

République Algérienne Démocratique Et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université Ibn KHALDOUN – Tiaret –

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères "Français"



Thème :

L'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle

**Chez les apprenants de 4AM. "Cas des apprenants de 4AM au collège : Ait
Amrane Mohamed, Tiaret."**

Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Présenté par

Mlle .ABID Hamida

Mlle. MANSOUR Fatiha

Dirigé par

Mlle. MIHOUB Kheira

Membres de jury :

Président : AIT AMAR Meziane Ouardia, MCA, Université de Tiaret.

Rapporteur : MIHOUB Keira, MAA, Université de Tiaret.

Examineur : LAHAMAR Rabia, MCA, Université de Tiaret.

Année universitaire : 2021-2022

République Algérienne Démocratique Et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique

وزارة التعلّم العالی والبحث العلمي

Université Ibn KHALDOUN – Tiaret –

Faculté des lettres et des langues

Département des lettres et langues étrangères "Français"



Thème :

L'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle

**Chez les apprenants de 4AM. "Cas des apprenants de 4AM au collège : Ait
Amrane Mohamed, Tiaret."**

Mémoire de Master en didactique des langues étrangères

Présenté par

Mlle .ABID Hamida

Mlle. MANSOUR Fatiha

Dirigé par

Mlle. MIHOUB Kheira

Membres de jury :

Président :AIT AMAR Meziane Ouardia, MCA, Université de Tiaret.

Rapporteur : MIHOUB Kheira, MAA, Université de Tiaret.

Examineur : LAHAMAR Rabia, MCA, Université de Tiaret.

Année universitaire : 2021-2022

Remerciements

A la fin de notre travail de recherche, nos remerciements avant tout premièrement à Dieu le tout puissant, qui nous a accordé la foi, le courage et la patience de parvenir à finir ce présent travail.

Par la suite, nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à notre directrice de recherche Mlle MIHOUB Kheira pour ses précieux conseils, ses encouragements, ainsi que pour sa disponibilité.

Nos plus sincères remerciements aux membres de jury de soutenance qui ont accepté d'honorer ce travail par leurs lectures et leurs évaluations constructives.

Nous voudrions par la même occasion exprimer nos remerciements chaleureux à tous les enseignants du département de français de Tiaret qui ont assuré notre formation par leurs compétences et nous ont soutenus dans la poursuite de nos études.

Dédicaces

C'est avec une grande émotion, que je dédie ce travail :

*A la mémoire de mon père BENAOUA et ma sœur Nadia qui nous ont
quittés,*

*A ma mère SENOUDI Fatma qui m'a inculqué dès mon plus jeune âge le
souci de la persévérance et de la rigueur,*

A monsieur G. Rachid pour son soutien continu,

A mes frères et sœurs,

A mes adorables nièces et neveux,

A tous ce qui me connaissent,

HAMIDA

A mes chers parents

A mes sœurs

A mes frères

A mes belles-sœurs

A mon beau-frère

A mes nièces et neveux,

A toute ma famille

A tous mes ami(e)s

A mes collègues de travail

A tous ce qui me connaissent

FATIHA

Liste des tableaux

Tableau III.1 Les types de textes par palier.....	39
Tableau III.2 : Compétences globales de la 4ème année (compétences de l'écrit)	43
Tableau IV.1 Description de Protocol de recherche.....	47
Tableau IV.2 Grille D'Auto-évaluation pour les apprenants	50
Tableau IV.3 :Tableau à complété par les arguments	54
Tableau IV.4: Copies des apprenants du travail collectif (En groupes)	56
Tableau V.1 : Grille d'analyse des productions écrites des apprenants.....	59
Tableau V.2 Grille d'observation des ateliers à remplir par l'enseignant observateur.....	59
Tableau V.3: Grille d'évaluation des ateliers à remplir par les participants	60
Tableau V.4: Grille d'observation des ateliers remplie par l'enseignant observateur à la fin des ateliers.	61
Tableau V.5 :Grille remplie par groupe 4 à la fin des ateliers (restes des grilles destinées aux autres groupes voir annexe)	62
Tableau V.6: Résultats obtenus de l'aspect pragmatique après l'analyse des productions des groupes	72
Tableau V.7 Résultats obtenus de l'aspect sémantique après l'analyse des productions des groupes ...	73
Tableau V.8 Résultats obtenus de l'aspect morphosyntaxique après l'analyse des productions.....	74
Tableau V.9 Résultats obtenus de l'aspect matériel après l'analyse des productions des groupes.	75
Tableau V.10 Analyse comparative des résultats obtenus du pré-test et du post-test	85

Liste des histogrammes

Histogramme V.1 Pourcentage des apprenants ayant rédigé un texte descriptif.....	63
Histogramme V.2 Pourcentage des apprenants ayant annoncé leurs thèses.....	64
Histogramme V.3 Pourcentage des apprenants ayant trouvé des arguments.	65
Histogramme V.4 Pourcentage des apprenants ayant arrivé à réaffirmer leurs thèses.....	65
Histogramme V.5 : pourcentage des apprenants ayant utilisé un lexique mélioratif	66
Histogramme V.6: pourcentage des apprenants ayant employé des phrases déclaratives.....	66
Histogramme V.7 : Pourcentage des apprenants ayant employé une proposition subordonnée complétive.	67
Histogramme V.8 : pourcentage des apprenants ayant conjugué correctement les verbes du 3ème groupe.....	68
Histogramme V.9: pourcentage des apprenants ayant écrit et qui n'ayant pas écrit correctement.....	68
Histogramme V.10 Pourcentage des apprenants ayant utilisé les signes de ponctuation.....	69
Histogramme V.11 : Pourcentage des apprenants ayant maîtrisé l'emploi des majuscules.....	70
Histogramme V.12 Pourcentage des apprenants ayant laissé un alinéa	71
Histogramme V.13 : La représentation graphique des résultats des groupes de l'aspect pragmatique..	72
Histogramme V.14 La représentation graphique des résultats des groupes du plan sémantique	73
Histogramme V.15 : La représentation graphique des résultats des groupes de l'aspect morphosyntaxique.	74
Histogramme V.16 La représentation graphique des résultats des groupes de l'aspect matériel.....	76
Histogramme V.17 Pourcentage des apprenants ayant rédigé un texte descriptif.....	77
Histogramme V.18 Pourcentage des apprenants ayant annoncé leurs thèses.....	78
Histogramme V.19 Pourcentage des apprenants ayant donné des arguments convaincants	79
Histogramme V.20 Pourcentage des apprenants ayant réaffirmé leurs thèses	79
Histogramme V.21 Pourcentage des apprenants ayant employé un lexique mélioratif	80
Histogramme V.22 Pourcentage des apprenants ayant employé des phrases déclaratives.	81
Histogramme V.23 Pourcentage des apprenants ayant employé une PSC.....	81
Histogramme V.24 Pourcentage des apprenants ayant conjugué correctement au présent de l'indicatif	82
Histogramme V.25 Pourcentage des apprenants ayant orthographié les mots correctement.	82
Histogramme V.26 Pourcentage des apprenants ayant laissé un alinéa devant chaque paragraphe.	83
Histogramme V.27 Représentation graphique comparative entre les résultats de pré-test , post-test et progrès obtenu pragmatique	85
Histogramme V.28 Aspect sémantique	86
Histogramme V.29 Aspect morphosyntaxique.....	86
Histogramme V.30 Aspect matériel	87

Table de matières

Remerciements

Dédicaces

Liste des tableaux

Liste des histogrammes

Introduction Générale	12
1 La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE	17
1.1. Qu'est-ce qu'une compétence rédactionnelle ?.....	17
1.2. Le processus d'écriture :	18
1.3. Les composantes de la compétence scripturale.....	19
1.4. L'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement du FLE	20
1.5. La compétence rédactionnelle : des théories aux modèles d'enseignement	23
2 Les stratégies des ateliers d'écritures pour améliorer les compétences rédactionnelles	25
2.1 La définition du mot « atelier ».....	25
2.2 L'atelier d'écriture : Aperçu historique.....	26
2.3 Les différents courants des ateliers d'écriture contemporains	26
2.4 Fonctionnement d'un atelier d'écriture	28
2.5 Le déroulement de l'atelier d'écriture	28
2.6 Écrire individuellement/Écrire en groupe	29
2.7 Les avantages de l'atelier d'écriture.....	30
2.8 Les acteurs de l'atelier d'écriture et leurs rôles respectifs	31
2.9 L'évaluation du travail de l'atelier d'écriture.....	32
3 L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien	33
3.1 Survol sur la place de l'écrit dans le système éducatif algérien.....	33
3.2 L'enseignement de français langue étrangère à la lumière de la nouvelle réforme	34
3.3 La place de la production écrite dans la nouvelle réforme	34
3.4 L'enseignement du FLE au cycle moyen	35
3.5 Choix didactiques.....	38

3.6	Le programme de 4 ^{ème} année moyenne.....	39
3.7	Profil de d'entrée et profile de sortie de 4 ^{ème} année	40
3.8	La place de la production écrite dans le programme de la 4 ^{ème} année	41
4	Protocole de recherche.....	47
4.1	Description du Protocol de recherche	47
4.2	L'échantillon et objectifs	48
4.3	Corpus	48
4.4	Objectif de notre expérimentation.....	48
4.5	Description de la recherche	48
4.6	Le déroulement du Pré-test destiné à toute la classe de la 4 ^{ème} AM1.....	49
4.7	La mise en pratique de l'expérimentation.....	51
4.8	Post-test destiné à toute la classe de la 4 ^{ème} AM	56
5	Recueil des données, analyse et interprétation des résultats.....	58
5.1	Recueil des données	58
5.2	Outils d'Analyse des produits.....	58
5.3	Critères d'analyse	58
5.4	Grille d'observation des ateliers	59
5.5	Grille d'évaluation d'un atelier	60
5.6	Analyse et interprétation des données recueillies.....	60
5.7	Grille d'évaluation des ateliers :	61
5.8	Analyse et commentaire des données du pré-test.....	62
5.9	Interprétation des résultats recueillis dans le pré-test (1 ^{ère} écriture individuelle).....	71
5.10	Analyse et commentaire des données des ateliers (écrits collectives)	72
5.11	Interprétations des données des ateliers d'écriture (Écrits collectifs).....	76
5.12	Analyse et commentaire des données du post-test.	77
5.13	Interprétations des données recueillies du post-test (2 ^{ème} écrits individuels).....	83
5.14	Analyse comparative des résultats obtenus du pré-test et du post-test.....	84
5.15	La représentation graphique des résultats obtenus du pré-test, du post-test et du progrès...85	

5.16 Synthèse : Commentaire et interprétation des résultats.....	87
Conclusion Générale.....	90
Références bibliographiques.....	93
Annexe	96

Introduction générale

Introduction Générale

Avec son statut de langue étrangère, le français dans le système éducatif algérien (désormais FLE) est dispensé à partir du premier cycle, plus précisément en 3^{ème} année primaire. Le but à travers son enseignement est d'amener l'apprenant à comprendre et s'exprimer clairement par la maîtrise de quatre compétences : compréhension et production de l'oral, compréhension et production de l'écrit.

Chargé par la réalisation des programmes scolaires, le système éducatif algérien veille à proposer tout ce qui peut assurer non seulement une bonne acquisition et transmission d'une langue telles que les méthodes et les stratégies, mais aussi la maîtrise de l'écrit.

Aujourd'hui, nous pouvons constater que l'écrit, lui a été accordé une place primordiale au cycle moyen après l'application de la réforme (à partir de l'année 2003) dont l'approche par les compétences est recommandée.

L'acte de l'écriture, dans une classe de langue constitue l'une des pratiques fondamentales dans l'enseignement/ apprentissage du français, l'enseignant est appelé d'installer chez les apprenants entre autres la compétence rédactionnelle afin qu'ils réussissent à produire à l'écrit des textes à la fois cohérents et compréhensibles.

Il est évident que cette tâche est difficile à réaliser par l'apprenant, c'est pourquoi, l'enseignant doit donner de l'importance à cette compétence et chercher des solutions qui lui aident à faire l'acquérir et l'améliorer chez les apprenants.

En Algérie, les recherches effectuées dans le contexte algérien ont prouvé que les apprenants ont un niveau faible en matière de rédaction, ils éprouvent des difficultés de nature diverse lorsqu'il s'agit d'écrire en français (syntaxiques, lexicales et représentationnelles). L'apprenant se trouve devant un ensemble de contraintes rédactionnelles et grammaticales, il est appelé en premier lieu à comprendre la tâche à réaliser dans la consigne proposée, après à réinvestir tout ce qu'il a appris telles toutes les connaissances antérieures ou ultérieures, apprises en classe ce qui va aider l'apprenant dans son processus rédactionnel tout en lui permettant de produire des énoncés clairs et intelligibles.

En effet, en tant qu'enseignantes au collège Ait Amrane Mohamed, nous avons constaté que la majorité des apprenants de la 4^{ème} année moyenne sont incapables de produire

un simple écrit, sachant que ces apprenants sont amenés à passer le brevet à la fin de l'année et que la production écrite est notée sur sept points.

Cela nous a conduites à appliquer une méthode interactive que nous jugeons efficace pour essayer de remédier à cette carence scripturale chez les apprenants de la 4AM : les ateliers d'écriture.

Dans cette présente recherche, notre thème de recherche est "L'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle. Cas des apprenants de 4AM collège : Ait Amrane Mohamed, Tiaret.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit, le principal objectif de notre travail est de vérifier l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle afin d'acquérir la compétence à communiquer langagièrement.

Pour ce faire, nous pensons remettre d'actualité l'importance de l'intégration des ateliers d'écriture en classe de FLE comme le prône les programmes scolaires algériens ainsi que tous les systèmes éducatifs à travers le monde, dans les manuels et surtout dans les documents officiels. Un atelier d'écriture, c'est un espace coopératif consacré à l'écriture collaborative qui, tantôt motive et sollicite la créativité des apprenants, en particulier au cycle moyen. Néanmoins, il est marginalisé et n'est pas pris en considération par beaucoup d'enseignants.

A cet effet, nous proposons des activités qui donnent l'occasion à l'apprenant de s'engager dans le monde de l'écrit au sein de petits groupes.

De cela, cette question de recherche s'est imposée naturellement à nous. Nous l'avons formulée comme suit :

Quel est l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez des apprenants de 4AM ?

Afin de fournir une/ des réponse(s) à notre question de recherche, nous avons émis les hypothèses de recherche suivantes :

- Les ateliers d'écriture permettraient d'améliorer la capacité rédactionnelle des apprenants de 4AM.

- Les ateliers d'écriture auraient un effet positif sur la cohérence des textes argumentatifs.

Dans le but à répondre à notre problématique et atteindre nos objectifs, nous avons opté pour une démarche praxéologique, à travers laquelle nous allons tenter d'effectuer une expérimentation sur le terrain auprès des apprenants en s'appuyant sur une démarche, à la fois, analytique et comparative : nous analysons les copies des apprenants puis nous comparerons les deux corpus, représentant le travail individuel des apprenants avant et après l'utilisation des ateliers d'écriture comme méthode pédagogique visant l'amélioration et l'acquisition de la compétence scripturale chez des apprenants de 4AM.

Concernant la réparation de notre travail de recherche, il est scindé en deux parties, la première est consacrée au cadrage théorique et la seconde concerne la partie pratique de notre travail.

La première partie englobe trois chapitres : le premier intitulé la place de la production écrite dans l'enseignement du FLE, à travers lequel nous avons essayé d'abord de définir la compétence rédactionnelle aussi de parler du processus d'écriture, puis nous avons essayé de montrer la place de l'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement ainsi la compétence rédactionnelle : des théories aux modèles d'enseignement

Le second a pour titre les stratégies des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle, à travers ce deuxième chapitre, nous avons essayé de définir l'atelier d'écriture, son déroulement, son fonctionnement et ses avantages, par la suite nous donneront un aperçu historique sur l'apparition des ateliers d'écriture.

Enfin, et dans le dernier chapitre, nous mettons l'accent sur la place de l'écrit dans le système éducatif algérien ainsi la place de la production écrite selon la nouvelle réforme. Finalement, nous avons abordé la production écrite et les ateliers d'écriture dans le cycle moyen, précisément dans la classe de 4^{ème} année de l'enseignement moyen,

Quant à la deuxième partie, elle s'étale sur deux chapitres : nous y présentons en premier lieu les caractéristiques de l'expérimentation, en décrivant notre Protocole de recherche et les conditions du déroulement de notre expérimentation.

Quant au deuxième, il est consacré au cheminement suivi pour le recueil des données à l'aide des outils de collectes mis en place.

Pour conclure, le dernier chapitre est réservé à l'analyse et l'interprétation des données recueillies ce qui va nous de répondre à notre question de départ ainsi que le fait de confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Notre travail prend fin avec une conclusion générale qui tient compte des résultats obtenus.

Cadrage théorique et conceptuel

1 La place de la production écrite dans l'enseignement du FLE

L'une des tâches fondamentales de l'école est l'acquisition de la langue écrite. L'écriture est utilisée pour communiquer, exprimer des idées et stocker des connaissances. Les apprenants apprennent à écrire de manière autonome en étudiant et en organisant des idées, en choisissant du vocabulaire, en formant et en reliant des phrases et en prêtant attention à l'orthographe. La production écrite est une activité complexe constituée de savoirs et de savoir-faire, et de nombreux apprenants rencontrent de nombreuses difficultés, lors de la rédaction, autant de compétences qui sont hors de portée de tous les apprenants.

Ainsi d'obstacles qui les empêchent d'accéder à de bons écrits. Cependant, de nombreux enseignants de FLE sont connus pour exprimer une insatisfaction et leur mécontentement vis-à-vis des performances de leurs apprenants en production écrite.

1.1. Qu'est-ce qu'une compétence rédactionnelle ?

Avant de définir cette compétence, nous soulignons que l'écriture est une activité complexe, non seulement pour les apprenants, mais aussi pour les enseignants. Mirelle-R Blanc renforce ce point de vue, dans la mesure où l'écrit constitue « Un message le plus souvent complexe [...] et pour cela, il faut se familiariser avec les règles ardues de l'écrit »

Sachant que le terme « production écrite » a des définitions différentes selon son domaine d'inscription ; or, l'expression écrite fait partie des quatre compétences qu'un apprenant de langue étrangère doit maîtriser. Cette compétence est clairement distincte de l'expression orale, bien qu'elles soient complémentaires dans le cadre des compétences communicatives dans la langue ciblent.

Du point de vue de la communication, la production écrite est considérée comme : « une activité de production d'un texte écrit vue comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit. » [DESCHÈNES, A, 1988].

Depuis l'avènement de l'approche communicative, la production communicative est présentée comme savoir écrire avec l'intention de communiquer. Par conséquent, les apprenants sont mis au défi d'exprimer leurs pensées et leurs sentiments afin de les communiquer avec autres ou de mettre à jour leurs compétences en communication écrite.

La production écrite est considérée comme une activité qui vise la construction de sens. Son enseignement a pour but de développer la capacité des apprenants, à générer des textes différents à la fois dans la forme et à des fins de communication. Donc les apprenants écrivent pour qu'ils soient lus.

Ainsi, l'apprenant est invité à exprimer et à transmettre ses sentiments et ses idées pour communiquer avec les autres et à mettre à jour la compétence de la communication écrite est définie comme : « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées. », [B. Robert, p160].

1.2. Le processus d'écriture :

Nous pouvons dire que le processus de l'écrit est lié à une situation représentée à partir d'un sujet précis et destiné à un public cible, on présente des informations qui définissent le thème dans tous ses angles. Ces informations ont des idées planifiées pour organiser la situation en fonction d'un objectif tout en allant du plus général vers le plus particulier.

Selon la définition du dictionnaire pratique de la didactique, l'écriture es un processus de trois étapes : la planification, la mise en mot et la révision.« *Une activité complexe qui repose sur une situation (thème choisi, public visé), exige des connaissances relatives au thème et au public, un savoir-faire, et comprend trois étapes : la production planifiée des idées, la mise en mot et la révision* ». [ROBERT, 2008, p76].

a) La planification :

C'est la première étape de ce processus d'écriture, nommée également la « pré-écriture » Cette phase correspond à la récupération des informations, à leur organisation et à leur mise en forme en fonction de la situation de communication écrite, et du but de la production .Elle permet d'éviter la surcharge cognitive chez le scripteur.

La mise en mot :

Il s'agit de la phase d'écriture, appelée aussi textualisation ou encore formulation, le scripteur, dans cette étape « engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations

syntactique, et rhétorique afin de mettre en mots, en propositions, en phrases, en textes les idées récupérées et organisées à transcrire. ». [CUQ J-P & GRUCA I. (2005)].

b) La révision :

La révision est le processus par lequel un relecteur tente d'améliorer le texte. Pour les écrivains qualifiés, la révision implique l'activation de deux sous-processus, le premier impliquant l'évaluation grammaticale du texte, qui se fait par une lecture ciblée selon des critères spécifiques dans l'esprit de l'écrivain, par des grilles de vérification ou à des incompréhensions par un pair.

Le deuxième sous-processus consiste à réécrire certaines parties de son texte en utilisant des stratégies telles que l'ajout, la suppression, le déplacement ou le remplacement des segments phrastiques.

1.3. Les composantes de la compétence scripturale

Selon Albert, cette compétence doit mettre en scène cinq types de compétences à des degrés divers de la production.

- a) La composante linguistique : elle consiste à tenir les différents systèmes de règles aussi bien syntaxiques, lexicales, phonétique que textuelles qui aide à la réalisation des différents messages.
- b) La composante socioculturelle : cette composante se base sur la connaissance de l'histoire et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.
- c) La composante référentielle : celle-ci incluse d'une façon générale la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde.
- d) La compétence discursive ou (pragmatique) : autrement dit, on doit connaître les différents types de discours et savoir les adapter dans toutes les situations de communication qui se posent.
- e) La composante cognitive : elle permet la mise en œuvre des processus de l'établissement du savoir et des processus d'acquisition / apprentissage de la langue

L'apprenant tout d'abord se trouve dans une situation où il est invité d'insérer et utiliser ces composantes lors de la production, d'autre part, il doit façonner son message pour que le destinataire soit en mesure de comprendre sa pensée. C'est pour, nous pouvons dire que la production écrite est une tâche complexe et très difficile.

1.4. L'écrit à travers les différentes méthodologies et approches d'enseignement du FLE

Méthodologie traditionnelle, Méthodologie directe, Méthodologie SGAV, Approche communicative et Approche par les compétences, sont les méthodes et les approches qu'a connues l'enseignement du FLE au fil du temps.

La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle, nommé aussi la méthodologie grammaire-traduction est la plus vieille des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVI^e siècle et initialement utilisée dans l'enseignement des langues dites « Mortes », autrement dit le grec et le latin antiques, elle a été transposée dans celui des langues modernes jusqu'au milieu du XX^e siècle.

L'objectif premier de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseignées de manière explicite en sa langue maternelle. La langue source reste la langue d'enseignement et occupe une fonction primordiale. Avec cette méthodologie, la priorité est accordée à l'écriture. Or, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions.* » [C. Claudette et P. M. RAYMOND, 1999 p.4-5]

La production écrite dans ce cas est artificielle et faite de stéréotypes, c'est une méthodologie favorable pour former de bons traducteurs.

La méthodologie traditionnelle ne construit donc pas de réelle compétence de communication tant pour l'écrit que pour l'oral dans la mesure où elle ne fournit aucune situation dans laquelle l'apprenant est invité à utiliser la langue écrite pour un usage personnel.

Selon [C. PUREN, 1983, p.23] : l'utilisation extensive de cette méthode a provoqué émergence de nouvelles théories plus modernes. « *La mise en œuvre de cette MT même définie ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le 18^{ème} et le 19^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.* »

La méthodologie directe :

La méthodologie directe a vu le jour en réaction à la méthodologie traditionnelle. « Elle s'élaborait en fonction de nouveaux besoins sociaux actualisés par la révolution industrielle. Elle s'appuyait sur les éléments non-verbaux de la communication ; la mimique et les gestes, mais aussi sur les dessins, les images, etc. » [C. PUREN, 1988, p.17]

Selon PUREN, cette méthodologie est considérée comme la 1^{ère} méthode spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères tel que le français. Au moment où l'apprenant était lui aussi un élément essentiel qui participe activement dans la construction de ses apprentissages, l'enseignant jouait un rôle très important en parlant uniquement en langue étrangère et en fournissant des efforts oraux en classe. Dans la méthodologie directe, l'écrit occupait la seconde place après l'oral. L'objectif principal à atteindre était donc enseigner l'oral et non pas l'écrit. Cette conception de l'écrit est nommée "passage à l'écrit".

La méthodologie audio-orale (M.A.O)

Au cours de la deuxième Guerre mondiale aux États-Unis que cette méthode est développée. Elle repose sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. C'est-à-dire que l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* » [Il est question du C. Claudette et P. M. Raymond, 1999. p.5] réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement. C'est pourquoi, cette méthodologie a profité de manière intense des nouvelles technologies de l'époque tels les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langues. Son objectif général étant la communication en langue cible. Cependant, l'oral reste prioritaire et les activités d'écriture se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution.

La méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle (SGAV) :

Cette méthodologie est apparue au début des années 50, le SGAV se donne pour objectif l'apprentissage de la communication quotidienne de la langue parlée de tous les jours. Donc, la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale. « *Dont l'apprentissage doit porter sur la compréhension du sens global de la structure, les éléments audio et visuel facilitant cet apprentissage* » [C. CORNAIRE, , 1998, p18]

C'est ainsi que, l'oral vient au premier lieu avant l'écrit. L'écriture est donc considérée comme une activité dérivée de l'oral et la dictée perd sa fonction de production écrite. En fait, cette compétence n'obtient le statut qu'elle mérite qu'a avec l'apparition de l'approche communicative.

La méthodologie communicative dite L'approche communicative :

Cette approche s'est développée au début des années 70 en réaction aux méthodologies précédentes et, principalement, aux méthodologies audio-orale et SGAV.

Elle rejette le béhaviorisme pour adopter la psychologie cognitive qui défend l'idée qu' «il ne s'agit pas de faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes, mais toujours de les faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens. » [BÉRARD, EVELYNE, 1991, p31]

En conséquence, on assiste à un regain d'intérêt pour des significations longtemps négligées au détriment de structures qui doivent être récitées. L'approche communicative considère le langage non seulement comme un outil de communication (comme envisagé par les approches audio-orale et SGAV), mais aussi comme une interaction sociale.

Elle vise à acquérir des compétences de communication impliquant des composantes linguistiques, sociologiques, discursives et stratégiques.

