

**RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITÉ MOHAMED KHIDER –BISKRA-
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISES
DISCIPLINE : Français**



Thèse élaborée en vue de l'obtention du doctorat 3^{ème} cycle (LMD)
Option : didactique des langues cultures

**Enseignement-apprentissage de l'écriture créative
et
remédiation aux difficultés de la production écrite
en
classe de Français langue étrangère :
cas**

**des élèves de la première année secondaire lettres et philosophie au lycée Frères
Hamia à Alger**

Sous la direction du :

Pr DAKHIA Abdelouahab

Présentée par :

Mme BOUZIANE Fadia

Soutenue publiquement le : 26/11/2025

Devant le jury composé de :

Pr.	BENAISSE LAZHAR	Pr	Université Mohamed Khider Biskra	Président
Pr.	DAKHIA ABDOLLOUAHAB	Pr	Université Mohamed Khider Biskra	Rapporteur
Dr.	SAOULI SONIA	MCA	Université Mohamed Khider Biskra	Examinateur
Dr.	KHIDER SALIM	MCA	Université Mohamed Khider Biskra	Examinateur
Dr.	DOURARI LAKHDAR	MCA	Centre Universitaire Barika	Examinateur
Dr.	BENABDELKOUI SAMIR	MCA	Centre Universitaire Barika	Examinateur

Année Universitaire 2025-2026

Remerciements

- Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à mon encadreur, pour son aide, ses conseils et son soutien.
- Je remercie les membres du jury d'avoir pris la peine de lire et d'examiner ce travail.
- Je remercie également toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail.

Dédicace

- Je dédie ce modeste travail
- A mes parents qui m'ont tout donné, en particulier ma mère,
- A mon époux qui m'a soutenu et encouragé à aller de l'avant,
- A mes enfants,
- A mon frère et ma sœur,
- A mes beaux-parents en particulier à ma belle-mère Christine

SOMMAIRE :

Introduction Générale

Chapitre 1 :

La production écrite en langue étrangère

Introduction	6
1.1 La production écrite dans les méthodologies et les manuels	6
1.2. La production écrite : les processus rédactionnels	13
1.3. Les difficultés de la production écrite en français langue étrangère	32
1.4. Vers une pédagogie de la production écrite	44
4.5. L'approche par les genres	48
Conclusion.....	50

Chapitre 2 :

Lire, écrire un texte

Introduction	53
2.1. Lire un texte	54
2.2. La lecture en classe de FLE.....	55
2.3. Lire pour écrire, écrire pour lire	59
2.4. Texte : éléments de définition	62
Conclusion.....	69

Chapitre 3 :

Des ateliers d'écriture à l'enseignement de l'écriture créative en FLE

Introduction	71
3 .1. L'historique des ateliers d'écriture.....	72
3.2. Définition des ateliers d'écriture	86
3.3. Ecriture : historique et éléments de définition	88
3.4. Les différents types de proposition d'écriture.....	99
Conclusion.....	113

Chapitre 4 :

L'enquête par questionnaire

Introduction	115
4 .1. L'intérêt du questionnaire	117
4.2. Le public visé	117

4.3. Les questionnaires de l'enquête	118
Conclusion.....	165

Chapitre 5 :
L'expérimentation

Introduction	167
5.1. Les paramètres de l'expérimentation	167
5.2. Première phase : pré-test	169
5.3. Deuxième phase : le test.....	179
5.4. Troisième phase : post-test.....	265
Conclusion.....	277
Conclusion générale	278
Références bibliographie :.....	284
Annexes.....	

Introduction générale

L'accès à l'écrit pour tout être humain, ressemble à une traversée pleine d'écueils et d'obstacles, qui demande du temps et des expériences multiples, aussi bien cognitives, culturelles, sociales que linguistiques. Il s'agit d'une véritable conquête.

Si la croyance en un don particulier, fortement mise en question depuis un siècle, s'est affaiblie, il n'en reste pas moins que l'accès au monde de l'écrit, la littératie, ne va pas de soi, notamment s'il s'agit d'écrire dans une langue étrangère.

En effet, cette activité représente une difficulté supplémentaire, car il s'agit de faire appel à toutes les compétences personnelles et celles acquises et enseignées en milieu scolaire afin de s'exprimer dans cette langue.

En ce qui concerne les objectifs de l'enseignement du français langue étrangère en Algérie, les apprenants doivent être capables à l'issue de la première année secondaire de Produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu, et en s'impliquant nettement (discours marqués par la subjectivité)

Ces compétences doivent lui permettre en particulier, d'accéder à une documentation diversifiée en langue française et aussi d'utiliser le français dans des situations d'enseignement (cours magistraux, travaux pratiques et dirigés, conférences de méthode, etc.), en prenant une part active à l'assimilation de l'information scientifique (prise de notes de manière organisée et réfléchie pour réutiliser les connaissances enregistrées dans des situations diverses).

En résumé, les concepteurs du programme de l'enseignement du français dans le cycle secondaire fixent, comme objectif terminal, l'acquisition, par l'élève, d'une «maitrise suffisante de la langue» pour qu'il soit «un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle, les entreprises utilisatrices et les contraintes de la communication sociale.»¹

Cependant, force est de constater que la réalité est tout autre. En observant les objectifs fixés par la tutelle et les résultats atteints par les élèves, il est évident que l'écart est énorme. En effet,

¹ Programme de français, enseignement secondaire, direction de l'enseignement secondaire général, juin 1995, p6

lorsque nos apprenants sont appelés à s'exprimer en français, ils éprouvent de grandes difficultés à communiquer dans cette langue, certains d'entre eux n'arrivent même pas à enchaîner correctement deux phrases, quant à l'écrit, il suffit de lire leurs copies de production écrite pour comprendre à quel point la situation est alarmante. Ce constat d'échec nous conduit à émettre les hypothèses suivantes :

D'une part, nous pensons que le problème résiderait au niveau de la démarche adoptée lors de la séance de la production écrite. Une séance dont le déroulement se fait toujours de la même manière, où nulle place n'est accordée à la nouveauté, ce qui conduit les apprenants à se désintéresser de l'écrit. D'autre part, les textes abordés lors des séances de compréhension de l'écrit, et devant servir de modèle aux élèves lors de la production écrite, seraient ennuyeux. Enfin, les sujets d'expression écrite proposés aux élèves ne les stimulent guère, ainsi ils n'auront ni l'envie, ni la motivation d'accomplir la tâche qui leur est assignée.

C'est en partant de cet état de fait que nous posons les questions suivantes : Quelles seraient les stratégies à mettre en place afin de stimuler le plaisir de l'apprenant et susciter chez lui l'envie d'écrire ? Et quel serait le type de texte à enseigner afin de pousser les élèves à la créativité, et donc à une meilleure maîtrise des codes écrits ? Et quel serait le rapport entre le plaisir et la créativité au moment de l'écriture

Afin de répondre à toutes ces questions, nous allons tenter d'entreprendre une recherche, en proposant des solutions qui peuvent remédier aux insuffisances des élèves et améliorer leur niveau de production écrite.

Notre objectif est de remédier aux difficultés de la production écrite, et ce en proposant à l'élève une nouvelle manière d'aborder l'écriture, à travers l'exploitation d'un ensemble de textes littéraires. Ces derniers présentent un double avantage.

D'une part, ils stimulent la curiosité de l'élève et suscitent chez lui le désir de lire. D'autre part, ils permettent de s'apprivoiser avec l'écrit, et de développer le plaisir d'écrire, autorisant ainsi la venue au monde de l'écriture créative.

Cette démarche tout à fait originale, permettrait aux élèves de sortir de la routine habituelle de la classe, stimuler leur plaisir, développer leur imagination et leur créativité, par conséquent améliorer leur niveau de production écrite.

Ainsi, nous avons été conduits à mener une recherche qui s'articule autour de cinq chapitres s'imbriquant progressivement au fur à mesure de la démonstration.

Dans le premier chapitre, dédié à la production écrite en français langue étrangère, nous tenterons de souligner la place qu'a occupée l'écrit à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues, puis nous nous pencherons sur la production écrite en langue étrangère et le processus rédactionnel qui en découle. Enfin, nous verrons quelles sont les difficultés que les apprenants peuvent rencontrer lors de la production écrite afin de pouvoir y remédier.

Dans le deuxième chapitre, nous essayerons de fournir quelques informations théoriques concernant le texte. Nous évoquerons d'abord les principales approches et méthodologies de lecture en FLE, puis nous mettrons en évidence la relation qu'entretiennent la lecture et l'écriture. Nous terminerons ce chapitre par une réflexion sur le texte et son fonctionnement interne en présentant notamment les différents procédés permettant d'assurer l'unité d'un texte.

Dans le troisième chapitre, il sera d'abord question du concept des ateliers d'écriture, un dispositif qui s'est imposé peu à peu et qui a bouleversé les anciennes méthodes d'écriture. Nous allons expliquer l'évolution de ces ateliers à travers l'histoire, puis nous allons montrer comment ils peuvent être intégrés au processus pédagogique, afin de contribuer au développement des compétences scripturales des apprenants en FLE. Nous clôturerons notre propos en proposant un ensemble d'activités d'écriture créative que l'enseignant pourra exploiter en classe de FLE.

Le quatrième chapitre quant à lui sera consacré à une mise en application d'une enquête par questionnaire, auprès des enseignants et des enseignés. L'objectif étant de connaître les réactions des enseignants du cycle secondaire ainsi que les différentes attitudes des apprenants, quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, le choix des sujets, ainsi que les difficultés rencontrées lors d'une activité scripturale. Les réponses obtenues seront analysées et discutées.

Le cinquième chapitre consistera à observer le problème directement sur le terrain. A cet égard, nous tenterons une expérimentation avec une classe d'élèves de première année secondaire, inscrits en filière lettres et philosophie. Ces derniers devront travailler au sein d'ateliers d'écriture, à travers l'exploitation d'un ensemble de textes, dont le texte théâtral, susceptibles de les intéresser et de les amener à faire preuve d'imagination et de créativité, tout en améliorant leurs compétences

INTRODUCTION GENERALE

en matière d'écriture. Nous terminerons ce chapitre par une analyse des résultats obtenus suite à l'expérimentation.

Chapitre 1 :

La production écrite

en langue étrangère

Introduction

Un des enjeux fondamentaux de l'enseignement est la maîtrise du langage écrit. L'écriture sert à communiquer, à véhiculer la pensée et à conserver des savoirs. Toutefois, l'apprenant lorsqu'il est appelé à rédiger dans une langue qui n'est pas la sienne, se retrouve face à de nombreuses difficultés. Ceci a été confirmé par plusieurs recherches, dans le domaine de la production écrite en langue étrangère au cours des trente dernières années.

Dans ce premier chapitre théorique dédié à la production écrite en français langue étrangère, nous verrons d'abord la place qu'a occupée l'écrit à travers les différentes méthodologies d'enseignement des langues, puis nous nous pencherons sur la production écrite en langue étrangère et le processus rédactionnel qui en découle. Par ailleurs, nous essayerons de voir quelles sont les difficultés que les apprenants peuvent rencontrer lors de la production écrite afin de pouvoir y remédier.

1.1 La production écrite dans les méthodologies et les manuels

Notre petit tour d'horizon des méthodologies d'enseignement des langues se limitera à l'époque contemporaine, à savoir aux XXe et XXIe Siècles, déjà suffisamment riches en innovations. Même si à chaque fois nous essaierons de dater au moins approximativement l'introduction d'une nouvelle méthodologie, il est important de signaler que cela ne signifie aucunement que la méthodologie en question aurait supplanté celle qui la précède. Au contraire le plus souvent, différents modes d'enseignement des langues ont cohabité à une même époque, selon le public d'apprenants, leurs besoins et le contexte d'enseignement.

1.1.1 L'écrit souverain

1.1.1.1 La méthodologie grammaire-traduction d'hier à aujourd'hui

Remontant à la fin du XVIe siècle, cette méthodologie dite aussi « traditionnelle » repose sur les deux piliers qui sont l'enseignement formel et explicite de la grammaire et la traduction de textes littéraires (thème et version). Il s'agit en effet d'enseigner une langue vivante comme on enseignait les langues anciennes auparavant (latin et grec).

Dans cette approche, l'écrit (en fait surtout la lecture) est souverain dans la mesure où il constitue à la fois la fin (la lecture de la littérature) et le moyen de l'apprentissage : il permet en effet d'expliquer et de cataloguer les éléments de la langue. Ceci ne signifie pas pour autant que l'oral soit complètement marginalisé : par exemple, des indications sont souvent données sur la prononciation des mots.

Cependant, si l'apprenant apprend les règles grammaticales et s'exerce à la traduction, à aucun moment, il n'est formé à la rédaction de textes dans la langue cible comme le précisent *Cornaire & Raymond* :

- « *Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions.* »
- « *Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».*
- *Ces exercices ne créent « aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.¹*

Il est à noter que de nos jours, la méthodologie grammaire-traduction est encore pratiquée. Prenons l'exemple d'un manuel publié en 1999 qui s'intitule « Départ destination romans » s'adressant à des étudiants japonais débutants en français. Chaque leçon a un double objectif : présenter l'œuvre d'un écrivain français connu au japon (ici, il s'agit de : Les trois mousquetaires d'Alexandre Dumas) et introduire certains points de grammaire.

Après avoir lu une biographie de l'auteur en japonais, l'apprenant découvre un résumé de l'œuvre en français qui illustre les points de grammaire visés.

¹ Cornaire C, et Raymond P. (1999). La production écrite. Paris : Robert Galisson. Coll. CLE International, pp. 4-5

Après avoir expliqué aux apprenants les différentes règles de grammaire, on leur demande ensuite de les appliquer dans trois types d'exercices : la traduction de phrases du japonais en français (dans cette leçon, l'ajout d'adjectif) et une dictée. A aucun moment donc il n'est proposé à l'apprenant de créer lui-même des phrases en français.

1.1.1.2 La méthodologie lecture-traduction

Parfois confondue avec la précédente, cette approche prône la familiarisation avec la langue étrangère par la fréquentation assidue de textes étrangers qui sont traduits par l'enseignant ou le manuel : en général des « morceaux choisis » en prose, mais aussi parfois des documents authentiques : la compréhension l'emporte donc sur la production dans un premier temps : ce n'est que lorsque les apprenants se sont suffisamment familiarisés avec la langue cible que des explications grammaticales leur sont fournies afin qu'ils puissent à leur tour parler et écrire.

L'objectif principal de cette méthode est donc « *de rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible* »¹. C'est aussi le fait d'acquérir d'une capacité à « traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Il s'agit en somme de former des bons traducteurs de la langue écrite littéraire »²

A nouveau, les apprenants sont avant tout initié à la lecture et à la traduction, mais pas à la production écrite.

1.1.2. L'écrit marginalisé et dépendant de l'oral

1.1.2.1. Les méthodologies directe et active

Afin de ne plus avoir à passer par le relais de la langue maternelle, la méthodologie directe (1900-1950) préconise comme son nom l'indique, un enseignement direct en langue étrangère dès le début de l'apprentissage et ce grâce aux gestes, aux images et à l'environnement immédiat de la classe qui permettent l'association directe entre la forme linguistique et la signification à transmettre.

