripteur. A ce propos, l'un des enquêtés a écrit : « *S'engager dans des ateliers d'écriture en ligne peut libérer l'imagination, ce*

qui peut contribuer à développer des capacités d'écriture, et nous pouvons parfois nous retrouver avec une créativité d'écriture. ». Dans un deuxième temps, d'autres étudiants les perçoivent comme une activité qui enrichit le vocabulaire et le bagage culturelle voire interculturelle du scripteur où nous citons les réponses suivantes :

« Les ateliers d'écriture sont le moyen adéquat qui nous aident à perfectionner notre bagage linguistique en termes de lexique et interculturelles en termes d'interaction avec une culture étrangère. ».

« Cette intégration pourrait améliorer les compétences rédactionnelles et donner l'occasion à toute personne qui veut améliorer ses capacités communicatives (langagiers) et pragmatiques (culturelles et interculturelles). »

Dans un dernier temps, certaines réponses considèrent les ateliers comme un exercice d'auto-évaluation qui permet aux scripteurs de s'auto-évaluer et s'auto-corriger. Nous citons à titre d'illustration la réponse suivante : *« L'atelier d'écriture est un dispositif qui permet de prendre la plume et de rédiger des textes de meilleure qualité et à dépasser la peur d'écrire. Il a pour but de déclencher l'écriture dans une ambiance interactionnelle toute en favorisant la motivation et le désir d'écrire à travers les participants Il offre aux participants un moment de partage en écriture. Ainsi, à travers cette pratique, nous pouvons nous auto-évaluer et auto-corriger tout en reconnaissant nos points faibles et nos forts dans l'objectif de nous améliorer ultérieurement. »*

III.2 Analyse du corpus textuel : les productions écrites

Dans la section précédente, nous avons présenté, analysé et interprété les résultats obtenus à travers notre premier outil d'investigation « le questionnaire » diffusé auprès des étudiants universitaires de la troisième année licence de français inscrits à l'université d'Ibn Khaldoun de Tiaret. C'est également dans ce chapitre que nous analyserons le corpus textuel des productions écrites que nous avons collecté à travers les ateliers d'écriture en ligne.

Nous assisterons dans cette analyse par le biais de la grille critériée à l'étude des différentes stratégies scripturales mises en exergue par les scripteurs lors de la production des textes en ateliers. Nous découvrirons tout au long de cette partie comment les scripteurs traduisent leurs pensées par écrit en réinvestissant les mécanismes langagiers, cognitifs et interculturels de la langue. De plus, nous saurons comment l'intégration des ateliers d'écriture en ligne pourrait influencer la compétence rédactionnelle chez chacun des scripteurs et plus particulièrement la construction des compétences linguistiques, interculturelles et littéraires.

III.2.1 Pertinence de la production

En analysant les textes produits dans le cadre des ateliers d'écriture à distance, nous sommes arrivées à ce qui suit :

III.2.1.1 Respect de la consigne d'écriture

Rappelons que les ateliers proposés en ligne s'articulaient autour de trois sujets différents où les scripteurs devaient produire des textes à travers des consignes bien précises. Notre objectif était de faire naître chez les participants une autonomie de réflexion et de rédaction autour d'un ensemble de critères tout en les aidant à mobiliser leurs pensées et idées. En nous interrogeant si les textes collectés respectent la consigne d'écriture, nous avons obtenu les résultats suivants :

Ateliers d'écriture	Consigne respectée	Consigne non respectée
Atelier n°1	10	00
Atelier n°2	10	00
Atelier n°3	26	00
TOTAL	26	00

Tableau n°21 : Nombre de textes ayant respectés la consigne d'écriture

L'analyse des textes nous a démontré, en ce qui concerne le premier critère de la grille, que tous les participants ont respecté la consigne d'écriture proposée dans chaque atelier. Nous avons enregistré un taux de 100% (soit 26 textes) de respect à cet indicateur. Cela veut dire qu'ils ont bien interprété les tâches proposées. La consigne et l'importance de la respecter peuvent jouer un rôle décisif dans le processus rédactionnel. Elles orientent vers la compréhension et l'assimilation du sujet et amener le scripteur par la suite à produire un texte normé respectant l'acte de parole et communicatif mis en question.

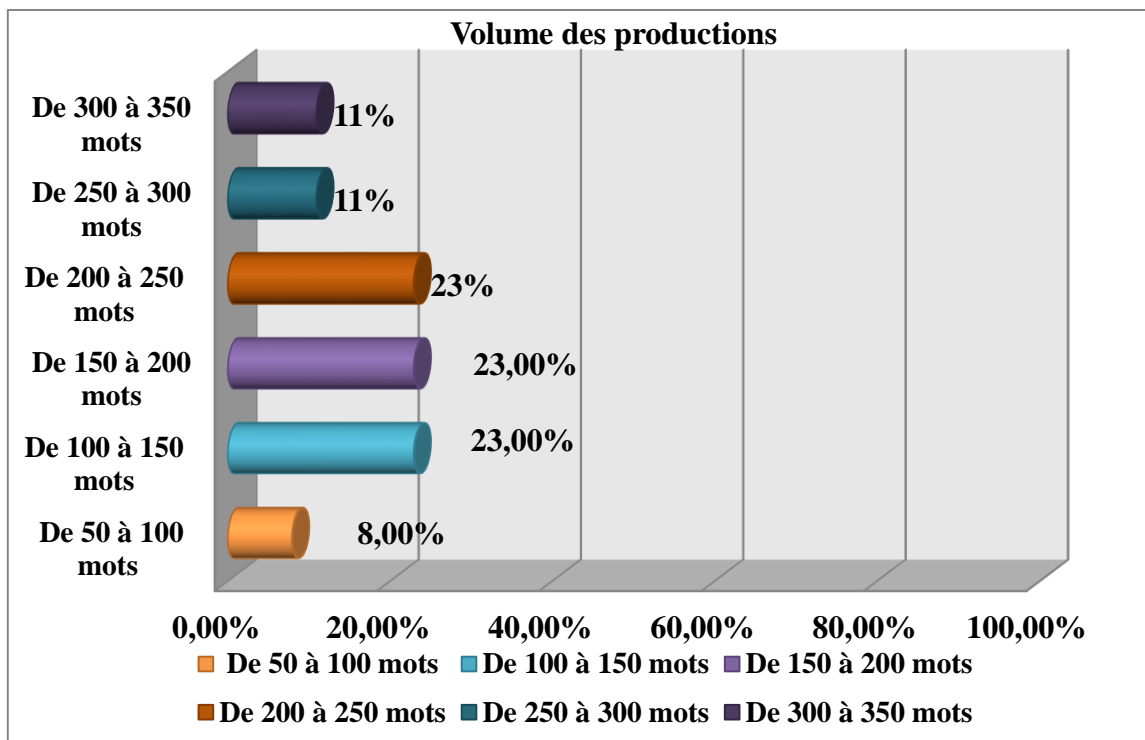
III.2.1.2 Respect du volume des productions

Un autre point a attiré notre attention, celui du volume des textes écrits. Nous avons constaté que certains scripteurs n'ont pas respecté le nombre de mots demandé. Le volume des textes varie d'une production à une autre. Pour faciliter la tâche de l'analyse, nous avons compté les mots de chaque texte à l'aide du logiciel « Word », d'où ressort le tableau suivant :

Volumes des productions par mots	Nb.cit.	Fréq.
De 50 à 100 mots	02	07.69%
De 100 à 150 mots	06	23.07%
De 150 à 200 mots	06	23.07%
De 200 à 250 mots	06	23.07%
De 250 à 300 mots	03	11.53%
De 300 à 350 mots	03	11.53%
TOTAL. OBS.	26	100%

Tableau n°22 : le volume des textes par mots

Les données chiffrées mentionnées dans ce tableau montrent que les textes produits par les participants se situent de 50 à 350 mots selon la répartition suivante : 18 textes (69%) qui se composent de 100 à 250 mots, d'autres (06 textes) avec un pourcentage de 22% comportent de 250 à 250 mots. Quant au reste des productions (02 texte), elles se situent généralement dans la moyenne de 50 à 100 mots, soit un pourcentage de 07%.



Graphique n°15 : Volume des textes produits en mots

En comparant le nombre de mots obtenu pour chaque texte avec le nombre de mots demandé dans la consigne d'écriture, nous avons constaté d'emblée que la majorité des participants (60%) n'ont pas respecté cet indicateur, seulement 40% ont pu le faire. Notons que le nombre de mots dans une production écrite est très important. Pour des raisons autant pratiques que théoriques, cette consigne est à respecter, elle aide davantage le scripteur à structurer son écrit de manière générale et ses idées de manière particulière dans un cadre bien limitée. A titre d'exemple, dans les épreuves écrites de l'examen du « DELF », « DALF » et même dans les examens de fin d'année « BEM » et « Bac », lors de la correction si le texte produit est court ou long et ne respecte pas la consigne, le candidat sera pénalisé.

III.2.1.3 La titrologie des productions écrites

L'un des autres points relevés en analysant les productions écrites est la présence des titres. Rappelons que lors de la réalisation de cette tâche, nous avons insisté sur le titre à travers la consigne « donnez un titre à votre texte ». Dès lors, nous avons enregistré neuf (11) productions ayant attribué un titre à leurs textes repéré dans les textes suivants :

Texte (A01) : « *L'Algérie : là où la vie prend racine.* »

Texte (A02) : « *Le diamant de l'Afrique.* »

Texte (A04) : « *Le nouveau départ.* »

Texte (A05) : « *L'Algérie que je rêve !* »

Texte (A06) : « *Le rêve d'Algérie nouvelle.* »

Texte (A07) : « *L'Algérie du peuple* »

Texte (A08) : « *Houriya, Liberté !* »

Texte (A09) : « *Libre Algérie* »

Texte (A10) : « *El Djazayer la joyeuse.* »

Texte (H04) : « *Le destin* »

Texte (H05) : « *Triste histoire* ».

Sachant que le titre représente une fonction très importante dans une production écrite, il introduit le contenu du texte et des éléments clés pouvant aider le lecteur à assimiler la compréhension du texte produit. Il est considéré comme une sorte de mini-résumé qui permet de se faire rapidement une idée sur les principaux sujets traités. De ce fait, les intitulés proposés par les participants sont généralement formulés sous forme de syntagmes nominales contenant des mots clés, d'où la simple lecture de ces derniers transporte le lecteur dans l'univers thématique de la production. Certains scripteurs ont utilisé d'autres techniques pour la formulation du titre, citons à titre d'exemple le titre « *Houriya, Liberté !* » où le scripteur met en avant deux mots de sens similaires, sauf que le premier est en arabe et le deuxième est en français. Aussi, un autre scripteur annonce son titre « *Le diamant de l'Afrique* » en faisant recours à une figure de style qui est la comparaison. Il compare l'Algérie à un diamant de l'Afrique. Même remarque pour le titre « *L'Algérie, là où la vie prend racine* ». Ces procédés ont attiré notre attention du fait que les participants n'ont pas rédigé leurs titres en un simple mot représentatif mais ils ont manifesté une certaine créativité remarquable.

III.2.2 La cohérence sémantique

III.2.2.1 Atelier d'écriture n°1

A travers cette étude, nous ne visons pas seulement l'usage de la langue en tant que système linguistique mais aussi les représentations (inter)culturelles des scripteurs par rapport à la culture française. Nous avons conçu pour ce volet une activité rédactionnelle (atelier n°1) où les participants devaient produire un texte en prose d'une vingtaine de lignes dans lequel ils

dressent le portrait d'un français et avancent un regard comparatif et critique sur la culture française en la comparant avec la culture algérienne.

Partant des conceptions des auteurs promoteurs de l'approche interculturelle dans le domaine de la didactique, notamment Pretceille (1986, 1996, 1999, 2003), Zarate (1986), Byram (1992, 1997) et Lussier (2005) qui ; à travers leurs recherches ; s'accordent à dire que la culture pourrait être apprise sous formes de connaissances et de savoir touchant essentiellement à des aspects relevant de l'histoire, la littérature, la gastronomie, les coutumes, etc. En ce sens, l'interculturel représente donc une composante essentielle de l'approche communicative ayant révolutionné le domaine de la didactique en défendant avec la notion de compétence de communication l'idée que la réussite d'un acte de communication dépend non seulement de la bonne maîtrise des règles grammaticales mais aussi de la prise en compte du respect des paramètres socio-culturels de la situation de la communication.

Inscrivons le processus rédactionnel dans une dimension communicative à travers laquelle le scripteur peut véhiculer ses représentations (inter)culturelles, nous sommes arrivées aux résultats suivants :

Entre « désir », « fascination », « attirance » et « réticence », les étudiants ont pu, à travers leurs écrits, mettre en avant leurs conceptions interculturelles en avançant des réponses très significatives. La majorité des scripteurs ont des représentations négatives vis-à-vis de la culture française et des français. Ils fuient et rejettent fermement les français. Pour justifier ce sentiment de rejet, les scripteurs ont utilisé un vocabulaire péjoratif construit essentiellement autour des qualificatifs tels que : « sales », « prétentieux », « racistes », « ignorants », « arrogants », « chauvins », « flemmards », « irrespectueux », etc.