Dorénavant, les activités d'écriture consistent à produire des énoncés en contexte visant une réelle compétence de communication ; outre les activités de production les plus classiques, les activités créatives (comme la simulation) voient le jour et il n'est plus question d'avoir des productions limitées au niveau de la phrase, mais au niveau du texte. Néanmoins, il faut souligner que même si la communication ne concerne plus l'oral ?mais l'écrit, et même si l'écriture est réhabilitée, la production écrite demeure le parent pauvre des débuts de

l'approche communicative jusqu'à la décennie 1990, période à laquelle l'impact de la didactique de l'écrit commencera à se faire sentir.

1.5. La compétence rédactionnelle : des théories aux modèles d'enseignement

a) Les stratégies rédactionnelles : rédacteur novice vs rédacteur expert :

Inspirés du modèle de HAYES et FLOWER, deux psychologues : Les Canadiens BREITER et SCARDAMALIA (1987) ont analysé le comportement des enfants et des adultes dans le processus d'écriture et en ont fourni deux descriptions. Le premier, « stratégie de connaissance rapportées. », "Stratégies for Reporting KNOWLEDGE", décrit un modèle d'édition dans lequel des novices âgés de 9 à 16 ans génèrent avec succès du texte au fur et à mesure que des idées surgissent et les récupèrent de la mémoire à long terme. A ce titre, il s'appuie entièrement sur ses propres connaissances et sur le bagage linguistique préalablement acquis. Pour ce type d'écrivain, le lecteur n'est pas pris en compte, il ne fait que penser-écrire.

Quant à la seconde, connue sous le nom de « stratégie de transfert des connaissances », elle est plus élaborée et plus courante chez les adolescents et les adultes.

Pour ce type d'écrivain, les lecteurs ne sont pas considérés, ils écrivent simplement et transcrivent des idées directement en mots (penser-écrire).

Il s'agit d'un scripteur qui ne se limite pas à écrire avec des connaissances tirées de la mémoire à long terme, mais va au-delà de la recherche écrite qui l'aide à atteindre ses objectifs déclarés. Cette stratégie permettra aux auteurs (experts) de se concentrer sur le contenu conceptuel et la forme linguistique du texte.

b) L'enseignement de la production écrite : modèle didactique de Sophie MOIRAND

Le modèle de MOIRAND diffère des modèles précédents décrivant les processus mentaux mis en œuvre lors de l'activité d'écriture. Il propose un modèle pédagogique. Selon elle, la situation de production écrite dans une classe de langue comprend les composantes suivantes :

- ☞ Le scripteur : son statut social, son rôle, son histoire.
- ☞ Les relations scripteur /lecteur(s).
- ☞ Les relations scripteur/lecteur(s)/document.
- ☞ Les relations scripteur/document/contexte extralinguistique.

Dans ce modèle, la situation de production écrite est liée à la lecture, l'écrivain à une place dans la société que ce soit fonctionnaire, mère, père, filsIl décrit son destinataire selon le temps et le lieu et la relation qu'il entretient avec lui en expliquant pourquoi on trouve dans les textes qu'il écrit des indices qui reflètent sa culture d'appartenance sociale et culturelle à laquelle il ne pourra pas échapper.

Ainsi, le modèle intègre les dimensions socioculturelles des auteurs en incorporant la triple interaction : rédacteur, document, lecteur qui peut rendre la communication efficace.

Pour conclure, dans ce premier chapitre, nous avons tenté de définir le concept de l'écrit en citant ses composantes, puis de révéler le statut et la particularité de la production écrite, qui occupe une place très importante dans les études du français langue étrangère, notamment dans les méthodes d'enseignement. À la fin de ce chapitre nous avons brièvement abordé les théories et les modèles qui ont continué à étudier ce concept en essayant de trouver de nouvelles stratégies qui aident à faciliter l'écriture pour l'apprenant, et c'est ce que nous aborderons dans le chapitre suivant, qui est la technique des ateliers d'écriture.

2 Les stratégies des ateliers d'écritures pour améliorer les compétences rédactionnelles

Dans les ateliers d'écriture, les apprenants trouvent l'écriture comme un noyau de construction du soit, plutôt qu'objectif d'évaluation de connaissances. Ainsi, et à travers ce chapitre, nous définirons d'abord le concept de cette technique selon des théoriciens, puis un aperçu historique sur les ateliers d'écriture, passons ensuite à quelques courants de cette stratégie d'écriture contemporains, et enfin, nous parlerons du fonctionnement et du déroulement des ateliers d'écriture en citant ses avantages, puis comment les évaluer.

2.1 La définition du mot « atelier »

Selon la définition accordée par Cuq dans son dictionnaire didactique« l'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps, et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur » [J.P.CUQ,2002,p27].

Il a défini l'atelier comme une méthode d'enseignement qui améliore la compétence scripturale, il désigne l'espace coopératif ou un groupe d'apprenants déclenchant leur désir et en montrant leur ouverture idéal pour la communication et l'interaction. Il met leur énergie dans un délai précis.

Reuter détermine l'objectif général de l'atelier d'écriture « l'atelier d'écriture est un espace, temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes, réfléchissait sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres. » [Y.REUTEUR, 2002, p.35], ce théoricien trouve que l'atelier d'écriture est un espace pédagogique où les individus d'un groupe des scripteurs réfléchissent sur les conceptions qui organisent la compétence rédactionnelle, sous la direction et l'orientation d'un expert pour développer cette compétence de chacun de ses membres.

Barré De MINIAC évoque le développement des ateliers d'écriture, comme « lieu de travail favorable aux processus rédactionnels, tout en demandant que ces ateliers ne se restreignent pas au domaine de l'écriture littéraire mais qu'ils investissent les différentes disciplines, notamment scolaire. »

Selon NIWESE [2014, p] «donne du sens à l'acte d'écrire, constituant ainsi « un facteur de motivation, de mobilisation et de valorisation » des scripteurs. »

L'atelier d'écriture est défini par CLAIRE Boniface comme suivant :

« L'atelier d'écriture est un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans certain plaisir », [Boniface, 1992, p12]

Donc, l'atelier d'écriture est un espace qui offre aux apprenants (les membres du groupe) la possibilité de s'exprimer librement, il s'agit d'écrire sans aucune contrainte.

2.2 L'atelier d'écriture : Aperçu historique

Cette technique d'atelier d'écriture est ancienne et a été introduite pour la première fois aux États-Unis. Ils se sont développés notamment avec l'intervention des écrivains. En France, elle est apparue dès 1935, *Célestin FREINET* (Éducateur instituteur (1896-1966) met en place une technique d'enseignement actif appelée la « méthode Freinet ». Il est basé sur la motivation des apprenants à écrire, lire leur travail et le publier comme récompense et encouragement.

Il pratique une pédagogie qui refuse l'autoritarisme en développant des méthodes positives : imprimerie scolaire, journaux scolaires, texte libre, etc. Pour lui, l'écriture est un moment d'expérimentation collective, aboutissant à la lecture du texte qui en résulte. Il propose donc une pratique de la communication plutôt qu'un moyen d'apprentissage.

2.3 Les différents courants des ateliers d'écriture contemporains

Yeves REUTER (2002), distingue, deux courants des ateliers d'écriture, l'un fondé par Elisabeth Bing centré sur « *le pôle psychique* » et le 2^{ème} courant qui s'intéresse aux « *pôle textuel* » et qui est fondé par *Jean Ricardou* et *ORIOLE-BOYER Claudette*(1989).

a) Elisabeth Bing :

L'initiative d'Elisabeth Bing est particulièrement enthousiasmante. En France, Elisabeth Bing a été la première à décrire son expérience d'écriture auprès d'enfants instables en faculté de médecine dans un livre qui aujourd'hui célèbre, en 1976 : " et je nageais jusqu'à la page...".

Sa pratique est fondée sur la notion de réparation. L'école modélise l'écriture et entretient la notion d'incorrection. Les enfants d'I.M.P. sont alors en rejet de l'apprentissage scolaire de l'expression écrite. Elle va alors solliciter l'imaginaire, l'émotion ; elle va leur redonner la parole, donc la plume et la liberté de l'utiliser. L'un des fondateurs de L'Aleph, Alain André a été formé par Elisabeth Bing, entre autres.

b) Le groupe d'Aix-en-Provence :

Dans les années 1970, Le Groupe d'Aix, avec Anne Roche, met en scène à Aix-en-Provence une maîtrise scripturale. Les étudiants pourront participer à des ateliers d'écriture et avoir une pratique d'écriture personnelle, parallèlement à l'élaboration du mémoire selon les règles requises.

c) L'OULIPO (OUvroir de Littérature Potentielle) :

En 1960, à l'initiative d'un écrivain, Raymond Queneau, et d'un mathématicien, François le Lyonnais, un groupe d'écrivains constitué en OULIPO va chercher des aides à la créativité pour lui-même. Il les trouve dans des contraintes alphabétiques, sémantiques, ou même mathématiques. Pour les écrivains de l'OULIPO, la contrainte libère l'imaginaire. L'auteur est concentré sur la difficulté à contourner, moins préoccupé du sens, ce qui permet à l'imprévu de surgir.

d) La textique de Jean Ricardou :

À la suite de Jean Ricardou, Claudette Oriol-Boyer, universitaire à Grenoble, pense qu'écrire, cela s'apprend et que celui qui va apprendre à écrire aux autres doit disposer d'une triple compétence d'écrivain, de théoricien et d'enseignant. Elle prône la réécriture des textes en fonction de nouvelles contraintes de forme. [Web 01]

Aujourd'hui, avec Internet et l'utilisation de technologie, des ateliers d'écriture sont proposés et mis en place plus facilement. En un simple clic de souris, le groupe se formerait pour procéder à l'acte d'écrire, et même à la lecture.

A partir de tout cela, nous pouvons classer les ateliers d'écriture en deux catégories : les ateliers de loisir et de plaisir, et ceux qui prennent place dans la formation, précisément dans l'enseignement/apprentissage de langue.

2.4 Fonctionnement d'un atelier d'écriture

Cependant, quelle que soit sa finalité, un Atelier d'écriture fonctionne toujours, à peu près, de la même façon. Il s'adresse à un petit groupe, de 4 à 5 personnes, auquel un animateur propose un thème d'écriture, en respectant les étapes suivantes.

- ✓ Une situation d'écriture (appelée suivant les ateliers : consigne, motivation, proposition, inducteur, ouverture, point d'envol...). Elle est l'amorce qui déclenche la motivation chez les apprenants. Son choix est très important et sa formulation doit être claire, précise et adaptée au niveau de ces apprenants.
- ✓ Un temps de l'écriture des textes (écrits, productions), c'est le temps de la production.
- ✓ La lecture des textes (publication, communication, socialisation) ; c'est le moment de communication où chaque participant (du groupe) lit sa production aux autres qui doivent être attentifs, prêts à réagir en fonction de la situation d'écriture.
- ✓ Les réactions aux textes (retour commentaire, correction, feed-back).

2.5 Le déroulement de l'atelier d'écriture

Le déroulement de l'atelier d'écriture diffère d'un auteur à un autre. Selon KAVIAN, « il se réalise en trois phases : Chaque séance débute avec une proposition d'écriture, soutenant un enjeu littéraire et visant à mettre en mouvement le désir d'écrire. Vient ensuite le temps d'écriture proprement dit, temps de rencontre avec son désir d'écrire, ses mots, sa page blanche. La séance se clôture après la lecture de chaque texte et les commentaires du groupe et de l'animateur », [KAVIAN, 2017, p23].

En premier lieu, la séance comporte une phase d'écriture collective pour finir avec la lecture à haute voix des textes produits par l'écrivain ou par l'animateur.

En deuxième lieu, la phase d'analyse réflexive est destinée à la fin d'atelier à mesurer collectivement la qualité du travail d'écriture et d'animation.

Ainsi, ils ajoutent le moment de la réécriture qui vient après la lecture des textes produits, où les apprenants prennent en considération les remarques et les commentaires pour améliorer leur écrit en réécrivant le texte. Enfin, le moment de la relecture des textes.

- Une proposition d'écriture : une ouverture où l'animateur des activités qui travaillent les objectifs à réaliser dans l'atelier d'écriture, des consignes, des motivations pour attirer l'attention des apprenants. La pertinence des activités de cette phase est très incontestable parce qu'elle désigne un déclencheur de l'esprit chez l'élève.

-Un moment d'écriture : c'est la phase de la production écrite, de l'invention et l'affrontement de la page blanche.

-Un moment de lecture : c'est le moment de communication sur les textes écrits, de socialisation de participation et d'interaction. Chaque groupe choisit un apprenant pour lire le texte aux autres, s'il est individuel chacun lit sa propre production.

- Un moment d'évaluation : c'est le débat autour du texte dans un climat d'interaction, de socialisation et d'acceptation.

2.6 Écrire individuellement/Écrire en groupe

a) Écrire individuellement :

Un apprenant qui souffre d'un manque au niveau du vocabulaire, de l'orthographe et de la syntaxe se trouve dans une situation difficile face à une tâche de l'écriture. Écrire un texte avec un nombre réduit d'idées demande plus d'effort qu'en groupe.

b) Écrire en groupe :

L'écriture en groupe est plus facile pour accomplir cette tâche tant que tous les membres du groupe s'échangent des opinions, se consultent entre eux, se demandent la traduction des mots. Le travail en groupe crée une ambiance, contrairement à l'écriture individuelle où l'apprenant doit écrire seul.

Cette ambiance à son tour crée de grandes motivations et les interactions qui mettent l'élève en situation de confiance comme souligné M. MARIE : *«Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-*

faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires».

Le travail en groupe abaisse la peur de l'apprenant de l'écriture et encourage les interactions entre les membres du groupe tout en incitant chaque apprenant à générer des idées pour l'écriture et les remue-méninges. Ce processus donne à l'enseignant plus de chance d'être en charge de tous les groupes de se déplacer entre les rangs et de jouer son rôle principal d'un orienteur, animateur et de chef de classe.

2.7 Les avantages de l'atelier d'écriture

L'atelier d'écriture est un moyen didactique qui favorise l'acquisition et l'amélioration des apprentissages scripturaux d'une compétence rédactionnelle, il a pour objectifs :

a) Le travail en groupe :

La communication et la relation entre les élèves s'améliorent au milieu du travail collectif grâce au facteur de communication et d'interaction qui aboutissent à l'échange de leur savoir. Par conséquent les apprenants dépassent leur timidité et de développer leur confiance en soi. C'est pour cela Neumayeur (2008 :87) confirme que : « *Participer à un atelier d'écriture, c'est se former à résister à la peur de l'erreur, à la pression du « bien dit » et du « beau langage », au sentiment que les autres savent mieux faire que nous».*[FEDALA K. et GHEBRIOU K, 2017, p14]

b) Le travail de l'écrit et de l'oral :

L'atelier d'écriture a pour but d'enseigner, particulièrement l'écrit, mais aussi l'oral qui se manifeste à travers les échanges, les interactions dans la phase de la lecture des textes.

KAVIAN affirme que la lecture permet l'analyse de l'écrit « La lecture permet d'entendre la voix du texte » [2007, p38] elle ajoute « le temps de lecture est aussi une occasion de découvrir d'autres écritures » [2007, p22].

c) Un lieu de plaisir et d'ambiance :

Dans le cadre de la pédagogie, DESMÉE affirme qu'« *il faut proposer quelque chose de ludique, avec des contraintes prédéterminées* » [2009, p53-58]. Cela dire au début de la séance pédagogique de l'atelier d'écriture, il faut commencer par des propositions des

activités ludiques qui ouvrent un espace de plaisir et d'ambiance et de en s'appuyant davantage sur les représentations erronées que font les participants de la tâche d'écriture.

L'atelier d'écriture est un espace qui favorise la mise en place des situations ludiques. A ce propos Plane explique que « pour attirer l'attention des enfants, il faut proposer des activités à caractère ludique pertinentes aux apprenants en rapport avec ce qui les préoccupent pour les faire sortir de l'ennui.» [1994, p90].

d) Le travail de l'imagination :

« Le développement de l'imagination se réalise à partir des propositions d'activités pertinentes qui favorisent le travail de l'imagination de l'apprenant, en lui donnant plus de temps pour progresser et pour réfléchir et construire ses idées parce qu'un temps court n'offre pas l'occasion de réfléchir » [KAVIAN, 2007, p 32].

e) L'autonomie :

L'atelier d'écriture offre un lieu qui rend l'apprenant autonome dans l'instruction de son savoir.

2.8 Les acteurs de l'atelier d'écriture et leurs rôles respectifs

a) L'enseignant dans l'atelier :

D'après les travaux de J. Tardif en s'inspirant des travaux de KNOL 1987 et de JONES 1987« L'enseignant ce n'est pas celui qui transmet uniquement le savoir, mais son rôle est beaucoup plus important où il est à la fois un animateur, un pédagogue et un preneur de décision, motivateur, entraîneur, intervenant, évaluateur comme il est toujours à l'écoute de ses apprenants ». [J.Tardif, 1992]

b) L'apprenant dans l'atelier d'écriture :

La perspective actionnelle vise de plus en plus à renforcer les différentes compétences (linguistique, culturelle, pragmatique ...) chez l'apprenant qui le rendent capable des situations-problèmes.

Selon PUREN l'apprenant est responsable de la construction de son propre apprentissage scolaire, où il doit être actif et motivé par le travail en coopération et l'interaction dans le groupe « *le faire agir (l'apprenant) avec les autres pendant le temps de*

son apprentissage en lui proposant des occasions de co-action dans le sens d'action commune à finalité collective »[2002, 55/71] .

« L'apprenant doit affronter sa peur pour qu'il puisse interagir et participer aux échanges langagiers durant la séance pédagogique pour pouvoir affronter les situations problèmes ainsi de développer son esprit analytique », [Plane, 1994 :85].

Il doit également travailler en groupe pour se débloquer et acquérir un nouveau savoir en s'entraînant entre les membres de groupe. Durant l'écriture et en échangeant des idées.

2.9 L'évaluation du travail de l'atelier d'écriture

Le travail de l'atelier d'écriture s'évalue à la fin de chaque séance pédagogique et cela peut se faire de plusieurs manières et selon différents critères. (Plane, 1994 :77)

Tout d'abord, il y a une évaluation à effectuer par un l'enseignant lors du travail en observant l'écrit de chaque groupe.

En second lieu, l'auto-évaluation réservée à l'apprenant qui peut s'autoévaluer grâce à une grille d'auto-évaluation donnée par l'enseignant. Cette stratégie cognitive permet aux apprenants de détecter leurs points faibles et leurs difficultés pour y remédier en s'aidant de cette grille d'évaluation.

En troisième lieu, c'est la Co-évaluation qui signifie l'évaluation mutuelle entre les groupes, c'est-à-dire chaque groupe évalue le travail d'un autre groupe.

Enfin, à travers ce que nous avons abordé dans ce chapitre, nous avons constaté que les ateliers d'écriture sont l'une des meilleures stratégies qui contribuent à enseigner à l'apprenant la compétence rédactionnelle et à l'impliquer dans le travail du groupe.

À l'instar d'autres pays, le système éducatif algérien a adopté l'approche par compétences qui incite à enseigner avec la technique des ateliers d'écriture et c'est ce que nous allons discuter dans le troisième chapitre.

3 L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

Depuis l'indépendance jusqu'à ce jour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie a connu plusieurs changements et modifications.

La compétence rédactionnelle est toujours présente dans le processus enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans toutes réformes caractérisant le système éducatif algérien avec ses trois cycles, on a accordé une grande importance à son acquisition et par la suite son amélioration chez les apprenants. A cet égard, nous sélectionnons dans ce chapitre une stratégie récente dans les programmes scolaires nommée « ateliers d'écriture ».

3.1 Survol sur la place de l'écrit dans le système éducatif algérien

En Algérie, le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE a connu plusieurs réformes dès l'indépendance qui se focalisent sur l'évolution des méthodologies et des approches visant l'amélioration du savoir-faire chez l'apprenant, précisément la compétence scripturale.

Cette compétence est le sujet principal des institutions officielles dans chaque réforme déclarée par l'état qui raconte l'historique de la place consacrée pour une séance de production écrite avec l'avènement des méthodologies relatives à l'apprentissage.

Dans les années (1962-1974), le programme chargé d'enseigner la langue française en se basant sur la méthodologie traditionnelle qui donne plus d'importance à l'écrit, avait un objectif culturel basé sur l'analyse d'œuvres françaises y compris des œuvres algériennes tout en proposant des activités d'apprentissage basées sur le parcœurisme.

Pendant la période (1983-1994) qui se caractérise par l'apparition des méthodologies (directe, SGAV et MAO), le système éducatif algérien représente un enseignement par dossier ; c'est une ancienne appellation qui veut dire un programme du manuel qui accorde une place importante à l'oral qu'à l'écrit dans le cycle appelé auparavant l'enseignement fondamental.

Avec l'approche communicative (1990) qui vise l'intégration de la communication pour apprendre une langue étrangère, nous constatons un changement d'un côté au niveau du

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

programme; nommé auparavant l'unité didactique, qui possède une séance de préparation de l'écrit; qui propose un ensemble d'activités relatives à l'écrit destinées aux élèves pour les aider de rédiger un texte cohérent en suivant un modèle déjà étudié. Ces activités sont généralement comme suit :

- Mettre en ordre les paragraphes.
- Ponctuer l'extrait du texte suivant.
- Relever du texte les points suivants : qui?, quand?, quoi?, etc.

3.2 L'enseignement de français langue étrangère à la lumière de la nouvelle réforme

En 2001, la Commission nationale de réforme de l'éducation a publié un rapport général, adopté (avec quelques révisions) et retenu la rentrée scolaire 2003, marquant le début et la mise en œuvre de cette réforme. A partir de septembre 2004, de nouveaux cours de français, d'anglais et d'arabe seront proposés en première année de cycle moyen. Ce nouveau plan est entré en vigueur à la rentrée de septembre 2003, première année moyenne, selon le « Plan d'action » adopté en Conseil des ministres. Le 13 mai 2000, à l'occasion de la mise en place officielle de la Commission nationale de réforme de l'éducation (CNRE), qui est chargée de la réforme du système éducatif en Algérie, l'ex président A. Bouteflika annonce sur le thème des langues étrangères dans l'enseignement :

« (...) la maîtrise des langues étrangères est devenue incontournable. Apprendre aux élèves, dès leur plus jeune âge, une ou deux autres langues de grande diffusion, c'est les doter des atouts indispensables pour réussir dans le monde de demain. Cette action passe, comme chacun peut le comprendre, aisément, par l'intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les différents cycles du système éducatif pour, d'une part, permettre l'accès direct aux connaissances universelles et favoriser l'ouverture sur d'autres cultures et, d'autre part, assurer les articulations nécessaires entre les différents paliers et filières du secondaire, de la formation professionnelle et du supérieur.» [La réforme]

3.3 La place de la production écrite dans la nouvelle réforme

La nouvelle réforme qui a touché le system éducatif algérien, prône une approche par les compétences marquées par le retour au cycle moyen. Cette approche était le point de

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

départ pour le nouveau programme (projet pédagogique, séquence) qui donne plus d'importance au rôle actif de l'apprenant pour soutenir ses compétences en termes de la production écrite en le mettant en face à des situations-problèmes dans le projet pédagogique. « *L'approche par compétence amène le personnel enseignant à travailler sur des situations-problèmes dans le cadre d'une pédagogie de projet, en même temps qu'elle demande aux élèves d'être actifs et engagés dans leurs apprentissages* ». [P.Pernoud, 1996, p6]

La technique des ateliers d'écriture est intégrée en système éducatif algérien, après la réforme en 2008.

3.4 L'enseignement du FLE au cycle moyen

L'enseignement moyen représente la deuxième étape dans le système éducatif algérien L'enseignement du français langue étrangère au collège a pour objectif de développer chez l'apprenant, la production de l'oral et de l'écrit, l'expression d'idées et de sentiments personnels à travers les différents types de discours.

Finalités de la discipline pour le cycle collégial :

Le cycle moyen a ses propres finalités en tant que deuxième et dernière phase de l'enseignement obligatoire. A partir de l'enseignement de plusieurs disciplines, il « *vise la maîtrise, pour chaque élève, d'un socle de compétences incompressibles d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoires ou de s'intégrer dans la vie active.* »cf. *Référentiel Général des Programmes*.

« Les finalités de l'enseignement des langues étrangères définies dans la Loi d'Orientation sur l'Éducation Nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008 – chap. I, art. 2 et chap. II, art. 4) sont citées dans le programme unique du cycle moyen. Elles visent à la mise en place de compétences de locuteur, de lecteur et de scripteur autonome dans des situations complexes, dans un monde en perpétuelle transformation de par l'explosion des connaissances et le développement des technologies de l'information et de la communication. » *Document d'accompagnement du programme du français cycle moyen*.

Participation de la discipline à la réalisation du profil global :

Outre les spécificités de la discipline (domaines de savoir et domaines disciplinaires), l'enseignement du français, entre autres disciplines, contribue à l'objectif de diffusion et d'intégration des valeurs républicaines et démocratiques, d'identité, de société et d'universalité. Le profil général de l'enseignement moyen est divisé en domaines de formation de la personnalité de l'adolescent, domaines de compétences transversales et domaines de connaissances :

A. Domaine de la formation de la personnalité :

La personnalité de l'apprenant à la fin du cycle sera formée sur :

- ☞ Le plan de l'identité.
- ☞ Le plan de la conscience nationale.
- ☞ Le plan de la citoyenneté.
- ☞ Le plan de l'ouverture sur le monde.

B. Domaine des compétences transversales :

Les programmes de ce cycle s'articulent autour de certaines compétences disciplinaires, mais aussi autour de compétences intellectuelles, méthodologiques, communicatives et transversales à caractère personnel et social. Ces compétences, liées au savoir-agir (beaucoup plus complexes que le savoir-faire) se caractérisent par le fait que leur acquisition dans un contexte disciplinaire donné facilite le réinvestissement et le transfert d'une discipline à l'autre. Les compétences latérales sont des compétences qui sont utilisées efficacement dans plusieurs disciplines. Ces compétences, comme les compétences disciplinaires, sont bien sûr acquises par l'apprenant à l'école, mais il les acquiert tout au long de sa vie puisqu'il sera amené à les mobiliser dans une multitude de situations complexes, activités scolaires ou parascolaires.

C. domaine de connaissances :

La contribution de la discipline à la réalisation du profil globale se traduira par la mise en œuvre des notions et concepts mentionnés dans le plan du cycle, avec un accent particulier sur la communication et la typologie textuelle. C'est à partir de l'environnement scolaire et social de l'apprenant que ces projets prendront place dans des séquences

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

d'apprentissage suffisamment pertinentes pour permettre le développement de compétences globales ciblées.