¹ C. Germain, C. (1993). Evolution de L'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire. Paris: Didier. Clé International, P. 102

² Ibid, P. 103

Cette méthode vise d'abord l'apprentissage de l'oral : « *l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation...* »¹ et « *Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler.* »²

Ecouter, répéter et répondre à des questions de l'enseignant constituent alors les principales activités de cette approche qui, en donnant la priorité à la compréhension et à la production orales, ne fait plus de l'écrit qu'un auxiliaire de ces dernières, l'activité scripturale est alors reléguée car elle n'est pas considérée comme un système autonome de communication les seules activités écrites sont en effet la dictée ou des questions auxquelles il faut répondre par écrit, mais sur le modèle de la leçon entendue à l'oral. Cette conception de l'écrit est nommée “passage à l'écrit” ou “oral scripturé”.³

En France, cette méthodologie peu adaptée au contexte scolaire a souvent été remplacée par la méthodologie dite « active » qui allie une approche directe de la langue (principalement en début d'apprentissage) à certains traits de la méthodologie traditionnelle, notamment l'enseignement explicite de la grammaire ainsi que la lecture de textes littéraires à un niveau plus avancé, prenons l'exemple d'un cours de langue et civilisation française, qui apparaît dans un manuel dit « Mauger bleu » : aux niveaux 1 et 2, l'apprenant n'a pas à rédiger des textes, mais seulement à faire des exercices de grammaire et à répondre par écrit à des questions permettant de réutiliser les structures et le vocabulaire étudiés dans la leçon.

Les premières activités de rédaction ne sont introduites que dans le « Mauger III », donc seulement au niveau avancé : ce sont soit des analyses littéraires, soit des « essais ». Toutefois, le manuel ne comporte aucune démarche pédagogique spécifique pour amener l'apprenant à produire un texte, les activités qui y sont proposées n'ont pour but que de permettre à l'apprenant de réutiliser le lexique et/ou les structures grammaticales apprises auparavant.

¹ Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde. Paris: Clé International, P. 237

². C. Germain, Op. Cit p.127

³ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137224

1.1.2.2. La méthodologie audio-orale

née durant la seconde guerre mondiale à l'initiative de l'armée américaine, puis introduire aux Etats-Unis dans la vie civile (ultérieurement en France : ainsi la première édition « du français et la vie » dit « Mauger rouge » date de 1971), la méthodologie audio-orale qui s'appuie sur la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, conçoit l'apprentissage d'une langue comme « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (notamment la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes* »¹. Après avoir écouté des dialogues fabriqués pour l'enseignement, l'apprenant fait des exercices de répétition, puis des exercices structuraux surtout à l'oral et éventuellement à l'écrit. Dans cette approche dans laquelle l'oral devient, comme c'était le cas de l'écrit dans les méthodologies traditionnelles, le support formel d'apprentissages formels, l'écrit ne sert donc qu'à renforcer l'apprentissage des structures linguistiques. Dans cette perspective, les activités d'écriture citées par Cornaire & Raymond, :

- sont d'un nombre assez réduit ;
- « se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution » dans lesquels le sens est généralement négligé au détriment de l'aspect syntaxique ;
- ou bien se limitent « à une composition où l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. ».²

1.1.2.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et audiovisuelle

Se basant sur la Gestalt-théorie³ et la linguistique de la parole en situation de Bally et Brunot, la méthodologie SGAV (1960-1980) vise l'apprentissage de la communication dans la langue parlée et donne elle aussi la priorité à l'oral et notamment au rythme et à l'intonation (théorie verbo-tonale de Guberina). Concernant l'écrit, on observe donc les tendances suivantes dans les manuels :

¹ Cornaire C, et Raymond Op. Cit. P. 5

² Ibid, P.P 5-6

³ Théorie en psychologie qui affirme qu'un phénomène complexe ne doit pas être considéré comme une somme d'éléments à distinguer mais un ou plusieurs ensembles ayant leur autonomie et manifestant une solidarité interne. Si on l'applique à la didactique des langues, cela revient à privilégier une approche globale de la langue.

- Afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation, le passage à l’écrit est souvent différé par rapport à l’apprentissage de l’oral : ainsi, la préface à la première édition (1960) de « Voix et images de France » précise que :
- L’apprenant ne pourra commencer à lire, faire des dictées et plus tard à rédiger qu’ «au bout de quelques soixante ou soixante-dix heures de cours ». En ce qui concerne la dictée, celle-ci : « « devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu’on demande aux apprenants de lire à haute voix les phrases qu’ils viennent d’écrire. »¹
- Si l’on y regarde de plus près, on constate que les activités d’écriture privilégiées au niveau 1 dépendent étroitement de l’oral (dictée, résumé d’un dialogue oral) ou servent à consolider l’acquisition des structures de la langue (exercices de transformation, de manipulation). Le livre du professeur de la méthode « C’est le printemps »² l’annonce d’ailleurs très clairement « l’écrit est conçu comme renforcement de la compréhension et de la maîtrise du système de la langue ». La seule activité de production écrite à proprement parler est donc souvent celle du résumé (par exemple dans *Interlignes*).
- De même, la compréhension écrite est inexistante au niveau 1 : si on demande à l’apprenant de suivre des yeux des phrases en les écoutant, il s’agit moins d’un exercice de lecture que d’une activité lui permettant d’observer les différences entre le code écrit et le code oral ; d’ailleurs cette activité est nommée « acquisition du code » dans le cahier « Passage à l’écrit1. Orthographe et expression » qui fait partie de la méthode « C’est le printemps ».

Autrement dit, dans la méthodologie audiovisuelle, l’écrit est toujours précédé de l’oral et demeure dépendant de lui : il s’agit soit d’observer les non-correspondances d’unités d’un code à l’autre, soit de transcrire ou de résumer l’oral.

Cependant, si dans un premier temps, les exercices de restitution écrite d’un dialogue oral au discours rapporté ont un caractère assez scolaire (simple reformulation à l’écrit), ils évoluent ensuite vers des activités plus contextualisées : il faut désormais savoir qui écrit, à qui et pourquoi ; l’écrit, mis ainsi en situation, va pouvoir se décrocher de l’oral et être replacé dans

¹ Cornaire C, et Raymond Op. Cit. P. 8

² “Le printemps” est une méthodologie audiovisuelle et non SGAV comme “Voix et image de France” cité plus haut. Nous avons regroupé ici ces deux méthodologies car elles présentent des similarités dans leur approche de l’écrit.

ses prérogatives spécifiques : il s'agit là d'un véritable tournant méthodologique qui annonce l'approche communicative.

1.1.3. La production écrite, un mode d'activité langagière à part entière

Suite aux travaux de Hymes sur la compétence de communication et à ceux d'un groupe d'experts au conseil de l'Europe qui établissent un « Niveau seuil (1976) » en deçà duquel un adulte ne peut pas se débrouiller en langue étrangère : il s'agit notamment d'enseigner à adapter son énoncé en fonction de la situation (statut et âge des interlocuteurs, lieu, canal, etc.) et de l'intention de communication (demander une information, donner un conseil, s'excuser, etc.). Un programme de langue communicative ne propose donc plus un inventaire défini en termes de structures linguistiques mais en termes de « fonctions communicatives » ou actes de langage et ce, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, puisque : « produire, comprendre de l'écrit sont des activités communicatives au même titre que produire et comprendre de l'oral. »¹. Autre changement notable avec les méthodologies antérieures, les contenus à enseigner ne sont plus déterminés à priori, mais en fonction des besoins langagiers du public concerné.

Voyons maintenant comment cela se traduit-il dans les manuels. Concernant la place de la production écrite, on observe trois évolutions d'importance.

1.1.3.1. Introduction des activités de production écrite dès le niveau débutant

tout d'abord, l'écrit est réhabilité dès le début de l'apprentissage, même si on constate encore des différences selon les manuels : tandis que dans certains, la compréhension écrite est privilégiée par rapport à la production écrite en début d'apprentissage (Cartes sur table, 1981 ; Libre-échange 1, édition de 1991)² ; (Tempo 1, 1996 ; Campus 1, 2002), dans d'autres au contraire, la majorité sans doute, les activités de production écrite sont introduites dès les premières leçons, citons par exemple : (Sans frontières, 1982 ; Espaces ; 1990 ; Panorama, 1996 ; Reflets, 1999 ; Alter Ego, 2006 ; Alors ?, 2007. Etc.)

¹ Moirand.S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, édition Hachette, 1982, p.122.

² Le cas du “Libre échange” est intéressant, car les activités de production écrite inexistantes dans la première édition apparaissent dans celle de 1995.

1.1.3.2. Un guidage pédagogique spécifique

D'autre part, la production écrite est considérée comme un mode d'activités langagières à part entière qui, à l'instar de la production orale, nécessite la mise en place d'une forme de guidage pédagogique spécifique : ce guidage est facilité par la réintroduction de la compréhension écrite en début d'apprentissage, qui permet de fournir à l'apprenant un ou des modèles des textes à produire (Libre-échange 1, édition de 1995 ; Reflets, 1999 ; Forum, 2000 ; Taxi ; 2003 ; Echo, 2012, etc.)

De plus, les modèles de texte qui sont fournis à l'apprenant font parfois l'objet d'activités d'observations très judicieuses afin de lui faire prendre conscience de certaines caractéristiques du texte qu'il aura à produire. Par exemple, après lui avoir fait lire différents petits mots et messages laissés à un collègue, un ami, un membre de la famille, on lui fait relever certaines expressions qui caractérisent ce genre de texte et qu'il aura donc à réutiliser, ensuite.

Puis, avant de faire rédiger un texte entier à l'apprenant, on lui fait parfois compléter un texte ou des phrases à trous. Grâce à cette démarche très progressive, l'apprenant sera ainsi à même de rédiger à son tour un ou plusieurs messages.

1.1.3.3. Faire rédiger des textes proches du réel

Enfin, et pour rompre définitivement avec les anciennes pratiques, on fait rédiger à l'apprenant, non plus des genres scolaires (analyse littéraire, essai), mais des textes proches du réel, « que tout francophone peut être amené à produire pour ses besoins de communication. ». ¹ Par exemple : rédiger un petit mot, remplir un chèque, se présenter sur un blog, écrire un e-mail, etc.

1.2. La production écrite : les processus rédactionnels

Apprendre une langue étrangère signifie avoir la capacité de maîtriser les deux aspects qui sont l'oral et l'écrit. Concernant l'écriture, elle se caractérise par sa complexité car l'apprenant en langue étrangère devra mobiliser des compétences multiples pour arriver à s'exprimer ; compétences linguistiques, communicatives, relationnelles et disciplinaires.

Sur le plan didactique, l'une des difficultés majeures est de rendre les jeunes scripteurs compétents, tant sur le plan de la forme que sur celui de l'organisation des contenus. Ainsi,

¹ Libre échange, 1995, p. 226.

apprendre quelque chose signifie non seulement avoir la capacité de produire des expressions verbales justes, mais aussi les produire de façon appropriée, c'est-à-dire les utiliser dans des contextes situationnels et intentionnels justes.

Par conséquent, les tâches authentiques sont les meilleures façons d'y parvenir ; elles répondent à des besoins et à des situations réelles.¹

Pour rendre un lecteur compétent, s'il est nécessaire de lui fournir les connaissances concernant les différentes manières d'organiser un texte, il faut aussi connaître le processus d'écriture et avoir un vocabulaire pour en parler. Dans la même perspective, pour devenir un scripteur compétent, il faut acquérir une compréhension du processus et pouvoir le diriger.

Par ailleurs, notamment avec l'avènement de l'approche communicative, la production écrite se définit comme étant une activité de construction de sens qui a pour objectif d'amener l'élève à produire différents types de texte répondant à des intentions de communication : ils écrivent pour être lus. Il d'agit donc d'apprendre vraiment à communiquer en actualisant une compétence de communication écrite, définie comme étant « une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriées à des situations particulières diversifiées » (Bouchard, cité par Pouliot, 1993, p. 120).

Il existe cinq composantes de la compétence communicative :

- « *une compétence linguistique : compétence grammaticale (syntaxe, morphologie) et compétence lexicale,*
- *une compétence référentielle : connaissances des domaines d'expériences et des objets du monde*
- *une compétence socioculturelle : « connaissances et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissances de l'histoire culturelle*

¹ Englert C.-S., « Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction », 1990. Cité par Deschênes A. J., (1995), op. cit. p. 132.

- une compétence cognitive : qui met en œuvre le processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/ apprentissage de la langue

- une compétence discursive (pragmatique) : capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication réelle »¹

Ecrire, c'est donc faire appel à toutes ces compétences mais aussi effectuer une série d'opérations intellectuelles que de nombreux chercheurs (comme Hayes et Flower 1980 ; De Beaugrande, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1987 ; cf. Cornaire et Raymond, 1999) ont tenté d'expliquer à travers des modèles de processus d'écriture, expression qui désigne « toute opération mentale qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production d'écriture.

Le modèle de Hayes et Flower a sans doute permis d'appréhender le processus rédactionnel ainsi que de trouver l'origine des difficultés des scripteurs afin de les aider à améliorer leurs écrits. Nous tenterons donc de comprendre et de décrire le fonctionnement cognitif du scripteur lors de la production d'un texte.

Parmi les différents modèles de production écrite en langue maternelle, celui de Hayes et Flower² est sans doute le plus intéressant pour l'enseignant étant donné qu'il avait un double objectif, à savoir identifier les processus rédactionnels ainsi que de trouver l'origine des difficultés des scripteurs afin de les aider à améliorer leurs écrits.

Selon ce modèle, le processus de rédaction comprend trois composantes, comme le montre la figure ci-dessous :

- L'environnement de la tâche : c'est-à-dire la consigne d'écriture d'une part et à la fin du processus, le texte déjà écrit.

- La mémoire à long terme du scripteur : dans laquelle celui-ci va puiser différentes connaissances (relatives au thème, au destinataire, aux plans d'écriture) nécessaires à la rédaction.

¹ Moirand.S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, édition Hachette, 1982, p.20

² Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.

- Le processus d'écriture : il est subdivisé en trois étapes soumises toutes les trois à une instance de contrôle : la planification, la mise en texte et la révision.