Les passages ci-dessous démontrent clairement les représentations négatives des scripteurs où certains d'entre eux sont catégoriques et ils n'acceptent même pas de comparer leur culture d'origine avec la culture française :

Exemple (1) : Texte (P02)

« Par rapport à ma propre culture, la culture française lui est complètement opposée. Comme je l'ai déjà dit, ils sont trop décadents et soutiennent des choses déjà interdites dans ma propre culture. C'est pour ça, je ne peux pas l'accepter ni même la comparer avec ma culture, elle reste loin de la mienne. »

Exemple (2) : Texte (P04)

« Je trouve que la culture algérienne est marquée par sa diversité et sa richesse par rapport aux français parce que chaque ville de l'Algérie constitue un espace culturel et particulier. »

Nous avons ensuite cherché à savoir pourquoi les scripteurs manifestent tant de réticence envers les français et leur culture. Nous avons tenté de retrouver des traces et des indices dans leurs écrits et nous avons recensé plusieurs raisons relatives à l'histoire coloniale entre les deux pays, à certains clichés et surtout à la religion. A ce propos, nous avons noté les passages suivants :

Exemple (3) : Texte (P03)

« Avant de dresser le portrait d'un français par rapport à un algérien ; nous devons d'abord souligner un point très important qui est l'histoire douloureuse et traumatique du vieux couple franco-algérien qui était en vrai un entrelacement qui a duré cent trente ans. Ce dernier a laissé des séquelles et est descendu profondément dans les âmes et les corps. »

Exemple (4) : Texte (P03)

« Il existe sans doute des clichés qui vont de « porteurs de bérets et de marinières » à « ils se baladent avec une baguette sous le bras » passant par « arrogants et râleurs ». »

Dans l'exemple (03), le scripteur, avant même de dresser un portrait sur les français, tente de souligner l'histoire douloureuse qui a marqué les relations entre les algériens et les français. Il souligne qu'il est nécessaire de rappeler les questions mémorielles portant sur la colonisation et la guerre d'Algérie. Ensuite, dans l'exemple (04), le scripteur met en avant les fameux clichés et donne une vision globale sur quelques préjugés sur les Français les plus courants tels que : « le français typique porte un béret » et « les français aiment se déplacer avec une baguette sous les bras ».

Contrairement à cette tranche qui rejettent et jugent la culture française, il y a également ceux qui aiment les français. Ceci se manifeste à travers des aspects qui représentent des éléments phares de la culture tout comme : les monuments touristiques, l'héritage littéraire, le mode vestimentaire et la gastronomie. Selon ces scripteurs :

« Un français est une personne qui a l'impression de véhiculer cette impression : nous sommes les meilleurs en gastronomie, les plus romantiques, les plus élégants et les plus intellectuels. »

(Texte P03)

« Ils sont considérés comme des personnes cultivées et raffinées, ils sont galants et attentionnés, ils ont un style vestimentaire simple, beau et élégant et aussi une très bonne gastronomie. »

(Texte P04)

« Ce peuple est caractérisé par un art de vivre, il maintient des valeurs traditionnelles parmi lesquelles une gastronomie reconnue, marquée notamment par ses fromages et ses vins et des domaines comme la haute couture et la haute joaillerie. » **(Texte P07)**

« Les français ont une culture très riche et très vaste. J'aime bien leur façon de faire, leur façon de se vêtir et surtout les parfums succulents connus dans le monde entier. » **(Texte P10)**

« Chose qui m'attire encore plus, c'est bien la littérature française, les écrivains français ont laissé des chefs d'œuvre d'un style éternel. » **(Texte P10)**

A ce stade d'avancement, nous pouvons dire que la tâche proposée dans le cadre de cet atelier d'écriture nous a permis de situer le niveau (inter)culturel des scripteurs. Leurs représentations touchent majoritairement à deux positions : certains manifestent un sentiment d'attraction envers la culture française et d'autres la rejettent catégoriquement. Acquérir une compétence dite (inter)culturelle ne se limite pas à des connaissances en lien avec la langue cible et sa culture. Il s'agit notamment d'acquérir plusieurs éléments complémentaires tels que *savoirs, savoir-faire, savoir-être* (Lussier, 2005 : 1997) dans l'objectif de former des individus interculturels capables d'interagir et de penser de façon culturellement appropriée. Dans cette optique, les scripteurs sont loin d'être (inter)culturellement compétents, ils ont un profil (inter)culturel minimum qui se réduit à de simples représentations qui freinent le processus d'interaction et d'avancer une réflexion objective tout en comparant des éléments représentatifs de la culture cible et la culture étrangère. L'appropriation critique de l'autre culture les aide notamment à redéfinir leurs manières de penser, d'ajuster leurs schèmes mentaux de façon à ce qu'ils perçoivent le monde et la culture de l'autre d'une façon plus ouverte et positive.

III.2.2.2 Atelier d'écriture n°2

Dans l'atelier d'écriture n°02, il s'agissait d'un exercice rédactionnel créatif où les participants devaient produire un texte imaginaire en prose de 250 à 300 mots dans lequel ils font parler la nouvelle Algérie dont ils rêvent. Nous rappelons que la consigne d'écriture était formulée à partir d'une citation abordant le Hirak algérien dans l'objectif de mettre ces participants dans le bain thématique de l'atelier. A la fin de l'atelier, nous avons collecté dix (10) textes écrits en prose. Même si le nombre des textes est peu mais nous avons considéré ce

corpus comme étant très riche et représentatif du fait qu'il peut constituer une base pour l'étude de plusieurs procédés rédactionnels.

Pour commencer, l'analyse thématique de notre corpus textuel a montré que les productions écrites des scripteurs sont riches en matière de thèmes. Nous avons recensé la présence de plusieurs thèmes à savoir : la révolution (A06), le rêve (A10), l'amour de la patrie (A08), la citoyenneté (A03), la détermination (A07), l'enthousiasme (A01), la liberté (A08) et la justice (A09). Dans leurs textes, les scripteurs ont choisi de mettre en avant plusieurs thèmes mais dans un seul et unique objectif : parler de l'Algérie nouvelle et de ses aspirations.

Ensuite, nous avons examiné de près l'organisation et l'enchaînement des idées dans les textes. Ces deux points constituent des éléments phares qui aident à assurer une cohérence sémantique du discours écrit. De manière générale, les productions écrites dégagent bel et bien une cohérence sémantique qui dépend de plusieurs paramètres : l'usage des mots et leur progression, la sélection d'un lexique approprié pour répondre à la thématique de l'atelier. Ces éléments ont joué un rôle indispensable dans la construction des idées qui s'enchaînent de façon logique et sans ambiguïté. En guise d'illustration, nous étayons ces propos par les exemples ci-après :

Exemple (1) : Texte (A04)

« L'Algérie, notre pays où le soleil brille en permanence, un pays de contrastes avec des déserts, des montagnes de la neige et de la verdure, des plages de sable blanc (...) Le Hirak, un printemps algérien et un soulèvement populaire pacifique qui a pour but de changer et d'avoir une nouvelle Algérie, une Algérie plus développée dans tous les domaines et pleine d'espoir pour son peuple, en donnant la chance à la jeunesse. »

Exemple (2) : Texte (A08)

« Je me prénomme Houriya حورية, alias « Liberté ». Je suis née un jour qui ne ressemble à aucun autre, née d'un traumatisme profond après une lutte de cent trente-deux ans jour pour jour après ma prise par le colonialisme français. Encore plus, j'ai resurgi une deuxième fois après dix ans de guerre civile, d'égorgement et de traumatisme. Mon itinéraire tragique est constitué de souffrance, de faiblesse, de deuil, de combat et surtout beaucoup de bravoure. Moi, qui ai passé toutes ces années à rechercher mon passé, mon identité et mes repères. En dépit de toutes les rudes épreuves de mon destin, je suis cette petite voix prometteuse qui chuchote à l'intérieur de toute ma nation. »

Exemple (3) : Texte (A09)

« Dans mon imagination, je changerais l'Algérie par Alger rit. Il s'agirait d'un monde sans misère où les gens sont tous heureux et solidaires. Il y aurait une autre vie après la mort, une vie meilleure que la première où l'espoir est toujours au rendez-vous. Ce serait un monde à part, un monde pacifique où tout le monde s'aime et se respecte : pas de violence, pas d'insultes et pas de querelles entre voisins et familles. Des algériens qui n'ont connus ni guerre ni terrorisme, ni faibles d'esprits ou encore moins des traîtres à la nation. »

Ces extraits nous montrent davantage que les scripteurs utilisent un lexique très recherché pour annoncer et organiser leurs idées. Dans l'extrait (A04), le scripteur commence par un passage descriptif où il décrit la beauté de l'Algérie. Ensuite, il introduit le sujet principal qui est le Hirak en mettant en avant les objectifs de ce mouvement populaire. Dans l'extrait (A08) et (A09), les scripteurs ont choisi de se mettre dans la peau de l'Algérie par l'imagination. En lisant les extraits, nous aurons l'impression qu'il s'agit d'un texte autobiographique où l'Algérie raconte son histoire et les circonstances de sa naissance tout en mettant en relief certains aspects historiques du parcours de l'Algérie. Après avoir fait référence à des événements historiques ayant marqué l'Algérie tels que « le colonialisme français », « le terrorisme » ou encore « la tragédie » à travers un vocabulaire péjoratif comme « souffrance, mort, guerre, égorgement, traumatisme...etc. », les scripteurs ont tenté par la suite de se focaliser sur certaines valeurs comme : les repères identitaires et l'enthousiasme. Le passage d'une idée à une autre se fait par excellence et même au moment de la lecture des textes, nous observons une certaine fluidité et solidité en matière d'organisation et d'enchaînement. Nous considérons donc ces passages comme des textes particuliers dans le sens où il s'agit d'une écriture littéraire créative par excellence. Cette implication dans l'écriture en ateliers à distance a montré comment les scripteurs se sentaient à l'aise au moment de l'écriture et comment ont-ils approprié la consigne d'écriture de départ. Nous signalons aussi que ces passages ont montré le potentiel réel des scripteurs en guise d'écriture où ils avaient une certaine liberté et c'est l'un des facteurs de réussite des productions écrites.

III.2.2.3 Atelier d'écriture n°3

Le troisième atelier d'écriture avait pour objectif la production d'un texte narratif. Pour cet atelier, nous avons choisi d'exploiter les capacités littéraires et imaginaires des participants. Les objectifs de cet atelier consistaient à découvrir le talent des scripteurs en matière d'écriture en s'entraînant sur la rédaction d'un texte narratif et faire travailler les compétences d'interprétation et d'écriture créative avec le thème de « raconter une histoire à partir d'une situation donnée ». Comme son nom l'indique, nous avons demandé aux participants de produire un texte narratif en une centaine de mots à partir d'une situation donnée dans laquelle nous leur avons communiqué quelques indices tels que : les noms des deux protagonistes « Myriam et Ayoub », les circonstances de leur rencontre et l'élément perturbateur de l'histoire « le décès de Myriam ». Ces détails sont indispensables pour faire entrer les participants dans le contexte du travail écrit demandé.

En analysant les textes produits, il ressort d'abord que tous les participants ont rédigé des textes de type narratif qui respectent les cinq étapes principales du schéma narratif canonique qui permettent d'organiser logiquement, temporellement et sémantiquement les éléments de l'histoire racontée. Rappelons que le schéma narratif se compose de cinq parties complémentaires qui sont : la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties, la résolution du problème et enfin la situation finale. Tous les textes commencent par la présentation des personnages et de l'action en utilisant des articulateurs logiques spécifiques à la situation initiale comme dans les exemples suivants :

Exemple (1) : Texte **(H04)**

« Il était une fois une jeune fille de 26 ans nommée Myriam qui vivait avec vitalité et joie »

Exemple (2) : Texte **(H03)**

« Il était une fois dans une ville une jolie fille qui s'appelle Myriam, en troisième année médecine, a rencontré Ayoub son ami de la faculté de médecine. »

Exemple (3) : Texte **(H06)**

« Il y a bien longtemps, deux jeunes rêveurs qui s'appelaient Myriam et Ayoub, ils étaient gravement liés attachés l'un à l'autre dans deux villes différentes. »

Ensuite, les scripteurs organisent les événements et les péripéties de l'histoire à travers d'autres connecteurs comme « un jour, un soir » qui indiquent la situation événementielle de l'histoire, nous citons les exemples suivants :

Exemple (4) : Texte **(H01)**

« Un jour, elle rencontra un homme qui s'appelle Ayoub, ils étaient très heureux quand ils étaient ensemble et ils prévoyaient de se marier mais un jour, l'inattendu s'est produit. »

Exemple (5) : Texte **(H06)**

« Un jour, Mimi comme à l'accoutumée faisait sa nuit de garde quand elle commence à sentir des vertiges répétés. Elle se dit que c'était une fatigue passagère. »

Pour clôturer l'histoire, les scripteurs emploient aussi des articulateurs qui le montrent, ils inventent dans leurs textes des fins ouvertes, tristes et aussi des fins fermées heureuses comme l'indiquent les exemples suivants :

Exemple (6) : Texte **(H04)**

« Finalement, et après quelques séances de traitement Ayoub a lentement repris sa vie normale et il a décidé de se spécialiser la spécialité dans laquelle Myriam souhaitait se spécialiser afin de revivre son rêve qui n'était pas concrétisé ».