Compétences globales du cycle moyen :

« Au terme du cycle moyen, dans une démarche de résolution de situation problèmes, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs. »(Guide d'utilisation du manuel Français, 4^{ème} année de l'enseignement moyen, p13)

Compétence globale de fin de chaque palier du cycle :

Le cycle moyen se compose de trois paliers d'apprentissage.

C'est quoi un palier d'apprentissage ? Selon la définition accordée par la commission des programmes, Mars 2009 : *« un palier d'apprentissage dans le cycle est une période d'apprentissage au cours de laquelle les élèves acquièrent un ensemble de compétences disciplinaires et transversales, validé par des évaluations leur permettant d'accéder aux apprentissages ultérieurs. »*

-Le 1^{er} palier de l'enseignement moyen (la 1^{ère} année moyenne) constitue une phase d'homogénéisation et d'initiation à la 2^{ème} langue étrangère, d'adaptation et de découverte, est une année où les compétences sont déjà acquises à l'école primaire, c'est une année de renforcement des acquis. Son objectif pédagogique est d'amener les apprenants à comprendre et à produire des textes principalement explicatifs et prescriptifs.

- Le 2^{ème} palier (2^{ème} année et 3^{ème} année) le renforcement et l'approfondissement des apprentissages durant les deux années et constitue une phase essentielle ces deux années travailleront à consolider les compétences orales et écrites dans les textes narratifs.

-Le 3^{ème} palier et le dernier c'est la 4^{ème} moyenne, il permet d'assurer l'approfondissement des apprentissages et de vérifier l'acquisition des compétences. Cette année sera réservée à la pratique orale et écrite de l'argumentation.

Profil de sortie à la fin du cycle moyen :

1. Domaine de l'écrit

1. L'élève saura se positionner en tant que lecteur :

- Identifier une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation ;
- Analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en retrouver les caractéristiques ;
- Analyser des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs pour en dégager la structure.

2. L'élève saura se positionner en tant que scripteur :

- Formuler/reformuler une explication, une prescription, une description, une narration et une argumentation, sous une forme résumée ;
- Produire des textes explicatifs, prescriptifs, descriptifs, narratifs et argumentatifs structurés.

3.5 Choix didactiques

La procédure de l'entrée dans les programmes du cycle moyen par les types de textes soumet à une question didactique. Le cadre rigoureux qu'offre la typologie de textes est à même de permettre à l'apprenant de construire des savoirs et savoir-faire indispensables à l'installation ultérieure de compétences plus complexes dans le cycle secondaire.

Le passage, des actes de paroles dans le cycle primaire aux types de texte dans le cycle moyen, est une étape nécessaire pour la réalisation et l'installation des objectifs assignés à ce cycle.

Les types de textes sont d'autant plus importants dans le cycle moyen qu'ils représentent une transition incontournable vers les formes de discours qui seront objet d'étude des programmes du cycle secondaire.

Selon le document d'accompagnement du cycle moyen, la typologie la plus usitée, sur le plan didactique, est celle issue des travaux de WERLICH qui dénombre cinq types, à savoir : l'explicatif, le narratif, l'argumentatif, le descriptif et le prescriptif. Cette typologie s'apparente dans une large mesure à celle élaborée par Jean Michel ADAM. Devant la multiplicité des types de texte et vu la structure du cycle moyen en 3 paliers, il a été convenu d'organiser les types de textes selon le tableau ci-dessous :

Objets d'étude : les types de textes par palier		
1^{er} palier	2^{ème} palier	3^{ème} palier
Le texte explicatif Le texte prescriptif	Le texte narratif	Le texte argumentatif

Tableau 3.1 Les types de textes par palier

Sur le plan psycholinguistique, les études relatives à la psychologie cognitive ont établi que la réception de textes, particulièrement en lecture, dépend dans une large mesure de la connaissance des types de textes. Cela se vérifie chez le plus grand nombre d'apprenants.

Sur le plan pédagogique, l'idée que chaque texte pourrait correspondre à un modèle théorique dont les caractéristiques spécifiques sont définies à priori et pouvant servir de référence, est efficiente. La typologie des textes permet d'installer les apprentissages linguistiques, d'améliorer les procédures d'enseignement-apprentissage et les procédures d'évaluation des écrits.

3.6 Le programme de 4^{ème} année moyenne

Avant d'aborder le sujet (l'activité) de la production écrite, qui est le noyau de notre recherche scientifique chez les apprenants de quatrième année moyenne, nous allons jeter un coup œil sur le programme de ce niveau.

Présentation du nouveau manuel de 4^{ème} année :

Le manuel de 4^{ème} année moyenne, est en adéquation totale avec les programmes des apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour les manuels existants, il comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences.

- 1. PROJET1 :**Créer une page Facebook.
 - **Séquence1** : Bienvenue dans notre région.
 - **Séquence2** : Gloire à nos ancêtres.
 - **Séquence3** : Oui à la culture.
- 2. PROJET2 :**Élaborer un dépliant en faveur de « vivre ensemble en paix ».
 - **Séquence1** : Vivons en harmonie !
 - **Séquence2** : Non à la violence.

3. **PROJET3** : Produire des podcasts et de affiches en faveur de la protection de l'environnement.

- **Séquence 1** : Protégeons la nature !
- **Séquence 2** : Agissons en éco responsables !

3.7 Profil de d'entrée et profile de sortie de 4ème année

Profil d'entrée de 4am. (Domaine de l'écrit)

- L'élève est capable de :
 - a) A l'écrit/Compréhension :**
 - Analyser un récit pour construire du sens,
 - Différencier les genres de récits,
 - Prendre des notes et les organiser,
 - Lire à haute voix un texte narratif devant

b) A l'écrit/Production :

- Résumer un récit,
- Se positionner en tant que scripteur,
- Structurer un récit
- Produire un récit.

Le profil de sortie : (domaine de l'écrit)

L'élève sortant de 4am est capable de :

a) A l'écrit/compréhension :

- Analyser un texte argumentatif (retrouver le point de vue de l'auteur, retrouver des arguments,...)
- Dégager la fonction du texte argumentatif.
- Prendre des notes et les organiser.
- Lire de façon expressive un texte argumentatif.

b) A l'écrit/production :

- Résumer un texte argumentatif,

- Produire un texte argumentatif structuré pour défendre un point de vue.

3.8 La place de la production écrite dans le programme de la 4^{ème} année

Après la consultation des nouveaux manuels scolaires, issues de la dernière réforme des apprenants de la 4^{ème} année de l'enseignement moyen, nous constatons que l'objectif global est de rendre l'élève capable de comprendre à (l'oral et à l'écrit) et produire à (l'oral et à l'écrit) un texte d'un type précis et que la séance consacrée pour l'écrit dans chaque séquence commence tout d'abord, par une phase de préparation de l'écrit, puis la rédaction autonome et enfin, un compte rendu avec l'enseignant accompagnant d'une grille d'auto-évaluation afin que l'apprenant corrige ses propres fautes lors de la rédaction en utilisant ses propres stratégies d'écriture et ses acquis antérieures tout en respectant la grille des critères de réussite d'une cohérence.

Les compétences globales de la 4^{ème} année moyenne

La compétence finale de ce niveau est axée sur deux domaines d'importance dans le cheminement scolaire de l'apprenant, soit le domaine oral ou le domaine écrit. À partir du tableau suivant nous avons constaté que l'écriture du texte est liée à la compréhension du texte, car l'élève doit identifier la nature et les composantes du texte, son type et la façon dont il est présenté afin qu'il puisse l'écrire ou le reformuler correctement.

Selon Sophie MOIRAND : « *Qu'on ne peut écrire dans une langue dont on a jamais vu d'écrit, il semble logique d'aborder l'écrit par la lecture de textes, tous les textes de préférence authentiques, le recueil des matériaux s'avère plus aisé que pour l'oral.* »

Compétences globales de la 4^{ème} année moyenne

Au terme de la 4^{ème} année moyenne, dans une démarche de situations problèmes, dans le respect des valeurs et en s'appuyant sur les compétences transversales, l'élève est capable de comprendre et de produire oralement et par écrit et ce, en adéquation avec la situation de communication, des textes argumentatifs.

Domaine	Compétences terminales	Composantes de la compétence terminale, Compétences transversales et valeurs	Critères et indicateurs d'évaluation.
----------------	-------------------------------	---	--

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

<p>Écrit</p>	<p>CT3</p> <p>Comprendre des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Analyser des textes argumentatifs pour en identifier les caractéristiques ; ✓ Apprendre à se positionner en tant que lecteur ; ✓ Chercher de l'information ; retrouver l'organisation des textes argumentatifs ; ✓ Construire du sens à partir d'un texte lu ; ✓ Inférer le point de vue de l'auteur ; ✓ Développer des stratégies de compréhension ; ✓ sélectionner les informations essentielles argumentatifs sous une forme résumée ; ✓ formuler l'information essentielle ; ✓ s'imprégner de valeurs qui garantissent la cohésion nationale dans un texte argumentatif ; reformuler des textes. 	
---------------------	---	--	--

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

	CT4 Produire des textes argumentatifs en tenant compte des contraintes de la situation de communication	<ul style="list-style-type: none">✓ Élaborer un texte argumentative structuré ;✓ Apprendre à se positionner en tant que scripteur ;✓ Mobiliser les ressources acquises ;✓ Transmettre les principes de la vie en collectivité et du respect de l'environnement.	<ul style="list-style-type: none">• Pertinence de la production : Utilisation des ressources proposées ; Respect de la consigne.Correction de la langue : Respect de l'organisation de la langue ; Respect de l'orthographe des mots. Cohérence sémantique : Respect du texte à produire
--	--	--	---

Tableau 3.2 : Compétences globales de la 4^{ème} année (compétences de l'écrit)

Activité de l'écrit dans la classe de 4^{ème} :

Pour mener les activités de compréhension et de production de l'écrit, l'enseignant choisira parmi le large éventail de textes authentiques, puisés dans la littérature algérienne d'expression française et dans la littérature de jeunesse en veillant à ce que ces textes véhiculent des valeurs positives en rapport avec les valeurs définies dans le programme. L'apprenant identifiera nettement la structure prototypique des textes pour produire à son tour des textes explicatifs, descriptifs, narratifs à visée argumentative.

Déroulement de l'atelier d'écriture :

Dans le manuel scolaire de la classe 4^{ème} année, il est proposé des activités d'entraînement pour amener l'apprenant à produire du sens. Il s'agit d'entraînement individuel, en binômes puis en collectifs visant :

- La réinvestissent et l'intégration des acquis de l'apprentissage lexical et grammatical.
- La compréhension des supports textuels et leur exploitation dans la production écrite.

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

- La production écrite d'un texte en s'aidant de recommandation d'écriture et d'une boîte à outil.

Dans la 2^{ème} séance de l'écrit, c'est la production écrite l'apprenant est invité à réaliser une tâche d'écriture en produisant les énoncés dans lesquels il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment.

La consigne d'écriture est suivie de sous-tâches progressives permettant à l'apprenant de produire au fur et à mesure un écrit cohérent aboutissant à la réalisation de la tâche séquentielle.

À la fin de la séance, Il est prévu un exercice d'écriture créative impliquant l'élève à réagir en exprimant ses propres sentiments. Ce changement de posture permet aux apprenants de libérer leur expression.

Une tâche devant être réalisée à la fin de chaque séquence se décompose en mini-tâches d'activité. Elle vise l'intégration pédagogique réussie par la mobilisation des ressources acquises. Elle permet à l'élève de/d' :

- Travailler de façon collective,
- Mobiliser les compétences installées tout au long de la séquence,
- Manifester son autonomie, en développant un esprit de coopération dans le groupe,
- Interagir positivement en groupe,
- Communiquer dans des situations scolaires,
- Savoir agir tout en garantissant l'apprentissage des valeurs citoyennes fondamentales : respect de l'autre, civisme, solidarité, liens d'amitié, vivre ensemble.

En conclusion, dans le dernier chapitre de la partie théorique, nous avons évoqué l'enseignement des ateliers d'écriture dans le système éducatif algérien. Premièrement, nous avons commencé par un survol sur la place de l'écrit dans le système éducatif algérien, puis nous avons parlé de l'enseignement du FLE à la lumière de la nouvelle réforme et à la place accordée de la production écrite dans cette réforme. Ensuite, et plus précisément, nous avons abordé la production écrite et les ateliers d'écriture dans le cycle moyen, en particulier dans la

Chapitre 03 : L'enseignement/apprentissage de l'écrit dans le système éducatif algérien

classe de 4^{ème} année de l'enseignement moyen. Cela nous a permis d'entamer notre partie expérimentale qui sera étalée tout au long du chapitre qui suivra.

Cadre pratique

Dans le système éducatif algérien, l'enseignement /apprentissage du français a pour but d'amener les apprenants à produire différents types de textes tout au long du cycle moyen, en les incitant à réinvestir et employer tout ce qu'ils ont appris durant la séquence pédagogique lors de la séance de production écrite, qui représente à son tour une pratique fondamentale en classe du FLE.

Dans cette 2^{ème} partie de notre travail de recherche, nous allons mener une expérimentation dans une classe de 4 année moyenne dans le but de tester l'impact (l'effet) de l'installation des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants, pour venir après avoir collecter leurs écrits qui seront notre objet d'étude à faire une étude comparative entre la production écrite initiale et celle effectuée après les ateliers d'écriture par les apprenants d'une classe de 4AM.

4 Protocole de recherche

4.1 Description du Protocol de recherche

Établissement	Ait Amrane Mohamed-Tiaret
Enseignante	Une collègue
Classe	4 ^{ème} année moyenne
Age	Entre 14 ans et 16 ans

Tableau 4.1 Description de Protocol de recherche

Choix de l'établissement

En étant qu'enseignantes de français dans le CEM Ait Amrane Mohamed –Tiaret, nous avons opté d'effectuer notre recherche-action dans le même établissement. Contenant 23 dévissions entre les quatre niveaux, dispensé de 7 enseignantes de français.

Présentation de l'enseignante

Sous l'encouragement du directeur du collège et de la collègue coordinatrice chargée des classes de 4^oAM qui nous a aidé à lancer l'expérimentation dans sa classe après lui avoir expliqué les objectifs de notre recherche, détentrice d'une licence en langue française qui aune expérience professionnelle de 15 ans avec une méthode enseignante que nous avons trouvé assez intéressante.

4.2 L'échantillon et objectifs

Ce qui nous a incité à prendre en charge la classe de 4AM 1 composée de 30 apprenants (16 garçons et 14 filles) âgés entre 14 ans et 16 ans dont le niveau est hétérogène et le fait que ces apprenants manifestent un certain désir pour améliorer leur niveau en dépit du fait que certains d'eux ont des difficultés non seulement en français au niveau de la production écrite, mais également dans les autres matières.

4.3 Corpus

Notre de travail de recherche s'inscrit dans le domaine de l'écrit, ce qui signifie que notre corpus sera constitué de l'ensemble des productions écrites produites par les participants à notre expérimentation, dans notre cas, il s'agit des apprenants de 4^{ème} année moyenne après leur confrontation à une tâche rédactionnelle qui porte la description d'un lieu.

4.4 Objectif de notre expérimentation

Notre expérimentation a pour objet de mesurer l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelles chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne, pour ce faire, nous avons procédé à une comparaison entre le travail individuel et le travail en groupe réalisés par la même classe.

4.5 Description de la recherche

Notre travail de recherche a pour but de tester l'apport des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de 4AM, en suggérant des pistes qui les invitent à s'engager dans le monde de l'écrit.

La production écrite est considérée comme une activité scolaire complexe qui fait appel à des compétences linguistiques, textuelles, pragmatiques, ainsi cognitives ,etc. Dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Au cycle moyen, les apprenants de 4AM sont invités à la fin de chaque séquence pédagogique à rédiger une production écrite précédée par une séance de préparation à l'écrit dite "*Atelier d'écriture*", cette dernière est présentée comme suit selon ce qui est venu sur le guide de 4AM

La première partie de cette rubrique, intitulée :

« Je me prépare à l'écrit », propose trois à quatre activités pour entraîner progressivement l'apprenant à une tâche d'écriture plus complexe.

Chapitre 04 : Protocole de Recherche

La deuxième partie, intitulée « j'écris », invite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il devra intégrer ou mobiliser tout ce qu'il a appris précédemment en s'aidant :

- *D'une consigne d'écriture.*
- *De l'analyse du sujet.*
- *De la reformulation du sujet.*
- *De la boîte à outils proposée pour produire le texte demandé.*
- D'une grille d'auto-évaluation et de Co-évaluation qui lui permettra de s'évaluer et de se faire évaluer pour améliorer puis réécrire son texte [Ministère de l'éducation nationale, Guide du manuel de français de la 4^e année moyenne, P.18.]

Quant aux types de textes à réaliser en 4AM par les apprenants durant l'année comme est venu dans les guides sont de type descriptif à visé argumentative dans le premier projet, deuxième projet consacré au type de texte narratif à visé argumentative et explicatif à visé argumentative dans le troisième projet.

4.6 Le déroulement du Pré-test destiné à toute la classe de la 4^{ème} AM1

Lors de cette phase, la séance de production écrite présentée par l'enseignante s'est déroulée en 3 moments comme suit :

Phase 1 : Négociation de la consigne :

Après avoir fait un rappel de l'intitulé du projet n°1 : "*Créer une page Facebook pour faire connaître notre pays*" et le titre de la séquence, L'enseignante écrit la consigne d'écriture suivante et la tâche à réaliser sur le tableau :

"Tu as un ami sur Facebook qui habite à l'étranger, il t'a demandé de lui décrire la beauté de ton pays. Pour l'inciter à venir découvrir l'Algérie, rédige un petit texte descriptif à visé argumentative dans lequel tu vanteras ses richesses naturelles, historiques et culturelles."

Cette consigne est suivie de ces critères de réussite :

- Annonce le thème et la thèse en employant un verbe d'opinion.
- Tu dois donner trois arguments en utilisant une proposition subordonnée complétive et une autre relative.
- Conjugue les verbes au présent de l'indicatif.

Chapitre 04 : Protocole de Recherche

L'enseignante a lu la consigne d'écriture et les critères de réussite aux apprenants puis elle a demandé à chacun d'eux de produire un travail individuel (un écrit personnel de l'apprenant).

Phase 2 : Rédaction individuelle :

Lors de ce deuxième moment, l'enseignante observe sans intervenir et laisse les apprenants produire individuellement un texte descriptif à visée argumentative.

Lorsqu'ils ont terminé leur rédaction individuelle, elle leur a dirigé vers la grille d'auto-évaluation suivante :

Dans mon introduction	OUI	NON
-j'ai réalisé la tâche demandée en décrivant un lieu -J'ai annoncé le thème et la thèse. -J'ai utilisé un verbe d'opinion et une complétive.		
Dans mon développement		
-J'ai donné trois arguments introduits par des connecteurs d'énumération. - j'ai employé un lexique mélioratif. -J'ai conjugué les verbes au présent de l'indicatif.		
Dans ma conclusion		
-J'ai confirmé la thèse. -J'ai utilisé une phrase pour inciter à la découverte.		
-J'ai vérifié mon orthographe. - J'ai ponctué mon introduction. - J'ai soigné la présentation de mon texte : - J'ai laissé un alinéa et mis une majuscule au début de chaque paragraphe. - J'ai soigné mon écriture.		

Tableau 4.2 Grille D'Auto-évaluation pour les apprenants

Phase 3 : Collecte des copies :

A la fin de cette séance, l'enseignante a collecté les copies des apprenants qui représentent le corpus de notre recherche, nous avons pris le soin de les corriger en utilisant les codes de correction (voir l'annexe) et en s'appuyant sur une grille d'évaluation qui comporte les critères suivants :

L'aspect pragmatique :

Concernant cet aspect, nous analysons le respect de la cosigne et le respect de la thématique.

L'aspect sémantique :

Concernant cet aspect, nous analysons à quel point l'apprenant a produit un texte qui a du sens en respectant l'enchaînement et la cohérence entre les idées.

L'aspect morphosyntaxique :

Concernant cet aspect, nous analysons à quel point l'apprenant a appliqué correctement les règles de la langue, ainsi que le respect des temps verbaux.

L'aspect matériel

Nous analysons la présentation de la copie et l'usage correct et adéquat des signes de la ponctuation.

Le tableau suivant montre le nombre des copies collectées après la phase de la pré-expérimentation :

Nature des données	Nombre des copies
Copies des apprenants avant l'installation des ateliers (travail individuel)	27 Copies (15 garçons et 12 filles)

4.7 La mise en pratique de l'expérimentation

Notre expérimentation est menée sur le terrain durant la période du 1^{er} trimestre, sachant que le volume horaire réparti aux classes de 4AM durant la période de la Covid-19 est de 3 séances de français par semaine pour le moyen avec un allègement au niveau du programme selon le ministère de l'éducation.

Chapitre 04 : Protocole de Recherche

Dans cette phase de la mise en pratique de notre expérimentation qui a pour but de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons organisé à l'aide de l'enseignante de manière régulière des ateliers d'écritures pour les élèves de 4AM durant le 1^{ER} trimestre intitulé : " *Créer une page Facebook pour faire connaître notre pays.* ", qui est répartis en trois séquences comme suit : "*Bienvenue dans ma région* ", "*Gloire à nos martyres !*", "*Oui la culture !*"

Formation des groupes :

Avant de procéder à l'expérimentation, l'enseignante a organisé les apprenants en 5 groupes hétérogènes de façon qu'ils puissent s'échanger et travailler ensemble à l'aise en ateliers.

La mise en place des ateliers :

Après avoir rédigé individuellement lors de la phase du pré-test, les apprenants de 4AM1 sont invités dans cette phase à produire collectivement à travers des ateliers d'écriture pour venir dans une dernière phase à produire individuellement une autre production qui porte sur le même thème que celui de la première production.

Je me prépare à l'écrit

Notre travail se compose de deux séances ayant chacune un objectif bien précis et un volume horaire de deux heures, suivies d'une 3^{ème} séance réservée à un post-test afin de vérifier la progression de nos apprenants.

Projet I : Créer une page Facebook pour faire connaître mon pays.

Activité : Atelier d'écriture n°1.

Durée : 1heure

Tâche n°1 :

Objectifs : Retrouver la structure du texte descriptif à visé argumentative.

Déroulement de la séance :

Lors de ce premier moment, dans le but sensibiliser ses apprenants aux caractéristiques du texte descriptif à visé argumentative, l'enseignante après avoir demandé aux apprenants de lire les paragraphes désordonnés, elle leurs a demandé par la suite de mettre en ordre le texte sur El Kala.

Chapitre 04 : Protocole de Recherche

Support :

Imaginez d'une part, des terres sauvages, ébouriffées de chênes – liège où il n'y a pas de place pour l'homme, mais où vit le peuple de la forêt : porcs épics, renards, chacals, sangliers, perdrix et d'autres animaux qui trouvent en El Kala un sanctuaire

Enfin, la forêt et la mer peignent les couleurs vert et bleu d'un paysage qui n'existe nulle part ailleurs.

Si vous n'avez pas d'endroit en tête pour voyager, songez qu'il existe un endroit en Algérie où le lever du soleil sur les lacs ou la mer inventent chaque jour le premier matin du monde : C'est El Kala, un parc national longeant la frontière tunisienne : 78.000 hectares face à la mer méditerranée.

Donc El Kala est bien l'endroit qui mérite notre visite.

D'autre part, la végétation aquatique y foisonne à plaisir, des lacs qui ne tarissent jamais en été faisant ainsi d'El Kala le royaume de lotus, nénuphars blancs, iris...

Tâche n°2 :

Objectifs : Rédiger l'introduction d'un texte descriptif à visé argumentatif

Déroulement de la séance : Durant cette activité les apprenants tentent à produire des thèses à partir des thèmes proposés en utilisant un verbe ou une expression d'opinion dans des phrases déclaratives simples.

Exprime ton opinion sur les thèmes suivants :

- a) Algérie, mon beau pays.
- b) Annaba, la coquette.

Chapitre 04 : Protocole de Recherche

c) Timimoune, la perle du Sahara.

Tâche n°3

Objectifs : Rédiger la conclusion d'un texte descriptif à visé argumentatif

Déroulement de la séance : Lors de cette dernière tâche du premier atelier, les apprenants sont invités à reformuler les introductions proposées pour avoir des paragraphes qui vont servir de conclusions.

- a. Le Sahara algérien est une destination touristique par excellence. A 1900 km au sud d'Alger se situe Tamanrasset la capitale des Touaregs, cette merveille oasis qui brille, au cœur du désert, par la splendeur de ses paysages et la beauté de ses sites.
- b. Qui ne connaît pas Tikjda, cette perle en plein Djurdjura ? Qui n'a pas vu cette région en hiver, entièrement couverte de neige d'une blancheur éclatante ? Qui ne l'a pas vue en été, quand les rayons du soleil accentuent sa splendeur ?

Projet I : Créer une page Facebook pour faire connaître mon pays

Activité : Atelier d'écriture n°2

Durée : 1 heure

Tâche n°1

Objectifs : Produire des arguments pour étayer sa thèse

Déroulement de la séance

L'objectif de cette atelier est de faire apprendre aux apprenants de rédiger des arguments à fin d'inciter les touristes à venir découvrir notre pays en employant les articulateurs chronologiques, incérer une proposition subordonnée relative et en conjuguant les verbes au présent de l'indicatif. Complète le tableau suivant par des arguments qui justifient les thèses écrites dans la première case :

La thèse	Les arguments
Tlemcen est une ville d'art et d'histoire.	
Tipaza, un musée à ciel ouvert.	
Ghardaïa une ville magique qui fascine les touristes.	

Tableau 4.3 : Tableau à compléter par les arguments

3^{ème} atelier

Duré : 1heure

J'écris :

En suivant la même consigne de la séance du pré-test, l'enseignante l'écrit sur le tableau et demande aux apprenants de la relire, puis elle explique les mots clés pour assurer la compréhension et éviter de parler hors sujet. Par la suite, elle leur montre les critères de réussite à respecter lors de la rédaction et elle leur offre une banque à mots pour les aider à formuler des arguments.

Banque à mots :

Noms : Ville, région, oasis, sable, dunes, montagnes, Hoggar, Tassili, ville, région, Sahara, désert, patrimoine, beauté, paysages, sites, touristes, tourisme, voyage, habitants, Touaregs. Parc naturel de l'Ahaggar, montagnes

Verbes : voyager, découvrir, visiter, admirer, voir, se promener, briller, passer, déguster, accueillir, revenir, venir, inviter, classer, marcher, manger, préparer, prendre.