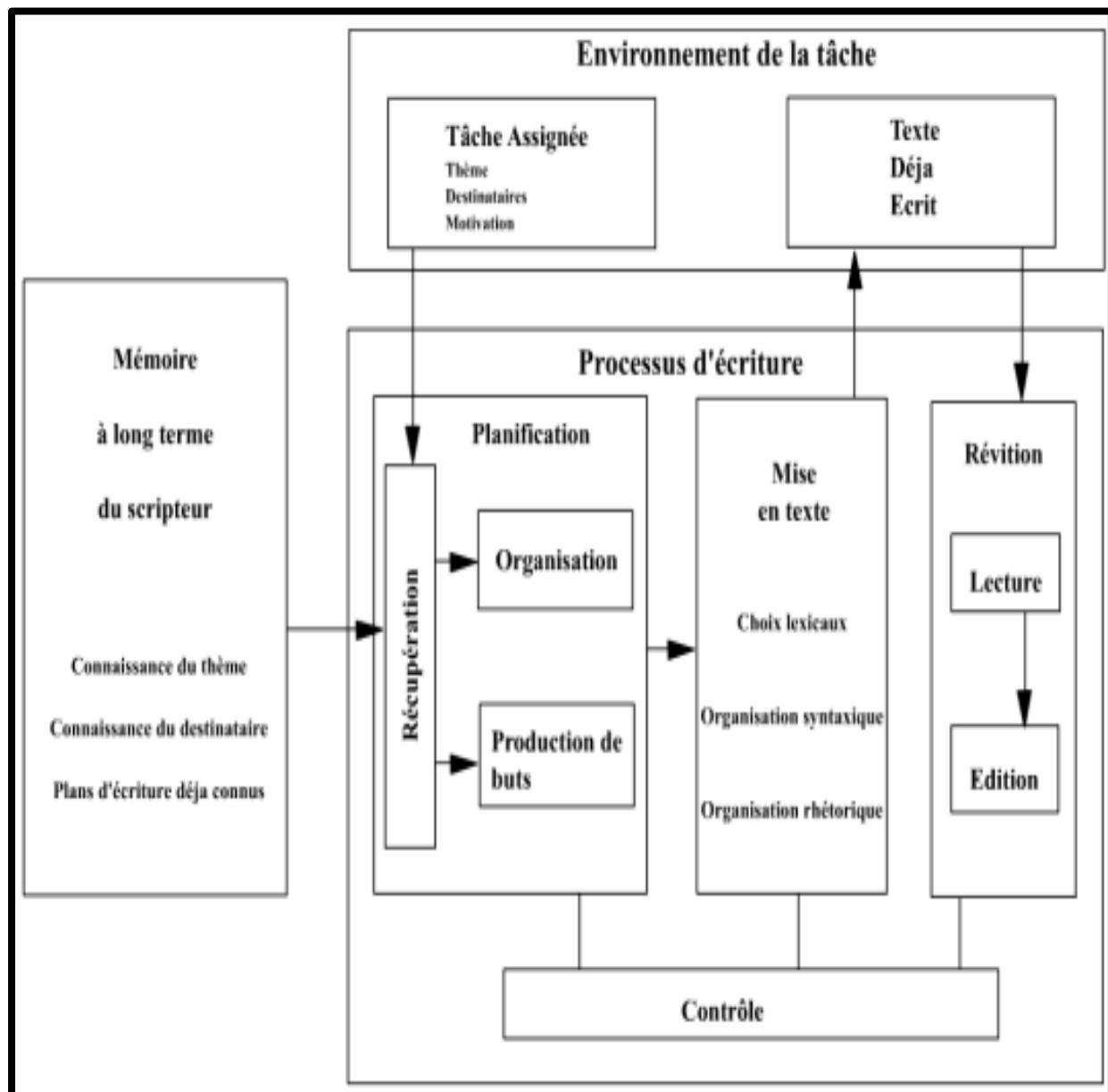


Figure 1 : Représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes & Flower, 1980)

Notons que ces trois étapes ne sont nullement purement successives : l'activité d'écriture consiste sans doute en un constant va-et-vient entre les trois. Comme on le voit dans la figure ci-dessous que l'on doit à M. Fayol, planification, mise en texte et révision interviennent tout au long

du processus rédactionnel, même si la planification est plus importante au début, l'activité de révision, elle, augmente à la fin.

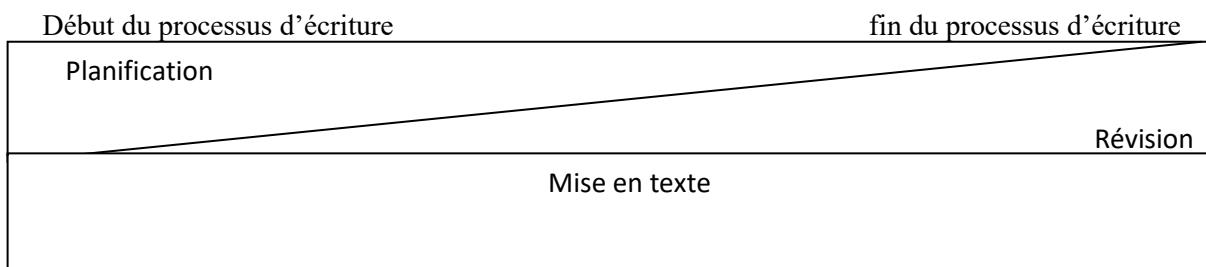


Figure 2 : répartition des sous-processus de planification, mise en texte et révision au long du processus d'écriture

Afin de mieux comprendre ce que suppose l'activité d'écriture, arrêtons-nous sur chacune de ces trois composantes :

1.2.1. Le processus de planification

1.2.1.1. Nature de la planification

La planification est une « représentation interne des connaissances qui devront être utilisées pour écrire un texte » (Hayes et Flower, 1981, p372), selon Préfontaine :

« Cette représentation est abstraire, beaucoup plus abstraire que le texte lui-même le sera ; elle peut prendre la forme d'une liste de concepts, alors que le texte lui-même présentera des liens entre ces concepts. Cette représentation abstraite se subdivise en sous processus : production d'idées, organisations des idées et précision des buts d'écriture. »¹

Par production d'idées, il faut comprendre le travail du scripteur, lorsqu'il réfléchit au sujet sur lequel il doit écrire. Il y réfléchit sous trois aspects : le contenu (knowledge-telling strategy de Scardamalia, Bereiter et Steinbach, 1984), le type de texte qu'il doit écrire et ses lecteurs éventuels. Considérant l'aspect du contenu, il se demande ce qu'il sait déjà lui-même sur ce sujet et ce que les autres en disent (les autres étant les élèves de la classe, les auteurs qui ont écrit sur ce sujet...). A ce propos, Tardif souligne que :

¹ Préfontaine. C, Ecrire et enseigner à écrire, Les Editions Logique, 1999, p. 10

« Pour cerner sur ce qu'il sait déjà lui-même sur le sujet, le scripteur doit faire appel à sa mémoire à long terme, celle qui conserve les informations pendant très longtemps, voire toute la vie. »¹

Selon le type de texte qu'il écrit, le scripteur doit s'assurer de bien connaître les caractéristiques ; la meilleure façon de s'en assurer, c'est de se référer à des précisions écrites ou orales. Par ailleurs, le temps consacré à la planification dépend de la nature de la tâche : plus le sujet est connu du scripteur, plus le temps passé à planifier sera court. (*Faigley, Cherry, Joliffe et Skinner, 1985*) ; d'où l'importance de s'assurer que l'on détient des connaissances suffisantes sur le sujet sur lequel on doit écrire avant de commencer à rédiger.

Lorsqu'on parle des lecteurs éventuels, il faut savoir que le scripteur ne peut pas toujours imaginer tous les lecteurs qu'il aura. Toutefois, tous les scripteurs peuvent se représenter au moins les lecteurs qui tireraient profit de leur texte et ils peuvent déjà écrire pour eux. Il faut également considérer que le plus souvent, le scripteur en situation scolaire écrit pour prouver qu'il a compris et non pour bien cerner une situation de communication ou convaincre un lecteur. Par ailleurs, il n'y pas véritablement de lecteur autre que l'enseignant, et ce dernier joue d'avantage le rôle de « chasseur d'erreurs », que de lecteur au sens de quelqu'un lisant avec intérêt et non par obligation. En outre, Préfontaine précise que :

« Des scripteurs qui tiennent pour acquis que leur texte sera compris, quel que soit le lecteur, sont considérés comme étant des lecteurs novices, ils présentent donc les caractéristiques suivantes :

- *Ils ne voient pas la nécessité de rendre le référent explicite.*
- *Ils ne font pas de liens explicites entre les idées.*
- *Ils ne prennent pas la peine de lier les différents aspects du sujet entre eux.*
- *Ils ne permettent pas de comprendre le fil conducteur du texte. »*²

¹ Tardif, J. Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Éditions Logiques, 1992, p.173.

² Ibid, P. 11

Lorsqu'on considère le deuxième sous processus de la planification, à savoir l'organisation des idées, il faut comprendre qu'il s'agit de :

« L'étape où le scripteur joue avec ses idées. Il fait d'abord une première liste des idées qu'il pourrait traiter, puis il la complète au besoin : il juge de l'importance de chacune de ces idées afin d'en déterminer celles qui seront conservées comme principales, et celles qui seront considérées comme secondaires, il rature certaines, en ajoute d'autres, après avoir fait recours à de nouvelles sources d'informations. »¹

Bref, il réalise un « acte métacognitif », « une objectivation de sa liste d'idées », afin de se donner le meilleur point de départ possible pour écrire son texte. Les scripteurs novices traitent les idées au fur et à mesure qu'elles viennent, selon leur ordre d'apparition, tandis que les experts classent leurs idées afin de produire un texte cohérent et efficace. D'après Préfontaine, trois considérations aident à organiser les idées :

- *La connaissance du sujet.*
- *La conscience des attentes des lecteurs.*
- *La connaissance de la structure du texte à produire*²

Le troisième sous processus, soit la précision des buts d'écriture, correspond : « *au moment où le scripteur se signifie à lui-même ses intentions face au texte à produire : comment il choisit de commencer, comment il se confirme ses choix... etc.* » (*ibid.*) Précisons que c'est le scripteur lui-même qui se donne ses buts d'écriture, à partir d'une obligation ou d'un désir d'écrire (**Hayes et Flower, 1981**). Ces buts d'écriture seront développés, évalués et révisés, exactement comme l'ont été les idées à l'étape de leur organisation.

Pour aider le scripteur à trouver de nouveaux buts à partir du texte lui-même, Hayes et Flower suggèrent de :

- Trouver une nouvelle idée à partir du texte déjà écrit.
- Chercher des contradictions ou des objections dans ce qui est déjà écrit.
- Découvrir ce qu'on veut véritablement dire.

¹ Préfontaine. C, Op. Cit., p.12

² Ibid

- Chercher sur quoi il faut absolument attirer l'attention des lecteurs éventuels.

Lorsqu'on projette d'écrire un texte, il faut absolument se fixer des buts sinon aucune planification n'est possible. Scardamalia et Bereiter, ont montré que les scripteurs novices ne se donnent habituellement pas de buts avant de commencer l'écriture, mais le font au fur et à mesure de leur production.

La planification peut prendre diverses formes, voire des formes qui s'opposent : soit le plan qui va du général au particulier, (déductif ou top-down), le plan qui va du particulier au général (inductif ou bottom-up), ou encore le plan spontané, c'est-à-dire que le scripteur suit les pistes que son texte lui présente, au fur et à mesure qu'elles lui apparaissent. La planification n'a pas nécessairement une structure hiérarchisée. Un plan serait même toujours partiellement déductif et en même temps partiellement inductif pendant la production « *La complexité de la planification est telle qu'elle pourrait être considérée comme une activité de résolution de problème.* »¹

1.2.1.2. Résolution des problèmes

La résolution de problème, considérée en fonction d'une conception cognitiviste d'une activité, suppose que le scripteur doit partir d'une situation, comprenant des données et des contraintes pour atteindre un but. Pour Hayes et Flower, la planification doit être considérée comme un exercice de résolution de problème, où celui-ci peut être divisé en sous-problèmes, traités un à la fois. La réalisation de la tâche est perçue comme un but à atteindre, lequel est constitué de sous buts. Cette façon de considérer la tâche suppose une excellente connaissance de la situation de communication dans laquelle s'insère la production écrite. Selon Tardif :

« *La résolution de problèmes en situation d'écriture, suppose d'abord la présence de données initiales, c'est-à-dire des éléments connus au départ sur le problème à résoudre ; elle suppose ensuite la présence d'un but final, c'est-à-dire les caractéristiques du texte à produire, elle suppose également la présence de contraintes, comme la longueur du texte, le temps alloué pour le produire les exigences relatives au texte lui-même etc. Finalement, elle suppose la nécessité de*

¹ Préfontaine. C, Op. Cit. , p.14

rechercher la suite d'opérateurs qui permettent de résoudre le problème, c'est-à-dire d'écrire le texte exigé. »¹

Les étapes de la résolution d'un problème peuvent être regroupées en deux sous-étapes, qui sont la représentation du problème et sa résolution (*André 1986, cité par Tardif, 1992, p 238*).

a. Représentation du problème

Selon Préfontaine (1999, p.15), la représentation du problème regroupe :

- La reconnaissance du problème.
- La description du problème.
- L'analyse du problème.

Pour mieux comprendre les différentes étapes de la résolution de problèmes adaptée à la situation de planification d'un texte, nous proposons des activités et des moyens pour réaliser ces étapes, en nous référant à l'ouvrage de Préfontaine.

Tableau 1 : la représentation du problème

Etapes de la résolution de problèmes	Activités à faire en situation de planification d'un texte
Reconnaissance du problème	Activités : décrire la nature du problème (nature du texte à écrire, destinataires, buts d'écriture, etc.). Moyens : cette description doit être faite par écrit.
Description du problème	Activités : <ul style="list-style-type: none">- Repérer les données de départ (connaissances que le scripteur a déjà et celles qu'il doit avoir pour écrire, ainsi que les sources d'information nécessaires, tels les ouvrages, les dictionnaires.

¹ Tardif, J., Caractéristiques et pratiques de l'enseignement stratégique, Montréal : éditions Logiques, 1992, P. 326

	<p>- Identifier par écrit les contraintes du problème (caractéristiques du texte à écrire, buts que le scripteur se donne, etc.).</p> <p>Moyens : cette identification doit être faite par écrit.</p>
Analyse du problème	<p>Activité : décider du lieu où la recherche d'idées se fera et comment elle se fera.</p> <p>Moyens : aller à la bibliothèque pour consulter les sources d'information repérées à l'étape précédente ; prendre des notes en fonction de ce qui doit être mis en évidence dans le texte.</p>

b. Résolution du problème

La résolution du problème regroupe les étapes suivantes :

- Génération d'un scénario de résolution.
- Evaluation de l'efficacité des solutions privilégiées.
- Mise en application de la solution retenue.
- Mise en application de nouvelles solutions au besoin. (ibid.)