Exemple (7) : Texte **(H02)**

« Ayoub s'est réveillé le matin pour aller comme son habitude visiter sa chère femme et soudain sur son chemin, il a fait une grave chute après avoir reçu un texto et malheureusement a trouvé sa mort aussi. Voilà, Ayoub l'exemple de l'homme loyal et fidèle de sa femme mais le destin n'était pas avec eux. »

Nous observons donc que la trame narrative est parfaitement respectée. Tous les scripteurs ont organisé leurs histoires de manière à ce qu'elles représentent les différentes phases du schéma narratif. Pour étudier de près cet aspect, nous allons dans ce qui suit analyser la technique narrative mise en exergue à travers le texte **(H03)** où la lecture de l'histoire nous conduit à ressortir le schéma narratif suivant :

Situation initiale	Une phase initiale où les deux protagonistes de l'histoire « Ayoub » et « Myriam » s'aimaient fortement et préparaient leur mariage pour commencer une nouvelle vie ensemble.
Élément perturbateur	Au moment où Myriam s'apprêtait à faire une surprise à son fiancé Ayoub et préparait une fête dans un navire à l'occasion de sa soutenance, une masse dans le moteur du navire s'est déclenchée.
Les péripéties	Préparation de fête sur le navire. Myriam brûlée au milieu de l'incendie déclenchée. Tentative avancée par Ayoub pour l'aider. Décès de Myriam et effondrement de son fiancé Ayoub.
Résolution du problème	Ayoub tente de se reconstruire et accepte le décès de sa bien-aimée Myriam.
Situation finale	Ayoub retrouve enfin sa sérénité et décide d'attribuer à la plage où s'est produit ce terrible événement le nom de « M&A » en hommage à sa fiancée et pour que leur histoire d'amour reste vivante et perdure à jamais.

Tableau n°23 : Le schéma narratif de l'histoire racontée dans le texte (H03)

Ce que nous pouvons remarquer à travers les différentes phases de ce schéma narratif :

Dans un premier temps, le scripteur débute son histoire par présenter les deux personnages de l'histoire en mettant en lumière le sentiment d'amour qui les unit en tant que couple de jeune s'apprêtant à se marier et à commencer une nouvelle vie. Ensuite, il oriente son histoire vers un événement qui chamboule le déroulement de l'histoire où la protagoniste Myriam est décédée suite à un incendie déclenché à cause d'une masse électrique dans le navire. Enfin, la progression des événements et de la trame narrative se bascule vers un nouvel événement qui marque la fin de l'histoire.

Malgré la présence de plusieurs lacunes linguistiques au niveau de ce texte, le scripteur a réussi à rendre une production complète avec un début de l'histoire repris de la situation donnée mais un cheminement varié jusqu'à l'arrivée du protagoniste Ayoub à sa destination finale. Cela nous incite à penser que cette situation d'écriture créative mise en place a fourni

aux scripteurs une occasion de mettre en scène non pas seulement des besoins langagiers de la langue mais aussi de la créativité littéraire.

Dans les productions, nous avons aussi détecté la présence de plusieurs éléments de l'énonciation tels que les indicateurs spatio-temporels où les événements se déroulent dans des ancrages référentiels différents et les embrayeurs personnels que nous présentons dans le tableau suivant :

Eléments énonciatifs	Illustrations à partir du corpus
<p align="center">Les indicateurs spatio-temporels</p>	<p>H01 : lieu de travail, au fil du temps...</p> <p>H02 : un jour, quand, le matin, soudain, chemin...</p> <p>H03 : la ville, la faculté, le jour, un navire, la journée, la plage, la place...</p> <p>H04 : le département, la plupart du temps, la maison, soudain, soudainement, période, chez...</p> <p>H05 : un soir, endroit habituel, à l'heure, la maison, soudainement, maintenant...</p> <p>H06 : deux villes, la nuit, le matin, cafétéria, loin ...</p>
<p align="center">Les embrayeurs personnels et indices de l'énonciation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation du pronom : « il » pour désigner « Ayoub » comme dans : <p>H01 : il est devenu triste et mélancolique...</p> <p>H02 : il restait choqué, accidenté et traumatisé ...</p> <p>H03 : il a décidé de nommer la plage ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'utilisation du pronom « elle » pour désigner « Myriam » comme dans : <p>H05 : elle voit une fille assise, elle commença à se demander ...</p> <p>H06 : elle se dit que c'était une fatigue passagère...</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'emploi d'autres pronoms représentant les autres personnages intégrés dans l'histoire comme : <p>H04 : ils ont décidé de l'aider et de l'amener chez un psychologue ...</p>

Tableau n°24 : Indicateurs spatio-temporels et embrayeurs personnels recensés dans les textes.

Le tableau ci-dessus montre que les scripteurs ont respecté les éléments de l'énonciation de l'histoire tout en empruntant à la situation donnée dans la consigne certaines structures précises. Nous constatons qu'ils ont utilisé des embrayeurs personnels relatifs aux deux personnages principaux « Ayoub » et « Myriam » considérés comme les agents de l'intrigue et sur qui les événements ont le plus d'impact.

En outre, certains scripteurs ont choisi pour la narration de leur histoire d'intégrer et de créer de nouveaux personnages qui, à travers leurs fonctions, influencent la structure narrative et déterminent les actions, les subissent, les relient et leurs donnent un sens comme l'indique Yves Reuter (2000 : 51) en disant : « *les personnages ont un rôle essentiel (...) ils déterminent les actions, les subissent, les relient et leurs donnent du sens (...) de leurs rôles et leurs êtres.* ». De ce point de vue, Phillippe Hamon (1977 : 142) pense que « *le personnage n'est pas seulement un caractère, une qualification, il est aussi un actant, une fonction définie par son rôle dans la sphère d'actions qui constitue le récit.* ». La fonction de ces nouveaux personnages inventés par les scripteurs se limitent généralement entre « **personnages adjuvants** » et « **personnages opposants** ». Nous illustrons ces propos par les exemples suivants :

Personnages adjuvants	Personnages opposants
<p>H01 : la rencontre d'une femme suite au changement de lieu de travail d'Ayoub.</p> <p>H04 : Les amis d'Ayoub et ses professeurs.</p> <p>H03 : les invités et le docteur ayant assisté à la fête organisée sur le navire.</p>	<p>H05 : la fille qui provoque le décès de Myriam.</p> <p>H02 : l'automobiliste qui a percuté Myriam.</p>

Tableau n°25 : Fonctions des personnages inventés par les scripteurs.

Pour les temps verbaux utilisés, nous avons assisté à une combinaison qui va de l'usage de plusieurs temps à savoir : l'imparfait, le passé simple, le passé composé et même le présent de narration. Pour les séquences descriptives, les scripteurs ont tendance d'utiliser l'imparfait comme dans les exemples suivants :

Exemple (08) : **Texte (H05)**

« *Myriam était une très belle fille avec de grands yeux, de longs cheveux et une taille de rêve.* »

Exemple (08) : **Texte (H03)**

« *Myriam était active et intelligente* »

Le passé simple et passé composé sont employés généralement pour introduire et marquer les événements et les actions de l'histoire au passé. Chose que nous avons détecté dans la majorité des textes narratifs produits par les participants, d'où nous extrayons les passages suivants :

Exemple (09) : Texte (H01)

« Elle rencontra un homme qui s'appelle Ayoub (...) Myriam a subi un grave accident qui a entraîné sa mort. »

Exemple (10) : Texte (H04)

« Soudain, quelque chose de terrible s'est passé, un accident dans lequel Myriam est morte. Ayoub a entendu cette mauvaise nouvelle et s'est complètement effondré. »

Exemple (11) : Texte (H04)

« Elle a laissé sa vie dans cet accident. Quand le jeune homme a appris cette nouvelle (...) cat il a perdu son partenaire (...) il a refusé complètement de partager sa vie avec une autre copine. »

A travers tous les éléments exposés ci-dessus, nous débouchons sur le constat suivant : les textes narratifs analysés dégagent une cohésion sémantique interne et externe. Certes, les productions de nos participants contiennent des fautes sur le plan linguistique, mais ceci n'a pas empêché ni influencer sur leur impact littéraire et esthétique. Leurs textes nous donnent une vision globale sur le rapport qu'entretient le scripteur avec la littérature. L'ensemble de ce corpus témoigne inéluctablement de l'effort fourni par les étudiants dans la réalisation de cette tâche.

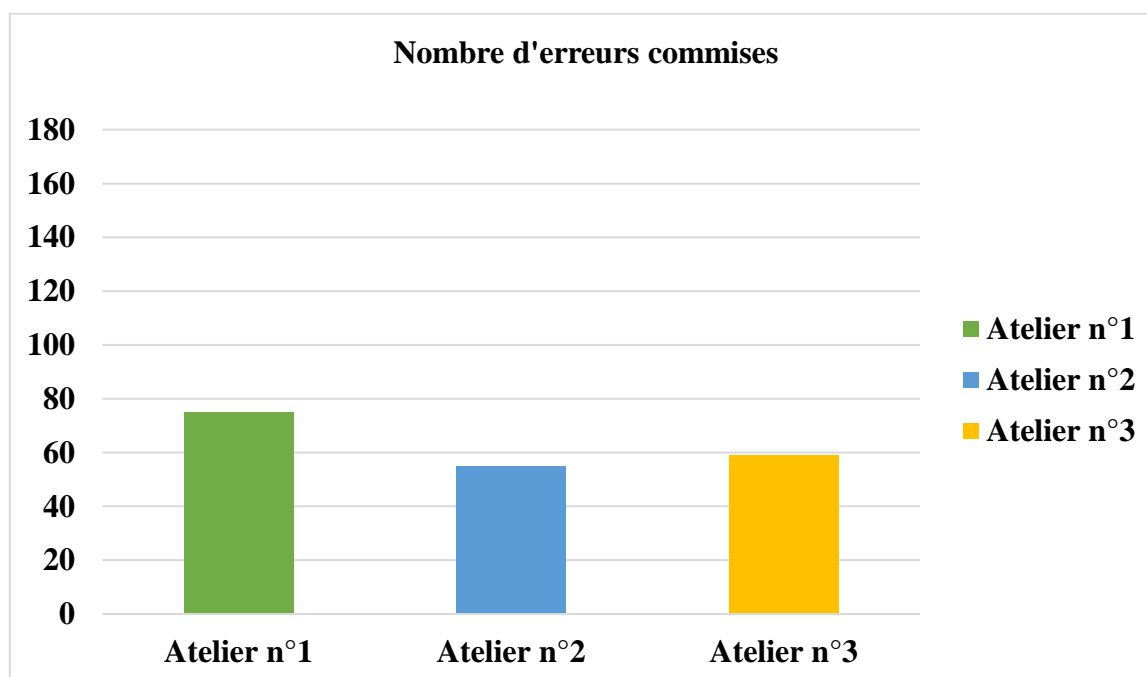
III.2.3 La cohérence linguistique et utilisation des outils de la langue

Pour mieux guider notre analyse en ce qui concerne le critère de la « cohérence linguistique et utilisation des outils de la langue », nous avons jugé important de procéder dans un premier temps à un comptage des erreurs faites dans les productions écrites de chaque atelier, puis dans un deuxième temps de nous focaliser sur les erreurs communes et les plus récurrentes dans notre corpus textuel. Dès lors, nous avons abouti aux résultats suivants :

Ateliers d'écriture	Nombre d'erreurs commises
Atelier n°1	75 erreurs
Atelier n°2	55 erreurs
Atelier n°3	59 erreurs
TOTAL	189 erreurs

Tableau n°26 : Nombre d'erreurs commises.

En observant le tableau, le nombre d'erreurs enregistré dans notre corpus textuel est 189 réparti comme suit : 75 erreurs recensées dans les productions du premier atelier, 55 erreurs dans le deuxième atelier et enfin, 59 erreurs dans le dernier atelier. D'où ressort la représentation graphique suivante :



Graphique n°16 : Le nombre d'erreurs commises dans le corpus textuel.

Même si notre corpus dégage une certaine maîtrise en ce qui est de l'utilisation de la langue ainsi que ses outils sur le plan sémantique, nous avons recensé tout au long de la lecture des productions écrites des erreurs et des incorrections qui peuvent influencer le processus rédactionnel du scripteur et son intention communicative du fait que son texte est destiné à être lu. La nature de ces erreurs sont généralement relatives à la ponctuation, la majuscule, la conjugaison des verbes, l'utilisation des prépositions, les accords grammaticaux, l'orthographe des mots et enfin la construction et la structure des phrases.

L'une des erreurs les plus récurrentes dans les productions écrites des scripteurs est l'absence de l'usage des signes de la ponctuation. Retenons que la ponctuation est un paramètre très indispensable dans l'annonce et la structure de l'information et surtout dans le processus de la lecture à savoir : le rythme, l'intonation, les pauses, etc. Cependant, nous avons constaté que la majorité des scripteurs lors de la production des textes ne savent pas manipuler l'usage des signes de la ponctuation. Observons les exemples suivants :

Exemple (1) : **Texte (H04)**

« Il était une fois une jeune fille de 26 ans nommée Myriam qui vivait avec vitalité et joie Myriam vivait une merveilleuse histoire d'amour avec Ayoub qui étudiait en quatrième année médecine »

Exemple (2) : **Texte (P02)**

« Si je pouvais dresser le portrait d'un homme français ou de la France en général je dirais que sont des racistes la France est le premier pays raciste envers toute personnes en dehors de son pays. »

Exemple (3) : **Texte (A10)**

« On se lève un matin sur les cris et le chant Algérie change sors de ce trou noir Algérie bledi tu ne vas jamais être détruite Algérie tu seras un pays beau libre indépendant et à jamais. »

Les exemples cités ci-dessus démontrent clairement que les scripteurs manifestent la non maîtrise des signes de ponctuation. Dans les extraits **(H04)** et **(P02)**, il s'agit en réalité de deux phrases longues qui ne contiennent aucun signe de ponctuation. Le scripteur aurait pu mettre un point (.) entre le syntagme « *Il était une foisjoie* » et « *Myriammédecine* » pour marquer la fin de la première phrase et le début de la deuxième. Dans le même exemple, l'utilisation de l'articulateur temporel « *Il était une fois* » entraîne impérativement l'usage d'une virgule (,) pour marquer une pause. Nous proposons donc la correction suivante : « *Il était une fois, une jeune fille de 26 ans nommée Myriam qui vivait avec vitalité et joie. Myriam vivait une merveilleuse histoire d'amour avec Ayoub qui étudiait en quatrième année médecine.* ».