Adjectifs : belle, magnifique, merveilleuse, propre, grand, bienveillants, accueillants, calme, délicieux, touristique, chaleureux, séduisante, inoubliable, naturel, formidable, saharienne.

Le premier jet : écriture et lecture

Dans cette première étape, les apprenants commencent la rédaction collectivement en interagissant ensemble dans un climat d'entraide, une fois, ils terminent, chaque groupe propose un volontaire pour lire le produit devant les autres groupes, cette lecture permet aux apprenants des autres ateliers de se rendre compte sur les erreurs commises et éviter d'en faire après dans leurs productions. A la fin de cette étape, l'enseignante propose à chaque groupe une grille d'auto-évaluation pour procéder à une réécriture lors du deuxième jet.

Le deuxième jet : réécriture et relecture

Dans cette deuxième étape, les participants font une réécriture de leurs textes après avoir pris en considération toutes les remarques faites lors du premier jet et en remédiant aux erreurs puis ils relisent leurs écrits une deuxième fois par un autre membre du groupe.

Lors de la rédaction, nous circulons entre les rangs pour observer le déroulement des ateliers, nous remarquons que les participants sont très intéressés, ils échangent leurs idées et essayent de traduire les mots en français pour pouvoir exprimer leurs idées avec des phrases.

A la fin de cet atelier, nous avons collecté les écrits des groupes afin de comparer entre la première écriture réalisée individuellement et la deuxième réalisée en groupes dans le but de confirmer et valider nos hypothèses sur l'efficacité des ateliers en classe de FLE.

Le tableau suivant montre le nombre des copies collectées après la phase de la poste-expérimentation :

Natures des données	Nombre de copies
Copies des apprenants après l'installation des ateliers (un deuxième travail collectif)	6 copies

Tableau 4.4: Copies des apprenants du travail collectif (En groupes)

4.8 Post-test destiné à toute la classe de la 4^{ème} AM

Lors de cette phase, chaque apprenant est invité à réaliser une deuxième fois un écrit individuellement suivant une autre consigne qui porte sur le même thème. A travers cette activité, la qualité des écrits individuels nous confirmera l'efficacité des ateliers d'écritures sur l'amélioration de la compétence rédactionnelles des apprenants.

L'enseignante a commencé par faire un rappel sur les caractéristiques du texte descriptif à visée argumentative et ses importantes composantes.

Sujet

Consigne d'écriture : Les vacances hivernales s'approchent. Ton père décide de vous offrir un court séjour dans une wilaya de votre choix.

Tâche : Pour l'aider à prendre la décision, rédige un petit texte descriptif à visée argumentative dans laquelle tu vantes la ville de **Tamanrasset, la perle du Sahara** que tu veux visiter en parlant de ses richesses naturelles, culturelles et historiques.

Déroulement de l'activité :

Chapitre 04 : Protocole de Recherche

Après avoir rédigé lors la première étape individuellement puis en groupes en deux jets, dans cette étape les apprenants sont invités à rédiger du texte descriptif à visée argumentative individuellement, car ils ont un examen final. L'enseignante dans cette phase demande aux apprenants de décrire **de Tamanrasset, la perle du Sahara** en parlant de ses richesses naturelles, culturelles et historiques. A la fin de cet atelier, l'enseignante pour une autre fois leur a dirigé à la grille d'auto-évaluation.

5 Recueil des données, analyse et interprétation des résultats

Dans le présent chapitre, nous abordons au premier lieu le recueil des données par la suite, nous passerons à l'analyse des productions écrites réalisées en classe par les apprenants de la 4AM 1, afin de comparer entre la première écriture et la deuxième après l'expérimentation dans le but de confirmer et de valider nos hypothèses sur l'efficacité des ateliers en classe de FLE.

5.1 Recueil des données

Lors de la première phase de notre travail de recherche, nous avons commencé par proposer un sujet de production écrite que les apprenants de la 4AM1 devaient produire individuellement par la suite lors de la deuxième phase, nous avons organisé des ateliers d'écriture dans la séance de préparation à l'écrit pour la même classe, lors d'une autre séance de deux jets, avons demandé aux apprenants de produire collectivement en respectant la même consigne. Quant à la dernière phase, nous avons demandé aux apprenants de produire individuellement une autre fois suivant une autre consigne qui porte sur le même thème.

A la fin de chaque phase, l'enseignante a ramassé les produits finals pour évaluer l'apport des ateliers d'écriture en vue de l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de 4AM.

5.2 Outils d'Analyse des produits

Dans ce qui suit, nous allons présenter les résultats obtenus, nous accordons plus l'importance aux difficultés rédactionnelles (cohérence, cohésion textuelles et logique, répétitions), nous avons souligné que les élèves ont des difficultés d'ordre syntaxique et orthographique.

5.3 Critères d'analyse

Les productions écrites réalisées portent sur la description d'un lieu, nous avons mis l'accent sur la manière de construire et de structurer le texte donc il est primordial que les apprenants doivent apporter des idées pertinentes tout en évitant de les répéter ou de passer d'une idée à une autre sans aucune relation logique.

A l'aide de la grille ci-dessous inspirée du guide d'utilisation du manuel de français de la 4ème année de l'enseignement moyen P17 qui présente les critères et les indicateurs retenus

nous allons analyser les erreurs commises par les apprenants de la 4AM dans leurs produits écrits :

Les critères d'évaluation	Les indicateurs de critères
-L'aspect pragmatique	-L'apprenant a-t-il réalisé la tâche demandée dans la consigne ? -A-t-il respecté le thème proposé dans la consigne ?
-L'aspect sémantique	-A-t-il exprimé son opinion en utilisant un verbe ou une expression d'opinion ? -A-t-il trouvé 3 arguments convaincants et a employé les connecteurs chronologiques qui les introduisent ? A-t-il réaffirmé sa thèse dans la conclusion ? A-t-il employé un lexique mélioratif pour inciter à la découverte ?
-L'aspect morphosyntaxique	-L'apprenant a-t-il formé des phrases déclaratives ? -A-t-il conjugué les verbes au présent de l'indicatif ? - A-t-il employé une proposition subordonnée complétive ? -A-t-il écrit correctement les mots de l'orthographe d'usage étudié ?
-L'aspect matériel	- L'apprenant a-t-il bien organisé sa copie ? -A-t-il ponctué son produit et a utilisé les majuscules ? -A-t-il découpé son texte en laissant un alinéa devant chaque paragraphe ?

Tableau 5.1 : Grille d'analyse des productions écrites des apprenants

5.4 Grille d'observation des ateliers

Nous avons élaboré cette grille dans le but d'observer avec intérêt le déroulement des ateliers en classe à partir des critères mentionnées dans le tableau suivant :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement des apprenants du groupe	-Les apprenants ont-ils planifié leurs activités ?		
	-Les apprenants ont-ils géré la durée consacrée à la réalisation des activités ?		
	-Les apprenants ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité		
Interaction et efficacité dans le groupe	-Parle-t-il français entre eux ?		
	-Demande-t-il de l'aide l'enseignante ?		
	-Les apprenants ont-ils partagé leurs idées entre eux ?		

Tableau 5.2 Grille d'observation des ateliers à remplir par l'enseignant observateur

5.5 Grille d'évaluation d'un atelier

A la fin des ateliers, les participants de chaque groupe sont invités à remplir cette grille afin d'évaluer leur participation :

Critères d'évaluation	Oui	Non	Un peu
Nous avons parlé en français entre nous			
Nous avons désigné un secrétaire			
Nous avons désigné un gardien du temps.			
Nous avons échangé nos idées.			
Nous avons accepté les idées des autres camarades.			
Nous avons demandé de l'aide des autres groupes.			
Nous avons corrigé nos erreurs.			
Nous avons écrit en français.			
Nous avons l'habitude de travailler en groupe.			
Nous nous sommes mis d'accord sur la forme finale du texte.			
Nous avons aimé travaillé ensemble dans des ateliers.			
Le travail en atelier nous a aidés à mieux produire.			

Tableau 5.3: Grille d'évaluation des ateliers à remplir par les participants

Nous avons essayé de présenter toutes les données de notre expérimentation ainsi les outils d'analyse des écrits et des ateliers. Dans ce qui suit, nous passons à l'analyse et à l'interprétation des productions écrites des apprenants produites individuellement lors de la pré-expérimentation, en groupes puis celles produites individuellement lors la post-expérimentation.

5.6 Analyse et interprétation des données recueillies

Observation des ateliers par l'enseignant observateur :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement des apprenants du groupe	-Les apprenants ont-ils planifié leurs activités ?	×	
	-Les apprenants ont-ils géré la durée consacrée à la réalisation des activités ?	×	
	-Les apprenants ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité ?	×	
Interaction et efficacité dans le groupe	-Parle-t-il français entre eux ?	×	
	-Demande-t-il de l'aide l'enseignante ?	×	
	-Les apprenants ont-ils partagé leurs idées entre eux ?	×	

Tableau 5.4: Grille d'observation des ateliers remplie par l'enseignant observateur à la fin des ateliers.

Nous avons remarqué que cette nouvelle situation pousse les apprenants à travailler ensemble, une bonne ambiance s'est installée au cours des ateliers. Certains apprenants s'effacent alors que d'autres participent fortement en donnant des mots, des idées en français, et même en arabe et des corrections à ses camarades pour faire un bon travail et passer le lire devant les autres groupes.

5.7 Grille d'évaluation des ateliers :

Critères d'évaluation	Oui	Non	Un peu
Nous avons désigné un élève de liaison.	×		
Nous avons désigné un gardien du temps.	×		
Nous avons parlé en français entre nous			×
Nous avons échangé nos idées.	×		
Nous avons accepté les idées des autres camarades.	×		
Nous avons demandé de l'aide des autres groupes.			×

Nous avons corrigé nos erreurs.	×		
Nous avons écrit en français.	×		
Nous avons l'habitude de travailler en groupe.			
Nous nous sommes mis d'accord sur la forme finale du texte.	×		
Nous avons aimé travaillé ensemble dans des ateliers.	×		
Le travail en atelier nous a aidés à mieux produire.	×		

Tableau 5.5 : Grille remplie par groupe 4 à la fin des ateliers (restes des grilles destinées aux autres groupes voir annexe)

Les participants n'ont pas l'habitude de travailler en classe en groupes, ils ont apprécié les échanges entre eux, ils ont désigné un élève de liaison qui pose les questions à l'enseignante en cas de besoin et un gardien du temps pour le remettre sans retard.

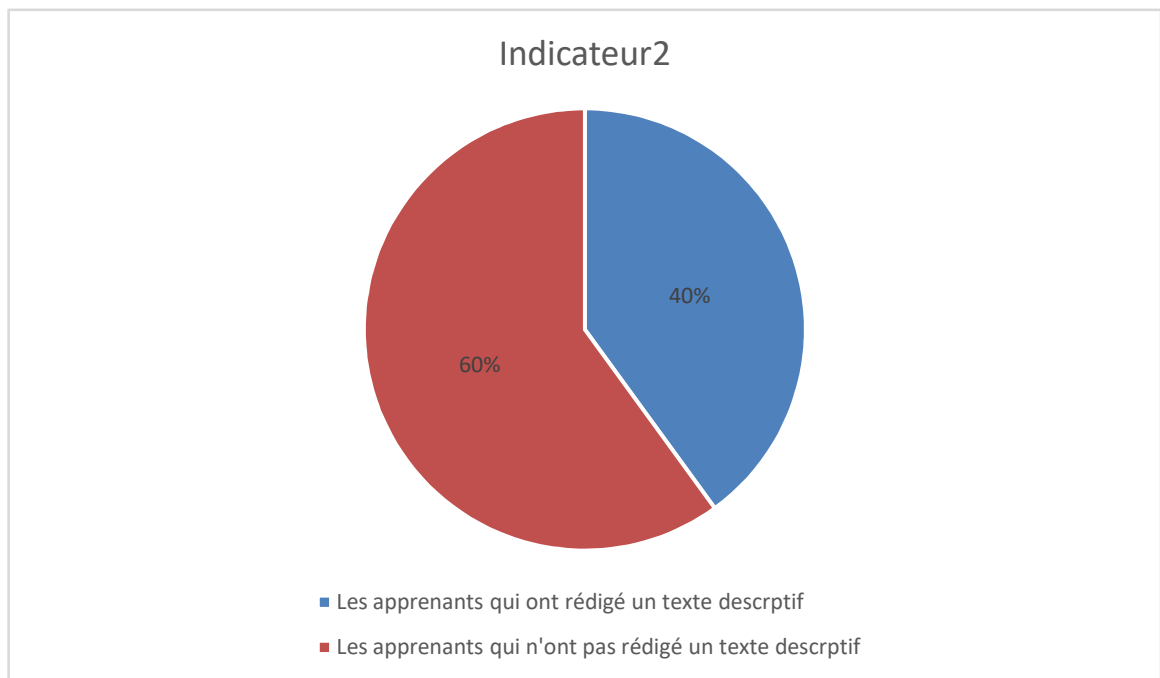
Nous avons constaté que chaque membre se sent responsable à faire sa part du travail, ils aiment parler et écrire en français dans le but d'apprendre, de s'auto corriger et s'auto évaluer. Le travail en groupe pour eux est très bénéfique et les a beaucoup aidés.

Après l'expérimentation faite auprès des apprenants de la 4^{ème} AM du CEM Ait Amrane Mohamed, dans ce qui suit, nous analysons les écrits des apprenants recueillies avant et après l'installation des ateliers d'écriture

5.8 Analyse et commentaire des données du pré-test

Dans le but de mener une analyse des copies des apprenants lors de la 1^{ère} rédaction individuelle, nous avons opté de classer les résultats en pourcentage.

L'aspect pragmatique



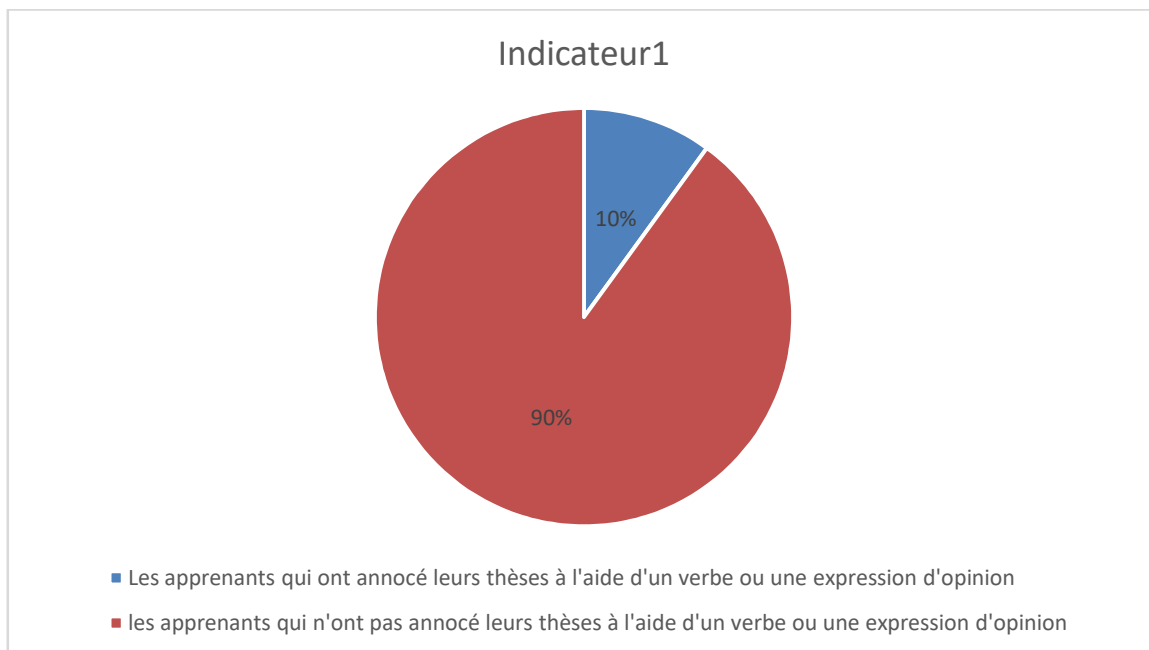
Histogramme 5.1 Pourcentage des apprenants ayant rédigé un texte descriptif

Indicateur 1 "Respect de la consigne "

70 % des apprenants ont respecté la thématique du texte descriptif, tandis que seulement 40% ont rédigé un texte descriptif pour inciter à la découverte.

L'aspect sémantique

Indicateur 1 : "Annoncer la thèse "



Histogramme 5.2 Pourcentage des apprenants ayant annoncé leurs thèses.

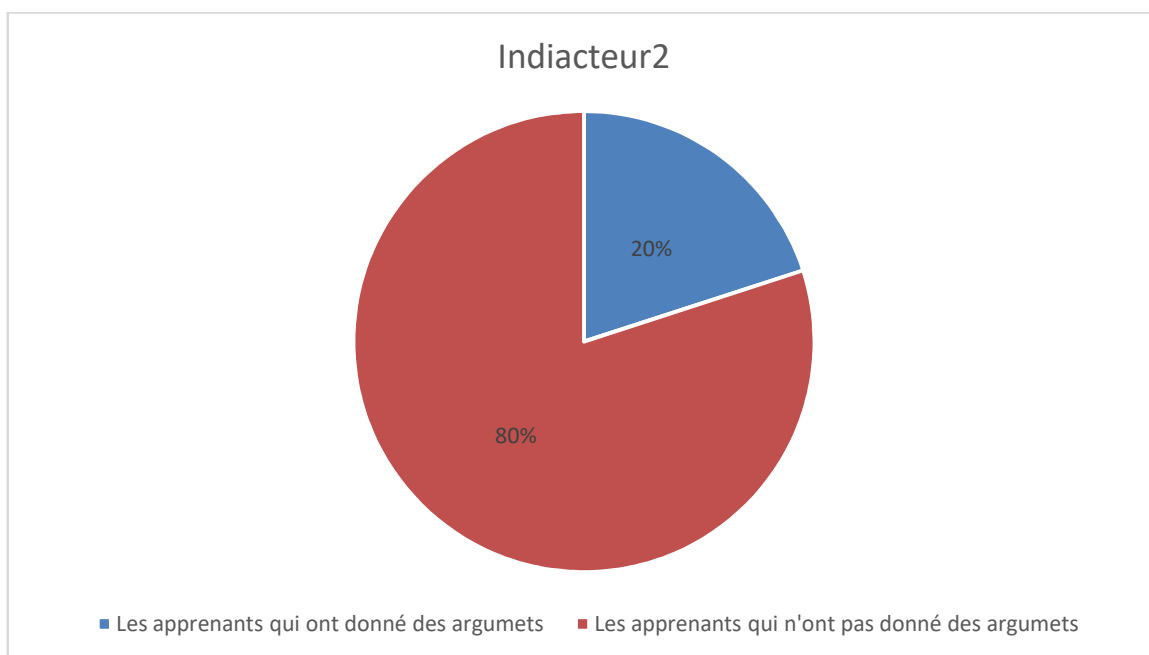
Sur 30 apprenants, 3 apprenants seulement ont exprimé leurs points de vue de manière explicite en employant un verbe ou une expression d'opinion.

Ex1 :L' Algérie est un pays magnifique.

Ex2 :c'est un pays touristique par excellence.

Ex3 :l'Algérie est un pays avec un grand beau désert

Indicateur2 : " Donner trois arguments convaincants introduits par des articulateurs chronologiques :

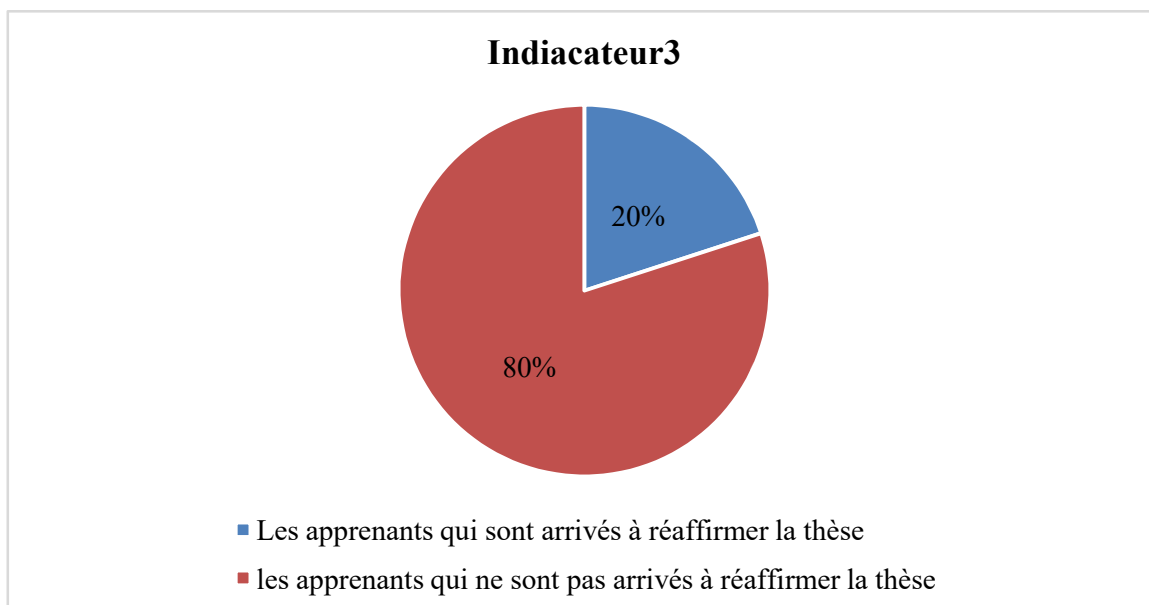


Histogramme 5.3 Pourcentage des apprenants ayant trouvé des arguments.

Par ignorance et manque de vocabulaire, nous avons constaté que 20% seulement des apprenants ont trouvé des arguments convaincants introduits par des connecteurs chronologiques dans le but de les enchaîner.

Exemple : (Voir annexe)

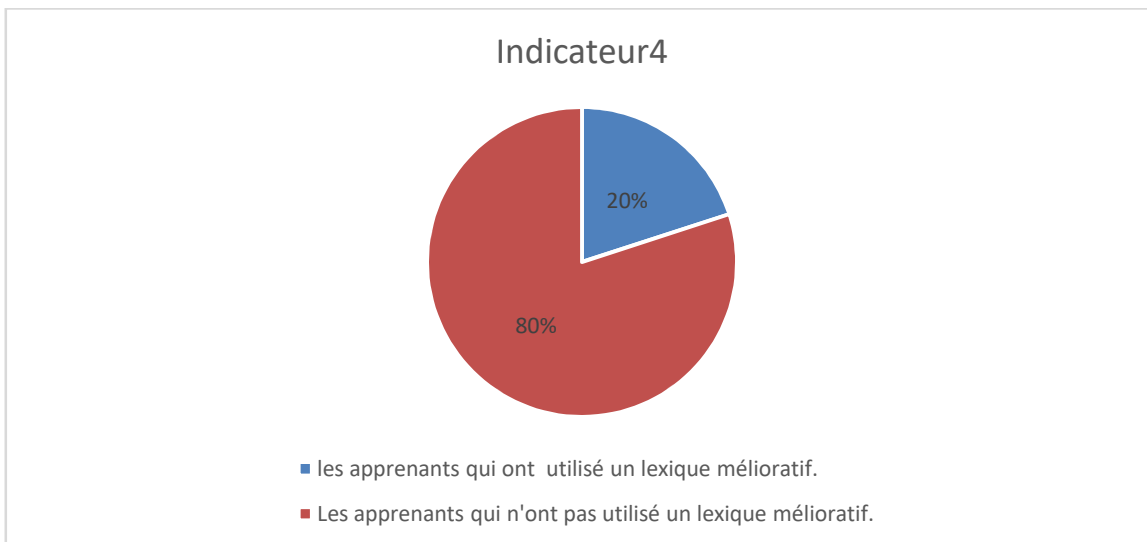
Indicateur3 : "Réaffirmer sa thèse"



Histogramme 5.4 Pourcentage des apprenants ayant arrivé à réaffirmer leurs thèses.

80 % des apprenants ne sont pas arrivés à confirmer leurs thèses dans la conclusion.

Indicateur4 : "Employer un lexique mélioratif "



Histogramme 5.5 : pourcentage des apprenants ayant utilisé un lexique mélioratif
Nous avons remarqué que seulement 20% des apprenants ont utilisé et accordé correctement des adjectifs mélioratifs simples pour inciter les touristes à venir découvrir l'Algérie.

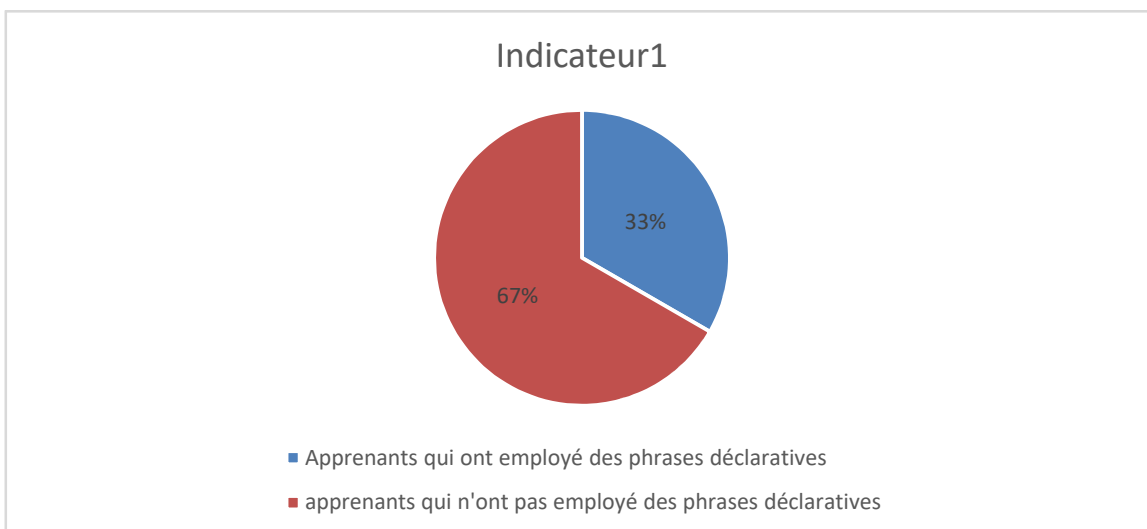
Ex4 : Un pays magnifiques. (acc)au lieu d'un pays magnifique.

Ex5 : Des plats traditionnelles délicieux. (acc)au lieu des plats traditionnels délicieux

Ex6 : Un pays très riches. (acc)au lieu de un pays très riche.