Tableau2 : la résolution du problème

Etapes de la résolution de problèmes	Activités à faire en situation de planification d'un texte
Génération d'un scénario de résolution	<p>Activités : imaginer différentes solutions afin de choisir celles qui permettront d'atteindre son but.</p> <p>Moyens : cette étape doit être faite par écrit</p>
Evaluation de l'efficacité des solutions privilégiées.	<p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comparer l'efficacité des solutions envisagées à l'étape précédente, afin de prendre le chemin le plus court pour arriver à son but ultime. L'objectivation du plan déjà fait. - Apporter les modifications nécessaires au plan. <p>Moyens : raturer et compléter la liste de solution établie à l'étape précédente.</p>
Mise en application de la solution retenue	<p>Activité : mettre au point le plan en essayant de prévoir toutes les possibilités, de façon à pouvoir se concentrer sur la rédaction au moment de la mise en texte, sans être obligé de modifier le plan.</p> <p>Moyen : relecture du plan et inscription des modifications, s'il y a lieu, directement sur le plan</p>
Mise en application de nouvelles solutions au besoin	Cette étape n'est nécessaire que si le scripteur se rend compte, en élaboration la solution qu'il a adoptée, qu'il aurait pu faire autrement. Dans ce cas il devrait reprendre chacune des activités et faire appel à chacun des moyens de la

	résolution de problèmes telle qu'établie précédemment.
--	--

1.2.1.3. Moment où se réalise la planification

Les sous processus de la planification décrits ci-dessus, doivent se produire au moins avant que le scripteur ne commence à écrire son texte. Il faut savoir qu'ils se produisent également en tout temps pendant la mise en texte et même pendant la révision, sans que le scripteur puisse s'en empêcher. Au fur et à mesure de sa mise en texte, le scripteur peut se rendre compte que le texte qu'il a écrit, l'entraîne ailleurs que là où il avait prévu d'aller, il doit alors revoir sa planification. La mise en texte est « productive de sens », elle s'autoalimente. En effet, la relecture du texte déjà écrit, permet de faire apparaître de nouvelles idées, le scripteur doit donc savoir qu'il a la liberté de modifier son plan s'il en a besoin. Lavalier, Brassard et Préfontaine soulignent qu'il s'agit là d'ailleurs :

« D'une stratégie d'écriture fortement recommandée et efficace, mais à laquelle les scripteurs en situation scolaire ne recourent pas beaucoup, parce qu'on leur présente souvent le plan comme un instrument de travail fini et non pas modifiable. »¹

En somme, la planification d'un texte est une activité qui demande beaucoup plus que d'aligner quelques mots sur une feuille de papier, elle exige beaucoup de concentration et du temps surtout. Trop souvent les scripteurs croient gagner du temps en abrégeant l'étape de la planification, ils se trompent, car c'est toute leur production qui en souffrira. En effet, pour un texte mal planifié, la plus grande difficulté à imaginer c'est la panne d'idées. Ne pas planifier c'est minimiser l'ampleur de la concentration que la mise en texte requiert, du point de vue conceptuel, linguistique, et du point de vue de la gestion de tous ces processus.

¹ Lecavalier, Préfontaine et Brassard, Les stratégies de lecture/écriture au œllégial, Rapport de recherche au Collège de Valleyfield, 1991 p.175.

1.2.2. La mise en texte

La mise en texte est le fait de « *donner une forme linguistique à ce qui a été conçu* »¹. A cette étape, autant qu'à toute autre de la production écrite, il est important de connaître la langue qu'on utilise et d'avoir développé certains automatismes, pour en faciliter l'utilisation afin de ne pas recourir continuellement à des instruments d'aide, comme les dictionnaires. Par ailleurs, lorsque ces automatismes sont bien acquis, il est d'avantage possible de se concentrer sur les idées qui ont commencé à être traitées au cours de la planification et de faire un texte cohérent.

L'étape de la mise en texte correspond donc au moment où le scripteur commence à écrire son premier brouillon. C'est l'instant où les phrases naissent des idées traitées au préalable, lors de la planification, le scripteur est alors préoccupé par un très grand nombre de composantes qu'il faut considérer de façon simultanée. Parmi les aspects linguistiques à considérer, il y a le choix des mots (connaissances lexicales), le choix de la structure des phrases (connaissances syntaxiques), et les accords grammaticaux (automatismes). Ces différents aspects font habituellement l'objet d'un enseignement en classe. Par contre, le lien entre les idées (cohérence) probablement parce qu'ils font appel à des habiletés d'analyse assez élevées, constituent souvent le parent pauvre en classe de français.

1.2.2.1. Aspects linguistiques

Le choix des mots se fait en fonction des connaissances, entre autre lexicales, que le scripteur a acquises au moment où il a lu un ou des textes qui l'ont informé sur le sujet sur lequel il doit lui-même écrire. S'il y est entraîné, le scripteur devrait également augmenter sa banque de mots, en utilisant le dictionnaire. Le choix de la structure des phrases se fera en fonction des connaissances syntaxiques du scripteur et de la clarté qu'il veut donner au texte. Les accords grammaticaux devraient être faits de manière automatique le plus tôt possible dans l'apprentissage de la production écrite afin de gagner un temps précieux, en plus d'assurer une bonne qualité d'expression. La langue n'est pas le seul aspect à considérer en situation d'écriture, il y a également la cohérence du texte dont nous parlerons plus tard. Par ailleurs, il faut aussi considérer le contexte de production et les stratégies de mise en texte afin de réussir cette étape.

¹ Jean-Denis Moffet, Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial, Revue des sciences de l'éducation 1993, P. 96

a. Contexte de production et stratégies de mise en texte :

En situation scolaire, la production écrite est le plus souvent guidée par des directives que l'enseignant donne à ses élèves, il est donc important d'en tenir compte, notamment au début de la mise en texte, lorsqu'il est encore temps de revoir le plan si nécessaire.

« *La mise en texte peut être réalisée en recourant surtout à trois stratégies : la rédaction linéaire, la rédaction avec consultation et la rédaction avec corrections simultanées.* »¹

b. Rédaction linéaire :

La rédaction linéaire permet d'écrire « au fil de la plume », sans interrompre le fil des idées préparées lors de la planification. Ce type de rédaction utilise habituellement les données qui se trouvent dans la mémoire. Toutefois, il y a le risque de « surcharge de la mémoire à court terme » si seule celle-ci est constamment sollicitée, par ailleurs, il y a risque d'omettre ou traiter de façon incomplète les idées planifiées, ou encore d'accuser une perte de la qualité de la langue. Toutes ces lacunes confirment la nécessité d'avoir recours à d'autres stratégies de rédaction.

c. Rédaction avec consultation :

La rédaction avec consultation ne peut pas remplacer une planification inadéquate : seule cette dernière est la véritable garante de la qualité du texte. La rédaction avec consultation permet de mieux respecter les idées du plan ainsi que les concepts qui se trouvent dans les textes que le scripteur a consultés puis puiser les connaissances et les idées nécessaires à sa rédaction. La consultation présente l'avantage de décharger la mémoire de travail qui peut alors se concentrer sur la formulation des idées. Toutefois, il faut éviter d'être trop dépendant des textes lu, car le scripteur peut alors perdre sa liberté de traiter le sujet à sa façon et non pas comme les auteurs consultés l'ont fait.

d. Rédaction avec corrections simultanées :

Dans la rédaction avec corrections simultanées, le scripteur peut s'arrêter aussi souvent qu'il le souhaite pour faire des corrections micro structurelles (d'orthographe, lexicale ou grammaticale par exemple) sans pour autant perdre le fil de ses idées. Elle est réalisable assez facilement lorsque le plan est complet et que le sujet est maîtrisé. Le non recours à cette stratégie à l'étape de la

¹ Lecavalier, Préfontaine et Brassard, Op. ? Cit., P. 178

production écrite, explique que certaines erreurs de langue persistent dans le texte, même après que celui-ci a été relu plusieurs fois.

1.2.2.2. Cohérence ou liens entre les idées

Le scripteur qui connaît les règles de la cohérence est en bonne position pour rendre son texte cohérent, parce qu'il peut l'analyser correctement. « *Il est donc fondamental de connaître et de maîtriser ces règles, qui sont très liées à la maîtrise de la langue.* »¹(Charolles, 1978).

L'habileté à faire des liens grammaticaux explicites entre les idées ne s'acquiert pas dès le début de l'apprentissage de la production écrite. Toutefois, il est essentiel d'y travailler le plus rapidement possible pour amener les scripteurs à rédiger des textes nuancés. Avant toute chose, définissons ce qu'il faut comprendre par cohérence :

« *Caractéristique d'un discours définie par la nature logique des liens, souvent implicites, entre les arguments ou les éléments du discours ; liens propositionnels implicites pouvant être déduits à partir d'une interprétation des actes illocutionnaires.* »²

(Charolles 1978) proposent quatre règles de cohérences qui sont devenues canoniques : la règle de répétition, la règle de progression, la règles de non-contradiction et la règle de relation.

a. Règle de répétition :

Pour qu'un texte soit cohérent, il doit comporter des éléments à récurrence stricte, dans son développement linéaire (Charolles, 1978 p 14). Cette cohérence s'inscrit au niveau microstructurel (cohérence entre les mots du texte) et macrostructurel (cohérence entre les idées du texte et ses parties). Cinq procédés assurent la présence d'éléments récurrents : la pronominalisation, la définitivisation (présence de déterminants), la substitution lexicale, le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence.

¹ M. Charolles, Introduction aux problèmes de la cohérence des textes:(Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques), Editions Armand Colin, 1978, P. 14

² Ibid P. 15

b. Règle de progression :

Pour qu'un texte soit cohérent d'un point de vue microstructurel ou macrostructurel, il faut que son développement s'accompagne d'un apport sémantique constamment renouvelé (Charolles, 1978, p 20).

Dans un texte on parle de quelque chose, c'est le sujet ou le thème. De ce sujet, on dit quelque chose, c'est le rhème.

L'ajout continual d'informations nouvelles à celles déjà en place permet de parler de progression thématique. Cette progression est marquée par ce qu'on appelle les connecteurs. Les types de progression thématique sont : la progression linéaire, la progression à thème constant et la progression à thème dérivé.

c. Règle de non-contradiction :

Pour qu'un texte soit cohérent d'un point de vue microstructurel et macrostructurel, il faut que son développement n'introduise aucun élément sémantique contredisant un contenu posé ou présupposé par une occurrence antérieure ou déductible de celle-ci par inférence (Charolles, 1978, p 22). Pour exposer ces contradictions possibles, nous parlerons de contradictions énonciatives et de contradictions qui repose sur une inférence ou sur une présupposition.

La contradiction énonciative peut par exemple, naître d'une mauvaise utilisation des temps verbaux. L'énoncé ainsi produit contrevient au contexte qui définit les conditions d'énonciation, et affecte la pertinence du discours.

Dans un texte, lorsque toutes les informations ne sont pas données, parce que le lecteur peut faire les inférences et les suppositions nécessaires sans faire d'erreurs, tout écart à la compréhension crée une contradiction inférentielle et présuppositionnelle. Lorsqu'une information est donnée et qu'une autre vient la nier, on parle d'une contradiction qui repose sur une inférence ou sur une présupposition.

Un dernier type d'incohérence apparait lorsque des énoncés transforment des réalités, contredisent les représentations habituelles du monde.

d. Règle de relation :

Pour qu'un texte soit cohérent, il faut que les faits qu'il dénote dans le monde représenté soient reliés (Charolles, 1978, p 31). La règle de relation suppose que le texte respecte les relations propres à l'univers décrit. Par exemple les déplacements dans le temps sont possibles dans un roman de science-fiction, mais pas dans notre réalité actuelle.

Pour conclure, la mise en texte est une étape de la production écrite, qui est très exigeante, comme les autres étapes d'ailleurs. Même si les aspects linguistiques sont très importants pour produire un texte de bonne qualité, il ne faut pas perdre de vue que si les règles de cohérence ne sont pas respectées, la qualité de la langue ne compensera pas cette faiblesse. Toutefois une bonne compréhension des composantes de la mise en texte, devrait permettre au scripteur de réaliser avec succès cette étape de la production écrite, ce qui facilitera la révision de son texte.

1.2.3. Le processus de révision

1.2.3.1. Définition de la révision

Selon (Bisaillon, 1991), « *il s'agit d'une relecture du texte dans le but de l'améliorer à tous les niveaux, tant à celui des idées et de l'organisation qu'à celui de la forme.* »¹

Le scripteur révise constamment pendant qu'il écrit. Voilà le constat que font plusieurs chercheurs qui ont observés des scripteurs à l'œuvre (Atwell, 1981 ; Emig, 1971, Hayes et Flower 1981, Fortier et Préfontaine, 1994, Martlew, 1983). Les chercheurs nous font savoir que le scripteur fait des pauses sans arrêt pendant qu'il écrit, des pauses très courtes de quelques secondes, et dont il n'a pas vraiment conscience, et des pauses plus longues dont il se souvient et qu'il peut expliquer.

1.2.3.2. Nature des pauses

Pour mieux comprendre l'ampleur du travail de révision, nous reprenons ici les catégories de pause établies dans un article de (Préfontaine et Fortier, 1994) qui sont : l'organisation conceptuelle du texte, l'organisation séquentielle du texte, la relecture sans modification du texte, la consultation du plan et la consultation des directives.

¹ J.Bisaillon, Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision, Revue québécoise de linguistique, 1991 - erudit.org, P.19

L'organisation conceptuelle consiste essentiellement à faire des modifications en profondeur avec le texte, en changeant son organisation, une de ses parties, des concepts ou des relations entre les concepts. Par exemple, des scripteurs disent : « Je fais une pause, parce que je change de paragraphe, je recherche une idée, une transition. » (Fortier et Préfontaine, 1994, p 213).

L'organisation séquentielle correspond à toute pause qui sert à faire des corrections de surface, par exemple, des scripteurs disent : « Je ne sais pas comment écrire “dépollution” », ou : « Je décide de mettre des virgules. » La relecture sert à relire seulement une partie du texte ou tout le texte sans faire de changements. La relecture permet de confirmer la valeur du texte, ce type de relecture sert aussi à améliorer l'organisation conceptuelle du texte.

La consultation du plan fait toujours elle aussi réfléchir sur l'organisation conceptuelle du texte, car le scripteur peut décider de transformer la progression de son texte, après avoir consulté la liste des idées qu'il décide parfois de changer pendant sa production.

La consultation des directives permet au scripteur de s'assurer qu'il répond aux exigences fixées par l'enseignant ou de modifier son texte en fonction d'elles.

1.2.3.3. Opérations linguistiques de révision

L'analyse des brouillons a permis aux chercheurs de découvrir les opérations linguistiques auxquelles on procède pendant la révision. (Fabre, 1987, 1990), a pu observer quatre opérations qui apparaissent comme exhaustives, quel que soit le degré d'habileté du scripteur, ce sont : le remplacement, l'ajout, la suppression et déplacement. Le remplacement combine la suppression et l'addition, il y aurait deux sortes de remplacements selon les chercheurs, Hjemselv et Barthes. Le premier type de remplacement affecte «le plan de l'expression » mais pas le contenu. Le deuxième type affecte à la fois l'expression et le contenu, comme lorsque scripteur change un mot par son synonyme n'ayant pas su l'écrire. L'ajout quant à lui, fait apparaître un élément nouveau sans se substituer à aucun autre élément. L'ajout apparaît à partir de rien et affecte soit l'aspect microstructurel du texte, comme l'orthographe des mots soit l'aspect macrostructurel par l'ajout de mots ou d'idées. La suppression quant à elle consiste à enlever des mots ou des segments d'un texte, ce qui évite parfois des redondances (Bergeron et Harvey, 1998). Elle peut également servir à produire des réticences, par des phrases inachevées. Le déplacement ou permutation permet au scripteur d'intervenir sur l'ordre des mots et d'introduire des nuances dans son texte.