Dans l'exemple (3) extrait du texte **(A10)**, nous constatons qu'aucun signe de ponctuation n'a été mentionnée et pourtant le scripteur lors de la formulation de sa phrase rapporte des dires et des paroles prononcés par les Hirakistes en disant « *On se lève un matin sur les cris et le chant Algérie change sors de ce trou noir Algérie bledi (...).* ». Rappelons que dans le cas d'une citation ou le fait de rapporter un discours de manière directe et limité,

l'utilisation des guillemets (« ») est indispensable, ils aident le scripteur à rapporter des propos issus d'une situation de communication différente de celle dans laquelle ils ont été émis. Dès lors, la phrase devait être annoncée comme suit : (*On se lève un matin sur les cris et le chant « Algérie change », « sors de ce trou noir », « Algérie bledi tu ne vas jamais être détruite », « Algérie tu seras un pays beau libre, indépendant et à jamais ».*)

Cette absence totale de la ponctuation provoque un dysfonctionnement interne au niveau de la phrase et qui touche essentiellement au rythme et au souffle au moment de la lecture. Elle conduit le scripteur à construire des phrases agrammaticales dans la mesure où elles représentent un degré de complexité globale qui en rend difficile le déchiffrement.

Une autre lacune recensée, celle de la majuscule qui relève de la grammaire. En examinant les textes produits par les scripteurs, un nombre important de la non maîtrise de la majuscule est observé. Cette erreur revient le plus souvent. Certaines situations discursives écrites exigent un emploi de la majuscule comme le stipule la règle : à chaque début de phrase, on met une majuscule, après un point qui marque la fin d'une phrase et dans un nom propre qui se distingue des noms communs dans la mesure où il se réfère à quelqu'un ou quelque chose en particulier. Ci-après quelques extraits renfermant cette lacune :

« *Je rêve que mon beau pays soit à la hauteur de mes attentes et mes pensées. je rêve aussi d'avoir un bel avenir* » (**Texte A05**)

« *Il était une fois dans une ville une jolie fille qui s'appelle myriam.* » (**Texte H03**)

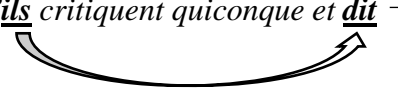
« *Elle aima ayoub de tout cœur au point de sacrifier sa vie pour lui.* » (**Texte H05**)

Parmi d'autres erreurs, nous soulignons celles relatives à la conjugaison et à la désinence des verbes. Nous nous sommes rendu compte que même si les participants aux ateliers sont des étudiants universitaires spécialisés en langue française et ayant un niveau plus au moins acceptable en langue, mais ils rencontrent toujours des difficultés à conjuguer les verbes. Ainsi, nous tenons à signaler que pendant tout le parcours scolaire de ces étudiants en allant du primaire jusqu'à l'université, des enseignements en matière de conjugaison ont été dispensés. La conjugaison constitue l'une des composantes essentielles du système verbal français où l'apprenant accumule un apprentissage grammatical, qui selon Cuq (2003 : 117), « *il vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement.* ». Dès lors, les divers mécanismes qui régissent l'orthographe du français font

du verbe une unité du plus grand risque orthographique, elle représente donc un facteur essentiel non seulement à l'oral mais aussi à l'écrit.

Les erreurs relevées en ce sens touchent essentiellement à plusieurs aspects de la conjugaison. D'abord, nous avons assisté à une méconnaissance des terminaisons convenables pour chaque temps de conjugaison. Certains scripteurs ne connaissent pas comment conjuguer les verbes et manipuler les terminaisons adéquates pour chaque verbe en fonction du sujet qu'elles représentent. Citons quelques exemples :

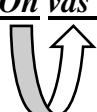
Qu'ils critiquent quiconque et dit —————> Qu'ils critiquent quiconque et disent (Texte P01)



Ils passaient la plupart du temps et étudiait même ensemble —>(…) et étudiaient (Texte H04)



On vas obtenir un pays libre —————> On va obtenir un pays libre. (Texte A09)



D'autres, ils confondent entre les deux auxiliaires « être » et « avoir » dans son utilisation de manière directe ou pour former le passé composé et ne savent pas comment former les participes passés :

Ils ont très organisés et disciplinés —————> ils sont très organisés et disciplinés (Texte P01)

Il ne pouvait pas l'aider, elle a décidé (...) il a vivé avec les souvenirs sans manger ni boire.

—> (...), elle est décédée (...) il a vécu avec les souvenirs. (Texte H03)

Ces erreurs de conjugaison et de désinence verbale en ce qui est de l'usage des auxiliaires « être » et « avoir » sont dues à l'interaction entre le dialecte algérien parlé par les étudiants et la langue française. La majorité des étudiants, que cela soit dans une situation de communication écrite ou orale, pensent et organisent leurs idées en langue maternelle pour qu'ensuite, ils essaient de les traduire et transcrire. Ceci revient au manque du vocabulaire accumulé par le scripteur et une fois qu'un blocage survient, il puise dans répertoire langagier dialectal pour justement formuler et trouver les bons outils quant à ses intentions communicatives.

A propos des fautes d'orthographe, nous avons constaté qu'il s'agit notamment de fautes touchant à l'aspect graphique et phonologique du mot. Ce problème persiste de manière

remarquable dans notre corpus textuel. Dans le tableau suivant, nous présentons quelques exemples :

Fautes d'orthographe d'ordre graphique	Fautes d'orthographe d'ordre phonologique
Rève ----- rêve (H05)	Décidé ----- décédé (H03)
Une autre vis ---- une autre vie (A01)	Décédé ----- décidé (H03)
Prener ---- prenait (A06)	Grounouille ----- grenouille (P08)

Tableau n°27 : Quelques fautes d'orthographe sur le plan graphique et phonologique

Un autre type d'erreur a été relevé dans les productions, celui de l'utilisation des prépositions et plus particulièrement les prépositions « à » et « où ». La plupart des scripteurs oublient de mettre l'accent, d'où nous obtenons une confusion avec l'auxiliaire « avoir » en ce qui est de la préposition « à » et la conjonction de coordination « ou » en ce qui est de la préposition « où ».

L'analyse linguistique de notre corpus textuel que nous avons abordée dans cette section à l'aide d'exemples nous montrent que les outils de la langue sur le plan de la ponctuation, la conjugaison, l'orthographe et même la construction des phrases ne sont pas maîtrisés. Nous nous sommes basés tout au long de cette analyse sur les variables observables de la langue du fait que cette dernière est un instrument à travers lequel nous communiquons nos pensées. Aussi, nous tenons à dire que lors d'une pratique scripturale, toutes les règles sont appliquées et respectées, contrairement à l'oral où certaines règles ne s'appliquent pas.

III.2.4 Originalité, créativité et perfectionnement

L'originalité et la créativité des scripteurs se manifestent dans les textes rédigés en réponse aux consignes d'écriture propres à l'atelier 2 et 3. Nous avons constaté qu'ils ont fait appel non pas seulement à leur compétence linguistique mais aussi à des capacités et habilités relevant du domaine cognitif à savoir : la créativité et l'imagination.

III. 3 Bilan récapitulatif des résultats majeurs

Le travail de terrain que nous avons mené jusqu'ici à travers l'exploitation de nos deux outils d'investigation à savoir le questionnaire et l'intégration des ateliers d'écriture en ligne nous a permis de dégager des constats très significatifs. En croisant l'analyse des réponses obtenues lors du dépouillement du questionnaire et le corpus textuel collecté via les activités d'écriture proposées en ligne, nous sommes arrivées aux résultats suivants :

III.3.1 Synthèse des résultats de l'enquête par le questionnaire

Il ressort de l'analyse du questionnaire que :

- La majorité de la population est constituée d'étudiantes, ce qui renvoie à une prédominance féminine au sein de la corporation du département de français à l'université Ibn Khaldoun de Tiaret.
- La plupart de ces étudiants ont un bac issu de filières différentes (filières littéraires et filières scientifiques.)
- Le rapport des étudiants à l'écrit est assez limité. Ils se mettent dans une posture d'inactivité et préfèrent ne pas trop s'impliquer dans la tâche d'écriture. L'écrit n'est présent que dans le cadre institutionnel (universitaire) où ils sont appelés à produire des textes en fonction de la matière d'enseignement.
- Selon nos sondés, leurs principales représentations du savoir-écrire résident dans la capacité d'exprimer leur pensée par écrit dans diverses situations de communication et de bien structurer leurs phrases, leur texte selon les exigences de la consigne.
- De plus, nous constatons à travers les réponses des étudiants que les enseignants n'accordent pas suffisamment de place à la pratique de l'écriture. Chose que nous réfutons à travers notre propre expérience en tant qu'étudiante dans le même département et aussi à travers leurs réponses concernant les enseignements favorisant l'écrit où nos enquêtés ont mentionné plusieurs matières d'enseignement, qui à leurs avis, favorisent l'acquisition de l'écriture en tant qu'acte scriptural à part entière.
- A propos des ateliers d'écriture, nos étudiants ne sont pas encore bien formés sur cette pratique scripturale en raison de multiples contraintes : manque d'expérience, ainsi qu'à l'horaire alloué à l'enseignement du français dans l'institution universitaire qui demeure insuffisant pour pratiquer un tel travail d'écriture.
- L'ensemble des enquêtés estime que l'intégration des ateliers d'écriture en ligne pourrait être bénéfique dans la mesure où elle est considérée comme une activité

favorisant l'acquisition et le développement de la compétence scripturale sur tous les plans. A cet effet, nous pensons à intégrer un dispositif didactique considéré comme une rénovation dans les méthodes didactiques pour motiver les étudiants et les pousser à exercer davantage.

- Nos étudiants possèdent une maîtrise insuffisante concernant les espaces interactifs. La moitié d'eux ne sont pas satisfaits de l'usage de ces ressources numériques dans leur apprentissage et ne sont pas tous satisfaits de leur usage académique durant la période pandémique.

III.3.2 Synthèse des résultats de l'expérimentation par les ateliers d'écriture à distance

Partant de l'analyse effectuée sur notre corpus des productions écrites à travers la grille critériée, plusieurs éléments sont dégagés :

D'un point de vue pragmatique, le travail d'écriture réalisé sous forme d'ateliers nous a conduit à réaliser un fort constat. L'ensemble des participants ont fait un effort remarquable lors de la réalisation des tâches. Ils ont produit des textes qui répondent parfaitement aux différentes consignes proposées. En effet, la consigne précise la nature du texte, ce qui nous a donné une multitude au niveau de la typologie textuelle. En ce qui est du volume des productions, la majorité des textes ne respectent pas ce critère. Les textes produits sont courts et parfois dépassent largement le nombre maximal demandé de mots.

Sur le plan sémantique, nous avons réalisé que dans les textes rédigés, les scripteurs ont pu rédiger des textes plus au moins cohérents. Le vocabulaire et le registre de langue dominant dans leur ensemble sont homogènes même si les textes, globalement, dégagent une certaine cohésion et cohérence mais nous avons recensé plusieurs éléments lacunaires. Certains scripteurs n'arrivent pas à structurer leurs idées produisant ainsi une certaine ambiguïté dans les enchaînements. De même nous avons noté une pauvreté relative au lexique où certains des participants utilisent quelques termes inappropriés et ambigus faisant partie du langage familier et du discours oral. Encore quelques incompréhensions dues à la non maîtrise de l'orthographe qui va influencer le processus de la réception et la compréhension du texte présentant moins de progression au niveau de l'information et provoquant des contradictions et des confusions.

Sur le plan (inter)culturel, nous avons remarqué que le profil (inter)culturel des scripteurs est limité et basé sur de simples représentations négatives jugeant la culture française sachant que les supports utilisés dans les différentes situation d'enseignement/apprentissage en salle de cours à l'université présentent explicitement l'altérité et que certains thèmes abordés

étaient potentiellement riches en contenu pouvant donner lieu à une vraie exploitation interculturelle. Cette attitude négative présentée par les scripteurs envers les français nous paraît très problématique du fait qu'ils sont étudiants spécialistes en langue française et ils doivent être conscients de l'idée que la réussite de tout acte communicatif (écrit ou oral) ne se limite pas seulement à la compétence linguistique mais aussi la prise en compte des paramètres socioculturels de la langue cible. L'écriture sous forme d'ateliers pourrait être un espace d'expression bénéfique pour travailler les aspects (inter)culturels de la langue tout en fixant pour objectif la formation d'un acteur social pouvant avancer une réflexion objective en comparant deux cultures différentes.

D'un point de vue linguistique et par rapport à la taille des textes rédigés, même si le français utilisé reste acceptable, mais le taux d'erreurs relevées est un peu élevé. Nous déduisons que les scripteurs ne maîtrisent pas le fonctionnement interne qui régit la langue à savoir : les règles grammaticales, la conjugaison et l'orthographe. Les différentes lacunes détectées en ce sens ne font qu'entraver le processus rédactionnel.