L'aspect morphosyntaxique

Indicteur1 : "Employer des phrase déclaratives "

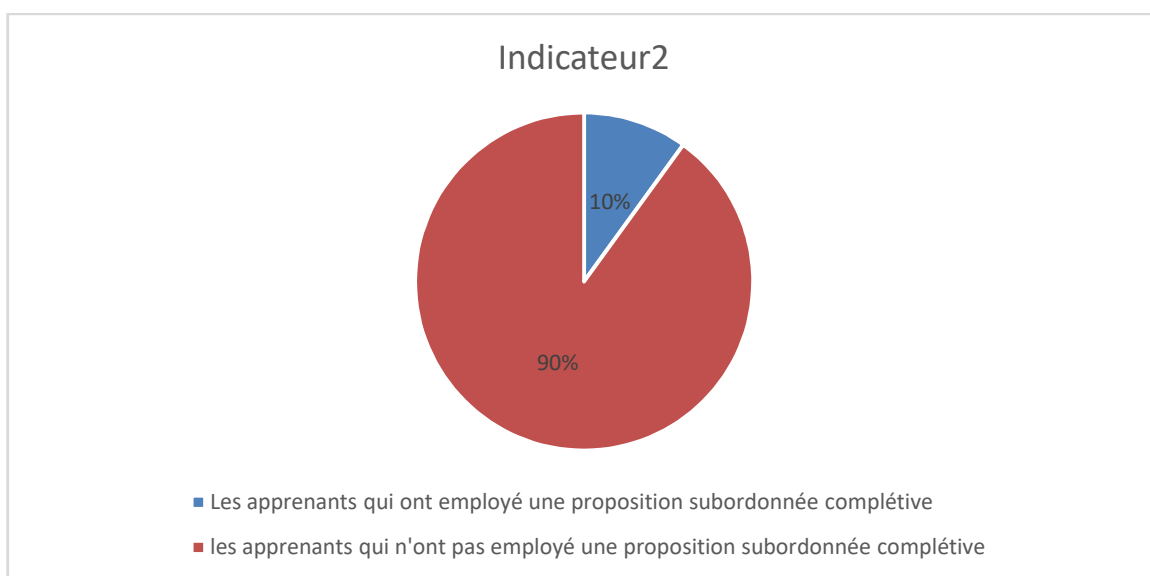


Histogramme 5.6: pourcentage des apprenants ayant employé des phrases déclaratives

Avec un pourcentage de 30% seulement les apprenants emploient des phrases déclaratives correctes et simples pour exprimer leurs idées.

Ex7 : Notre pays est grand et beau et magnifique **au lieu de** notre pays est grand, beau et magnifique

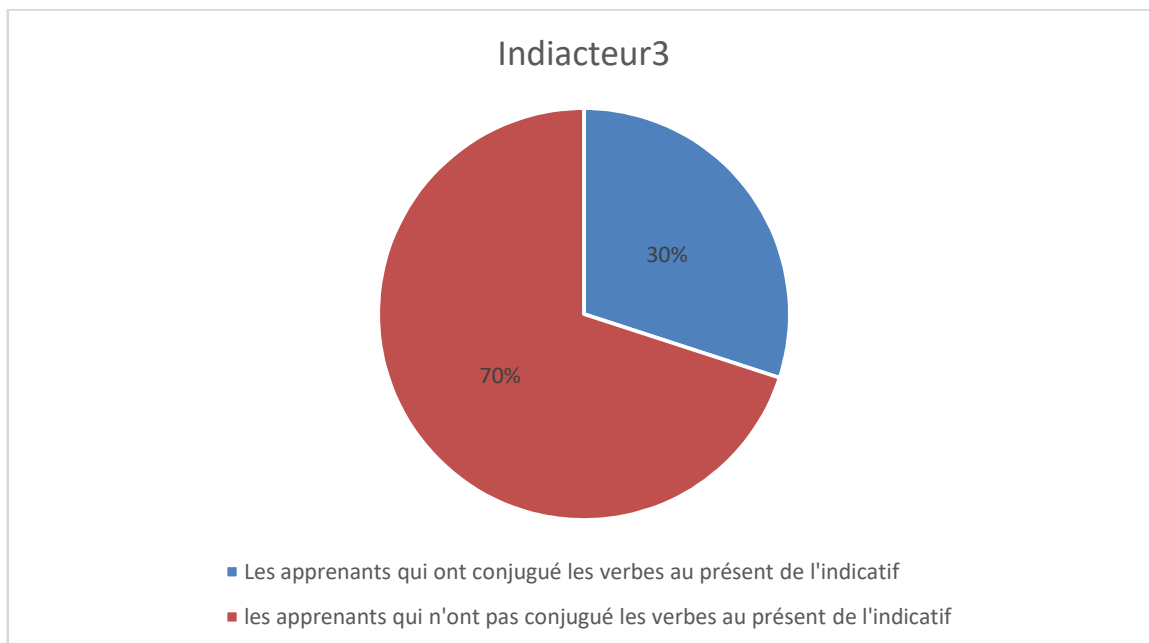
Indicateur 2 "Employer une proposition subordonnée complétive"



Histogramme 5.7 : Pourcentage des apprenants ayant employé une proposition subordonnée complétive.

Sur 30 apprenants, 3 apprenants qui ont annoncé leurs thèses ont employé une proposition subordonnée complétive.

Indicteur3 : " Conjuguer au présent de l'indicatif "



Histogramme 5.8 : pourcentage des apprenants ayant conjugué correctement les verbes du 3ème groupe.

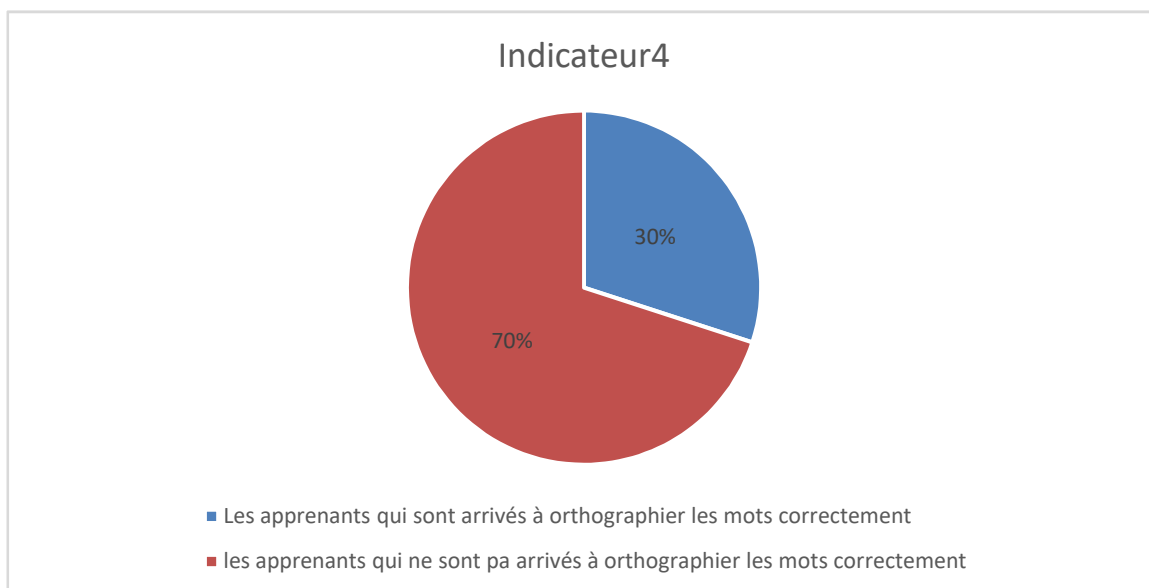
En ce qui concerne le temps de la conjugaison est 50% respecté, 70% des apprenants n'ont pas conjugué correctement les verbes du 3^{ème} groupe.

Ex8 : Les touristes venus de différents pays **au lieu de** Les touristes viennent de différent pays.

Ex9 : Les touristes découvrirent notre Sahara **au lieu de** Les touristes découvrent notre Sahara.

Ex10 : Les habitants nous accueillons chaleureusement **au lieu** les habitant nous accueillent.

Indicateur4 : " Vérifier l'orthographe"



Histogramme 5.9: pourcentage des apprenants ayant écrit et qui n'ayant pas écrit correctement

Nous avons constaté que 70% des apprenants n'accordent pas les adjectifs avec leurs noms, ils n'écrivent pas aussi correctement les mots et des fois, ils arrivent à ajouter ou à oublier des lettres.

Ex 11 : Une ville algérien **au lieu** d'une ville algérienne

Ex 12 Les algérien sont accueillant **au lieu de** les algériens sont accueillants.

Ex 13 : Cotireau **lieu de** côtière.

Ex 14 : Rigions**au lieu** de régions.

Ex 15 : Siperficiau **lieu de** superficie.

Ex 16 : L'gérie**au lieu de** l'Algérie.

Ex 17 : Acillants**au lieu d'**accueillants.

Ex 18 : Pelats**au lieu de** plats.

Ex 19 : Manifique**au lieu de** magnifique.

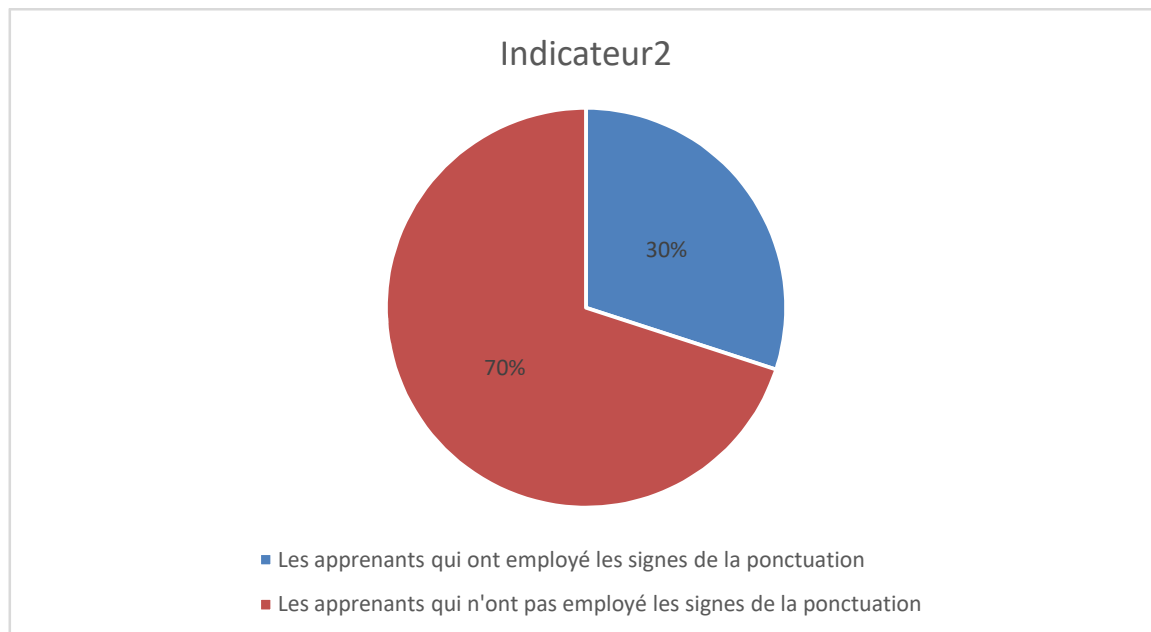
L'aspect matériel

Indicateur 1 "L'organisation de la copie"

Nous avons remarqué que tous les apprenants ont présenté leurs écrits sur une feuille bien organisée et sans ratures.

Ex : (voir l'annexe)

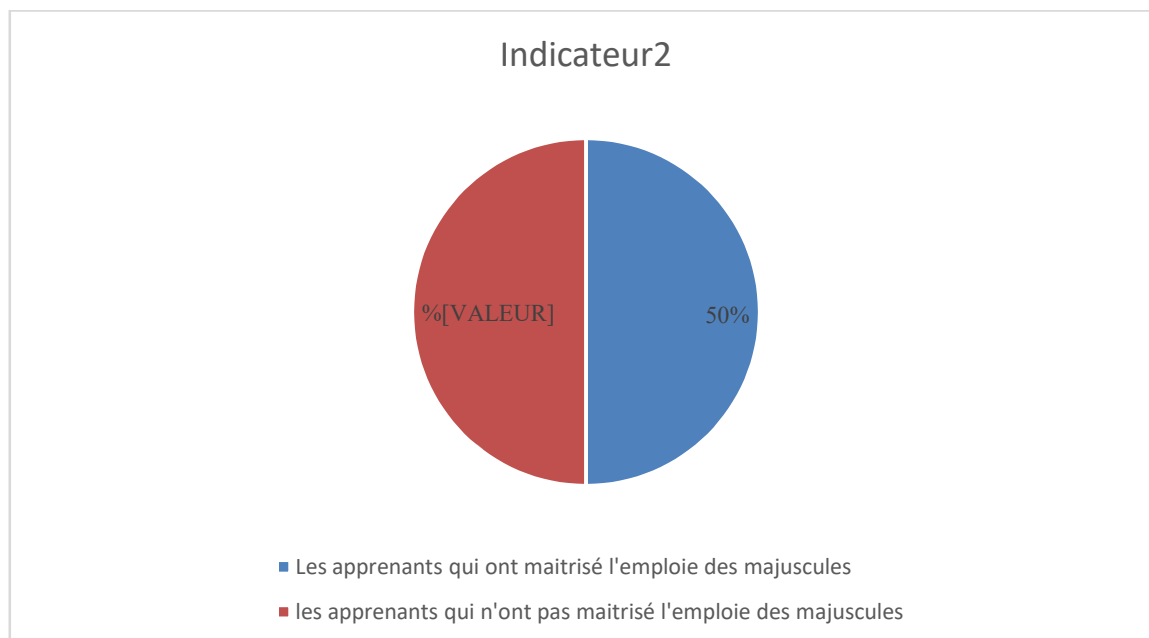
Indicateur 2 "La ponctuation et la majuscules "



Histogramme 5.10 Pourcentage des apprenants ayant utilisé les signes de ponctuation

Nous observons aussi que la ponctuation est inexistante dans 70% des copies des apprenants.

Exemple : (voir l'annexe)



Histogramme 5.11 : Pourcentage des apprenants ayant maîtrisé l'emploi des majuscules

De plus, nous avons constaté aussi que 50 % des apprenants ne maîtrise pas l'emploi des majuscules, des fois, ils les placent après la virgule.

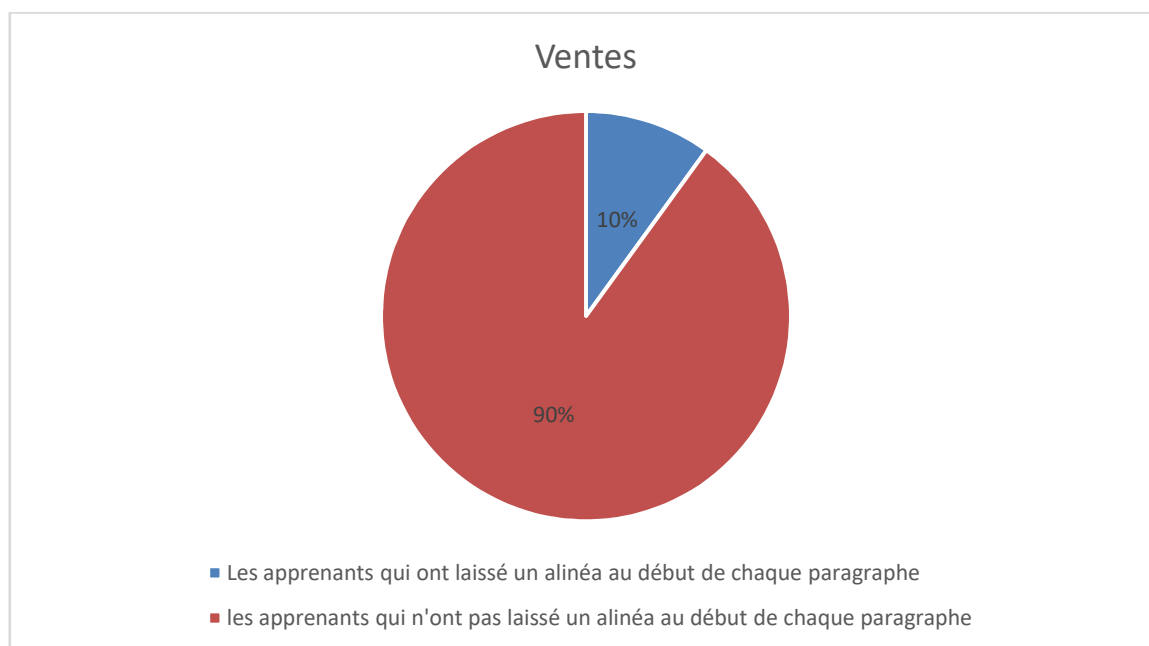
Ex 20 :d'abord, l'algérie est un vaste pays **au lieu de** D'abord, l'Algérie est un vaste pays

Ex 21 :L'algérie est l'un des grands pays d'afrique **au lieu de** L'Algérie est un grand pays d'Afrique.

Ex 22 : Ensuite, Notre pays possède des richesses naturelles et culturelles

Au lieu de : Ensuite, notre pays possède des richesses naturelles et culturelles.

Indicateur 3 "Laisse un alinéa au début de chaque paragraphe"



Histogramme 5.12 Pourcentage des apprenants ayant laissé un alinéa

Seulement 10 % des apprenants ont bien découpé leurs textes en laissant un alinéa au début de chaque paragraphe.

5.9 Interprétation des résultats recueillis dans le pré-test (1^{ère} écriture individuelle)

Après l'analyse des 30 copies des apprenants selon différents aspects (matériel, pragmatique, sémantique et morphosyntaxique), nous avons constaté que 70 % des apprenants de la 4AM1 lors du pré-test ont respecté la thématique du texte descriptif à visé argumentative proposée dans la consigne tandis qu'une minorité avec un pourcentage de 40 % qui ont pu produire un texte descriptif.

De plus, nous avons remarqué que 10 % seulement des apprenants ont annoncé leurs thèses dans la conclusion et ont employé par la suite une proposition subordonnée complétive. De même, nous avons découvert que certains apprenants éprouvent des difficultés à construire des phrases correctes dans le but de convaincre et d'inciter à la découverte. Par ignorance de vocabulaire, ils se limitent à répéter les mêmes mots et les mêmes expressions, 20% seulement des apprenants ont donné des arguments introduits par des connecteurs pour enchaîner leurs arguments et des verbes conjuguer incorrectement au présent de l'indicatif dans leurs écrits. Concernant la ponctuation, nous avons constaté que la ponctuation est inexistante dans leurs textes avec un pourcentage de 70% et que les erreurs d'orthographe commises par les apprenants sont nombreuses.

Au final, nous pouvons dire que les apprenants ayant un manque envers la compétence scripturale.

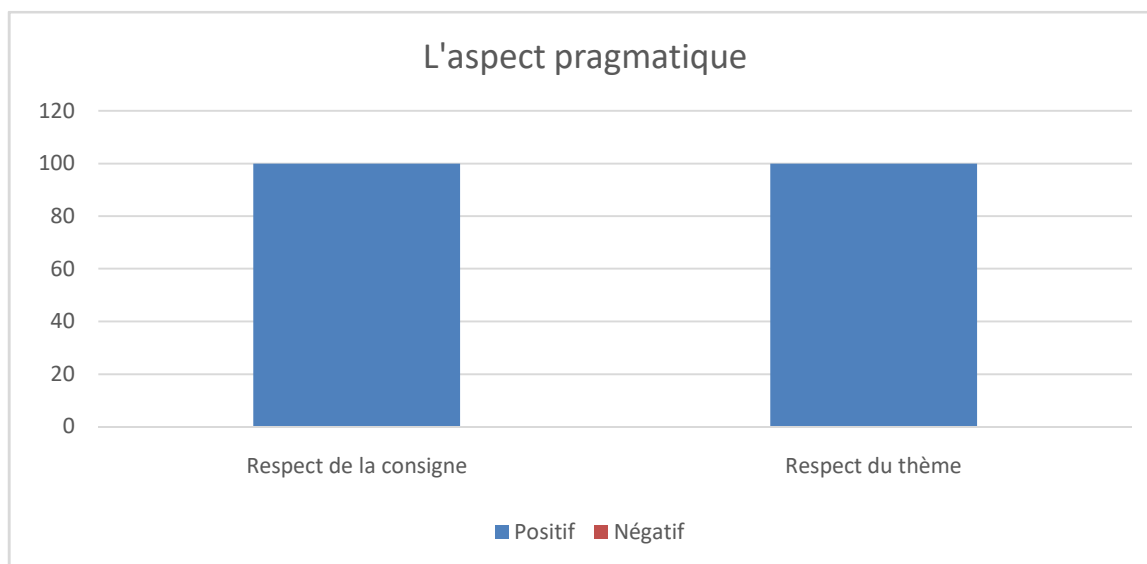
5.10 Analyse et commentaire des données des ateliers (écrits collectives)

Dans ce qui suit, nous analysons les écrits collectifs des apprenants réalisés en groupes de la même classe de la 4AM1, cette analyse a pour but d'évaluer l'impact des ateliers d'écriture sur le développement de la compétence rédactionnelle.

L'aspect pragmatique

Les indicateurs de critères	Sous critères	Nombre des groupes	Pourcentage
Respect de la consigne	Respectée	00	0%
	Non respectée	06	100%
Respect du thème	Respecté	00	00%
	Non respecté	06	100%

Tableau 5.6: Résultats obtenus de l'aspect pragmatique après l'analyse des productions des groupes



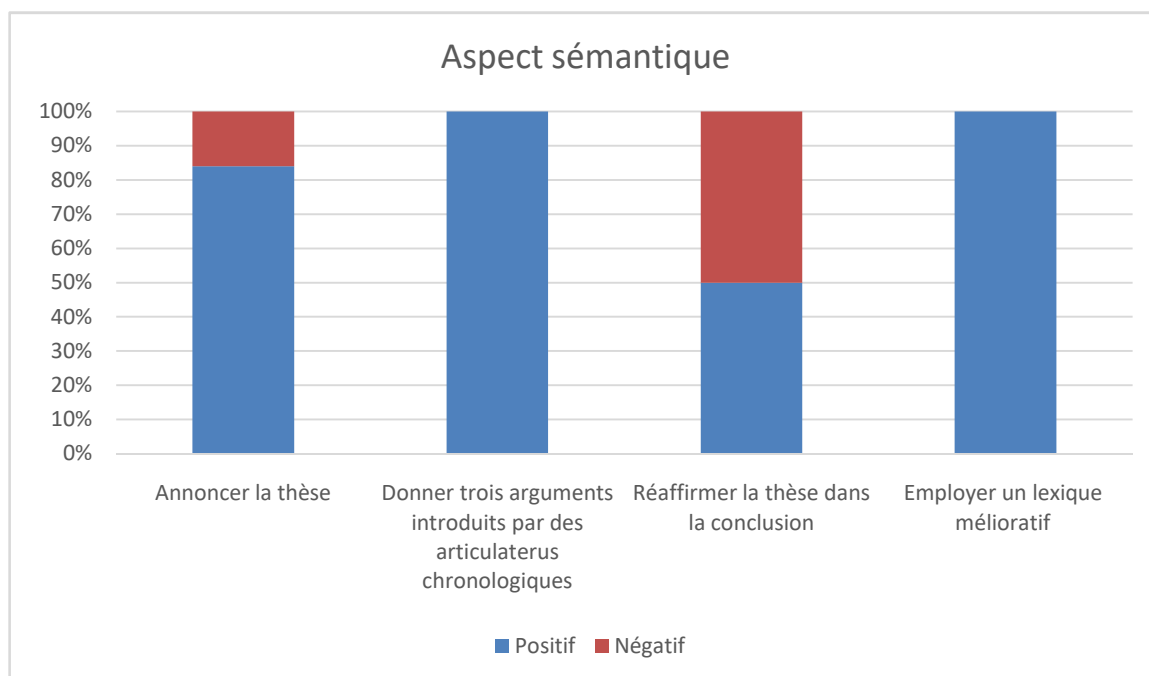
Histogramme 5.13 : La représentation graphique des résultats des groupes de l'aspect pragmatique.

Tous les groupes avec un pourcentage de 100% ont réussi à rédiger des textes descriptifs à visé argumentative clairs et compréhensibles en respectant la consigne proposée.

L'aspect sémantique :

Indicateurs de critères	Sous indicateurs	Nombre des groupes	Pourcentage
Annoncer la thèse à l'aide d'un verbe ou une expression d'opinion	Annoncée	5	83,33%
	Non annoncée	1	16,66%
Donner trois arguments convaincants introduits par des connecteurs	Donnés	6	100%
	Non donnés	0	0%
Réaffirmer la thèse dans la conclusion	Réaffirmée	3	50%
	Non réaffirmée	3	50%
Emploie du lexique mélioratif	Employé	6	100%
	Non employé	0	00%

Tableau 5.7 Résultats obtenus de l'aspect sémantique après l'analyse des productions des groupes



Histogramme 5.14 La représentation graphique des résultats des groupes du plan sémantique

Nous avons remarqué que cinq groupes ont annoncé leurs thèses à l'aide d'un verbe ou une expression d'opinion et les ont réaffirmés dans la conclusion tandis que le G3 s'est contenté de l'exprimer implicitement.

De même, les apprenants de tous les groupes ont donné des arguments convaincants introduits par des connecteurs pour inciter à la découverte à l'aide d'un lexique mélioratif simple.

Ex 23 : Je pense que cette ville mérite d'être visitée.

Ex24 : Sans doute, Tamanrasset est une ville splendide.

Ex 25 : A mon avis, cette région est touristique par excellence.

Ex 26 : En conclusion, pour les amoureux du désert, Tamanrasset est la bonne destination.

Ex 27 : Pour toutes ces raisons, Tamanrasset est la meilleure région à visiter.

Ex 28 : Donc, venez visiter cette ville paradisiaque.

Ex 29 : Une région paradisiaque.