1.2.3.4. Modèle de révision

Réviser un texte ne consiste pas seulement à le relire plusieurs fois ; il s'agit là d'une stratégie peu efficace, et qui prend trop de temps proportionnellement au temps requis. Il vaut mieux relire son texte en se donnant des buts différents à chacune de ses relectures (Bisaillon, 1994). Mais quels buts se donner ? Il faut peut-être se donner les buts les plus exigeants en premier, c'est-à-dire revoir la cohérence de son texte, l'enchaînement des idées, le sens du texte. Comme se sont là des vérifications que les scripteurs novices ne font jamais, il vaut mieux réviser ces aspects en premier. Les vérifications de surface (orthographe, lexique, grammaire) demandent du temps, puisqu'il se trouve forcément plusieurs cas dans un texte. Toutefois, comme ces vérifications sont faites habituellement même par des scripteurs novices, il vaut mieux les conserver pour la fin de la révision.

Un autre aspect à considérer relativement à la révision est le court délai qui existe le plus souvent, surtout en situation scolaire, entre la fin de la production écrite et le moment de la remise du travail. Pour réussir donc sa révision, Bisaillon, (1994) propose des étapes qui peuvent aider l'élève à développer de la rigueur face à cette exigeante activité qu'est la révision. Les voici :

- Préciser le but de la relecture.
- Relire le texte pour l'évaluer (en fonction du but visé et à l'aide de différents savoir).
- S'arrêter sur un problème potentiel.
- Identifier le problème plus au moins précisément.
- Résoudre le problème (grâce à différents savoirs, à l'aide de personnes-ressources et d'outils).
- Modifier le texte, par ajout, suppression, remplacement ou déplacement.
- Finir la relecture.

1.2.3.5. Effets de la révision

La révision devrait avoir pour principale effet de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit. Selon Hays et Flower, l'évaluation de cet écart peut se faire à trois niveaux :

selon des critères généraux de qualité des éléments de surface (l'orthographe, la ponctuation, etc.), selon son intention d'écriture, selon le plan et la structure définitive visée.

Cependant, le scripteur a souvent bien des difficultés à réaliser cette opération de révision avec succès : de nombreuses anomalies de ne sont pas détectées parfois, ou si elles le sont, elles entraînent rarement une modification. En effet, il s'avère plus aisément de repérer des erreurs dans un texte tiers que dans son propre texte, surtout si on vient de le rédiger. De plus les erreurs locales sont plus visibles que les autres, et peuvent masquer d'autres dysfonctionnements pourtant plus graves. Enfin, même si l'auteur a décelé une erreur, il n'a pas toujours les connaissances pour la corriger.

La rédaction d'un texte requiert donc non seulement des connaissances linguistiques (lexique, syntaxe...) mais aussi toutes sortes de compétences rédactionnelles (planifier, organiser, réviser...) qui ne sont pas liées à une langue donnée.

D'autre part, pour rédiger un texte, il faut gérer simultanément un grand nombre de processus dont certains sont particulièrement complexes. C'est pourquoi les chercheurs disent que le scripteur travaille toujours en situation de **surcharge cognitive**. Ceci est très visible chez les scripteurs novices qui perdent souvent le fil de leur texte (opérations de planification défectueuses) parce qu'ils concentrent tous leurs efforts sur les opérations locales (lexique, morphosyntaxe) qui n'ont pas encore été automatisées. D'autres difficultés existent en plus de celle qu'on vient de citer, nous allons donc voir lesquelles.

1.3. Les difficultés de la production écrite en français langue étrangère

Comme nous l'avions cité plus haut, le modèle du processus de Hayes et Flower a prouvé que pour rédiger un texte, la maîtrise de la compétence linguistique à elle seule n'était pas garantie d'un texte bien normé, il s'agit d'un travail cognitif beaucoup plus complexe, comme le précise Vigner « *Écrire un texte rassemble un nombre important d'opérations et la gestion simultanée par l'élève ne manque pas de poser de problème* »¹

¹ G. Vigner, L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? Éla. Études de linguistique appliquée 2015/3 N° 179, P. 73

C'est pourquoi, l'activité de la production écrite est loin d'être une activité des plus aisées. C Weber (1993) considère « qu'apprendre à écrire est un acte aussi difficile pour un apprenant natif que pour un apprenant étranger. »

Par ailleurs,même si les apprenants de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère rencontrent les mêmes problèmes en accomplissant une tâche d'écriture, les scripteurs non natifs se trouvent face à des difficultés supplémentaires :

- Difficultés à mettre en œuvre dans la langue seconde des stratégies de production textuelle pratiquement automatisées en L1 ;
- Difficulté linguistique notamment au niveau lexical.
- Difficultés d'ordre socio-culturel, chaque langue ayant ses caractéristiques rhétoriques propre, que l'apprenant ne connaît pas.
- Difficultés relatives aux connaissances référentielles.

Selon Tardif, ces difficultés peuvent être classées en deux catégories, à savoir les difficultés liées aux connaissances déclaratives et les difficultés liées aux connaissances procédurales. Nous allons donc tenter d'expliquer ces quatre difficultés puis nous tenterons par la suite d'y remédier.

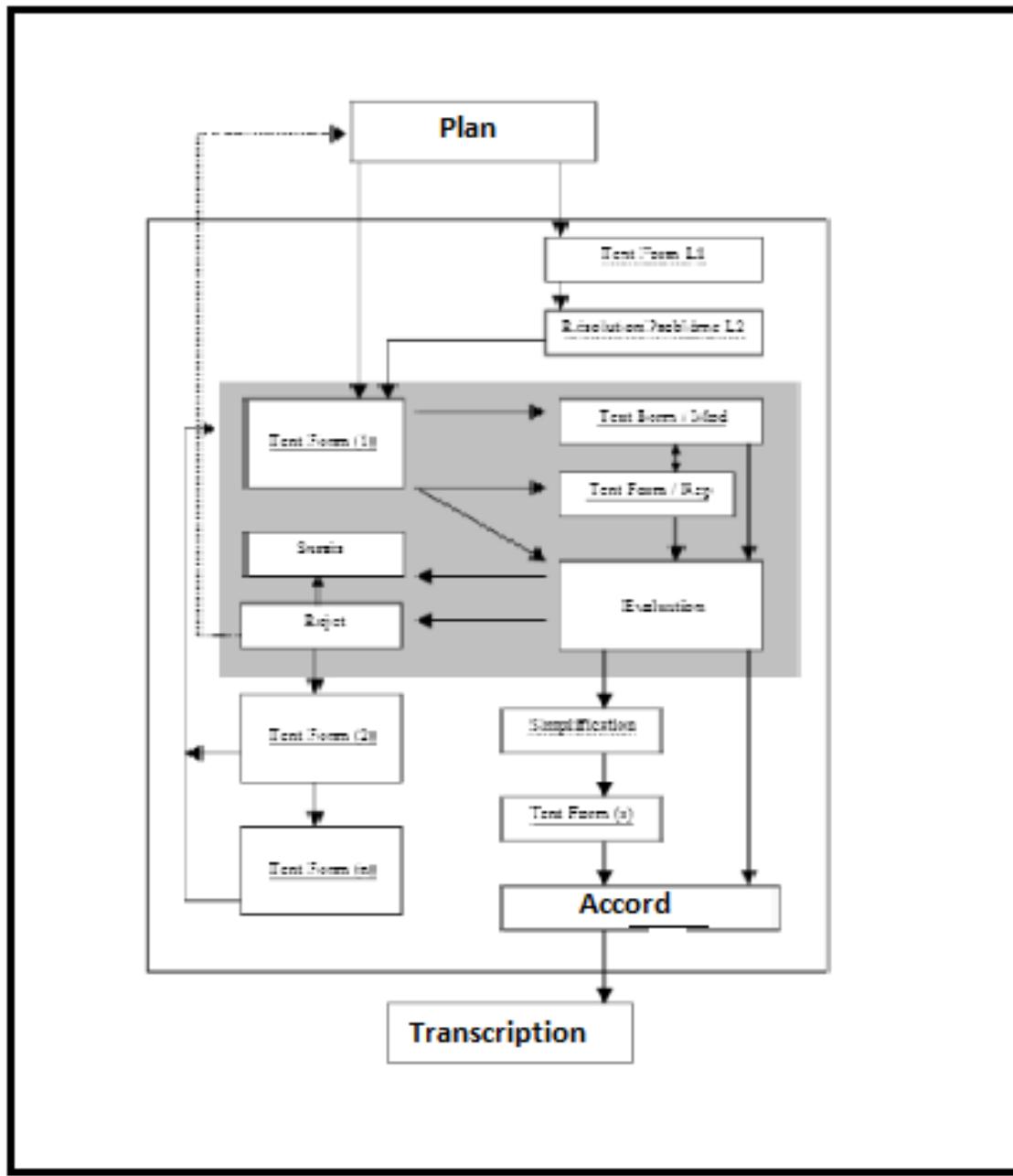
1.3.1. Difficultés liées aux connaissances procédurales

Les recherches qui comparent les processus rédactionnels en L1 ou (langue maternelle) et en L2 ou (langue étrangère) s'accordent pour montrer que s'il existe des différences, celles-ci sont plus quantitatives que qualitatives ; autrement dit : les processus sont fondamentalement de même nature. Nous allons donc expliquer en quoi consistent ces différences d'ordre quantitatif.

Concernant la planification, les chercheurs ont constaté que le scripteur en langue étrangère a tendance à moins planifier qu'en langue maternelle, et que lorsqu'il le fait, c'est à un niveau moins avancé : d'une phrase à l'autre et non au niveau du texte dans son ensemble. D'ailleurs, les traces visibles du processus de planification que sont les brouillons diffèrent chez un même scripteur : alors qu'en L1 il s'agit d'une organisation d'idées, en L2 le brouillon consiste en texte déjà agencé, car le scripteur est plus préoccupé par la formulation de ses idées que par leur structuration. Par conséquent, les textes sont souvent moins bien construits en L2 qu'en L1. Enfin,

le scripteur conscient de sa difficulté à s'exprimer en langue étrangère, a tendance à réduire le nombre d'idées qu'il prévoyait de développer au départ, d'où la production de textes plus courts qu'en L1.

En L2, les processus de mise en texte apparaissent comme prioritaires, notamment ceux se situant au niveau local : ainsi la moitié du temps consacré à la formulation est utilisée pour rechercher le vocabulaire adéquat et résoudre des problèmes morphosyntaxiques, alors qu'en L1, le même scripteur ne réserve qu'un cinquième du temps de mise en texte à ces aspects. Ce dernier a donc tendance à négliger une prise en compte plus global de son texte. D'autre part, la production textuelle est considérablement ralentie et moins fluide qu'en langue maternelle : les pauses sont plus nombreuses et ont lieu non seulement aux frontières des propositions comme en L1 mais aussi au milieu de celles-ci : entre les mots voire même entre les lettres d'un même mot. Ces interruptions aléatoires, particulièrement fréquentes chez les moins experts, ont pour conséquence de faire perdre au scripteur le fil de ses idées. Le ralentissement de la production est dû aussi au fait que le scripteur doit faire plusieurs essais avant d'arriver à la formulation qu'il juge acceptable (Zimmermann, 2000).



**Figure 3. Modélisation du processus de formulation en L2
(Zimmerman, 2000)**

Lors de la révision, ce sont aussi les aspects locaux qui sont privilégiés : le scripteur corrige essentiellement certaines erreurs d'orthographe et de grammaire en s'intéressant peu aux dysfonctionnements affectant la structure du texte dans son ensemble. D'autre part, les chercheurs ont montré qu'il y a souvent plus d'épisodes de révision en L2 qu'en L1, ce qui montre à nouveau que les rédacteurs doivent faire plus d'efforts pour que leur texte reflète leurs objectifs d'écriture.

Enfin, les scripteurs en langue étrangère révisent 10% plus que ceux rédigeant dans leur langue maternelle.

De ce fait, nous pouvons dire que le scripteur en langue étrangère se retrouve dans une situation ressemblant à celle du jeune scripteur en langue maternelle, qui privilégie le contrôle local sur le contrôle global de son texte et produit donc souvent des écrits peu ou mal structurés. Autrement dit, la surcharge cognitive observée chez les scripteurs en L1 est d'autant plus importante lorsque l'on rédige en L2. Pourtant le scripteur adulte en L2 sait rédiger dans sa langue maternelle (et parfois dans d'autres langues qu'il maîtrise également) et a donc acquis les compétences nécessaires. Voyons donc comment ces compétences rédactionnelles sont transférées de la langue maternelle à la langue étrangère et dans quelle mesure l'apprenant fait-il recours à sa langue maternelle.

1.3.2. Difficultés liées aux connaissances déclaratives.

1.3.2.1. Préoccupations linguistiques

a. La question du transfert des compétences rédactionnelles

La notion de transfert qui vient du domaine de la psychologie peut se définir comme : « Un ensemble de processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant¹. »

Nous avons vu que les processus rédactionnels font intervenir au moins deux types de compétences : une certaine maîtrise de la langue d'une part (choix lexicaux, morphosyntaxique...) et des compétences rédactionnelles d'autre part (planifier, organiser ou se relire pour corriger par exemple).

Or, il semblerait qu'il existe une interdépendance entre ces deux types de compétence : pour que le scripteur puisse s'appuyer sur les compétences rédactionnelles acquises dans sa langue maternelle, il faut qu'il ait atteint un certain niveau linguistique en L2. Si ce n'est pas le cas, on observe chez lui une forme de « régression », ce qu'on pourrait appeler un « recul des aptitudes rédactionnelles », car il semble ne plus être capable de recourir à des stratégies qu'il met pourtant

¹ Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du FLE*, Cle international.

en œuvre lorsqu'il rédige en L1. Ainsi, une insuffisance linguistique a pour impact « d'empêcher le transfert, de la langue maternelle à la langue étrangère, de certaines compétences qui, pourtant, pourraient paraître universelles : les insuffisances linguistiques semblent avoir pour effet de « court-circuiter » la mise en œuvre de processus de haut niveau ». En d'autres termes, il est normal que l'apprenant adulte débutant ait du mal à planifier ou réviser son texte en L2 parce qu'il est accaparé par ses limites linguistiques à savoir un lexique plus réduit, ce qui entraîne des répétitions, une syntaxe moins complexe (moins de conjonction et de subordination) ce qui pose des problèmes de cohésion ; les textes contiennent souvent davantage d'erreurs qu'en langue maternelle. Ces erreurs sont de différentes natures (orthographe, syntaxe) et sont souvent le fruit du processus de nativisation.