Finalement, en ce qui est de l'aspect créatif et originalité des textes, nous avons identifié la présence de l'esprit créatif des scripteurs dans les tâches où nous leurs avons demandé de s'imprégner dans la peau du personnage à savoir les ateliers 2 et 3. Cette créativité se manifeste à travers les expressions utilisées, les procédés littéraires déployés et l'imagination. Les scripteurs ont donc pu mettre en avant des stratégies cognitives leur permettant d'être créatifs.

Nous déduisons donc à travers ce bilan que malgré toutes les difficultés rencontrées sur le terrain mais l'intégration de la pratique des ateliers d'écriture en ligne dans le cursus universitaire des étudiants est importante et juge positivement le travail réalisé. Il paraît que nos scripteurs lors de la réalisation des ateliers ont manifesté un plaisir où cette dernière a été pour eux non pas une contrainte mais par contre un véritable besoin. Sous ce sillage, et dans l'objectif de promouvoir la pratique des ateliers dans le contexte universitaire algérien, nous allons par la suite proposer un dispositif didactique à distance favorisant la construction des compétences linguistiques, interculturelles et littéraires des étudiants.

III.4 Proposition didactique : Pratiquer l'écriture en atelier à distance

Tout au long de la présente recherche, nous avons tenté de démontrer que la pratique de l'atelier d'écriture à distance est une nouvelle expérience qui pourrait motiver les étudiants à s'exprimer librement et efficacement. Cette expérience est à la fois langagière, interculturelle et littéraire. L'écriture en ateliers travaillerait la langue en tant que système et impliquerait pour les scripteurs un travail approfondie sur la langue dont l'unique et le seul objectif serait l'expression de soi, des autres de sa perception par rapport au monde et surtout l'évolution et le renforcement du rapport écrivain/langue.

A l'issue de cette expérience de l'écriture en ateliers à distance réalisée avec les étudiants, suite aux résultats obtenus lors de l'intégration de cette démarche pédagogique en écriture et après l'analyse du corpus des productions écrites sur plusieurs plans, il s'avère désormais que l'aboutissement de cette expérience soit remarquable et incontestable. Cette expérience nous a permis de concevoir autrement l'acte d'écrire en classe de FLE et a offert de nouvelles perspectives d'accès à l'écriture en langue française.

L'atelier de par son essence pourrait constituer non pas seulement un espace d'expression en forme d'écriture mais aussi un besoin permettant l'investissement de chacun dans une interaction bien évidente en classe de FLE.

A partir de ces considérations préliminaires, et en guise de renforcer la pratique de l'atelier d'écriture à distance dans le contexte universitaire algérien, nous avons jugé important de clôturer ce travail par une proposition didactique qui défend l'idée que l'intégration des ateliers d'écriture en ligne pourrait être bénéfique dans le développement des connaissances linguistiques, (inter)culturelles et littéraires des scripteurs.

Dès lors, notre modeste proposition s'inscrit dans la continuité des travaux effectués dans le domaine de la didactique de l'écrit. Il s'agit de favoriser les ateliers d'écriture en ligne pour redonner un nouveau souffle à l'écriture et au processus rédactionnel en classe de FLE. Nous pensons qu'il serait préférable d'intégrer cette pratique dans le cursus universitaire des étudiants dans l'un des modules tels que : compréhension et expression écrite, littérature et même en méthodologie de la recherche. Une autre alternative s'impose aussi, celle de consacrer une nouvelle matière d'enseignement à cet objectif dans l'unité transversale. Considérons l'écriture en atelier via les espaces numériques comme un objet d'art qui conduit le plus les scripteurs à écrire plus aisément et avec plus d'assurance, notre proposition se présente comme suit :

Domaine : Lettres et Langues Etrangères		Filière : Langue française	
Public visé : étudiants inscrits en troisième année licence			
Matière d'enseignement : Ateliers d'écriture en ligne			
Objectifs généraux de la séquence :		Compétences visées :	
<ul style="list-style-type: none"> • Familiariser les étudiants aux ateliers d'écriture. • Initier les étudiants à l'écriture créative. • Comprendre les enjeux véhiculés par les ateliers d'écriture. • Maitriser le processus rédactionnel • Maitriser les stratégies rédactionnelles. 		<ul style="list-style-type: none"> • Développer la compétence scripturale des étudiants • Développer les apprentissages linguistiques • Différencier les types et les caractéristiques des textes. • Travailler sur la compétence (inter)culturelle • Viser la compétence littéraire et les aspects cognitifs de la rédaction tels que : la créativité et l'esthétique. 	
Atelier n°1 : Imaginer la suite d'une histoire		Atelier n°2 : Rédaction d'un texte poétique à partir d'une image.	
<p>A partir de l'extrait sonore suivant (repéré sur : https://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/culture/imaginer-la-suite-dune-histoire) rédigez une situation finale dans laquelle vous imaginez la suite de l'histoire racontée. Pour cela, vous devez :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respecter les caractéristiques de la situation finale. • Employer des verbes à l'imparfait. • Insérer dans votre situation des passages descriptifs. • Utiliser des mots relevant du champ lexical de la forêt. 		<p>A partir d'une photo ou d'un tableau de votre choix, rédigez un texte poétique dans lequel vous faites parler cette image.</p> <p>Critères de réussite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donnez un titre à votre texte en un seul mot. • Utilisez des procédés littéraires. • Organisez votre poème en vers libres. • Utilisez la première personne du singulier. • Faites appel à votre imagination. 	

<p>Atelier n°3 : Faire parler un personnage</p> <p>Situation : Un matin, en vous réveillant, votre chaussure vous parlent.</p> <p>Consigne :</p> <p>Rédigez un texte en prose en une centaine de mots à travers lequel vous répondez à la question suivante : « Que vont vos chaussures vous dire ? »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donnez un titre à votre texte. • Insérez dans votre texte un dialogue en respectant la ponctuation nécessaire. • Tâchez à ce que votre texte soit créatif. 	<p>Atelier n°4 : La diversité culturelle et identitaire</p> <p>Situation : Vous avez certainement visionné le film « Ce que le jour doit à la nuit » inspiré du roman de Yasmina Khadra où le personnage principal au nom de Younes change constamment de prénom et d'identité en fonction du déroulement des évènements de l'histoire.</p> <p>Consigne : A partir de cette situation, rédigez un texte en prose dans lequel vous avancez une réflexion critique autour du personnage central du film. Pour ce faire, votre texte doit respecter les consignes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutez la métamorphose du personnage au fil de l'histoire (d'un Younes portant une culture algérienne, à un Jonas portant une culture française) • Que pensez-vous de la culture française ? Y a-t-il des points positifs dans cette culture ? si oui, donnez des exemples. • Faites une comparaison objective entre la culture algérienne et française à l'aide d'exemples.
---	--

Exemple d'une séquence pédagogique à exploiter en ligne en vue d'initier les étudiants aux ateliers d'écriture.

CONCLUSION GÉNÉRALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous nous sommes intéressées à travailler dans ce mémoire de fin d'études sur une problématique qui s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit en FLE en prenant en considération l'enseignement à distance et l'expansion des outils technologiques de l'information et de la communication dans le milieu universitaire algérien que nul ne peut ignorer.

En effet, nous avons tenté dans la présente recherche de mettre en exergue le rôle de l'intégration des ateliers d'écriture en ligne dans le développement des compétences linguistiques, (inter)culturelles et littéraires des étudiants. Nous sommes parties de l'idée que la pratique de l'écriture en forme d'ateliers à distance offrirait une chance d'envisager autrement la construction d'une bonne compétence scripturale englobant toutes ses composantes. Depuis plusieurs années, nombre de recherches menées en didactique de l'écriture ont démontré que le dispositif d'atelier d'écriture a des effets positifs aussi bien sur le sujet-écrivain que sur le texte qu'il produit. Dans ce sens, l'atelier d'écriture permet au scripteur de changer le rapport à l'écriture des sujets qui y participent. Nous avons voulu apporter des éléments de réponses à la question : « *La pratique de l'atelier d'écriture en ligne favorise-t-elle le développement et la construction des compétences linguistiques, (inter)culturelles et littéraires des étudiants ?* » en avançant trois hypothèses que nous avons confirmées à l'aide de notre protocole de recherche adopté lors de la réalisation de ce travail.

Au bout de cette recherche, et à travers l'analyse des réponses au questionnaire et le corpus des productions écrites constitué en ligne, des pistes ont été éclairées et des objectifs ont été atteints. En effet, à la lumière des résultats obtenus lors du dépouillement du questionnaire, les réponses nous ont révélé que le rapport des étudiants à l'écriture se limite seulement à de simples pratiques relevant du contexte institutionnel. Le positionnement des étudiants vis-à-vis de la pratique scripturale semble insuffisant. Ceci s'explique, selon leurs avis, par la place insuffisante accordée par les enseignants à la pratique de l'écriture dans les différents enseignements dispensés à l'université. Ces étudiants/scripteurs qui ont expérimenté l'acte d'écrire en atelier manifestaient une ignorance totale par rapport à cette pratique.

Au cours de l'expérience de l'atelier d'écriture en ligne, nous avons remarqué des effets positifs tout au long du déroulement de notre expérimentation. Ces étudiants, qui n'avaient au départ aucune notion à propos de cette démarche, se sentent responsables et s'engagent à se prendre en charge aussi bien dans leurs apprentissages que dans leur propre évaluation avec

l'esprit de vouloir s'améliorer et de progresser. L'atelier d'écriture expérimenté a en général permis aux participants de se connaître davantage et de découvrir leurs vraies capacités en termes d'écriture. Même si nos participants ont approuvé positivement le dispositif que nous leur avons présenté, l'analyse des productions écrites nous a montré qu'après un cursus de trois années à l'université, l'étudiant souffre toujours des lacunes et des difficultés à produire un texte. Ces difficultés touchent essentiellement à l'aspect linguistique de la langue où nous avons identifié plusieurs incorrections qui nécessitent une réelle prise en charge de la part des enseignants à travers les enseignements. Aussi, nous avons recensé des difficultés relatives à la cohérence sémantique où certains textes présentaient une ambiguïté au niveau du sens et de la compréhension. En ce qui est des connaissances (inter)culturelles, la majorité des textes dégagait des représentations négatives, cela veut dire que les étudiants sont encore loin d'acquérir une compétence interculturelle et communicationnelle solide leur permettant de prendre conscience de l'Autre et d'élargir leurs horizons pour vivre pleinement et harmonieusement avec l'altérité et la diversité.

Malgré les lacunes recensées sur notre terrain d'investigation, nous avons été marqué par le plaisir partagé lors de la réalisation de l'expérimentation et nous avons même détecté dans les textes produits par les participants une certaine créativité et originalité, ce qui confirme notre hypothèse du départ qui stipule que l'atelier d'écriture en ligne influencerait positivement le processus rédactionnel des étudiants et aiderait à la construction des compétences linguistiques, (inter)culturelles et littéraires de la langue.

Enfin, loin d'avoir cherché à répondre exhaustivement à la problématique complexe que suppose la pratique de l'écrit en FLE sous forme d'ateliers en ligne, nous avons seulement tenté de mettre en lumière une démarche qui nous semble tenir compte des multiples enjeux didactiques et éducatifs que suppose l'écriture d'un texte. Nous pouvons dire que, dans cette recherche, nous avons tenté de mettre le point sur un élément majeur celui d'inculquer une forme de "conscience rédactionnelle" chez l'étudiant algérien lui permettant d'entrer dans la tâche d'écriture correctement et de se familiariser avec toute la complexité que se présente l'acte d'écrire par le biais des outils numériques.

Ce bilan, à la fois révélateur et prometteur, nous invite en guise de perspectives à poursuivre et à élargir notre réflexion sur la démarche de l'écriture en atelier à distance dans d'autres études ultérieures où nous comptons exploiter le même corpus collecté pour une deuxième expérimentation basée sur la réécriture et le partage des textes via visioconférence.

RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES THÉORIQUES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Abdellah-Preteceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abric, J-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Adam, J-M. (1989). *Le récit*. Paris : PUG
- Adam, J-M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
- Adam, J-M. (1992). *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Nathan.
- Albert, M-C. (1998). *Evaluer les productions écrites des apprenants*. Le français dans le monde, 299, 58-64.
- André, A. (1989). *Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire*. Paris : Syros Alternatives.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse du contenu*. (2^{ème} éd.). Paris : PUF.
- Barré-De Miniac, C. (2008). *Le rapport à l'écriture. Une notion à valeur euristique*. La lettre de l'AIRDF, 44, 34-36. Namur : Repéré à : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2009_num_44_1_1832 , consulté le 14/04/2022 à 07h25.
- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Beacco, J-C. (2013). *L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation*. Pratiques, 157, 189-200.
- Bertaux, D. (1997). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Barcelone : Armand Colin.
- Bing, E. (1976). *Et je nageai jusqu'à la plage*. Paris : Editions des femmes.
- Bing, E. (1983). *Ecrire et faire écrire*. Trousse livres, 44.
- Boniface, C. (1992). *Les ateliers d'écriture*. Paris : Retz.
- Bucheton, D. (1995). *Ecriture Réécritures. Récits d'adolescents*. Suisse : Peter Lang.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charolles, M. (1986). *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques*. *Pratiques*, 49, 3-21. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2447, consulté le 14/04/2022 à 19h15.

Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.

Delamotte, R. (2000). *Passage à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. Paris : PUF.

Esperet, E. (1995). *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite*. *Repères : recherches en didactique du FLM*, 11, 29-45. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1995_num_11_1_2140#reper_1157-1330_1995_num_11_1_T1_0030_0000 , consulté le 13/04/2022 à 22h30.