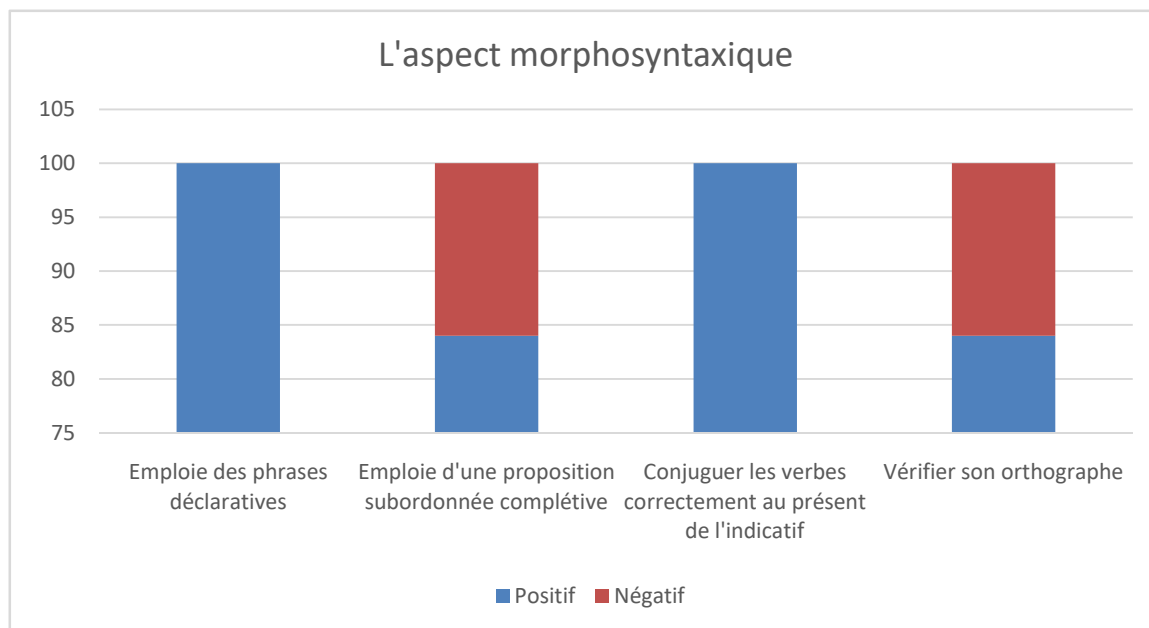
Ex 30 : Une ville fabuleuse.

Ex 31 : Des plats savoureux.

L'aspect morphosyntaxique

Indicateurs de critères	Sous indicateurs	Nombres des groupes	Pourcentage
Employer des phrases déclaratives	Employées	6	100%
	Non employées	0	0%
Employer un PSC	Employée	5	83,66%
	Non employée	1	16,33%
Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.	Conjugués	6	100
	Non conjugués	0	00%
Vérifier l'orthographe	Vérifié	5	83,66
	Non vérifié	1	16,33

Tableau 5.8 Résultats obtenus de l'aspect morphosyntaxique après l'analyse des productions



Histogramme 5.15 : La représentation graphique des résultats des groupes de l'aspect morphosyntaxique.

Nous avons constaté que les apprenants des 6 groupes ont construit des phrases déclaratives simples à l'aide de la banque à mots fournie dont les erreurs d'orthographe ne sont pas nombreuses.

Ex32 du G2 : supefici (orth), une ville sahararien (acc)**au lieu** de superficie, saharienne

Ex33 du G3 : des habitants gentil (acc) **au lieu de** gentils.

Ex34 du G6 : Ils est généreux (acc)**au lieu de** sont

Parmi les 5 groupes qui ont employé un verbe ou une expression d'opinion afin d'exprimer leurs opinions, G1, G2 et G4 ont employé une proposition subordonnée complétive.

En ce qui concerne la conjugaison tous les groupes arrivent à conjuguer correctement les verbes des 3 groupes au présent de l'indicatif, seulement les apprenants du G4 ont conjugué le verbe accueillir et le verbe venir incorrectement :

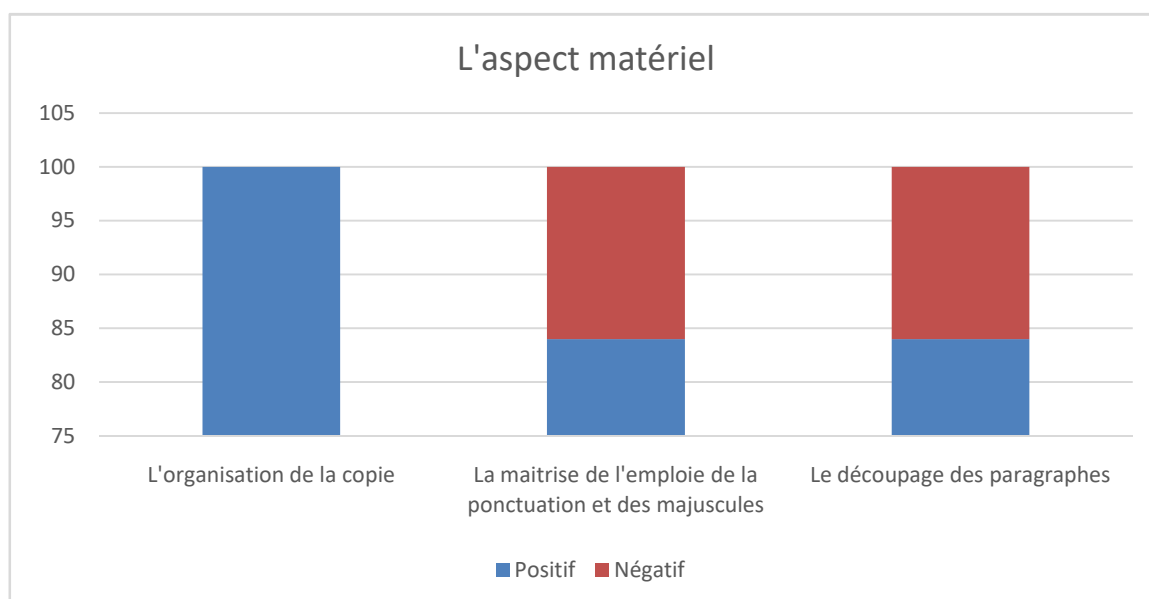
EX les Touaregs accueillissent les touristes **au lieu de** les Touaregs accueillent les touristes.

Ex Les touristes veinent la beauté de notre pays **au lieu de** les touristes viennent la beauté de notre pays.

L'aspect matériel

Indicateurs de critères	Sous indicateurs	Nombre des groupes	Pourcentage
L'organisation de la copie	Organisée	6	100%
	Non organisée	0	00%
La ponctuation et les majuscules	respectés	5	83,33
	Non respectés	1	16,83
Le découpage des paragraphes	Respecté	5	83,33
	Non respecté	1	16,83

Tableau 5.9 Résultats obtenus de l'aspect matériel après l'analyse des productions des groupes.



Histogramme 5.16 La représentation graphique des résultats des groupes de l'aspect matériel.

Nous remarquons que toutes les six copies des participants sont soigneusement organisées et sans ratures.

Quant au découpage des paragraphes, les apprenants du G1, G2, G3, G4 et G6 l'ont bien fait tandis que le G5 a présenté leurs écrits en un seul bloc.

De même, nous constatons globalement que les textes produits sont bien ponctués, or les apprenants du G2 n'ont pas employé les signes de ponctuation correctement dans leurs écrits et ils ont mis des majuscules après une virgule

5.11 Interprétations des données des ateliers d'écriture (Écrits collectifs)

D'après les résultats que nous avons obtenus après l'analyse des productions écrites des apprenants de la 4AM réalisée en groupes dans des ateliers, nous constatons un progrès remarquable, 100% des apprenants ont réussi à produire des textes descriptifs compréhensibles correctement conjugués et bien ponctués dans le but de convaincre. Avec un pourcentage de 83,33%, 5 groupes ont exprimé leurs avis dans l'introduction à l'aide d'un verbe ou une expression d'opinion et les ont confirmés dans la conclusion.

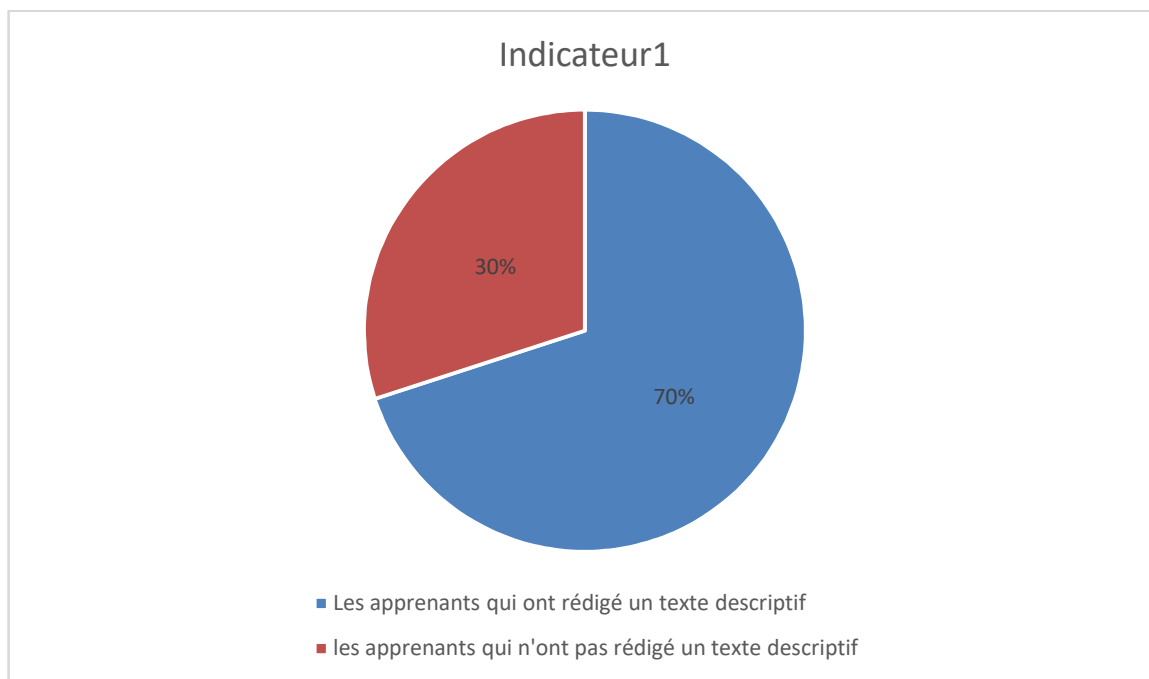
De même, nous remarquons que 100% ont réussi à donner trois arguments convaincants avec un lexique mélioratif, introduits par des connecteurs chronologiques dans des phrases simples où le nombre des erreurs commises s'est réduit.

Dans leurs écrits, avec un pourcentage de 100% les apprenants de la 4 AM ont correctement conjugué les verbes au présent de l'indicatif

5.12 Analyse et commentaire des données du post-test.

L'aspect pragmatique

Indicateur 1 : "Respect de la consigne"

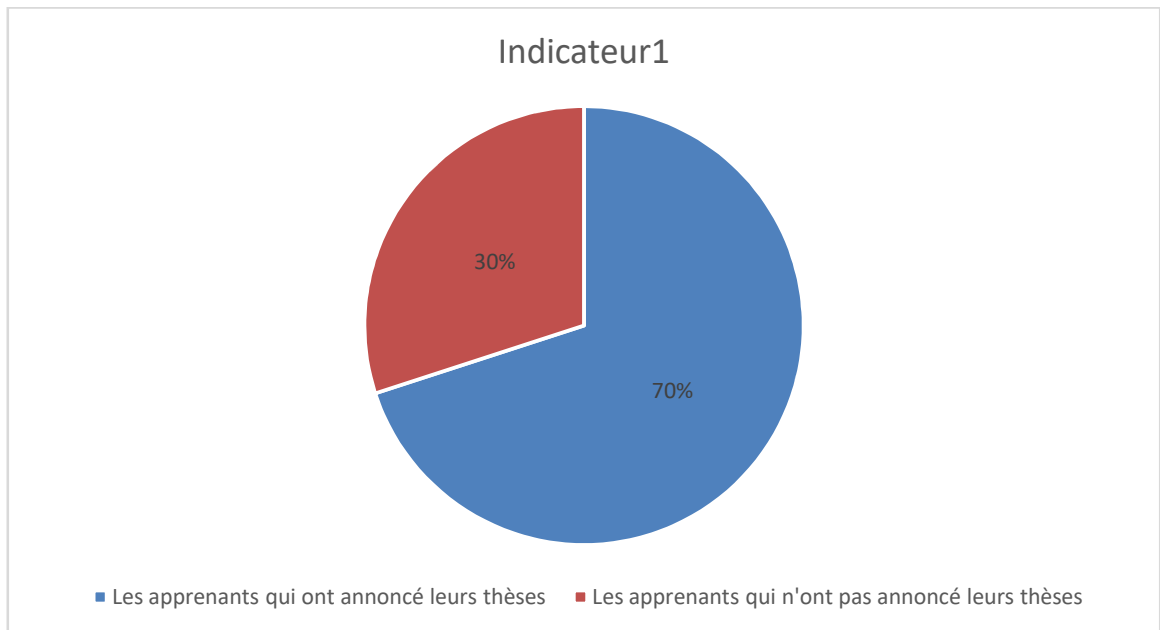


Histogramme 5.17 Pourcentage des apprenants ayant rédigé un texte descriptif

Comme la consigne a été expliquée par l'enseignante, le thème du texte a été respecté par toute la classe, 70% des apprenants ont rédigé des textes descriptifs à visé argumentative simple et compréhensibles.

L'aspect sémantique

Indiacteur1 : "Annoncer la thèse"



Histogramme 5.18 Pourcentage des apprenants ayant annoncé leurs thèses

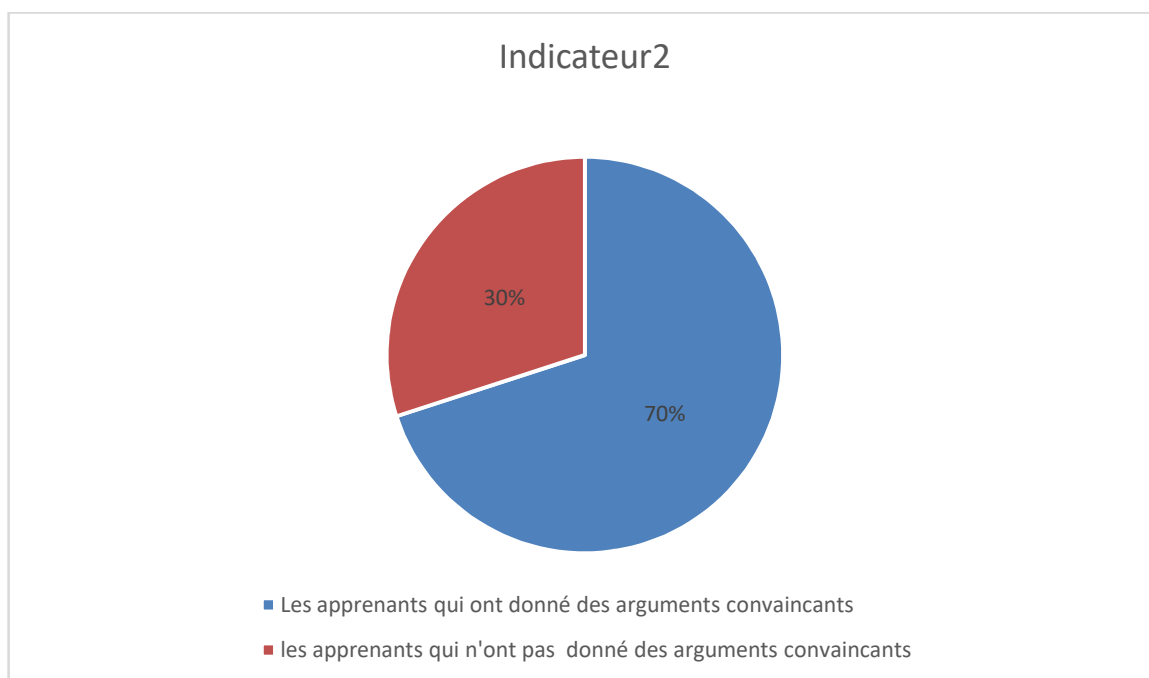
Dans leurs écrits, 70% ont annoncé leurs thèses dans l'introduction à l'aide d'un verbe ou une expression d'opinion.

Ex 35 : A mon avis, Tamanrasset est la plus belle ville algérienne.

Ex 36 : Je pense que cette ville saharienne est formidable.

Ex 37 : J'avoue que cette région algérienne est attirante.

Indicateur2 : "Donner trois arguments convaincants"

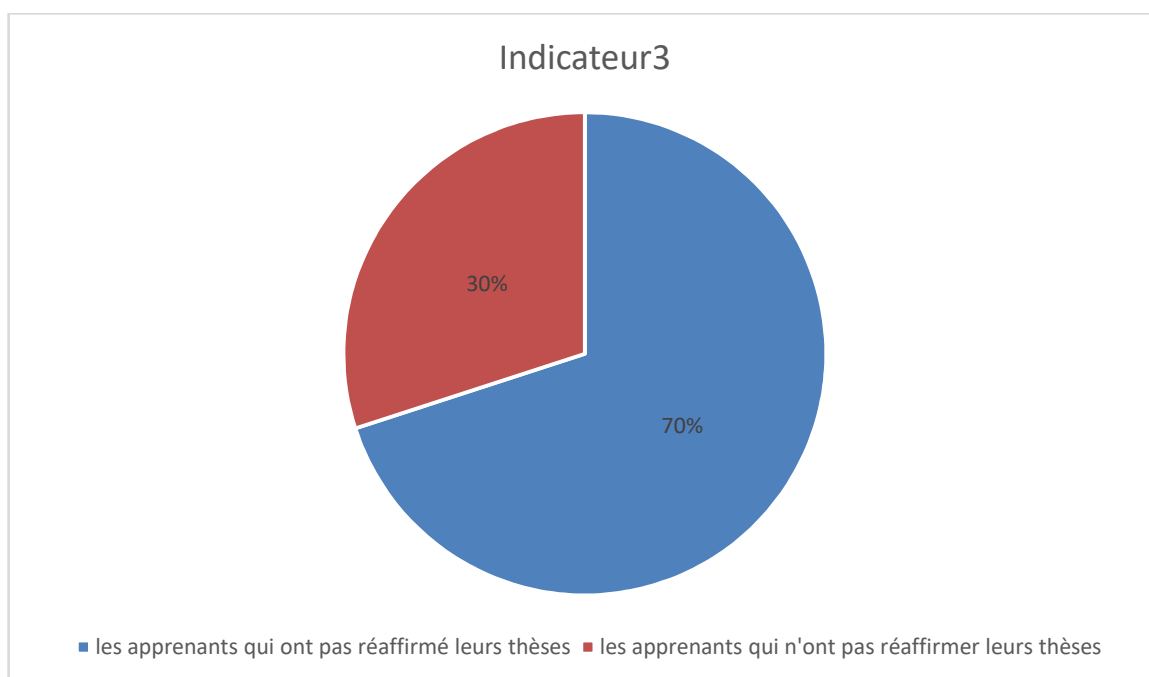


Histogramme 5.19 Pourcentage des apprenants ayant donné des arguments convaincants

Avec un pourcentage de 70%, nous remarquons que la majorité des apprenants sont arrivés à donner des arguments à l'aide de la banque de mots proposée par l'enseignante.

Exemples (voir annexe)

Indicateur3 : "Réaffirmer sa thèse"

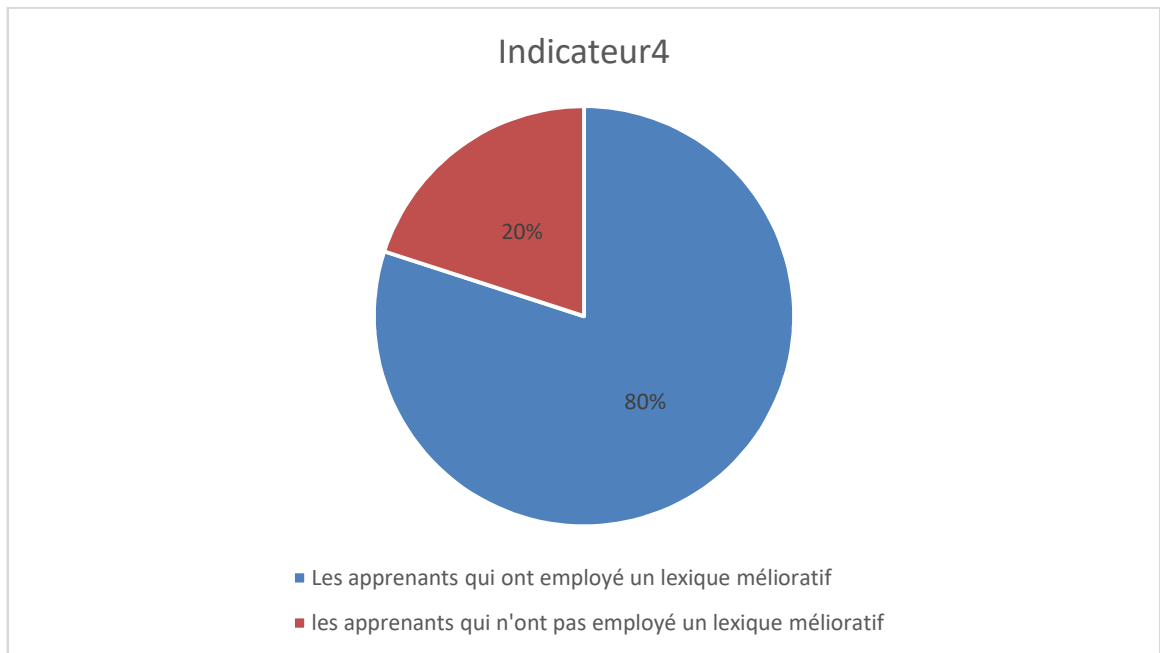


Histogramme 5.20 Pourcentage des apprenants ayant réaffirmé leurs thèses

Nous constatons que 70% des apprenants ont réaffirmé leurs thèses dans la conclusion.

Exemple (voir annexe)

Indicateur4 : "Employer un lexique mélioratif"

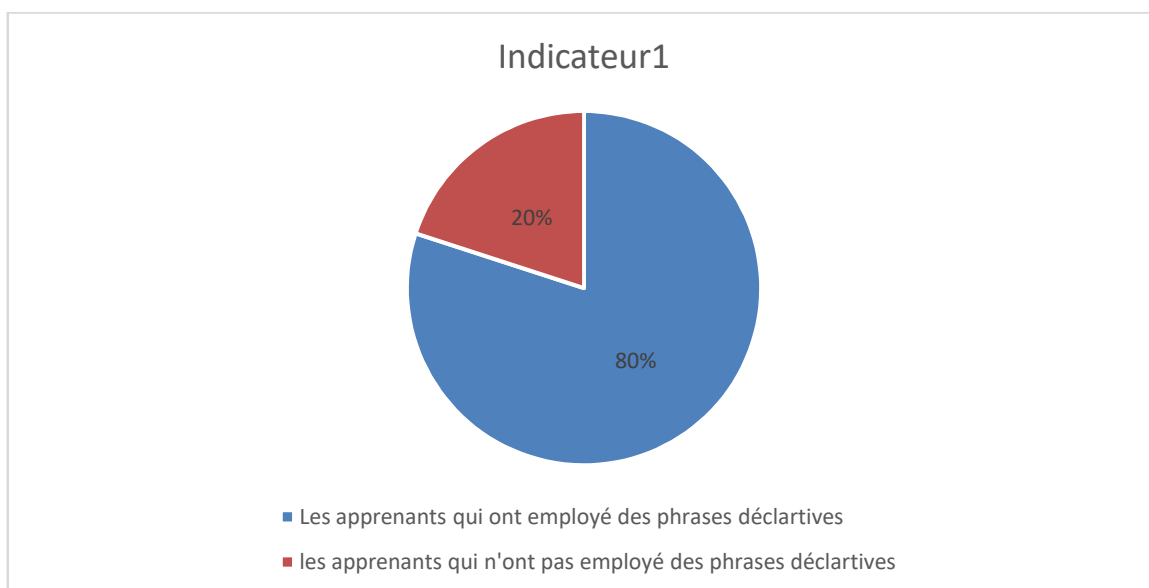


Histogramme 5.21 Pourcentage des apprenants ayant employé un lexique mélioratif

Dans leurs productions écrites, 80% des apprenants ont utilisé un lexique mélioratif pour inciter à la découverte, à partir de la banque de mots proposée.

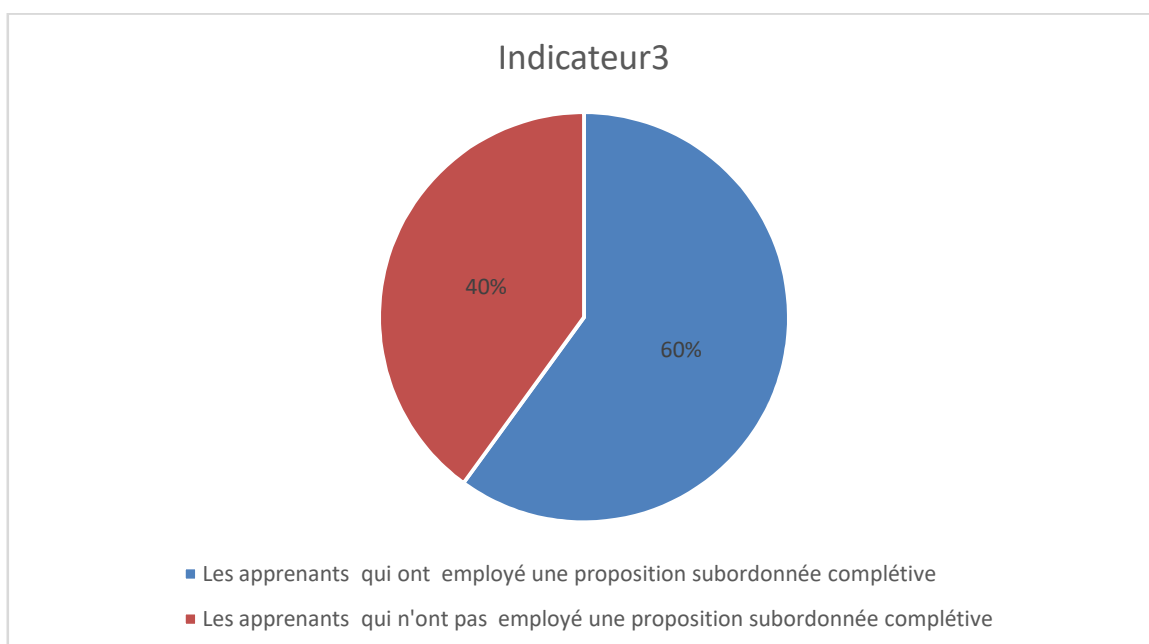
L'aspect morphosyntaxique

Indicateur1 : "Employer des phrase déclaratives"



Histogramme 5.22 Pourcentage des apprenants ayant employé des phrases déclaratives. 20% seulement des apprenants ne sont pas arrivés à former des phrases déclaratives correctes dans leurs productions écrites.