C. Cornaire & P. Mary Raymond donne une description similaire des textes en langue seconde proposées par les scripteurs inexpérimentés :

« [ils] produisent des textes qui reflètent le processus qu'ils ont suivi pour les rédiger, c'est-à-dire quelques idées rapidement jetées sur le papier, associées à deux ou trois renseignements retrouvés dans la mémoire et regroupées dans un plan assez rigide qui ne sera jamais modifié. Cette forme d'écriture plutôt élémentaire a un caractère de narration, de monologue intérieur de nature égocentrique. En d'autres mots, il s'agit d'un texte assez elliptique, assez court, où les idées sont surtout juxtaposées. De tels textes, écrits au fil de la plume, sont souvent incompréhensibles pour le lecteur. (...) »¹

Pour tenter de faire face à toutes ces difficultés, et de rédiger un texte plus ou moins acceptable, l'apprenant fait souvent recours à sa langue maternelle.

b. Le recours à la langue maternelle

Selon Wang et Wen, le processus de rédaction en langue étrangère est fondamentalement bilingue : le scripteur a recours aux deux langues dont il dispose (L1 ET L2) lorsqu'il rédige en langue étrangère. Leur modélisation consiste donc à identifier quelle langue domine à chaque moment.

¹ Cornaire, Claudette; Raymond Patricia Mary, La production écrite, Paris : CLE International; 1999, P.P. 66-67

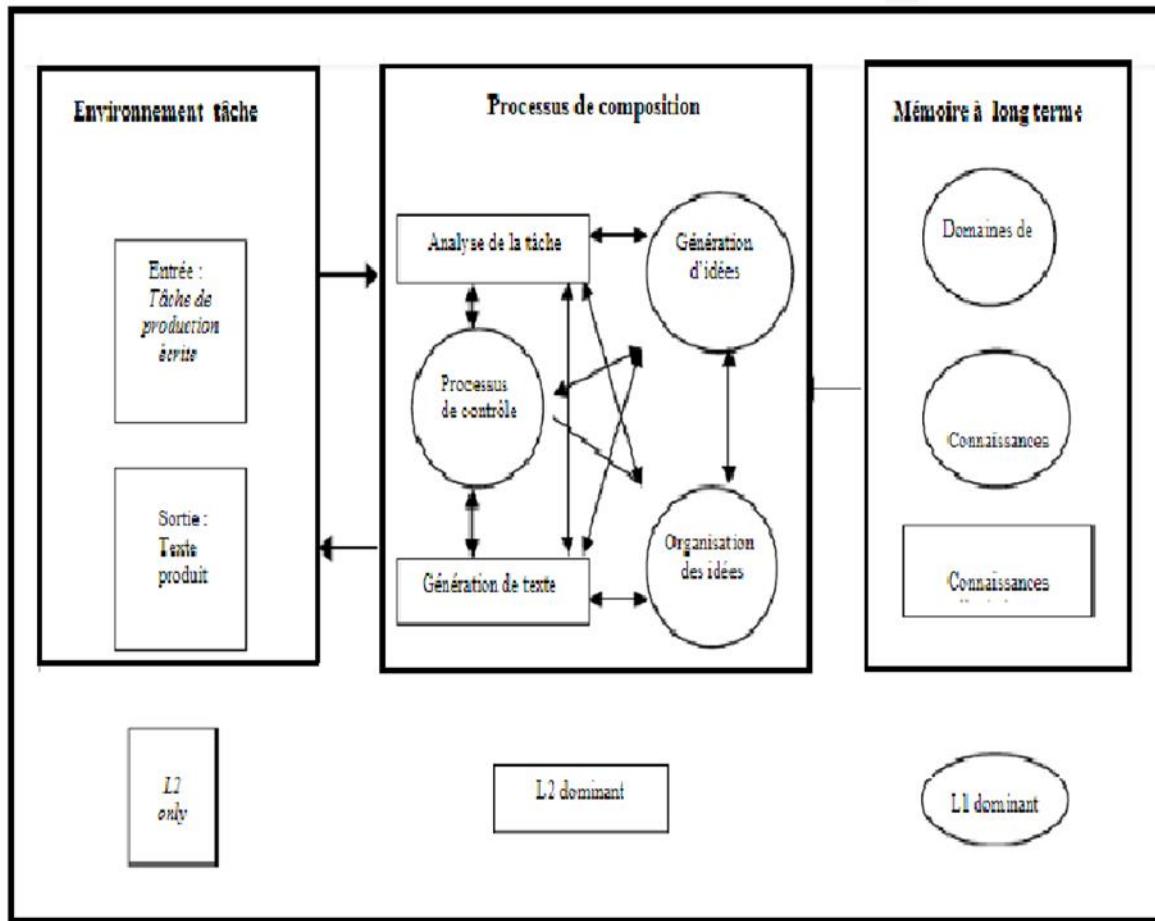


Figure 4 : Modèle descriptif du processus de composition en L2 (Wang et Wen, 2002)

Comme on le voit dans la figure 2, la seule composante qui est exclusivement traitée en langue étrangère (symbolisée par la forme du carré) est l'environnement de la tâche : les consignes données pour rédiger le texte ainsi que les différentes versions du texte produit. Les deux autres composantes impliquent la L1 et la L2, même s'il existe des effets de dominance.

Concernant le processus de composition, il comprend non plus trois sous-composantes comme dans le modèle de Hayes et Flower, mais cinq : l'analyse de la tâche, la génération d'idées, l'organisation des idées, la génération de texte et le processus de contrôle. Tous ces processus sont reliés entre eux par des flèches bidirectionnelles pour bien montrer qu'ils ne sont pas successifs mais récursifs. Par exemple, l'analyse de la tâche peut se faire avant ou pendant la génération

d'idées : dans le deuxième cas, le scripteur revient sur la consigne pour confirmation. La génération et l'organisation des idées, peuvent, elles, avoir lieu avant et/ou pendant la génération de texte, etc.

Tandis que l'analyse de la tâche et la génération de texte s'effectuent principalement en L2, le scripteur a surtout recours à sa langue maternelle pour trouver et organiser les idées ainsi que pour réviser son texte (processus de contrôle) au fur et à mesure de la composition.

Le recours à la langue maternelle a donc lieu principalement lors de la planification et de la révision, mais n'est pas pour autant absent du processus de formulation (génération de texte) : la plupart des apprenants utilisent en effet la traduction de L1 en L2.

De plus, la traduction permet la rédaction de textes de meilleure qualité, lorsque la langue maternelle et la langue étrangère sont proches ; d'autres pensent que cela n'a pas vraiment d'incidence ; d'autres en revanche disent que l'utilisation de la L1 a un effet négatif sur les textes rédigés par des débutants. Il semblerait donc que l'impact dépende de la situation enseignement/apprentissage, mais notons que contrairement à ce que l'on pourrait penser, le recours à la traduction n'a pas forcément des effets négatifs sur le texte en langue étrangère.

On observe de plus que le recours à la langue maternelle diminue au fur et à mesure que le niveau en langue étrangère augmente.

L'autre composante du processus d'écriture où la langue maternelle domine est la mémoire à long terme : en dehors des connaissances linguistiques qui concernent bien entendu la L2, les connaissances du monde (informations nécessaires pour rédiger le texte) et les connaissances rhétoriques (connaissance des différents plans et formats de textes) sont majoritairement en L1.

1.3.2.2. Difficultés socio-culturelles

Qu'elle soit orale ou écrite, une communication doit faire appel non seulement à des savoir-faire linguistiques mais aussi à une compétence socioculturelle, définie par le Cadre européen de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2005 p.93)¹ comme étant « la connaissance et les habiletés pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. » ce qui permettra de répondre aux attentes du destinataire du discours car « la visée vers l'auditoire est primordiale. » (Golder & Favart, 2003, p.200).

En revanche, si l'émetteur du message ne dispose pas d'une maîtrise suffisante de cette compétence, cela aura une incidence sur la compréhension de son discours, car le principe de la rhétorique « qui relève d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur » (G. Vigner, 2001, p. 86), ne sera pas respecté.

Analysant des copies écrites par des étudiants pour qui l'anglais est une langue étrangère, Kaplan remarque que certains d'entre eux ne parviennent pas à écrire des textes adéquats alors qu'ils maîtrisent les structures grammaticales de l'anglais : les problèmes relevés le plus souvent sont des manques de cohésion ou d'organisation. L'auteur en conclut que la variation n'intervient pas seulement au niveau de la phrase (lexique et grammaire), mais qu'elle peut aussi être de nature rhétorique. Dans un premier temps, Kaplan cherche à expliquer les variations rhétoriques par la langue maternelle du scripteur et les « schémas de pensées » qui en découleraient. Cependant, ses réflexions évoluent ensuite et dès les années 80, il estime que les différences rhétoriques reflètent plutôt « la variété des conventions d'écritures » dans les différentes cultures.

En 1966, L. Kaplan utilise la première fois le concept de rhétorique contrastive, puis de nombreuses recherches se sont employées à comparer les traditions d'écriture d'un pays à l'autre, en observant un ou plusieurs des critères suivants²

¹ Cadre Européen commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, www.coe.int/lang-CECR

² Connor, U. (1996b). Rhétorique contrastive : l'écriture en milieu professionnel. *Multilingua*, 15, 3.

- La linéarité : comment et quand l'idée principale est introduite et si les autres idées y sont reliées ou si au contraire on repère des digressions.
- Le plan du texte : quelles sont les différentes parties ? s'il y a une introduction et une conclusion, et si ces parties sont soumises à certaines normes d'écritures.
- Les enchainements : l'utilisation des différents procédés de cohésion (connecteurs, reprises anaphoriques...)
- L'implication de l'auteur dans son texte : si celui-ci est présent (pour donner son opinion et/ou pour guider le lecteur) ou si au contraire il s'efface pour être objectif.
- Le style : l'utilisation ou non des métaphores et autres figures de style.

Par ailleurs, Certaines recherches montrent que les écrits scolaires et universitaires pratiqués en France se distinguent par les trois suivants (Hidden 2008) :

- Des textes moins spontanés et moins personnels (excepté dans les récits).
- L'importance du plan du texte.
- Des enchainements souvent explicites.

Concernant les rôles respectifs du scripteur et du lecteur, les chercheurs en rhétorique contrastive constatent que selon le cas, le scripteur fournit beaucoup ou au contraire très peu d'aide à son lecteur pour comprendre le texte. Ils en viennent à distinguer deux sortes de communautés discursives (on appelle communauté discursive une communauté de personnes qui ont en commun certains écrits et en connaissent donc les règles de rédaction) : celle où la responsabilité pour comprendre un texte incombe en premier lieu au lecteur, et celle où c'est avant tout le scripteur qui doit faire l'effort de rendre son texte intelligible. Ainsi le scripteur d'un genre scolaire ou universitaire en France se doit de guider le plus possible son lecteur dans le processus d'interprétation, il doit donc commencer par annoncer le plan de son texte, ensuite le suivre scrupuleusement en évitant les digressions et en marquant explicitement les différentes parties grâce à des organisateurs textuels.

Dans d'autres pays en revanche, comme au japon, le texte résulte d'une coopération très étroite entre le scripteur et le lecteur, Y. Takagaki (2011) nous l'explique de la manière suivante : « les écrivains s'efforcent souvent de créer un “vide suggestif” entre les phrases en espérant que les lecteurs le combleront avec leur propre imagination ». On voit combien le rôle du scripteur peut changer d'une culture à une autre : alors qu'en France on attend de lui qu'il guide pas à pas le processus de lecture en cherchant à éviter toute erreur d'interprétation, au japon au contraire, son rôle est de solliciter la participation du lecteur en sollicitant son imagination.

Dans une autre recherche menée par Söter (1988, cité par Le françois, 2001) dans laquelle ce dernier a comparé les textes écrits en anglais par des élèves anglophones et des élèves d'origine vietnamienne et arabe vivant tous en Australie, il a déduit que les apprenants vietnamiens et arabes, pour qui l'anglais est une langue étrangère usaient en effet des caractéristiques rhétoriques de leur langue maternelle, ainsi il a constaté que :

- Au niveau de la structure rhétorique des textes il existait des différences ;
- Les vietnamiens sont plus préoccupés par la présentation du contexte et des attributs des personnages ;
- Les vietnamiens font plus de dialogues ;
- Les arabes ont plus tendance à faire de longues descriptions qui passent pour des digressions.

En somme, une communication écrite ne peut être menée à bien que si le scripteur maîtrise à la fois et les savoir-faire culturels et les compétences linguistiques.

1.3.2.3. Connaissance référentielles

Afin de rédiger un texte en langue étrangère, le scripteur cherche dans sa mémoire à long terme non seulement des savoirs sur la langue de rédaction, mais aussi des connaissances relatives au thème de sa rédaction car « On ne saurait écrire, ..., sans disposer de quelques éléments de référence sur le domaine... » (G. Vigner, 2001, p.81).

Cette connaissance référentielle qui peut être définie comme la connaissance du monde comprend deux sortes de savoirs : thématiques et discursives. Selon Alexander et Al : « La

connaissance discursive [qui] réfère à la connaissance de la langue et à ses usages. » (Kellogg, 1999, p.74) c'est-à-dire les connaissances linguistiques, rhétoriques et celles en rapport avec la structure des textes. Quant aux connaissances thématiques, elles concernent celles liées à un domaine ou à un champ particulier.

Par ailleurs, la connaissance thématique et la connaissance discursive représentent deux grands ordres de connaissances contribuent à la maîtrise de l'activité rédactionnelle. De plus, la qualité du texte produit dépend du niveau de connaissances détenues par les rédacteurs à propos d'un domaine spécifique.

Nous pouvons donc dire que la connaissance référentielle elle aussi joue un rôle très important dans la rédaction d'un texte en FLE, car plus le scripteur détient une quantité d'informations suffisantes sur le thème de son texte, plus celui-ci sera de bonne qualité.

Cependant Tardif¹ a constaté que le fait d'avoir d'excellentes connaissances référentielles ne suffisait pas si l'apprenant n'avait pas un certain bagage linguistique : « d'excellentes connaissances générales sur l'écriture [...] lui [à l'apprenant] seront daucune utilité sans un certain bagage de connaissances spécifiques. » (Tardif, 1997, p.55).

Rédiger un texte en langue étrangère nécessite donc d'avoir plusieurs compétences : linguistique, rédactionnelle, socioculturelle et référentielle, comme nous l'explique (G. Vigner, 1982, p.4) : « Il ne s'agit plus seulement d'apprendre en situation le système de la langue, mais véritablement d'apprendre à communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui dans un milieu donné régissent l'échange langagier. »

Eu égard à cette situation, le scripteur en L2 se trouve souvent dans la difficulté d'atteindre les objectifs fixés en production écrite, nous allons donc tenter de proposer quelques démarches afin d'y remédier.

¹ TARDIF, J. (1997). Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive. Paris : Les éditions logiques

1.4. Vers une pédagogie de la production écrite

Pour enseigner la production écrite en FLE, il est nécessaire que l'enseignant connaisse les différentes approches d'enseignement possibles. Selon K. Hyland,¹ il en existe plusieurs, il serait alors judicieux de ne pas se cantonner à l'une d'elles, mais plutôt d'en faire une combinaison afin de mener les apprenants à bien dans leur pratique d'écriture. Nous allons donc passer en revue ces différentes approches.