Garcia-Debanc, C. (1986). *Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture*. *Pratiques*, 49, 23-49. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1986_num_49_1_2449 , consulté le 14 /04/2022 à 20h.

Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Huber, M. (2005). *Apprendre en projets, la pédagogie du projet-élèves*. Lyon : Chronique sociale.

J-F Halte, J-F. (1988). *L'écriture entre didactique et pédagogie*. *Etudes de linguistique appliquée*, 71, 09-21. Repéré à : <https://www.klincksieck.com/les-livres/collection/7-etudes-de-linguistique-appliquee?page=5&> , Consulté le 14/04/2022 à 18h.

Jouet, J. (1983). *Vingt et un principes d'importance à peu près égale gouvernant l'atelier d'écriture*. *Trousse livre*, 44.

Lafont-Terranova, J. (2007). *Un atelier d'écriture créative dans l'enseignement supérieur technologique. Analyse d'une expérience*. *Caractères*, 25(1), 04-09. Repéré à : <https://www.ablf.be/caracteres/anciennes-publications/sommaires-2007> , consulté le 20/04/2022 à 11h.

- Lafont-Terranova, J. (2008). *Atelier d'écriture et compétence scripturale. Transmettre des savoirs grammaticaux*. Enjeux 71, 87-121. Namur : CEDOCEF- Presses universitaires de Namur.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet-écrivain. L'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses Universitaires.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Michèle, C. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : les étapes clés d'un travail de recherche avec extraits de mémoires de Master*. Paris : Ellipses Edition.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Monballin, M. (1987). *La recherche en didactique de l'écrit : Echos du IIIe Colloque International de Didactique du Français*. Enjeux, 11, 25-34.
- Penloup, M-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier.
- Pimet, O. et Boniface, C. (1999). *Ateliers d'écriture : mode d'emploi*. Paris : ESF.
- Pouliot, M. (1993). *Discours explicatif écrit en milieu universitaire*. Le français dans le monde, numéro spécial, 120-128.
- Préfontaine, C. (1998). *Ecrire et enseigner à écrire*. Québec : Les Editions logiques.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*. Paris : Editions De Minuit.
- Roche, A. (1993). *Ecrire à l'université. Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et Actes*. Paris : Retz.
- Roche, A. et Voltz, N. (2015). *L'atelier d'écriture, éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris : Armand colin.
- Rosignol, I. (1996). *L'invention des ateliers d'écriture en France, analyse comparative de sept courants clés*. Paris : l'Harmattan.
- Spicher, A. (2006). *Savoir rédiger*. Paris : Ellipses Edition Marketing.
- Van Den Avenne, C. (2009). *Savoir rédiger*. Levallois-Perret : Studyrama.

Vigner, G. (1982). *Ecrire : éléments pour la pédagogie de la production écrite*. Paris : Clé International.

Villers, G. (2008). *Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes*. Le Journal de l'Alpha 166, 35-40. Repéré à : <https://lire-et-ecrire.be/Journal-de-l-alpha-166-Recits-de-vie> , Consulté le 14/04/2022 à 09h.

Warnant, L. (2006). *Orthographe et prononciation en français*. Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Weber, C. (1993). *L'écrit, un système d'opérations et de représentations*. Le Français dans le monde, numéro spécial, 62-71.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.

DICTIONNAIRE DE SPÉCIALITÉ

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langues étrangères et seconde*. Paris : Asdifle/Clé international.

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

THÈSES DE DOCTORAT

Lafont, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture. Analyse de pratiques sur plusieurs terrains*. (Thèse de doctorat, Université François Rabelais, France). Repérée à : <http://www.theses.fr/1999TOUR2014> , consulté le 20/05/2022 à 9h30.

Rossignol, I. (1994). *L'atelier d'écriture, histoire et évaluation, analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives*. (Thèse de doctorat, Université d'Aix-en-Provence). Repérée à : https://ulyse.univ-lorraine.fr/discovery/fulldisplay/alma991007831439705596/33UDL_INST:UDL , Consulté le 14/05/2022 à 13h.

ANNEXES

Item 6 : Aimez-vous partager vos pensées imaginaires et exprimer vos émotions à travers vos écrits ?

Oui Non

Item 7 : Connaissez-vous "l'atelier d'écriture créative » ?

Oui Non

Item 8 : Quelle définition attribuez-vous à l'atelier d'écriture créative ?

(Plusieurs choix sont possibles)

Un exercice individuel où l'apprenant rédige un texte répondant à une consigne de manière limitée.

Une activité rédactionnelle qui permet à l'apprenant de transmettre ses pensées.

Une pratique scripturale créative qui s'articule autour d'un double processus (écriture/réécriture).

Une tâche d'écriture innovante et collective qui dépasse les règles de l'écriture traditionnelle.

Un processus rédactionnel où l'apprenant est appelé à produire un texte tout en exprimant ses pensées littéraires et imaginaires.

Autres (Précisez).

.....
.....
.....

Item 9 : Avez-vous participé auparavant à un atelier d'écriture créative durant votre parcours universitaire ?

Oui Non

Si vous dites "Oui", donnez votre avis sur cette expérience ?

.....
.....
.....
.....
.....

Item 10 : Comment évaluez-vous le recours des universités algériennes à l'enseignement à distance durant la période pandémique ?

Insatisfait

Moyennement satisfait

Satisfait

Très satisfait

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Item 11 : A quelle mesure utilisez-vous les espaces interactifs (plateforme Moodle, Zoom, E-learning, Google Classroom, etc.) pour la poursuite pédagogique de vos cours ?

Jamais

Souvent

Toujours

Item 12 : Souhaiteriez-vous participer à des ateliers d'écriture créative en ligne (à distance) ?

Oui

Non

Item 13 : Pensez-vous que l'intégration des ateliers d'écriture créative en ligne pourrait vous aider à développer votre compétence rédactionnelle ?

Oui

Non

Expliquez ?

.....
.....
.....
.....
.....

Annexe n°02 : Liens et interfaces (Questionnaire et ateliers d'écriture)

a. Liens

a. Le questionnaire :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSefbWL3OEvGLVGfm-qlf6svhdNVj0mg2Ufmts-kr5AAOjooHw/viewform?usp=sf_link

b. Premier atelier d'écriture :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeSNxSlvcYJZa0lRksvdhLe90tqFXWyJWT3dzCHzpUZ8N3kzw/viewform?usp=sf_link

c. Deuxième atelier d'écriture :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSctngPsav0ITNJQcoMiOqD0qwRKlppVCqvDCrIUjIaizufb8A/viewform?usp=sf_link

d. Troisième atelier d'écriture :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeNMLysLuyGi7n_87TX696kGyY3dwcj4tg2jarVISr08AeyXg/viewform?usp=sf_link

b. Interfaces

a. Le questionnaire :

Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en troisième année Licence

Questions Réponses 45 Paramètres

Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en troisième année Licence "Français".

Le présent questionnaire s'inscrit dans le cadre de la réalisation d'un travail de recherche portant sur la pratique des ateliers d'écriture créative en ligne dans un contexte universitaire algérien. Nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions en toute objectivité. Nous vous remercions d'avance de votre collaboration.

Sexe *

b. Le premier atelier d'écriture

Atelier n°01 ☆

Questions Réponses Paramètres



Atelier d'écriture N°1 : Le portrait d'un français dressé par les Algériens .

Pour visionner la vidéo en pièce jointe, veuillez cliquer sur : "Regarder sur YouTube".

« Mangeurs de cuisses de grenouilles », « Fans de fromages », « Gros fumeurs », ou encore « Arrogants et avares ». *

Aujourd'hui, les clichés sur les autres cultures et plus particulièrement sur « les français » restent toujours d'actualité. Ci-joint une vidéo qui expose ce que les autres pensent des français. À votre tour, rédiger un texte en prose d'une vingtaine de lignes dans lequel vous dressez le portrait d'un français. Pour ce faire, vous : -Utilisez des passages descriptifs à l'aide des adjectifs qualificatifs -Exposez vos représentations personnelles envers les français -Jetez un regard critique sur la culture française en la comparant avec votre propre culture.

Taper ici pour rechercher

20°C Temps dégagé

FRA 22:06 08/05/2022

c. Le deuxième atelier d'écriture

Atelier n°02 ☆

Questions Réponses Paramètres



Atelier d'écriture N°2: Quand l'Algérie nouvelle s'exprime !

Description du formulaire

Dans le livre « La révolution du sourire » publié en 2019, Sarah Slimani a écrit : « La révolution du sourire, comme il nous plaît de la nommer, est l'un des événements les plus importants, les plus mémorables, de l'Algérie indépendante. Moment fondateur, elle est aussi une promesse de renouveau, de renaissance. Quelque chose de grandiose est né en nous, Algériennes, Algériens, depuis le 22 février ». (P11) . A partir de la citation ci-dessus et l'image, rédigez un texte imaginaire en prose de 250 à 350 mots dans lequel vous faites parler la nouvelle Algérie dont vous rêvez. Pour cela, vous êtes appelés à respecter les consignes suivantes : - Donnez un titre à votre texte. - Attribuez un nom de votre choix à cette nouvelle Algérie. - Utilisez la première personne du singulier « Je ».- Dites ce que représente pour vous cette nouvelle Algérie, vos ambitions et vos attentes.

Taper ici pour rechercher

19°C Temps dégagé

FRA 22:13 08/05/2022

d. Le troisième atelier d'écriture



Atelier n° 03

Questions Réponses Paramètres

Atelier d'écriture N° 3: Raconter une histoire à partir d'une situation donnée.

Description du formulaire

Myriam, alias « Mimi » est une jeune fille âgée de 26 ans. Unique dans son genre, Passionnée, enthousiaste et étudiante en 3ème année médecine, elle rencontre un homme qui s'appelle Ayoub. Ils étaient heureux ensemble et envisageaient de se marier. Un jour, un malheur survient ... Myriam est morte ! Alors que s'est-il passé ? A La Lumière

Paragraphe

Taper ici pour rechercher

19°C Temps dégage

FRA 22:14 08/05/2022

Annexe n°03 : Le corpus des productions écrites collecté pour l'analyse.

Texte (P08)

Nombreux sont les anglophones qui choisissent la France comme pays d'accueil . Pour moi aussi que les français sont les premiers au monde avec ses amour pour les fromages et ses connaissances des produits de la gastronomie française ; les français sont aussi très connue comme des grounuille mangeurs . Le vin et l'amour d'origine sont trouvés particulièrement en France . Les français sont très fameux par ses vin de qualité et aussi l'amour qui se trouve à Paris qui s'appelle le capital d'Elf et des anges

Texte (P03)

Avant de dresser le portrait d'un français par rapport à un algérien ; nous devons d'abord souligner un point très important qui est l'histoire douloureuse et traumatique du vieux couple franco-algérien qui était en vrai un entrelacement qui a duré cent trente ans . Ce dernier a laissé des séquelles et est descendu profondément dans les âmes et les corps . En d'autres termes il ne peut y avoir une grande différence entre les deux peuples , algérien et français mais il existe sans doute des clichés qui vont de " porteurs de bérets et de marinières " à " ils se baladent avec une baguette sous le bras" passant par " arrogants et râleurs". Les français sont très directs et francs jusqu'à heurter la sensibilité des autres sans s'en soucier . Ils se sentent supérieurs avec leur caractère présomptueux. Ils ont une certaine manière de se comporter avec les étrangers qui leur porte préjudice . Certains algériens ,n'ont pas cette image des français et décident de s'embarquer dans une aventure , quitter la pays pour un avenir meilleur et de se retrouver en France . L'herbe est toujours verte ailleurs jusqu'à ce qu'on se rende compte qu'il s'agit de gazon artificiel . Avoir une idée sur l'autre reste un stéréotype possédant une petite part de vérité. pour conclure , un français est une personne qui a l'impression de véhiculer cette impression : " Nous sommes les meilleurs en gastronomie , les plus romantiques , les plus élégants et les plus intellectuels "

Texte (P05)

En voyant la vidéo on remarque que beaucoup de personnes donnent leur avis sur les Français, certains disent qu'ils sont arrogant et non respectueux d'autres disent qu'ils sont gentille compréhensible ou encore accueillant.

Il y'a des étrangers qui vivent en France et leur témoignage était ^ on ce sens chez soit en voulant dire qu'on est bien traité en France.

Pour moi je vois que les Français sont bien cultivé, c'est vrai qu'ils sont si fiers de leur identité, qu'ils ne peuvent pas concevoir que les autres soient différents, ils supportent mal la différence. Ils ne se mélangent pas facilement aux autres mais tous cela c'est a cause du colonialisme, car Dans leurs colonies, ils agissent toujours très différemment des autres.

Au final je dis que chaque pays a ses défauts et ses qualités.

Texte (P01)

La France est une destination touristique pour de nombreux pays grâce à sa beauté, c'est un pays où l'art s'est répandue. Les Français sont tellement fiers de leurs valeurs et de leur nation qu'ils critiquent quiconque dit quoi que ce soit sur eux. Je vois qu'ils soutiennent beaucoup l'idée d'égalité plus qu'autre chose. J'aime trop leur robe et tout, il y a beaucoup de maisons de couture les plus célèbres au monde à la France comme : Dior...etc. ils ont très organisés et disciplinés mais ce que me dérange chez eux c'est le racisme et leur manque de respect pour les autres religions, en particulier l'Islam.

En comparant la culture française avec notre culture Algérienne, il y a une grosse différence où nous ne sommes pas organisés comme eux et nous donnons pas une grande importance au tourisme malgré la beauté de notre beau pays. malgré tout cela, l'Algérie est un pays de solidarité et de tolérance, elle lutte contre toutes sortes de racismes.