Indicateur2 : "Employer une proposition subordonnée complétive"

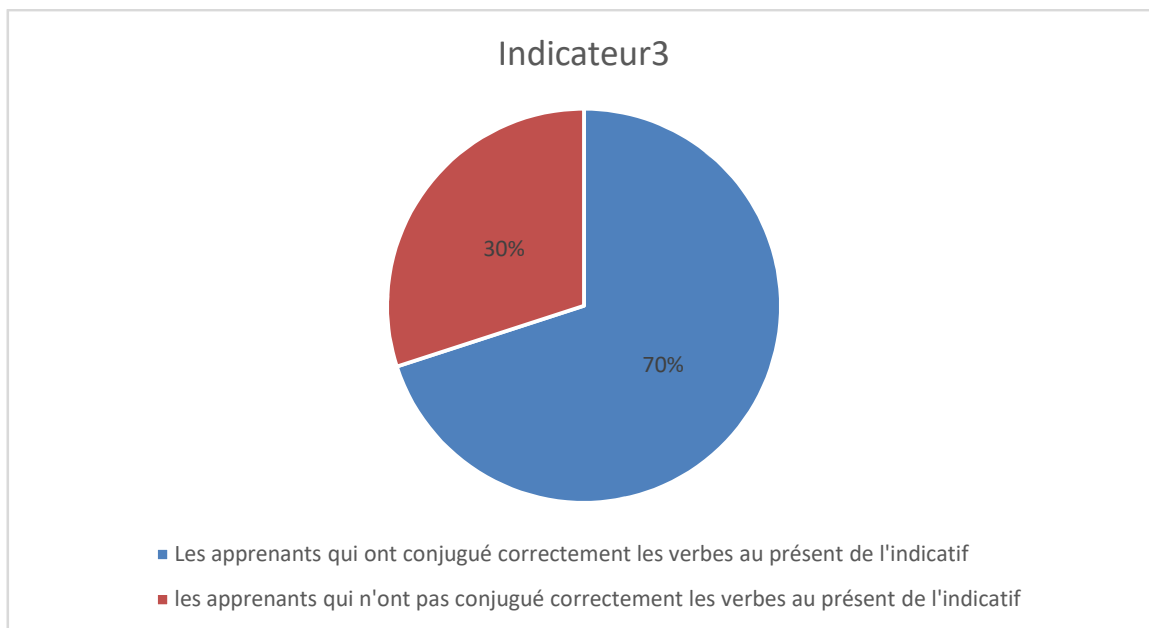


Histogramme 5.23 Pourcentage des apprenants ayant employé une PSC
Parmi 21 apprenants qui ont annoncé leurs thèses dans l'introduction, 18 ont utilisé un verbe d'opinion et employé une proposition subordonnée complétive.

Ex38 : Je pense que nous devons inviter les touristes.

Ex39 : Je confirme que cette ville est touristique par excellence.

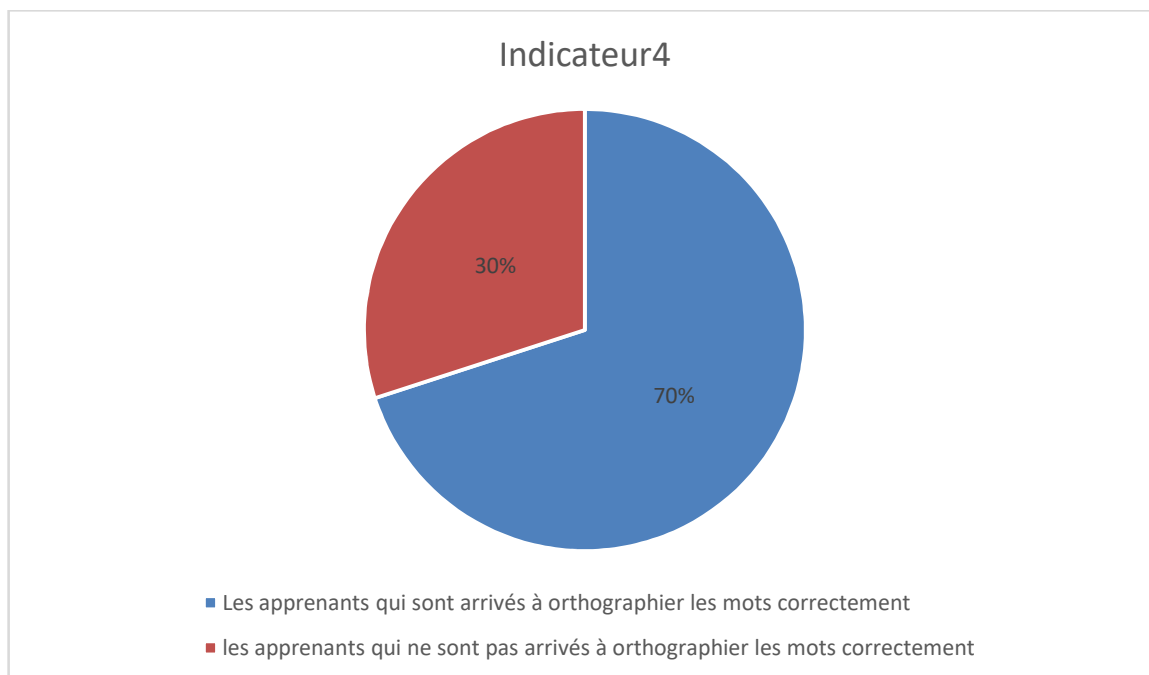
Indicateur3 : "Conjuguer les verbes correctement au présent de l'indicatif"



Histogramme 5.24 Pourcentage des apprenants ayant conjugué correctement au présent de l'indicatif

Nous constatons que 70% des apprenants sont arrivés à conjuguer correctement les verbes des trois groupes au présent de l'indicatif dans leurs productions écrites.

Indicateur4 : "Orthographier les mots correctement"



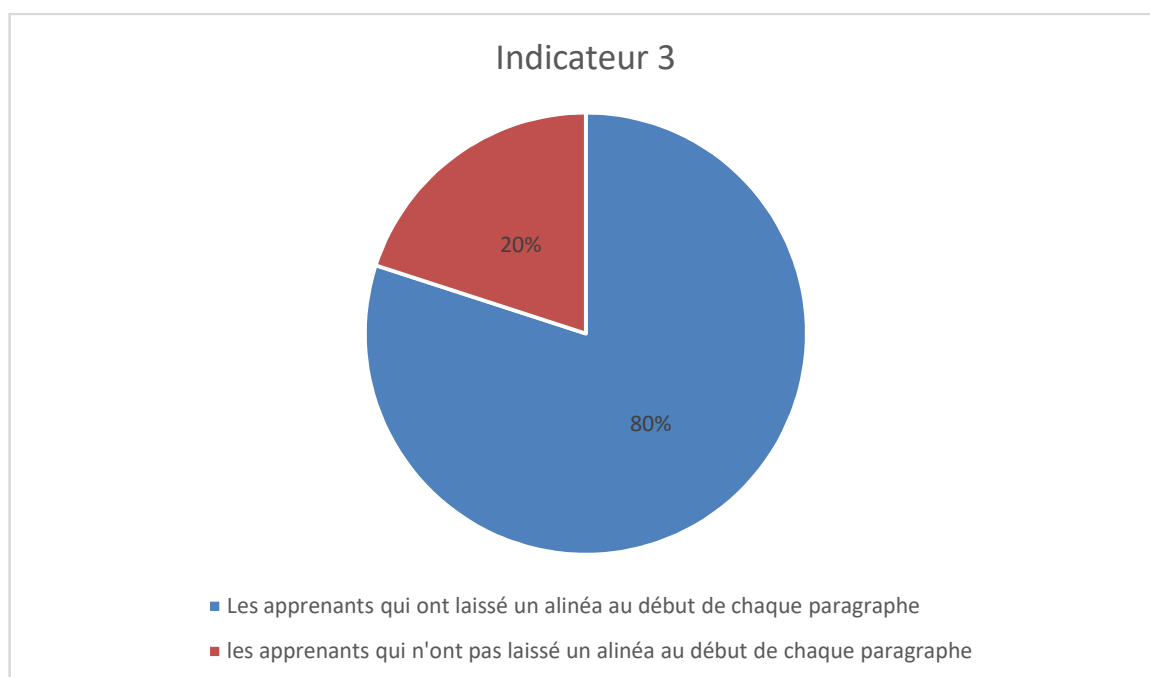
Histogramme 5.25 Pourcentage des apprenants ayant orthographié les mots correctement.

20% seulement des apprenants n'ont pas maîtrisé l'emploi de la ponctuation et les majuscules dans leurs écrits.

Ex40 : L'année prochaine, Nous voyagerons ensemble **au lieu de** l'année prochaine, nous voyagerons ensemble

Ex41 : En conclusion, Venez visitez Tamanrasset **au lieu de** en conclusion, venez visitezTamanrasset

Indicateur3 : "Laisser un alinéa au début de chaque paragraphe"



Histogramme 5.26 Pourcentage des apprenants ayant laissé un alinéa devant chaque paragraphe.

Nous remarquons que la plupart des apprenants avec un pourcentage de 80% ont laissé un alinéa devant chaque paragraphe de leurs textes.

5.13 Interprétations des données recueillies du post-test (2^{ème} écrits individuels)

Après l'analyse des résultats du post-test des productions des apprenants de 4^{ème} année moyenne, nous notons que 70% des apprenants sont arrivés à rédiger un texte descriptif à visé argumentative bien présentés et correctement ponctués avec un pourcentage de 80%. Aussi, ils ont réussi avec le même pourcentage à étayer avec des arguments convaincants leurs avis annoncés dans l'introduction ainsi réaffirmés dans la conclusion.

De même, 20% seulement des apprenants ne sont pas arrivés à construire des phrases correctes. Quant à la conjugaison, un progrès de 50% a été marqué.

De plus, nous constatons que l'écart entre le pourcentage des erreurs commises dans le pré-test et celui des erreurs commises dans le post-test est diminué de 70% à 30%. Ce qui explique que les apprenants ont profité de la rédaction collective.

5.14 Analyse comparative des résultats obtenus du pré-test et du post-test

A l'aide du tableau ci-dessous, nous présentons notre comparaison entre les résultats obtenues après l'analyse des productions écrites des apprenants de la 4AM du collège Ait Amrane Mohamed, réalisées individuellement lors du pré-test et le post-test :

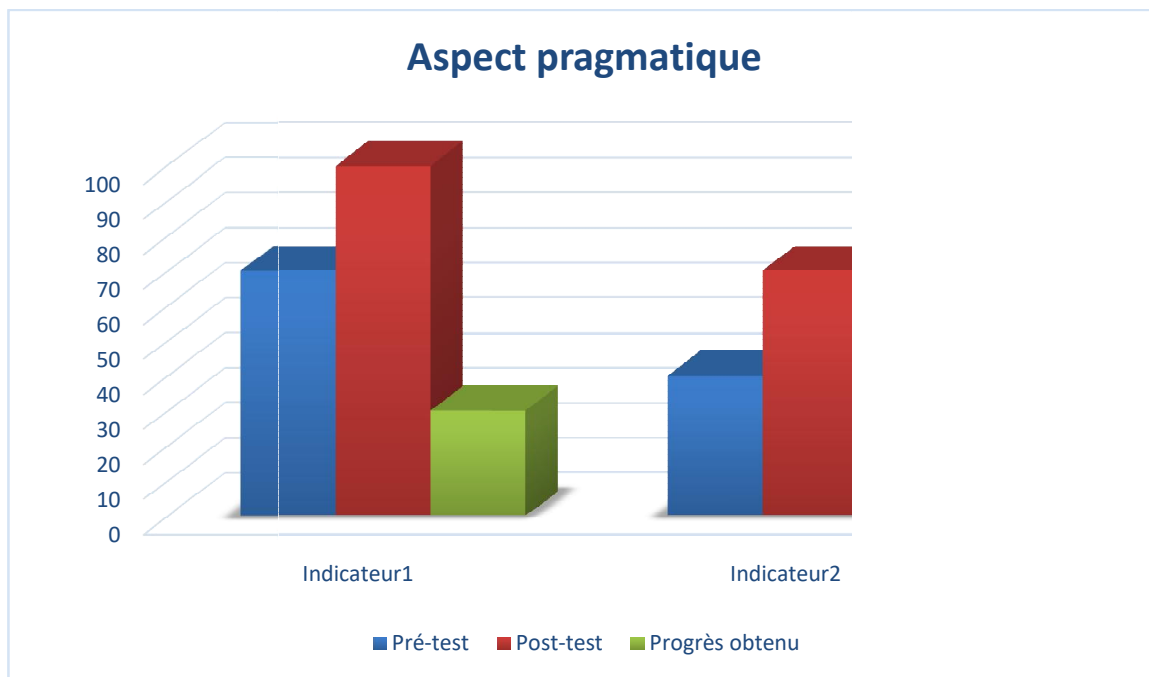
Les critères d'évaluation	Les indicateurs de critères	Résultats du Pré-test	Résultats du Post-test	Degrés du progrès
L'aspect pragmatique	-Le respect de la consigne proposée	40%	70%	30%
	-Le respect de du thème du texte à rédiger.	70%	100%	30%
L'aspect sémantique	-Annoncer la thèse en utilisant un verbe ou d'une expression d'opinion pour exprimer son point de vue.	10%	70%	60%
	-Trouver trois arguments convaincants introduits par des connecteurs.	20%	70%	40%
	-Réaffirmer sa thèse dans la conclusion.	20%	70%	50%
	-Employer un lexique mélioratif pour inciter à la découverte.	20%	80%	60%
L'aspect morphosyntaxique	Former des phrases déclaratives.	30%	80%	50%
	-Conjuguer les verbes au présent de l'indicatif.	30%	80%	50%
	-Employer une proposition subordonnée complétive.	10%	60%	50%
	-Écrire correctement les mots de l'orthographe d'usage étudié.	30%	70%	40%
L'aspect matériel	L'organisation de la copie.-	100%	100%	100%
	-La ponctuation et les majuscules	30%	80%	50%

	-Laisser un alinéa au début de chaque paragraphe.	10%	80%	70%
--	---	-----	-----	-----

Tableau 5.10 Analyse comparative des résultats obtenus du pré-test et du post-test

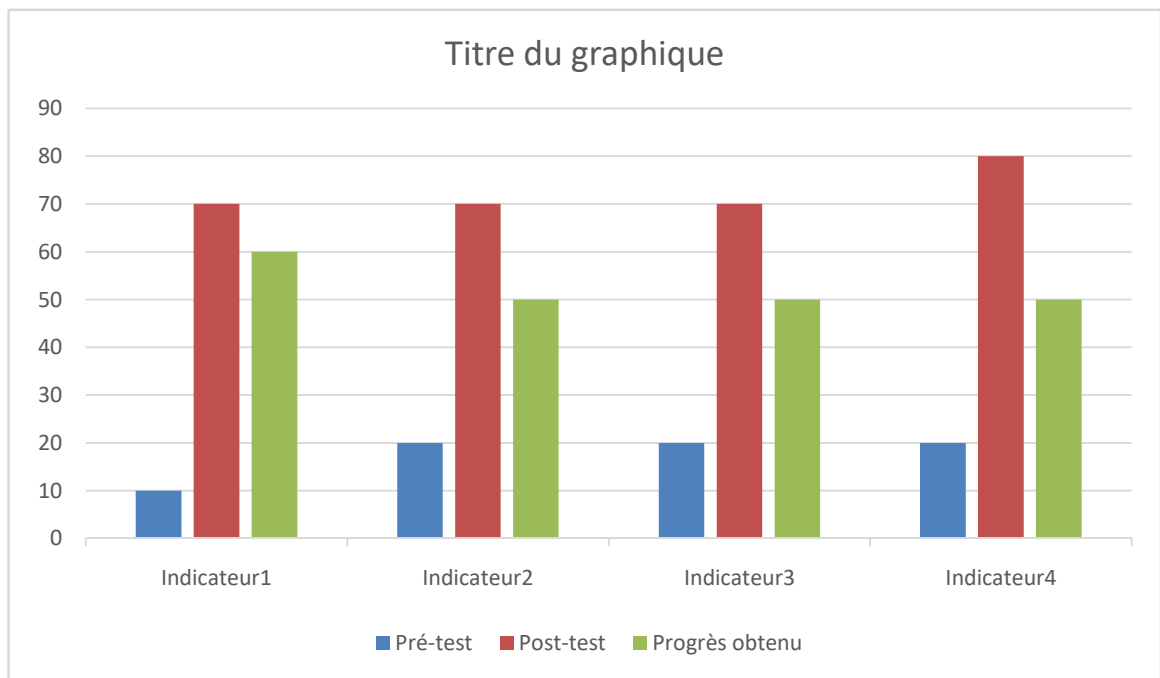
5.15 La représentation graphique des résultats obtenus du pré-test, du post-test et du progrès

Aspect pragmatique :



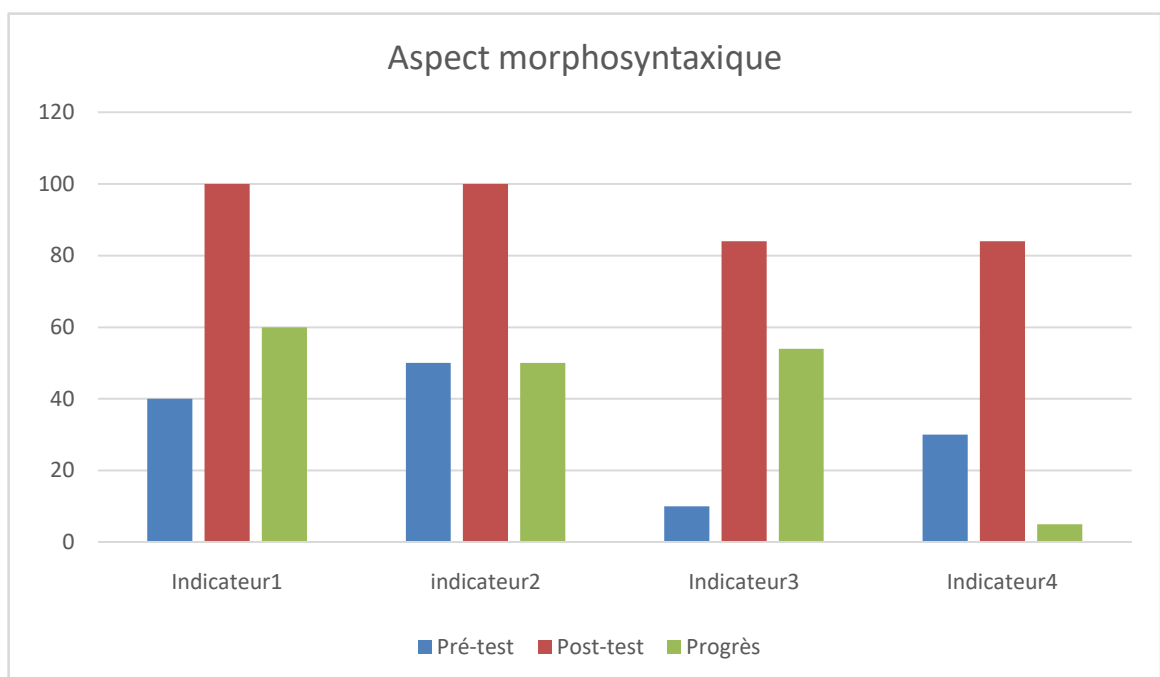
Histogramme 5.27 Représentation graphique comparative entre les résultats de pré-test , post-test et progrès obtenu t pragmatique

Aspect sémantique :



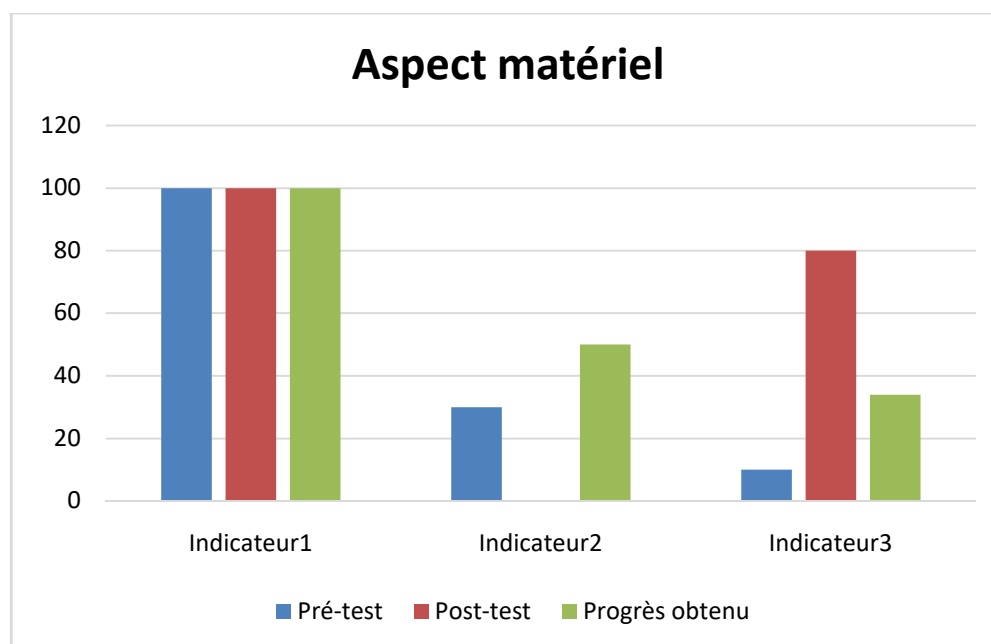
Histogramme 5.28 Aspect sémantique

Aspect morphosyntaxique :



Histogramme 5.29 Aspect morphosyntaxique

Aspect matériel



Histogramme 5.30 Aspect matériel

5.16 Synthèse : Commentaire et interprétation des résultats

En comparant les résultats du pré-test et du post-test des productions écrites recueillies, nous constatons une progression significative après l'installation des ateliers d'écriture sur le rendement des apprenants de la 4^{ème} année moyenne comme suit :

Sur le plan pragmatique :

D'après les résultats obtenus du pré-test et du post-test sur le plan pragmatique, nous constatons que la majorité des apprenants ont compris le thème traité dans les deux consignes proposées qui étaient simples. Tandis que 40% seulement ont réussi à produire un texte descriptif à visée argumentative dans la 1^{ère} écriture individuelle, et un pourcentage 70% dans la deuxième écriture après avoir participé aux ateliers de préparation et de rédaction collective.

L'aspect sémantique :

Avec un progrès de 60% dans leurs deuxièmes écrits, les apprenants ont réussi à exprimer leurs avis de manière explicite à l'aide d'un verbe ou une expression d'opinion dans l'introduction et de les réaffirmer dans la conclusion.

Concernant le deuxième indicateur, avec un pourcentage de 20% dans leurs premières productions et de 70% dans leurs deuxièmes, les apprenants ont réussi à étayer leurs thèses par des arguments convaincants introduits par des connecteurs chronologiques, enmarquant ainsi un progrès de 60%.

Quant au troisième indicateur, une progression pertinente a été remarquée, 80% des apprenants ont utilisé un lexique mélioratif pour inciter à la découverte en employant tous les mots appris à travers les ateliers.

Aspect morphosyntaxique :

D'un point de vue morphosyntaxique, et en comparant les deux textes produits individuellement avant et après l'installation des ateliers, nous constatons que les apprenants ont construit des phrases correctes et qu'ils ont conjugué correctement au présent de l'indicatif les verbes des trois groupes avec un taux de 50%.

De plus, seulement 30% des apprenants ont accordé et écrit correctement les mots dans leurs premiers écrits. Avec un progrès de 40%, nous constatons une diminution des fautes d'orthographe dans leurs deuxièmes écrits individuels. D'après cette comparaison, il est clair que les textes produits après l'installation des ateliers sont avec moins de fautes grammaticales et orthographiques,

L'aspect matériel :

Du point de vue matériel, les textes produits par les apprenants avant et après sont bien présentés et organisés. De plus, nous constatons qu'avant l'installation des ateliers, 90% des apprenants ne laissaient pas l'alinéa au début de chaque paragraphe et qu'ils avaient du mal à ponctuer et utiliser les majuscules correctement avec un pourcentage de 70%, tandis qu'après, nous notons un pourcentage de 20% seulement.

Pour conclure, en réponse à notre question posée au début de ce mémoire et suite à notre expérimentation auprès des apprenants de 4^{ème} année moyenne, nous avons pu constater que l'atelier d'écriture a un impact positif sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants.

Conclusion générale

Conclusion Générale

Conclusion Générale

Un des objectifs fondamentaux de l'enseignement/ apprentissage du FLE c'est d'amener l'apprenant à communiquer à l'oral et à l'écrit de cette langue. L'école offre à l'apprenant l'occasion de développer ses compétences lors de la séance de production écrite. Cette dernière constitue un élément clé de la réussite scolaire.

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche a pour objectif de déterminer l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle chez les apprenants. Nous avons constaté que la production écrite est une tâche complexe qui fait appel à plusieurs compétences simultanément afin de produire un texte de qualité.

Au cours de ce travail, nous avons pu répondre à la question de notre problématique : quel est l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence rédactionnelle des apprenants ?

Pour confirmer les hypothèses :

- Les ateliers d'écriture permettraient d'améliorer la compétence rédactionnelle des apprenants de 4^{Eme} année moyenne.
- Les ateliers d'écriture auraient un effet positif sur la cohérence d'un texte argumentatif.

Nous avons scindé notre recherche en deux parties :

La partie conceptuelle comprend trois chapitres qui représentent la somme des notions et des théories qui ont inspiré notre travail.

Quant à la deuxième partie de notre travail de recherche, elle est consacrée à la pratique, nous avons effectué une expérimentation auprès des apprenants de 4AM.

En premier lieu, nous avons fait un pré-test afin d'évaluer les productions écrites de chaque apprenant et de les comparer par la suite avec d'autres productions écrites de leur confection en leur proposant une consigne qui stipule que le travail soit individuel.