1.4.1. L'approche linguistique

C'est une méthode d'enseignement selon laquelle, l'activité de rédaction en langue étrangère exige que les apprenants aient des connaissances linguistiques : pour écrire en langue étrangère, il faut savoir manipuler des savoirs langagiers, à savoir, le lexique et la grammaire (morphologie et syntaxe) de la langue cible. On apprend à rédiger un texte en imitant et/ou transformant des modèles de phrases données par l'enseignant (exercices structuraux). L'activité d'écriture est en quelque sorte considérée comme une extension des activités grammaticales et permet d'évaluer si l'apprenant parvient à formuler des phrases bien formées.

Cette approche d'enseignement est à adoptée en début d'apprentissage. Elle permet à l'apprenant de se focaliser sur les aspects locaux de la langue cible, en prévoyant des tâches d'écriture exigeant peu, ou même pas du tout de structuration textuelle (plan de texte et cohésion). Elle se déroule généralement en quatre étapes :

- On aborde certains points de lexique et de grammaire, cela se fait le plus souvent à travers la lecture d'un texte illustrant ces points de langue.
- Les apprenants font ensuite des exercices, pour s'entraîner sur les points abordés : exercices à trous, phrases à compléter, réécriture d'un texte en changeant un temps verbal ou un pronom, etc.
- la troisième étape consiste à ce que les apprenants imitent les phrases modèles.

¹ Hyland, K., 2005, *Metadiscourse*, London, New York, Continuum. P. 81

- La dernière phase est celle où les apprenants réinvestissent leurs acquis, en employant les structures vues précédemment dans un écrit plus libre : essai, lettre, dissertation, etc.

S'il est en effet indispensable de connaître le lexique et la grammaire d'une langue pour rédiger un texte dans cette langue, nous avons vu que c'est loin d'être suffisant : d'une part l'activité d'écriture ne consiste pas seulement à mettre en mots des idées, mais aussi à les planifier et les organiser et à réviser son texte. D'autre part, il ne suffit pas de savoir former des phrases pour savoir élaborer un texte.

C'est pourquoi, certains apprenants qui réussissent très bien les exercices de grammaire qu'on leur propose, ont en revanche de grandes difficultés à construire un texte bien formé. Une véritable pédagogie de l'écrit ne peut donc se limiter à une approche strictement linguistique et phrasistique.

1.4.2. L'approche fonctionnelle

Cette approche consiste à enseigner « les fonctions communicatives » dont les apprenants auront besoin pour rédiger un texte donné. Ces fonctions sont les procédés qui permettent à un texte d'atteindre ses objectifs, et peuvent donc varier selon le texte à produire : par exemple pour rédiger une dissertation à la française, il faut savoir introduire, conclure, annoncer le plan, avancer les arguments, faire des transitions, donner des exemples, etc.

Concernant les textes à dominante narrative, il existe des exercices plus ou moins contraignants et plus ou moins universels : par exemple si l'enseignant veut que ses apprenants rédigent la suite d'un récit, il devra veiller à bien en expliciter les règles, voire même les insérer dans la consigne de rédaction.

Comme on le voit, l'approche fonctionnelle permet un travail non seulement au niveau de la phrase mais aussi au niveau du paragraphe (ou au moins une partie de celui-ci), voire du texte entier. K. Hylan précise que cette approche est souvent privilégiée pour entraîner les apprenants à rédiger des genres scolaires. Elle est en effet surtout appropriée lorsqu'il s'agit de familiariser les apprenants à l'écriture de textes très normés

1.4.3. L'approche rédactionnelle

Cette approche qui se focalise sur les processus rédactionnels est très fréquente dans les pays anglo-saxons. L'enseignant fait réfléchir ses apprenants sur les stratégies cognitives qu'ils mettent en œuvre, et les guide dans chaque phase du processus de rédaction, selon le modèle de Hayes et Flower : la planification, la mise en texte et la révision.

Etant donné que le scripteur en L2 a des difficultés à gérer simultanément tous les processus rédactionnels et se retrouve souvent en situation de surcharge cognitive. Avant de lui demander de rédiger un texte en entier, il faudrait donc lui permettre de s'entraîner à réaliser chaque sous-processus en dissociant les différentes étapes de la rédaction. C'est ce que proposent les chercheurs à l'instar de Tardif (1997, p.93), qui selon lui, il faudrait enseigner le processus d'écriture de manière explicite aux apprenants et les orienter « *graduellement vers une pratique de plus en plus autonome...* » (*ibid*, p.376)

Fortier et Préfontaine (1989, p.270), soutiennent cette idée et affirment que « Le scripteur deviendra de plus en plus habile au fur et à mesure qu'il maîtrisera la pratique de chacune des étapes à franchir. ». Nous verrons donc comment la planification, la mise en texte et la révision peuvent être enseignées de manière explicite.

1.4.3.1. Entrainement à la planification

La planification étant particulièrement coûteuse pour le scripteur en langue étrangère, il convient de l'aider surtout dans cette étape : par exemple, en faisant rechercher des idées au groupe-classe sous la forme d'un remue-méninges (entraînement à la génération d'idées). D'autre part, étant donné que le scripteur va puiser dans sa mémoire à long terme les connaissances du monde nécessaires à la rédaction du texte, ces informations sont surtout en L1, il peut être judicieux de lui fournir des textes en L2 du même thème ou encore de lui suggérer d'aller en rechercher sur internet.

L'enseignant peut également fournir aux apprenants une liste d'idées qu'ils auront ensuite à trier, puis à mettre en ordre (entraînement à l'organisation des idées). Faire retrouver le plan d'un texte déjà rédigé, ou encore faire rédiger un texte à partir d'un plan déjà élaboré, sont autant de façons qui permettent à l'apprenant la mise en ordre des idées.

Enfin, il est tout aussi important de faire réfléchir les apprenants sur le destinataire de leur texte, afin qu'ils prévoient de s'adapter en conséquence.

1.4.3.2. Entrainement à la génération de texte

Lors de la rédaction du texte, l'apprenant a tendance à se focaliser sur les aspects locaux tels que le lexique et la morphosyntaxe, l'enseignant aura donc à mettre l'accent sur les aspects plus globaux, notamment la ponctuation et les procédés qui assurent la cohésion du texte.

Il convient aussi d'entrainer l'apprenant à la rédaction des paragraphes. En effet certains apprenants ne font aucun paragraphe, ils rédigent des textes compacts, alors que d'autres vont à la ligne à la fin de chaque phrase.

Or, le paragraphe peut remplir plusieurs fonctions, à savoir :

- Le paragraphe peut marquer une frontière de contenu (un paragraphe développe généralement un thème principal) ou une étape dans une argumentation.
- S'il est court, le paragraphe peut servir à mettre en relief un fait ou une idée.
- La répartition en paragraphes facilite le repérage de la structure textuelle ainsi que les éventuels retours en arrière du lecteur.

Pour faire comprendre aux apprenants que les paragraphes constituent une aide à la lecture, le mieux est de leur faire observer un texte bien construit : on peut par exemple leur faire compter les paragraphes, puis leur faire rechercher le thème principal de chacun d'entre eux. Les exercices consisteront ensuite à leur faire rétablir les paragraphes soit dans un texte compact soit dans un texte avec d'incessants retours à la ligne. Lors de la correction, il convient de montrer qu'il existe souvent plusieurs répartitions en paragraphes possibles.

1.4.3.3. Entrainement à la révision

Il existe plusieurs façons d'entrainer les apprenants à la révision : les autoriser à utiliser des ouvrages de consultation linguistiques en classe (dictionnaire, grammaire...), leur fournir une grille d'évaluation à tous les niveaux (local mais aussi global) ou même la leur faire élaborer eux-mêmes, leur demander de faire plusieurs relectures successives du brouillon, leur demander de relire un

texte à plusieurs ; ou relire le texte d'un autre apprenant ; les amener à réfléchir sur leurs erreurs et celles de leurs camarades en groupe-classe, etc.

Il est à noter que l'approche rédactionnelle est tout à fait intéressante, mais selon K. Hyland elle ne peut suffire car les apprenants ont besoin non seulement de savoir comment rédiger, mais aussi de comprendre comment les textes fonctionnent

1.4.4. L'approche thématique

Il s'agit d'une approche que les enseignants combinent le plus souvent à d'autres : l'approche linguistique et/ou fonctionnelle et/ou rédactionnelle. Cela requiert un niveau de langue intermédiaire, car les apprenants devront accomplir des tâches d'écriture de plus en plus complexes.

Cette approche a pour but de familiariser l'apprenant avec le ou les thème(s) qu'il aura à traiter dans son texte afin de lui faciliter la rédaction. C'est d'autant plus important pour une personne qui doit écrire en langue étrangère et qui ne possède pas toujours le lexique adéquat.

On a recours à différentes techniques pour chercher et/ou organiser les idées : le remue-ménages, la carte heuristique appelée aussi « carte mentale », etc.

Par ailleurs, on encourage également les apprenants à faire des recherches documentaires (qui peuvent constituer un travail de groupe) et notamment à lire des textes sur le thème en question. L'approche thématique présente donc l'avantage de cultiver les relations lecture-écriture, or la lecture ne donne pas seulement à l'apprenant des informations sur un thème précis, mais lui fournit aussi des connaissances sur les schémas rhétoriques, et sur les caractéristiques conventionnelles des textes écrits.

4.5. L'approche par les genres

On n'écrit pas pour écrire, on écrit toujours avec certains objectifs. Afin que le lecteur puisse comprendre les objectifs du texte, celui-ci doit respecter certaines conventions sociales, certaines manières d'utiliser la langue. Lorsque plusieurs textes partagent les mêmes objectifs, il est probable qu'ils sont également régis par les mêmes conventions : on dit alors qu'ils appartiennent au même

genre. Un genre est donc une sorte de « famille » de textes qui présentent des caractéristiques stables, par exemple, une lettre administrative, une biographie, un texte de théâtre, etc.

L'approche par les genres va consister à initier les apprenants aux caractéristiques des différents genres de textes : contenu attendu, plan de texte, style. Elle met également l'accent sur la nécessité d'adapter son texte au destinataire en cherchant à répondre à ses attentes.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, les conventions régissant les genres peuvent beaucoup varier d'une culture à l'autre. Cette approche est donc particulièrement appropriée lorsqu'on enseigne en langue étrangère. Toutefois, K. Hyland souligne que l'enseignant doit veiller à ne pas tomber dans un écueil possible : laisser croire à l'apprenant que la rédaction d'un texte se limiterait à l'application d'une « recette » toute faite.

Conclusion

En résumé, les différentes approches que nous venons de passer en revue sont bien évidemment complémentaires, vu que chacune met l'accent sur un aspect différent de la production écrite. Il revient donc à chaque enseignant de décider en fonction de son public et de son contexte d'enseignement, quelles approches il a intérêt à combiner dans ses pratiques.

C'est ainsi que s'achève ce chapitre à travers lequel nous avons passé en revue les principales méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Alors que certaines ont marqué une rupture avec celles qui les ont précédées, d'autres étaient une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins des apprenants.

Par ailleurs, on assiste depuis les années 1980 non seulement à un retour de l'écrit, mais à une véritable découverte de ce qu'implique la rédaction d'un texte. Cette meilleure connaissance de la production écrite découle de différents travaux de recherche, notamment en psychologie cognitive (sur les processus rédactionnel). Grâce à ces différentes découvertes, on a pris conscience que les activités écrites ne sont pas seulement un moyen pour l'apprentissage (pour connaître la littérature, renforcer les acquisitions linguistiques ou transcrire l'oral), mais qu'elles peuvent et même, du fait de leur complexité, devenir des objectifs d'apprentissage. Activité communicative au même titre que l'interaction orale, la production écrite doit donc faire l'objet d'une démarche didactique spécifique, car si certaines recherches ont montré que la rédaction d'un texte ne va jamais de soi, celle-ci s'avère encore plus complexe en langue étrangère.

En effet, bien que les processus rédactionnels, soient de même nature lorsqu'on écrit un texte en L1 et en L2, nous avons vu que l'écriture en langue étrangère présente bien des spécificités, dont l'enseignant doit tenir compte. Combien même un scripteur est déjà adulte et maîtrise l'écrit dans sa langue maternelle, son comportement en langue étrangère s'apparente à celui du scripteur novice qui se focalise souvent sur les opérations locales (choix du lexique, maîtrise de la morphologie et de l'orthographe) au détriment de la cohérence et de la structuration de son texte. De plus, l'apprenant d'une langue étrangère a tendance, lorsqu'il doit rédiger un texte, à transposer un plan et un forma (contenu, style) habituels dans sa langue maternelle, mais qui ne sont pas forcément adaptés à l'écrit correspondant dans la langue cible. Par ailleurs, l'ignorance de certaines normes socioculturelles relatives à la langue cible, ainsi qu'un niveau de connaissances relativement bas concernant le champ disciplinaire dans lequel la production écrite s'inscrit

peuvent aller à l'encontre d'une bonne expression écrite. L'enseignant se trouve donc dans l'obligation de guider ses apprenants pas à pas afin de les mener à bien dans l'activité d'écriture. A présent, il nous faut aussi nous interroger sur le produit de l'activité rédactionnelle, à savoir le texte en lui-même.

Chapitre 2 :

Lire, écrire un texte

Introduction

La mise en œuvre de tout projet d'écriture implique une réflexion sur la lecture car lire et écrire sont considérées comme les deux versants de l'entrée dans l'écrit. Tous les chercheurs s'accordent sur le fait qu'on ne saurait écrire sans lecture préalable, car celle-ci apporte les connaissances nécessaires et aideront l'apprenant dans l'entreprise d'une activité scripturale. A ce propos, Claudette Oriol-Boyer souligne que :

*« Le plaisir d'écrire vient naturellement prolonger celui de lire. Les compétences d'écriture sont en grande partie dépendantes de l'accumulation des lectures. Chez la plupart des enfants (comme chez la plupart des adultes), cette relation reste implicite. Il est certainement utile de l'expliciter et de montrer comment tout travail d'écriture vient s'appuyer sur le réseau des lectures antérieures ».*¹

C'est ce que nous tenterons de développer dans la première partie de ce chapitre mais avant cela, nous nous arrêterons sur la pratique de la lecture en classe de FLE, en évoquant les principales stratégies, ainsi que l'approche globale de Sophie Moirand² et la lecture interactive de Francine Cicurel³ dont l'approche est une inspiration des travaux de Moirand.

Par ailleurs, l'enseignant doit se pencher non seulement sur la lecture, ses stratégies et le rapport qu'elle entretient avec l'écriture, mais aussi sur le produit fini de l'activité scripturale, à savoir le texte et son fonctionnement interne.

Depuis les années 1970, la linguistique textuelle s'emploie justement à décrire le fonctionnement du texte, nous tenterons donc de faire une synthèse des éléments les plus pertinents pour l'enseignement de la production écrite à des non francophones, en présentant notamment les différents procédés permettant d'assurer l'unité d'un texte. Puis, nous montrerons comment cette meilleure connaissance de la dynamique textuelle permet à l'enseignant et/ou à l'apprenant de mieux identifier la source des malformations textuelles et donc d'y remédier.