Texte (P09)

La France fait partie des pays européens développés, le peuple français comme tout peuple du monde a ses propres habitudes et pensées, par exemple les mangeurs de cuisses de grenouilles, personnellement c'est la première fois que j'entends ça, c'est un peu bizarre pour moi, mais je pense que c'est normal pour eux c'est pareil avec le porc, mais en comparant avec ses bienfaits, sur internet j'ai vu que c'est facile à mâcher et rapidement digérée, ce qui aide le système digestif à mieux remplir sa fonction. Le goût de la viande de grenouille est proche de celui de la viande de poulet en termes de couleur et de goût. Manger des grenouilles aide à expulser les microbes et les germes. De plus, manger des grenouilles aide à traiter certaines maladies, notamment (tumeurs cancéreuses, diabète de type 2). Et concernant les fans de fromage, on sait tous que le fromage est riche de calcium et de vitamine B, chez les Français le fromage présente une rentrée de repas, et même un dessert par fois, je pense que c'est une bonne habitude. Mais pour les gros fumeurs, après le 2017 le pourcentage des fumeurs en France a commencé à diminuer à cause de politique française qui donne l'ordre à augmenter les prix des cigarettes pour lutter contre le fumer. Et à la fin, pour le peuple français, je pense qu'il n'est pas arrogant et avare, mais par contre il est un peu raciste envers l'Islam et les musulmans, surtout les femmes en foulard, elles rencontrent des difficultés dans la vie surtout pour avoir les boulots, mais à part ça, je pense que le peuple français est bon et gentil.

Texte (P04)

La France est un beau pays d'ailleurs Paris est considéré comme une capitale mondiale de lux mais les français sont perçus à l'étranger comme des arrogants chauvins et râleurs et des flemmards. Selon les Québécois le français est un éternel insatisfait et qu'il éprouve sans cesse le besoin de toujours comparer le pays des autres avec le sien mais aussi ils sont considérés comme des personnes cultivés et raffinés, ils sont galants et attentionnés, ils ont un style vestimentaire simple beau et élégant à la suite et aussi une très bonne gastronomie ils sont des mangeurs de pain et de fromages ne boient que du vin rouge mais je trouve que la culture algérienne est marquée par sa diversité et sa richesse par rapport aux français par ce que chaque ville de l'Algérie constitue un espace culturel et particulier

Texte (P02)

-Si je pouvais dresser le portrait d'un homme français ou de la France en général je dirais que sont des racistes la France est le premier pays raciste envers toute personne en dehors de son pays, ils pensent que l'axe de l'univers ne tourne qu'autour de leur pays je vois que le taux de dégénérescence congénitale et de consommation de l'alcool a dépassé certaines limites, ils sont ignorants comme ils le paraissent en réalité, mais cette opinion ou ce point de vue reste pour certains des français seulement, autrement dit malgré ces lacunes il reste une classe éduquée et engagée mais ils sont une minorité qu'ils peuvent représenter la France.

Par rapport à ma propre culture la culture française lui est complètement opposé, comme je l'ai déjà dit ils sont trop décadents et soutiennent des choses déjà interdites dans ma propre culture c'est pour ça que je ne peux pas l'accepter ni même la comparer avec ma culture elle reste loin de la mienne.

Texte (P10)

Donner un avis sur quelqu'un d'une nationalité étrangère est un peu délicat mais c'est envisageable.

Je pense que les Français sont vraiment prétentieux côté caractère se sont des gens qui se moquent beaucoup des autres ils ont un humour un peu sale, concernant leur culture les français ont une culture très riche très vaste j'aime bien leur façon de faire leur façon de se vêtir et surtout les parfums succulents connus dans le monde entier.

Généralement les français sont des artistes ils connaissent la valeur de l'art l'architecture en parle de cela. Chose qui m'attire encore plus c'est bien la littérature française les écrivains français ont laissé des chefs-d'œuvre d'un style éternel.

Texte (P07)

Les français, comme tous les autres peuples du monde qui se caractérisent par leurs habitudes, leur mode de vie spécial et leurs traditions. Ils suivent une attitude de "vivre et laisser vivre", autrement dit, ils sont très décontractés et adorent s'amuser. Personnellement, je vois qu'ils sont patients, polis et respectueux et très éduqués selon les normes les plus élevées de leur pays.

Ce peuple est caractérisé par un art de vivre, il maintient des valeurs traditionnelles parmi lesquelles une gastronomie reconnue, marquée notamment par ses fromages et ses vins et des domaines comme la haute couture et la haute joaillerie.

Texte (A01)

-L'Algérie: là où la vie prend racine.

Dans mon imagination ; je changerais l'Algérie par Alger rit . Il s'agirait d'un monde sans misère où les gens sont tous heureux et solidaires . Il y aurait une autre vie après la mort ,une vie meilleure que la première où l'espoir est toujours au rendez-vous . Ce serait un monde à part , un monde pacifique où tout le monde s'aime et se respecte : pas de violence , pas d'insultes et pas de querelles entre voisins et familles . Des algériens qui n'ont connus ni guerre ni terrorisme , ni faibles d'esprits ou encore moins des traîtres à la Nation . Dans cette nouvelle Algérie , concept inventé mais jamais vu , n'existe pas dans l'Algérie de mes rêves car ce pays n'a jamais été éteint pour qu'il renaisse . Il a toujours été prêt à faire face, avec rigueur et fermeté , à tous les plans sinistres le visant . L'Algérie de mes rêves s'appuie sur son riche patrimoine , ses principes et sur l'unité de son vaillant peuple qui ne connaît ni racisme ni violence . Ses dirigeants sont honnêtes , corrects et bienveillants . La politique ne prend pas grande place et ne divise pas le peuple ; il n'existe aucune paralysie qui fait obstacle aux réformes économiques . Cette Algérie vit d'amour et d'hydrocarbures ; elle ne connaît pas l'instabilité et les crises économiques . Ses jeunes sont polis , épanouis et créatifs . Ils aiment leur patrie et feront tout pour la voir meilleure .

Texte (A02)

Le diamant de l'Afrique

l'Algérie a connu des changements dans tous les domaines, surtout après le 22 février 2019, l'Algérie dite le diamant de l'Afrique est devenue l'un des pays développés, sur le domaine de l'agriculture est soutenu par des machines et des techniques modernes pour la production des nouveaux types de légumes et fruits, et dans l'enseignement les écoles sont devenues développées, des nouvelles établissements avec une technologie, les tablettes et les tableaux numériques, les hôpitaux sont propres, les médicaments sont disponibles et même les ambulances et les services d'urgence, avec un bon service chirurgicale permettant de faire des opérations complexes. Le système de la numérisation et partout dans les administrations, surtout pour organiser les rendez-vous et même pour la vente des billets de voyage et les tickets des stades. Les prix sont abordables et le paiement est organisé. La loi et le droit c'est le président maintenant. C'est ce que je vois.

Texte (A03)

Moi, l'Algérie, j'ai réalisé ce que les autres pays arabes n'ont pas réalisé, j'ai brisé la barrière de la peur et mon peuple est sorti pour se relever où il est sorti d'une manière pacifique et civilisée pour la réforme, et cela, je l'ai considéré comme une réussite pour mon peuple, Ce Hirak , jusqu'aujourd'hui, a réussi à faire l'exclusion de certains visages de l'arène politique.

J'espère que ma situation s'améliorera pour le mieux et j'aspire à une vie sûre pour ce peuple et que tous ces problèmes disparaîtront tels que les prix élevés et bien d'autres encore.

Texte (A04)

Le nouveau départ

l'Algérie, notre pays où le soleil brille en permanence, un pays de Contrastes avec des déserts, des montagnes, de la neige et de la verdure des plages de sable blanc , de l falaise et des oasis. Ce pays a connu des évènements très importants et plus mémorables, en parlant du hirak. Le hirak , un printemps algérien et un soulèvement populaire pacifique qui a pour but de changer et d'avoir une nouvelle Algérie, une Algérie plus développée dans tous les domaines et pleine d'espoir pour son peuple, en donnant la chance à la jeunesse en lui permettant de s'engager et d'acquérir des responsabilités internes en valorisant l'engagement, l'abnégation, la compétence pour la formation interne, l'innovation et le sens de responsabilité. "Le départ" , un nom que j'ai attribué à cette nouvelle Algérie, le départ qui porte le sourire, la volonté de changer et la renaissance de notre pays avec tous nos ambitions positives. Donc, j'espère que l'Algérie sera toujours l'exemple d'un développement économique, politique, social, éducatif et militaire.

Texte (A10)

El Djazayer la joyeuse

On se lève un matin sur les cris et le chant Algérie change sors de ce trou noir Algérie bledi tu ne vas jamais être détruite Algérie tu seras un pays beau libre indépendant et à jamais...

Je le trouve le plus beau pays sur terre de ses terres de sa mer de ses montagnes de ses rivières sa verdure son immense sahara que son côté sauvage est unique. J'imagine une Algérie avec un avenir resplendissant ses jeunes avec l'idée de construire non pas de fuire et détruire je l'imagine très propre, accueillant des gens de partout pour découvrir le paradis qu'est cet Algérie

Je l'imagine un pays fort et riche certainement car y a tout ce qu'il en faut pour qu'il y est... Je l'imagine un pays touristique par excellence un pays producteurs car c'est un richesse oubliée sous les décombres à cause des voleurs et des bras cassés je trouve que ce magnifique pays sera un jour une puissance imbattable

Travaillons...

Texte (A05)

l'Algérie que je rêve !

Qui d'entre nous ne rêve t-il pas d'une Algérie gérés par des compétences locales prêtes à entreprendre mille et un projets pour réformer le pays ?

D'hôpitaux bien équipés propres accueillants d'universités formant es cadres qualifiés qui feront pâlir de jalousie même les européens ?!et même des offres d'emploi pour cette jeunesse, aux futur combattants aux étudiants chercheurs, ils méritent tous de leurs donner la chance pour travailler et d'être performants et compétents chacun dans son domaine.

Je rêve que mon beau pays soit à la hauteur de mes attentes et mes pensées. je rêve aussi d'avoir un bel avenir d'une meilleure vie en Algérie, nous rêvons souvent que l'Algérie retrouve sérénité, croissance et stabilité et que toute cette culture de la corruption et la fraude soit combattue de la plus ferme manière qui soit par des dirigeants honnêtes et dévoués nous rêvons aussi que cette jeunesse aura sa place dans la société et que ses cris seront entendus par de bonnes oreilles et pour réaliser la justice la crédibilité la transparence à ce pays.

Texte (06)

Le rêve d'Algérie nouvelle

Le 22 février 2019 les algériens sortent dans les rues pour s'opposer au 5ème mandat du président Bouteflika . Le hirak . Tous les vendredis les manifestations ont lieu dans chaque wilaya avec une manière Pacifique . Rappelons les grands étapes de Hirak le ministre Ouyahia en avril 2019 et aussi l'annonce des élections présidentielles le 12 décembre 2020. Tebboune est élu comme un président de la République la on a commencé de rêver de l'Algérie nouvelle mais malheureusement on a prener un pa en arrière tous est devenue très chère . Depuis janvier 2020 l'Algérie est en crises : crise de l'huile ; crise de la pomme de terre ; crise de l'argent ; crise du lait ... Etc . J'espère que l'Algérie sera nouvelle au futur peut être .

Texte (A07)

L'Algérie du peuple

-au cours des dernières années et depuis l'année de 2019,l'Algérie a connu une révolution de la jeunesse qu'elle n'avait jamais connue depuis plusieurs décennies..la détermination de notre jeunesse insoumise à construire une nouvelle Algérie qui ne ressemble pas tout à fait à l'Algérie 2019 que par la volonté et la détermination de son peuple.

-Les jours ont passé et le plafond des demandes du mouvement populaire en Algérie s'est levé, personnellement j'étais parmi les participants à ce mouvement populaire, j'étais l'un de ceux qui réclamaient la nouvelle Algérie, j'étais l'un de ceux qui voulaient une Algérie dite «L'Algérie du peuple» ... A ce jour la, mon ambition grandit ,ou j'appellerai ça "mon rêve "en tant que citoyenne algérienne jalouse de sa patrie, mon rêve est de voir mon pays dans les meilleures conditions, de construire des hôpitaux équipés aux normes internationales, mon rêve est que nos universités soient parmi les universités reconnues internationalement, entièrement équipées d'équipement de recherche scientifique de pointe disponibles da.s les grandes universités européennes, j'attends que l'Algérie soit dans les premiers rangs économiquement, surtout que notre pays est l'une des terres les plus riches en ressources naturelles et que les bénéfices reviennent pour améliorer le domaine de l'éducation, de la santé et du logement... Etc Tous ce que je veux est un avenir développé pour notre patrie.

Texte (A08)

Houriya, Liberté !

Je me prénomme Houriya حرية, alias « Liberté ». Je suis née un jour qui ne ressemble à aucun autre, née d'un traumatisme profond après une lutte de cent trente-deux ans jour pour jour après ma prise par le colonialisme français.

Encore plus, j'ai resurgi une deuxième fois après dix ans de guerre civile, d'égorgement et de traumatisme. Mon itinéraire tragique est constitué de souffrance, de faiblesse, de deuil, de combat et surtout beaucoup de bravoure

Oui, je m'appelle Houriya car cette dernière est ma source de motivation !