Après avoir formé six groupes, nous avons installé des ateliers de préparation à l'écrit en deux séances : la première concerne la mise en ordre d'un texte descriptif à visé argumentative. Nous avons commencé par la reformulation des titres, la rédaction des thèses selon le modèle préconisé dans le manuel et les programmes, introductions et conclusions

Conclusion Générale

comprises. Par la suite, nous avons réalisé une banque d'exercices ayant pour objectif la consolidation des prés requis relatifs à la rédaction des arguments : phrases déclaratives pour inciter à la découverte. Pour venir leur demander de rédiger en groupes lors d'une autre séance. En dernier, un post- test où les apprenants ont rédigé une production qui porte toujours la même consigne que celle du pré-test.

Après l'analyse des productions écrites du pré-test et post-test des apprenants de 4^{ème} année moyenne et l'interprétation des résultats : nous avons procédé à l'étude comparative (quantitative et qualitative) des productions écrites produites individuellement avant et après l'installation des ateliers d'écriture.

A ce stade de l'étude, nous pouvons dire que les résultats sont satisfaisants. Nous avons constaté une progression remarquable au niveau rédactionnel chez les apprenants après avoir participé aux ateliers.

Quant à l'observation effectuée au niveau de la classe de 4^{ème} année moyenne, nous avons constaté que les apprenants évoluent en groupe et sont beaucoup plus motivés en travaillant ensemble : chaque apprenant se sent responsable de son apprentissage et apprend en interagissant avec ses pairs.

En effet, nous pouvons dire que les ateliers d'écriture en classe de langue représentent une stratégie efficace pour l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement au long terme.

Cette étude est la somme de moult recherches effectuées auparavant. Néanmoins, elle reste pour nous un premier pas dans le domaine de la recherche scientifique. Nous espérons que ce travail ouvrira la voie à d'autres futures recherches traitant de la mise en place d'un atelier d'écriture dans le but d'améliorer la compétence rédactionnelle chez les apprenants de 4AM.

Références Bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrages :

- Boniface, Claire. (1992). *Les ateliers d'écriture*, ED, Retz, Paris, p12.
- Bérard, Evelyne. (1991). *L'Approche Communicative*. Paris : CLE International, p31.
- Blanc-R, M. (2005). *L'expression orale et l'expression écrite en français*. Paris : Ellipses.
- B. Robert, *texte, discours, document : une transposition didactique des grammaires de texte*, in *Le Français dans le monde*, p 160.
- Cuq J-P, & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Nouvelle édition. PUG.
- Cornaire, C. (1989). *La compréhension orale*, Paris : Clé International, collection Didactique des langues étrangères, p18.
- CORNAIRE, C. et PATRICIA M. R.. (1999). « *La Production Écrite* ». Paris : Clé International, 1999, p.4-5.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production des textes*. Presses de l'Université de Québec
- G. Desmée, (2009). *De la nature d'un atelier d'écriture en milieu professionnel*, Éd, Érèse, p53.-
- M. MARIE, J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, Ed, De BocckDuculot.
- M. MARIE, J. (2004). *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*, Bruxelles, Ed, De BocckDuculot,
- NEUMAYER, O & NEUMAYER, M. (2008). *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 221 p.
- PERRENOUD P, (1995). « *Des savoirs aux compétences : les incidences sur le métier d'enseignant et sur le métier d'élève* », in. *Pédagogie collégiale (Québec)*, V9-2, 1995, 6-10.
- Plane, S. (1994). *Écrire au collège didactique et pratique d'écriture*, p, 77, 85,90.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire*. Ed ESF, Paris2002, p35.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Paris : Logiques. Uren, C, *Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil. Août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes)*.

Articles et revus :

- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Paris : Logiques. Puren, C, *Article paru dans le n° 3/2002 des Langues modernes, juil. Août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel » (Paris, APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes)*

Dictionnaires :

- Cuq, J- P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du français : langue étrangère et seconde*. Ed, clé International.
- ROBERT, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, Collection l'essentiel français, Ophrys, Paris, p76 international, Paris, 2002, P270.

Documents officiels:

- BEN BOUZID, B, *La réforme de l'éducation en Algérie enjeux et réalisations*. Edition. Alger, 2009, ISBN : 978.9961.64.826.1
- Document d'accompagnement du programme du français cycle moyen
- Guide méthodologique d'élaboration des programmes (adapté à la loi d'orientation de l'éducation du 23 janvier 2008.ED.2016
- Guide d'utilisation du manuel Français, 4^{ème} année de l'enseignement moyen, p13)
- Manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne.

Sitographie:

- (En ligne), Consulté le 01 juin 2022 sur : <https://blog.esprit-livre.com/devenir-ecrivain/qu-est-ce-qu-un-atelier-d-ecriture-15-11-2018> .
- NIWESE, (2014). (En ligne), Consulté le 05 Avril 2022 Sur :<https://journals.openedition.org/pratiques/2063?lang=>
- Barré De MINIAC(En ligne), Consulté le 03 mars 2022 sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>
- KAVIAN, (2007), p 32, (En ligne), consulté le 20 avril 2022 sur: <https://www.rtf.be/article/eva-kavian-des-ateliers-d-ecriture-pour-faire-emerger-des-textes-7762840>

Annexes

Annexes

Plan Annuel des Apprentissages

4° A.M.

Année scolaire : 2021/2022

Circonscription : Tiaret

Évaluation diagnostique du 21 /09/2021 au 30-09/2021				
Projet n 01 : Créer une page face book pour faire connaître notre pays. (36heures – 12 semaines)				
Séquence 1 : Bienvenue dans notre région				
Présentation et planification du projet 1	<u>Compréhension et production de l'oral.</u> P 10 -11	<u>Compréhension de l'écrit (1) :</u> « A la découverte de l'Algérie ». P 12_13	<u>Vocabulaire :</u> Les verbes d'opinions. P 88_89	<u>Grammaire :</u> La proposition subordonnée complétive ». P36_37
<u>Conjugaison :</u> Le présent de l'indicatif. Page	- Préparation à l'écrit. Page 22		<u>Production écrite :</u> rédiger l'introduction d'un texte argumentatif. Page 23	<u>Compréhension de l'écrit (2) :</u> « A la découverte de l'Algérie » P12_13
<u>Compte rendu de la production écrite</u>	<u>Remédiation+ Auto-correction</u>			

Séquence 2 : Gloire à nos ancêtres				
<u>Compréhension et production de l'oral :</u> P28_ P29	<u>Compréhension de l'écrit (1) :</u> « Jugurtha contre Metellus» Page 30_31	<u>Vocabulaire :</u> Les connecteurs d'énumération. Page 32_33	<u>Grammaire :</u> «La proposition subordonnée relative avec que» .p16_17	<u>Conjugaison :</u> Le présent du subjonctif P 34_35_38_39
<u>Préparation à l'écrit.</u> Page 40	<u>Production écrite :</u> produire des arguments pour étayer une thèse. Page 41		<u>Compréhension de l'écrit (2) :</u> : «Jugurtha contre Metellus» P30_31	<u>Compte rendu de la production écrite</u>
Remédiation+ Auto-correction	<u>Station projet :</u> Sélection des documents et rédaction (1heure)			

<u>Séquence 3 <i>oui à la culture</i></u>				
<u>Compréhension et production de l'oral :</u> P46 _47	<u>Compréhension de l'écrit :</u> (1) : « La tapis en fête à Ghardaïa » Page 48 _49	<u>Vocabulaire :</u> Les formules pour clore un argumentaire. Page 14 _15	<u>Grammaire :</u> Le rapport logique cause - conséquence. Page 52_53	<u>Préparation à l'écrit:</u> Page 58
<u>Production écrite :</u> rédiger la conclusion d'un énoncé argumentatif Page_59	<u>Compréhension de l'écrit (2) :</u> Support du MS ou du choix du professeur		<u>Compte rendu de la production écrite</u>	<u>Remédiation+ Auto-correction</u>
<u>Station projet :</u> Finalisation	Evaluation _ Bilan. Page 65 (2heures)			

Projet n 02 : Elaborer un dépliant en faveur du " vivre ensemble en paix " (24 h _ 8semaines)				
Séquence 1 : Vivons en harmonie !				
<u>Négociation et planification du projet</u> P 67 _82 _83 100	<u>Compréhension et production de l'oral.</u> P 68 _69	<u>Compréhension de l'écrit (1) :</u> «Le Racisme ». P 70 _71	<u>Vocabulaire :</u> Les verbes de parole. P 72	<u>Grammaire :</u> L'expression du but »P74
<u>Conjugaison :</u> Le présent, le passé et le futur simple de l'indicatif.	<u>Orthographe :</u> Les signes de ponctuation dans le dialogue P76_77	<u>Préparation à l'écrit :</u> Page 78	<u>Production écrite :</u> rédiger un dialogue en faveur de vivre en paix. <u>P79</u>	<u>Compréhension de l'écrit (2)</u> : « Le racisme » P70 _71
<u>Compte rendu de la production écrite</u>	<u>Remédiation+ Auto-correction</u>			

Séquence 2 : non à la violence				
<u>Compréhension et production de l'oral:</u> P84_85	<u>Compréhension de l'écrit (1):</u> « La violence à l'égard des femmes et des filles » Page 86	<u>Vocabulaire :</u> Le lexique lié au thème Page 88_89	<u>Conjugaison :</u> Les verbes de paroles au présent de l'indicatif. P72_73	<u>Grammaire :</u> Le passage du style direct au style indirect (Le présent de l'indicatif) P90_91
<u>Préparation à l'écrit.</u> Page 96	<u>Production écrite:</u> rédiger un texte argumentatif contre toutes les formes de violence. Page 97		<u>Compréhension de l'écrit (2):</u>	<u>Compte rendu de la production écrite</u>
Remédiation+ Auto-correction	Evaluation bilan		<u>Station projet :</u> Finalisation et présentation du projet 2	

Projet n 03 : Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement.				
Séquence 1 : Protégeons la nature				
<u>Compréhension et production de l'oral.</u> P 106_107	<u>Compréhension de l'écrit (1):</u> «Lutter contre la désertification ». P 108_109	<u>Vocabulaire :</u> Le champ lexical lié à la problématique. P110_111	<u>Grammaire :</u> La proposition subordonnée circonstancielle de condition. P112_113	
<u>Conjugaison :</u> Les modes de verbe appropriés au produit (l'impératif. Page 114 Page 132_133	Préparation à l'écrit. Page 136	Production écrite : produire un argumentaire pour faire agir (pour lutter contre le gaspillage et les dégradations). Page 137	Remédiation	
<u>Compte rendu de la production écrite</u>				

Séquence 2 : Agissons en éco responsables !				
<u>Compréhension et production de l'oral:</u> P124_125	<u>Compréhension de l'écrit (1):</u> «Par qui la nourriture est-elle gaspillée » P126_127	<u>Vocabulaire :</u> Les mots de la même famille liés au thème	<u>Grammaire :</u> La proposition circonstancielle d'opposition. Page 130_131	<u>Conjugaison :</u> Le mode impératif
<u>Préparation à l'écrit.</u> Page 136	<u>Production écrite:</u> produire un argumentaire pour faire agir (pour lutter contre le gaspillage et les dégradations). Page 137		<u>Remédiation</u>	<u>Compte rendu de la production écrite</u>

Atelier d'écriture : 1ère séance

Groupe n° :

Activité n°1 : Je lis le texte suivant puis je le remets en ordre :

Support :

Imaginez d'une part, des terres sauvages, ébouriffées de chênes - liège où il n'y a pas de place pour l'homme, mais où vit le peuple de la forêt: porcs-épics, renards, chacals, sangliers, perdrix et d'autres animaux qui trouvent en El Kala un sanctuaire.

Enfin, la forêt et la mer peignent les couleurs vert et bleu d'un paysage qui n'existe nulle part ailleurs.

Si vous n'avez pas d'endroit en tête pour voyager, songez qu'il existe un endroit en Algérie où le lever du soleil sur les lacs ou la mer réinventent chaque jour le premier matin du monde: C'est El Kala, un parc national longeant la frontière tunisienne: 78.000 hectares face à la mer méditerranée.

Donc El kala est bien l'endroit qui mérite notre visite.

D'autre part, la végétation aquatique y foisonne à plaisir, des lacs qui ne tarissent jamais en été faisant ainsi d'El Kala le royaume de lotus, nénuphars blancs, iris...

.... Si vous n'avez pas d'endroit en tête pour voyager, songez qu'il existe un endroit en Algérie où le lever du soleil sur les lacs ou la mer réinventent chaque jour le premier matin du monde. C'est El Kala, un parc national longeant la frontière tunisienne: 78.000 hectares face à la mer méditerranée. Imaginez d'une part, des terres sauvages, ébouriffées de chênes-liège où il n'y a pas de place pour l'homme, mais où vit le peuple de la forêt: porc-épic, renards, chacals, sangliers, perdrix et d'autres animaux qui trouvent en El Kala un sanctuaire. D'autre part, la végétation aquatique y foisonne à plaisir, des lacs qui tarissent jamais en été faisant ainsi d'El Kala le royaume de lotus, nénuphars blancs, iris. Enfin, la forêt et la mer peignent les couleurs vert et bleu d'un paysage qui n'existe nulle part ailleurs. Donc, El Kala est bien l'endroit qui mérite notre visite.

Activité n°2 : J'exprime mon opinion sur les thèmes suivants :

- a. Algérie, mon beau pays.
- b. Annaba, la coquette.
- c. Timimoune, la perle du Sahara.

a) L'Algérie est un pays riche, selon moi il mérite d'être visité.

b) Annaba est l'une des vieilles villes du pays. A mon avis, elle est une région touristique par excellence.

c) Timimoune est une région résistante, je pense qu'elle est la ville la plus belle du Sahara.

Activité n°3 : Je reformule les introductions proposées pour avoir des paragraphes qui vont servir de conclusions :

a)- Le Sahara algérien est une destination touristique par excellence. A 1900 km au sud d'Alger se situe Tamanrasset la capitale des Touaregs, cette merveille oasis qui brille, au cœur du désert, par la splendeur de ses paysages et la beauté de ses sites.

En conclusion, n'hésitez pas à découvrir le Sahara algérien.

b) Qui ne connaît pas Tijkda, cette perle en plein Djurdjura? Qui n'a pas vu cette région en hiver, entièrement couverte de neige d'une blancheur éclatante? Qui ne l'a pas vue en été, quand les rayons du soleil accentuent sa splendeur?

Finalement, Tijkda la région qui vous offre tous les atouts pour un séjour inoubliable.

Activité n°2 : J'exprime mon opinion sur les thèmes suivants :

- a. Algérie, mon beau pays.
- b. Annaba, la coquette.
- c. Timimoune, la perle du Sahara.

a) L'Algérie est un pays riche, selon moi il mérite d'être visité.

b) Annaba est l'une des vieilles villes du pays. A mon avis, elle est une région touristique par excellence.

c) Timimoune est une région résistante, je pense qu'elle est la ville la plus belle du Sahara.

Activité n°3 : Je reformule les introductions proposées pour avoir des paragraphes qui vont servir de conclusions :

a)- Le Sahara algérien est une destination touristique par excellence. A 1900 km au sud d'Alger se situe Tamanrasset la capitale des Touaregs, cette merveille oasis qui brille, au cœur du désert, par la splendeur de ses paysages et la beauté de ses sites.

En conclusion, n'hésitez pas à découvrir le Sahara algérien.

b) Qui ne connaît pas Tijkda, cette perle en plein Djurdjura? Qui n'a pas vu cette région en hiver, entièrement couverte de neige d'une blancheur éclatante? Qui ne l'a pas vue en été, quand les rayons du soleil accentuent sa splendeur?

Finalement, Tijkda la région qui vous offre tous les atouts pour un séjour inoubliable.

Atelier d'écriture : 2ème séance

Groupe n° :

Activité n°1 : Je complète le tableau suivant par des arguments qui justifient les thèses écrites dans la première case :

La thèse	Les arguments
Tlemcen est une ville d'art et d'histoire.	<p>- D'abord, Tlemcen est riche par ses monuments comme la mosquée de Sidi Boumedienne et la Tour d'El Mansourah.</p> <p>- Ensuite, elle est connue par son patrimoine culinaire = Couscous, Reçta ...</p> <p>- Enfin, le patrimoine artisanal attire les touristes tels que la poterie et les vêtements traditionnels.</p>
Tipaza, un musée à ciel ouvert.	<p>D'une part, ses paysages : merveilleux attirent les touristes, les vestiges de la Rome antique, constituée avec la mer bleue azur une des attractions touristiques et culturelles.</p> <p>D'autre part, les deux complexes balnéaires l'un à l'est d'autre à l'ouest, couvrent tel un bel écriu les joyaux archéologiques concentrés au centre ville.</p>
Ghardaïa une ville magique qui fascine les touristes.	<p>- D'abord, cette ville émerveille ses visiteurs par son originalité et simplicité, ses rues sont pour la plus part étroites</p> <p>- Ensuite, on se courra à Ghardaïa des magasins bien fournis et des boutiques d'artisanat.</p> <p>- Enfin, ses habitants sont très accueillants.</p>

Grille d'observation d'un atelier remplie par l'enseignant observateur :

Grille d'observation des ateliers à remplir par l'enseignant observateur :

Critères d'observation	Indicateurs	Oui	Non
Fonctionnement des apprenants du groupe	-Les apprenants ont-ils planifié leurs activités ?	X	
	-Les apprenants ont-ils géré la durée consacrée à la réalisation de la tâche ?	X	
	-Les apprenants ont-ils mobilisé leurs connaissances en fonction de l'activité ?	X	
Interaction et efficacité dans le groupe	-Parle-t-il français entre eux ?		X
	-Demande-t-il de l'aide l'enseignante ?		X
	-Les apprenants ont-ils partagé leurs idées entre eux ?	X	

Grille d'observation d'un atelier remplie par le groupe n°1 :

Grille d'évaluation d'un atelier remplie par le groupe n°1 à la fin de l'écriture collective faite en groupe:

Critères d'évaluation	Oui	Non	Un peu
Nous avons désigné un leader du groupe.	X		
Nous avons désigné un gardien du temps.	X		
Nous avons désigné un élève de liaison.	X		
Nous avons parlé en français entre nous lors la rédaction.			X
Nous avons échangé nos idées.	X		
Nous avons accepté les idées des autres camarades.			X
Nous avons demandé de l'aide des autres groupes.	X		
Nous avons corrigé nos erreurs.			X
Nous avons écrit en français.		X	
Nous avons l'habitude de travailler en groupe.	X		
Nous nous sommes mis d'accord sur la forme finale du texte.	X		
Nous avons aimé travaillé ensemble dans des ateliers.	X		
Le travail en atelier nous a aidés à mieux produire.	X		

Code de correction :

Le code de correction			
Niveaux	Symbole	Type d'erreur	Remédiation
Mot	Ort.	Orthographe « utiliser le Dico pour corriger ». Déclinaison, Trait d'union, Accents, Confusion d'homonymes/de paronymes, Majuscules et minuscules, Coupure d'un mot, Lettres manquantes ou superflues, Nombres et symboles, Abréviations...	*Transcrire le mot correctement orthographié en justifiant la correction.
	Acc.	Accords – grammaire. Accord verbe/sujet (sujet collectif, éloignement ou l'inversion du sujet), Accord singulier/pluriel, Accord masculin/féminin, Accord du participe passé...	*Transcrire le groupe de mots fautif et les souligner, Trouver le mot ou l'expression qui convient.
	Inc.	Incorrection – grammaire.	
	Imp.	Impropriété- mot à la place d'un autre. Terme ou expression impropre, Mauvaise acception du terme, Méconnaissance du vocabulaire spécialisé, Niveau de langue inapproprié...	*Transcrire le groupe de mots fautif et souligner le ou les mots fautifs. Faire l'analyse grammaticale de l'erreur et appliquer la règle de grammaire appropriée.
	Conj.	Conjugaison – morphologie. Conjugaison ou forme du verbe.	
	Aux.	Auxiliaire. Choix de l'auxiliaire	
	P.P	Participe passé.	
Phrase	Ponc.	Ponctuation. Signes typographique	*Transcrire le segment fautif, Souligner les mots fautifs. Faire l'analyse grammaticale de l'erreur et appliquer la règle de grammaire qui convient.
	Tps.	Temps. Temps ou mode du verbe.	
	Mal.	Maladresse. Structure de la phrase, Problème de pronom ou de déterminant, Usage des mots liens (préposition, conjonction), Usage de la négation	
	Art.	Articulateur à remplacer.	
	Rép.	Répétition dans la phrase.	
Texte	Al.	Alinéa.	
	Img.	Image du texte.	
	Coh.	Cohérence – disposition des idées.	
	Cohés.	Cohésion. Conférez-vous à la grille d'écriture.	
	Rup.	Rupture- non application de la métarègle de la répétition.	
Cont.	Contradiction dans l'énoncé.		

Les travaux des apprenants du pré-test :

Apprenant n°1

L'Algérie un pays touristique

X L'Algérie est un pays riche
Acc

X D'abord le climat est très beau, en
algérie chaude en été et frais en
hiver
Acc

Ensuite elle a un grand Sahara, beau
splendide et les plages belles
imp

X L'Algérie est un pays touristique

Apprenant n°2 :

L'Algérie est le pays le plus beau d'Afrique

on trouve dans mon pays des belles

payages

les traditions et les plats sont diverses

Algérie est un pays exceptionnel.

Apprenant n°3 :

Classe = 4 AM₁₂

X

X l'Algérie est un pays riche X historique
_{ouïe} _{Ac}

ses plages sont belles X attirent les visiteurs

X et le Sahara est beau
_{ouïe}

ensuite, les Algériens sont beaux et gentils

X venez visiter mon pays _{peux}

Les travaux des apprenants des ateliers :

Groupe n°1 :

Groupe n:01.
La parole du desert.

Je pense que Tamarrasset est une ville qui attire par la beauté de ses paysages et ses sites. D'abord, les visiteurs viennent pour admirer le coucher de soleil.

Ensuite, il ya beaucoup de choses à voir dans cette région comme le parc culturel de l'Ahaggar.

Enfin, Tamarrasset n'est pas connue seulement par sa beauté mais aussi par la générosité de ses habitants.

Pour tous ses atouts, venez visiter cette merveilleuse ville.

Groupe n°5 :

Groupe n°5 :

La beauté de Zamarrasset

Zamarrasset est une région touristique qui se situe dans le Sud d'Algérie. Je trouve que cette ville saharienne mérite d'être visitée pour plusieurs raisons. D'une part, à Zamarrasset, il y a beaucoup de choses à voir : le parc culturel de l'Abhagar, et les marchés populaires. D'autre part, les habitants sont très généreux et bienveillants et aiment accueillir les touristes qui viennent découvrir leur région. Finalement, visitez Zamarrasset, découvrez sa beauté, votre bonheur est assuré.

Groupe n°6 :

Group n°6 =

A la découverte de Tamarrasset

Tamarrasset est une région touristique qui se trouve au sud de l'Algérie. Je suis sûr que cette région saharienne mérite d'être visitée pour plusieurs raisons.

D'abord, à Tamarrasset les dunes de sables sont aux couleurs d'or et les oasis vertes attirent.

Ensuite, à Tamarrasset ya beaucoup de choses à découvrir = parc culturel de l'Ahaggar et les marchés populaires.

Enfin, les Touaregs sont les habitants de Tamarrasset, ils sont accueillants et généreux.

Finalment, visitez Tamarrasset découvrez sa beauté, votre bonheur est assuré.

Les travaux des apprenants du post-test :

Apprenant n°1 :

L'Algérie, mon beau pays
L'Algérie est un pays qui cache des ressources naturelles, culturelles et sociales diverses. Je confirme qu'elle mérite d'être visitée par les touristes.
D'abord, le climat méditerranéen est connu par son été chaud et sec, en son hiver doux et humide. C'est un climat favorable au voyage et au tourisme pendant les quatre saisons.
Ensuite, l'Algérie présente également des villes côtières et des sites merveilleux comme El Kala et Jijel.
Enfin, mon pays se distingue par son immense Sahara qui émerveille les touristes.
En conclusion, pour toutes ces raisons, l'Algérie est un pays touristique par excellence.

Apprenant n°2 :

L'Algérie, l'enchantresse

Je trouve que l'Algérie est l'un des beaux pays du monde entier.

D'une part, les paysages de mon pays sont merveilleux et séduisent les artistes.

D'autre part, l'Algérie se distingue par la diversité de ses coutumes et traditions ainsi par ses plats délicieux.

Pour toutes ces raisons, mon pays est exceptionnel et mérite d'être découvert.

Apprenant n°3 :

Mon beau pays.

L'Algérie est un pays d'histoire et de merveilles. Je pense qu'il mérite d'être visité.

D'abord, ses plages sont propres et très belles elles séduisent les touristes de différentes villes du pays.

Ensuite, le Sahara algérien est immense, cet espace unique fascine les amoureux du désert.

Enfin, les algériens sont très gentils et accueillants, ils aiment faire connaître leur pays.

Pour tous ses atouts, l'Algérie est un pays touristique par excellence.

Résumé

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

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

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

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

ملخص

يعد الإنتاج الكتابي في قسم اللغة، ممارسة أساسية في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. على الرغم من سنوات الدراسة، يجد المتعلمون صعوبة في استخدام هذه اللغة شفهيًا وكتابيًا، لأنها مهمة تتطلب مهارات عديدة.

يهدف بحثنا إلى قياس تأثير ورش العمل الكتابية على تحسين مهارات الكتابة لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط. ومن أجل تحقيق هدفنا، أجرينا تجربة مع المتعلمين، ثم قمنا بتحليل ومقارنة المجموعتين اللتين تمثلان العمل الفردي للمتعلمين من قبل وبعد استخدام ورش العمل في الكتابة كطريقة تدريس تهدف إلى تحسين واكتساب الكفاءة الكتابية لدى المتعلمين.

من خلال نتائج التحليل والمقارنة، وجدنا أن ورشة الكتابة تعمل كمكان لتطوير وبناء المعرفة، فهي تتيح للمتعلمين الانخراط في عالم الكتابة وتحسن تدريجيًا من خلال التفاعلات والاستثمار المعرفي بين الأقران.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، التحسين، ورشة الكتابة، مهارة الكتابة

Abstract

Written expression in a language class, constitutes a fundamental practice in teaching/learning of French as a foreign language. Despite years of schooling, learners have difficulties with the use of this language both orally and in writing, as it is a task that calls for several information.

The aim of our research is to measure the impact of writing workshops on the improvement of writing skills in 4th MS learners. In order to achieve our objective, we carried out an experiment with learners and then analysed and compared the two corpora representing the individual work of learners before and after the use of writing workshops as a pedagogical method improving and acquiring writing skills in 4th MS learners.

Through the results of our corpus comparison analysis, we found that the writing workshop functions as a place of elaboration and construction of knowledge, it allows learners to engage in the world of writing and to improve progressively through interactions and investment of knowledge among their peers.

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