Je m'appelle Houriya car en réalité je suis remplie d'amour, de sincérité et d'enthousiasme. Moi, qui ai passé toutes ces années à rechercher mon passé, mon identité et mes repères. En dépit de toutes les rudes épreuves de mon destin, je suis cette petite voix prometteuse qui chuchote à l'intérieur de toute ma nation. Cette nation rebelle et révolutionnaire est ma mère, mon père, mes frères et mes sœurs. Cette nation qui m'a fait renaître de nouveau un 22 février 2019 ! Ce berceau qui manifeste les signes de colère et du chagrin.

Cette nouvelle renaissance m'a appris à aimer ceux qui partent, ceux qui arrivent de nouveau, ceux qui reviennent parfois et ceux qui ne reviennent jamais.

Je suis envahie par cette nouvelle espérance. Je suis remplie d'intelligence, de détermination et d'ambition. Je rêve d'avenir, de bonheur, d'espoir et de délivrance. Je rêve d'un monde meilleur, que ma jeunesse soit l'avenir de ma nation. Je défends les opprimés, ceux qui baissent les yeux devant ceux qui sont plus forts. Je défends une patrie loin de régionalisme, de disparité et d'inégalités sociales injustes et flagrantes. Je suis « Houriya » qui absorbe la colère et l'effervescence de ma nation qui se voit renaître de ses cendres.

Je suis symbole de liberté et de pacifisme. Ma devise est la paix, la pluralité, la tolérance, le partage et l'égalité.

Texte (A09)

Libre Algérie

L'Algérie est un pays merveilleux si ses guides connaissent sa valeur ils peuvent faire d'elle un pays très développer.

Moi personnellement je vois que l'Algérie est mal dirigé, je commence par le tourisme, l'Algérie possède des endroits magnifique qu'il mérite d'être visiter et qu'ils peuvent être connue mondialement sans oublier sa diversité gastronomique aimé par beaucoup d'autre

J'ai nommé mon passage par libre Algérie car je veux la voir libre, que chaque citoyen algerien peut vivre en paix, qu'il peut être sûr de décroché un travail avec le quel il pourrait avoir un bon salaire et construire une famille avoir un lieux ou vivre. Je veux qu'il n'y aura plus de corruption plus de mauvais complot et c'est comme ça qu'on vas obtenir un pays libre.

Texte (H02)

En racontant l'histoire de Mimi, une jeune fille âgée de 26ans , unique dans son genre, passionnée ,enthousiaste et adorable.Elle est une étudiante en 3 ème année médecine. Elle rencontre un homme qui s'appelle Ayoub, un jeune très gentil, éduqué et sincère. Ils étaient heureux ensemble et envisageaient de se marier. Un jour, un malheur est survenu, Mimi en allant à son rendez-vous avec son copain, a été percutée par un automobiliste venant de l'arrière à un feu tricolore et malheureusement elle a laissé sa vie dans cet accident. Quand le jeune homme a appris cette nouvelle, il restait choqué, accidenté, traumatisé, sans rien agir . La vie est devenue sans goût car il a perdu son partenaire. Mimi était son monde, sa joie et son sourire. C'était vraiment insupportable pour lui de vivre avec ce chagrin, il a refusé complètement de partager sa vie avec une autre copine en restant toujours fidèle de leur souvenirs, il n'a jamais oublié ses moments ensemble. Un jour Ayoub s'est réveillé le matin pour aller , comme son habitude, visiter sa chère femme et soudain sur son chemin, il a fait une grave chute après avoir reçu un texto et malheureusement a trouvé sa mort aussi.

Voilà, Ayoub l'exemple de l'homme loyal et fidèle de sa femme mais le destin n'était pas avec eux .

Texte (H01)

Il y a très longtemps, vivait une jeune fille âgée de 26 ans, unique, passionnée et une étudiante en 3ème année médecine.

Un jour, elle rencontra un homme qui s'appelle Ayoub, ils étaient très heureux quand ils étaient ensemble et ils prévoyaient de se marier, mais un jour, l'inattendu s'est produit, Myriam a subi un grave accident qui entraîné sa mort. Ayoub, après avoir appris la nouvelle de sa mort, est entré dans une crise psychologique, dont il n'est sorti qu'après un long moment, ce n'était pas facile pour lui, il est devenu trop triste et mélancolique, il n'envisagea plus d'épouser jusqu'au jour où il a été transféré de son lieu de travail à un autre endroit où il a rencontré une fille très gentille, elle l'a beaucoup aidé à s'adapter à son lieu de travail et petit à petit leur relation s'est développée et est devenue très proche de lui. Il a commencé à sortir de sa tristesse et de son isolement.

Au fil du temps, Ayoub a commencé à être attiré par elle et a accepté l'idée du mariage et a vu qu'elle était la seule qui lui conviendrait comme épouse, même si son cœur aimait Myriam, mais c'est la vie et il devait terminer sa vie.

Texte (H03)

Il était une fois dans une ville une jolie fille qui s'appelle Myriam, en troisième année médecine, a rencontré Ayoub, son ami dans la faculté de médecine en dernière année, après une belle histoire ils ont en fin décidé de se marier, la joie était partout, ils étaient en train de préparer la maison, la décoration, et tout ce qu'il faut pour commencer une nouvelle vie ensemble.

Myriam était active et intelligente, elle était en train de réfléchir de ce qu'elle peut offrir à son fiancé le jour de la soutenance, elle a travaillé tout le temps pour préparer la surprise, son objectif était de faire une fête entre eux dans un navire, pour éloigner un peu de la ville et le stress des gens et les examens, elle a préparé la tarte, les ballons, la décoration, et tout ce qu'il faut, elle a rencontré Ayoub pendant la journée et c'est elle qui a filmé toute la fête, après elle le laissait avec les invités pour terminer les petits détails de sa fête. Tout était prêt, il manque que le docteur pour arriver, elle l'appelait à venir à telle plage, tel navire, il était en route, mais la grande surprise était qu'il y avait une masse dans le moteur du navire, avec les bougies et les feux d'artifice ça devient un grand feu et puis Myriam était brûlée, Ayoub a vu ce qui c'est passé mais il ne pouvait pas l'aider, elle a décidé, Ayoub ne pouvait pas croire ça il était comme le fou. Ayoub reste dans cet état, dans cette plage devant cette place, en imaginant Myriam et leurs vie ensemble, il a vécu avec les souvenirs sans manger et boire, après trois mois il a décidé aussi, la plage est nommée la mer M&A et leurs histoire reste vivante dans cette petite ville.

Texte (H04)

Le destin

-Il était une fois une jeune fille de 26 ans nommée Myriam qui vivait avec vitalité et joie, Myriam vivait une merveilleuse histoire d'amour avec Ayoub qui étudiait en quatrième année médecine, ils étaient deux amants célèbres dans tout le département, ils passaient la plupart du temps ensemble et étudiait même ensemble.

-Un jour, alors que Myriam retournait à la maison où elle habitait, soudain quelque chose de terrible s'est passé, un accident dans lequel Myriam est morte d'une manière terrible. Ayoub a entendu ma mauvaise nouvelle et s'est complètement effondré, Ayoub est entré dans une période de grave dépression, il lui avait difficile d'accepter que la fille dont il avait toujours rêvé avait soudainement quitté ce monde.

Les amis d' Ayoub et même ses professeurs ont remarqué son état depuis la mort de Myriam alors ils ont décidé de l'aider et de l'amener chez un psychologue pour se remettre de cette situation, il est convaincu difficilement d'aller chez ce médecin.

Finalment et après quelques séances de traitement Ayoub a lentement repris sa vie normale et il a décidé de spécialiser la spécialité dans laquelle Myriam souhaitait se spécialiser afin de revivre son rêve qui ne s'était pas concrétisé.

Texte (H05)

Triste histoire

Myriam était une très belle fille avec de grand yeux, des long cheveux et une taille de réve, elle aima ayoub de tout coeur au point de sacrifier sa vie pour lui, ils vivait heureux. Un soir Myriam reçeva un message d'un numéro étranger mais au nom de ayoub qui lui disait de le rejoindre dans leur endroit habituel car il lui prépara une surprise Myriam toute contente alla ce préparer pour rejoindre ayoub

A l'heure demander Myriam sorti de la maison et ce dirigea vers ayoub, a son arrivée elle vois une fille assise, elle commença a ce demandé ou est ayoub et qui est cette fille elle ce rapprocha d'elle bonsoir mademoiselle qui êtes vous quand soudainement la fille ce retourna vers elle et la frappa avec un couteau au coeur et s'enfuit elle laissa Myriam noyait dans son sang.

La femme appela ayoub et lui dis vas récupérer ta femme pour l'enterrer comme. J'ai enterrer mon fils que tu as tuer et finissa par maintenant on est quitte et raccrocha le téléphone.

Ayoub vivait sous le choque malgré qu'il a compris que sa femme était morte assassiné par une maman qui n'acceptée pas la mort de son fils qui c'est fait opéré par ayoub mais il disait toujours que myriam est morte a cause de moi

Texte (H06)

Il y a bien longtemps, deux jeunes rêveurs qui s'appelaient Myriam et Ayoub ils étaient gravement liés attachés l'un à l'autre ils vivaient dans deux villes différentes mimi allait devenir docteur son compagnon travaillait dans le domaine militaire ils s'aimaient follement et voulaient se marier à tout prix.

Un jour, mimi comme à l'accoutumée faisait sa nuit de garde quand elle commence à sentir des vertiges répétés elle se dit que c'était une fatigue passagère, le matin sortant de l'hôpital vers un cafétéria tout près de son lieu de travail pour rencontrer Ayoub qui l'attendait avec impatience hâtif de lui annoncer la nouvelle de la félicitation qu'il a eu dans son boulot. Elle surgit de loin toute belle et souriante contente de le voir il se leva pour la saluer. Quand elle s'approcha de lui elle perdit équilibre et tomba sur terre choqué Ayoub courut vers elle criant son prénom il la supplia d'ouvrir les yeux mais en vain... Mimi n'est plus là elle mourut après un joli sourire laissant Ayoub dans un état dépressif malade ne sachant pas vivre en son absence c'était amer...

RÉSUMÉ

Résumé

S'inscrivant dans le domaine de la didactique de l'écrit, ce travail de recherche s'intéresse à l'intégration de la pratique de l'atelier d'écriture en ligne comme dispositif didactique aidant à la construction des compétences linguistiques, interculturelles et littéraires dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire algérien et plus particulièrement chez les étudiants inscrits en troisième année de licence. La problématique de cette étude porte une réflexion sur l'apport de l'écriture en atelier à distance sur le développement de la compétence scripturale et a pour objectif principal de mesurer, d'une part, le degré d'implication des étudiants dans cette pratique et d'autre part, d'analyser et de recenser les différentes lacunes rencontrées lors de la production d'un texte. Par le biais de la combinaison de deux instruments de collecte de données, nous scrutons dans un premier temps les conceptions des étudiants par rapport à l'acte d'écrire à travers un questionnaire. Dans un deuxième temps, nous analysons le corpus des productions écrites collecté lors de la réalisation de notre expérimentation par le biais d'une grille d'analyse critériée. Dans un dernier temps, nous clôturons cette recherche par quelques suggestions didactiques pouvant favoriser la pratique des ateliers d'écriture en ligne.

Mots clés : Atelier d'écriture - Enseignement à distance – Compétence linguistique – Compétence interculturelle- Compétence littéraire – Créativité.

Abstract

Within the field of the didactics of the written word, this research work focuses on the integration of the practice of the online writing workshop as a didactic device helping to build language skills, intercultural and literary in the teaching/learning of FLE in Algerian university context and more particularly among students enrolled in the third year of license. The problematic of this study is a reflection on the contribution of writing in a distance workshop on the development of scriptural competence and has as its main objective to measure, on the one hand, the degree of involvement of students in this practice and, on the other hand, analyze and identify the various gaps encountered in the production of a text. Through the combination of two data collection instruments, we first examine students' conceptions of the act of writing through a quantitative questionnaire. In a second step, we analyze the corpus of written productions collected during the realization of our experiment by means of an analytical framework. Finally, we conclude this research with some didactic suggestions that can promote the practice of online writing workshops

Keywords: Writing workshop – Distance teaching – Linguistic skill – Intercultural skill – Literary skill – Creativity.

ملخص

في مجال تعليمية الكتابة، يركز هذا العمل البحثي على دمج ممارسة الورشات الكتابية عن بعد كطريقة تعليمية تساعد على بناء الكفاءة اللغوية، الثقافية والأدبية في تدريس وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الطور الجامعي لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص فرنسية. تتمحور هذه الدراسة حول إشكالية مساهمة الورشات الكتابية عن بعد في تطوير الكفاءة الكتابية. الهدف الرئيسي من هذه الدراسة هو تقييم مدى مشاركة الطلبة في هذه الممارسة وتحليل مختلف الثغرات التي يواجهونها أثناء تحرير النصوص من خلال المعطيات التي تحصلنا عليها عن طريق تقنيتي البحث، نقوم أولاً بدراسة مفاهيم الطلاب المتعددة لفن الكتابة من خلال استبيان. وفي خطوة ثانية، نحلل النصوص الكتابية تم جمعها أثناء اجراء خطة البحث عن طريق شبكة تحليلية معيارية. أخيراً، نختتم هذا البحث ببعض الاقتراحات التعليمية التي يمكن أن تعزز ممارسة الورشات الكتابية عن بعد في الجامعة الجزائرية

الكلمات المفتاحية: الورشة الكتابية ~ التعليم عن بعد ~ الكفاءة اللغوية ~ الكفاءة الثقافية ~ الكفاءة الأدبية ~ الابداع