¹ Oriol-Boyer. C, 50 Activités de lecture-écriture en ateliers, Tome I, Edition CRDP Midi-Pyrénées, 2004, p. 5.

² MOIRAND, S., Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère, Paris, CLE international, 1979.

³ CICUREL, F., Lectures interactives en langues étrangères, Paris, Hachette, 1991.

2.1. Lire un texte

Lire est une opération qui consiste à déchiffrer des signes typographiques afin de pouvoir accéder au sens : « *lire, c'est savoir saisir et donner du sens à un texte ; c'est découvrir, organiser, interpréter la signification ce qui est écrit.* »¹

Dans une définition plus approfondie, Jocelyne Giasson & Roland Goigoux (1997), considèrent que la lecture d'un texte peut être définie comme une construction de sens, réalisée par un lecteur dans un contexte particulier de lecture. Cette construction est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte, au lecteur et au contexte :

« *Nous définissons la lecture comme une construction de significations : elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis à vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement.* »²

Le lecteur aborde la lecture avec ses structures cognitives (connaissances sur le monde, les textes, la langue) et ses structures affectives (ses centres d'intérêt, son rapport à la lecture...). En outre, il met en œuvre un certain nombre de processus ou opérations mentales (décodage, identification de mots, anticipation, inférences, sélection pertinente d'informations et intégration dans un tout cohérent, métacognition...) et de stratégies (lecture linéaire, tabulaire, rétroactive ; lecture détaillée ou survol, silencieuse ou à voix haute...).

Le texte sous-entend des modalités de lecture : il est la concrétisation de l'intention d'un scripteur, il est caractérisé par un choix énonciatif, une structure, il appartient à un type et genre... Enfin, la prise en compte du contexte met en évidence qu'on ne lit pas de la même façon dans toutes

¹ Sari Kara Mostefa, Fewzia: *Lire un texte*, Edition Dar El Gharb, Avril 2004, Oran, pp. 09-10. Cité dans : <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3414.pdf>

² GOIGOUX, R. (1997). Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés, Suresnes, Éditions du CNEFEL.

les conditions qu'elles soient sociales (interventions des pairs, de l'enseignant pendant la lecture, lecture à haute voix...), psychologiques (intentions de lecture) ou physiques (temps, lieu).

2.2. La lecture en classe de FLE

Dans le domaine de la didactique du FLE, l'apprentissage de la lecture commence dès le bas âge, vu l'importance capitale de cette activité, à travers laquelle l'enfant peut accéder à différents types de savoir et connaître le monde et ses cultures.

Il existe plusieurs méthodes pour apprendre la lecture telles que :

- la méthode syllabique : C'est une méthode qui consiste à associer des lettres pour former des syllabes, celles-ci sont associées ensuite pour obtenir des mots ;
- la méthode globale : à travers cette méthode, l'élève procède à une mémorisation visuelle du mot contenu dans une phrase courte, il fait d'abord le repérage des syllabes puis celui des lettres.

Cet apprentissage de lecture consiste à associer trois types de souvenirs : le souvenir visuel (support image ou dessin), le souvenir graphique (l'image du mot écrit) et le souvenir auditif (prononciation de ce mot). Toutefois, la première méthode de lecture représente un inconvénient, vu que l'élève lit les phrases de façon découpée, en marquant des arrêts au niveau de chaque mot et de chaque syllabe. C'est donc la deuxième méthode qui conduit à la lecture courante. Les enseignants pourront alors utiliser ces deux méthodes en alternant entre elles selon le besoin de leurs apprenants, il s'agit alors de « la méthode naturelle » prôné par le pédagogue Célestin Freinet.¹

2.2.1. Les stratégies de lecture

Suite à l'avènement de l'approche communicative, plusieurs concepts ont été intégrés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE dont celui de « stratégie ». Il a été défini dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2002. P.144) comme :

« Les procédures mise en pratiques par l'apprenant pour apprendre à communiquer ou par l'enseignant pour apprendre à un apprenant à communiquer. »²

¹ <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3414.pdf> Consulté le (2 Août 2018).

² Robert J-P.2008. Dictionnaire de pratique de didactique du FLE. Paris, Edition Ophrys

Une stratégie de lecture représente la manière dont un lecteur s'y prend pour effectuer une activité lectorale. Il existe plusieurs façons de lire un texte, citons-en quelques unes :

- **Une lecture studieuse**

Il s'agit d'un type de lecture qui requiert de l'apprenant qu'il soit attentif afin qu'il puisse tirer du texte le maximum d'informations possible. Les apprenants doivent être nantis d'un crayon noir à la main et souligner les mots clés ou les passages qu'il juge pertinents. Il procède ensuite à une relecture à voix haute en vue de mémoriser certains passages.

- **Une lecture balayage**

La lecture balayage consiste à effectuer un regard rapide et général sur le texte. C'est une prise de connaissance avec l'écrit, dans laquelle l'apprenant ne doit retenir que l'essentiel en procédant à l'élimination des informations superflues. C'est une lecture repérage qui requiert des compétences linguistiques et textuelles.

- **Une lecture survol**

Comme son nom l'indique, il s'agit de survoler un ouvrage ou un texte long afin de déduire l'idée directrice. Les débuts de paragraphes, les titres, les sous-titres, le sommaire ou encore la préface permettent de donner les éléments d'information nécessaires.

- **Une lecture sélective**

Une lecture sélective, appelée aussi « lecture de recherche », consiste à lire dans le but de trouver une information ponctuelle, par exemple, consulter un dictionnaire à la recherche d'une définition ou une revue scientifique pour collecter les informations dont le lecteur en a besoin.

- **Une lecture action**

Ce type de lecture s'effectue dans le but de réaliser une action concrète à partir d'un texte avec des consignes (mode d'emploi d'un appareil électronique par exemple). Ici le lecteur doit faire des allers-retours entre le texte et ce qu'il doit faire. C'est donc une lecture discontinue.

- **Une lecture oralisée**

C'est le fait de lire le texte à haute voix, soit en partie ou intégralement. Si on envisage de lire une histoire à un enfant, c'est donc la totalité du texte qui sera lue. En revanche dans le cas

d'un discours, celui qui le prononce se contentera de jeter un coup d'œil de temps à autre sur son écrit, afin d'anticiper sur ce qu'il va dire.

- Une lecture de loisir

Entreprendre ce type de lecture se fait dans le but de trouver du plaisir, à travers des textes qui sont susceptibles d'intéresser le lecteur. Elle est aussi appelée « lecture fictionnelle » car celui qui lit entre dans la fiction, à travers un monde imaginaire, ce qui peut l'amener à s'identifier aux personnages de l'histoire. Plusieurs genres peuvent être envisagés, (roman, conte, nouvelle...)

2.2.2. L'approche globale des textes écrits

La compréhension de l'écrit en français langue maternelle et étrangère n'a cessé de suscité l'intérêt des chercheurs. En effet, vers le milieu des années 70, Moirand et Lehmann ont mis en place une méthodologie qu'ils ont nommée « approche globale des textes écrits ». Elle consiste à amener les apprenants à apprêhender le texte de manière globale sans avoir à déchiffrer l'intégralité des mots qui y figurent :

Il ne s'agit pas d'un décodage-déchiffrage : nous essayons de développer leurs capacités d'appréhension globale du sens d'un texte (alors qu'ils sont encore incapables d'en comprendre chaque mot et chaque détail).¹

Elle ajoute que : « *Une langue n'est pas "un sac de mots" et comprendre un texte écrit en langue étrangère, ce n'est pas remplacer chaque "mot par le mot correspondant en langue maternelle". Une langue est un système dont les éléments constitutifs n'existent que dans la mesure où ils sont intégrés et structurés.* »²

Par ailleurs, elle suppose que les apprenants, sachant lire dans leur langue maternelle, perçoivent les mots et les énoncés de manière globale, en effectuant une lecture rapide et qu'il est donc possible de transposer cette stratégie de lecture en langue étrangère.

A présent, nous allons exposer brièvement les principes de base de cette approche :

¹ [MOIRAND, Sophie](#), Études de Linguistique Appliquée, Paris Vol. 23, 1 Juillet 1976, p. 87. Cité dans : <https://search.proquest.com/openview/932cd39a22fb23fdf1520bda4873e0b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>

² Ibid, P. 89

- La première phase de lecture consiste à observer le texte pour essayer d'avoir des indices iconiques, typographiques, etc. il s'agit de se familiariser avec le texte afin d'accéder au sens.
- Repérer les éléments qui donnent des indices relatifs à la situation de communication, à savoir : l'émetteur, le récepteur, le cadre spatio-temporel, le type de texte et l'intention communicative. Par ailleurs, les articulateurs, les substituts, les hyperonymes, etc. représentent des éléments tout aussi importants dans la compréhension du texte.
- Etablir une relation entre les différentes parties du texte grâce aux deux phases précédentes.
- Partir des connaissances antérieures des élèves-lecteurs afin de cerner les zones d'opacité du texte.
- La dernière étape consiste à donner des consignes de lecture. Celles-ci ont un double rôle : d'une part elles permettent à l'apprenant de rester actif vu qu'il aura une tâche à exécuter et ne s'arrêtera pas au premier obstacle linguistique. D'une autre part, elles l'aident dans la construction du sens. Dans cette perspective, il s'agit de guider le lecteur sur le chemin de la compréhension et non de lui poser des questions pour vérifier s'il a cerné le sens du texte. Par ailleurs, les apprenants peuvent interagir entre eux quant à la signification que chacun a donnée au texte.

2.2.3. La lecture interactive

Parmi les méthodologies de lecture appliquée en classe de FLE, l'approche interactive est l'une des plus en vogue, elle a été mise en place par Francine Cicurel, qui s'est inspirée des modèles de lecture de son temps, notamment de l'approche globale de Sophie Moirand.

L'objectif de cette méthode consiste à ce que l'apprenant soit actif en effectuant une opération de lecture en classe, c'est-à-dire qu'il ne doit pas demeurer en position de récepteur passif, mais plutôt interagir avec l'enseignant et le reste de classe afin de pouvoir construire un sens. Francine Cicurel divise le travail de lecture en classe en quatre étapes :

- La première étape consiste à amener les élèves à anticiper sur le sens du texte. En effet, avant de distribuer le texte, l'enseignant doit activer les connaissances déjà acquises des apprenants, ayant un rapport avec le contenu du support.

- La deuxième étape intervient après la distribution des textes, elle permet à l'élève d'émettre des hypothèses de sens avant de lire. Il procède ainsi à une observation rapide du support, une sorte de lecture-balayage qui le familiarise avec le texte.
- Lors de la troisième étape, l'enseignant demande aux apprenants de lire le texte en leur donnant une consigne de lecture. L'objectif de cette étape est d'amener les apprenants à apprêhender progressivement le sens du texte.
- La dernière étape de lecture est ce que Cicurel appelle « coopération »/ « interaction ». L'enseignant doit faire en sorte d'établir une jonction entre les nouvelles connaissances acquises grâce au texte, et celles que l'apprenant avait déjà, et qui lui ont permis d'accéder à la compréhension. Dans cette perspective, il s'agit de réduire ce que Gaonac'h décrit comme « une paralysie du sujet »¹ qui éprouve des difficultés à faire la liaison entre ses connaissances antérieures et celles apportées par le texte. Des interactions entre les apprenants sont également envisageables dans cette étape, étant donné qu'ils peuvent échanger oralement leurs opinions.²

2.3. Lire pour écrire, écrire pour lire

Lire pour écrire représente l'un des objectifs à atteindre en classe de FLE. En effet, une activité de lecture permet à l'apprenant de connaitre les différents genres discursifs ainsi que les différents procédés d'écriture, de ce fait il pourra rédiger en faisant recours aux connaissances acquises grâce à la lecture comme le souligne MOUREY :

« Le travail d'écriture faisant suite au travail de lecture n'est pas conçu comme un travail d'imitation. Il a pour objectif de permettre à l'apprenant de s'approprier, en les utilisant, des procédés, des matrices d'écriture que l'on aura aidé à dégager au cours de séquences de lecture. »³

Néanmoins, savoir lire n'est pas toujours un gage de savoir écrire. En effet, même si la lecture permet d'acquérir les compétences nécessaires pour écrire, un bon lecteur n'est pas forcément un bon scripteur, comme le souligne Claudette Oriol-Boyer :

¹ GAONAC'H, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Didier.

² <https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-1-evolution-des-approches-d-enseignementapprentissage-de-la-comprehension-ecrite> Consulté le (05 Août 2018)

³ MOUREY. Joe, En lisant, en écrivant ; lire et écrire des récits au cycle 3, les actes n°52,1995.

« Si l'on s'accorde pour reconnaître que la lecture fonde les compétences d'écriture, on doit cependant admettre que cela ne va pas de soi. En effet, si lire suffisait pour que s'effectue un apprentissage de l'écriture, tout lecteur saurait écrire : ce qui n'est évidemment pas le cas. »¹

La lecture et l'écriture sont deux activités indissociables, voire même deux moments d'une même activité, c'est ce que Oriol-Boyer nous explique :

« Si lire peut, sous certaines conditions, apprendre à mieux écrire, écrire apprend toujours à mieux lire. Les tentatives d'écriture ne s'oublient jamais et entretiennent le besoin ou l'envie de lire. »²

Nous allons donc voir quel mode de lecture autorise le passage à l'écriture

2.3.1. La lecture fusionnelle : « lire pour vivre »

Il s'agit d'un mode de lecture à travers lequel le lecteur se projette dans l'histoire et s'identifie au héros en s'évadant vers un monde meilleur :

« On peut lire pour s'informer sur un sujet qui intéresse, pour apprendre comment se servir d'un objet, ou pour vivre une vie meilleure en s'identifiant aux héros d'une fiction. Dans tous les cas, le lecteur ne fait pas la distinction entre les mots et les choses désignées. Pas plus qu'il ne fait la différence entre lui-même et le personnage dans lequel, par « sympathie »³

La lecture fusionnelle se pratique à l'école, et ce dès le jeune âge, étant donné qu'elle permet à l'apprenant, un tant soit peu de s'évader vers une vie meilleure que la sienne. C'est aussi une lecture plaisir : « En ce cas lire, c'est changer de vie pendant quelques instants. »⁴

Toutefois, ce mode de lecture, aussi plaisant soit-il n'autorise pas pour autant d'entrer dans l'écriture étant donné que : « les mécanismes langagiers mis en place par l'écrivain ne sont pas perçus par le lecteur. Le texte en tant que texte, c'est-à-dire en tant qu'objet de langage, demeure transparent. Si le texte est lu comme le reflet du réel, c'est au prix d'une complète ignorance de sa

¹ Oriol-Boyer. C, 50 Activités de lecture-écriture en ateliers, Tome I, Edition CRDP Midi-Pyrénées, 2004, p. 5.

² Ibid, P. 5

³ Ibid, P. 6

⁴ Ibid, P. 6

nature linguistique et des opérations de langage qui permettent de créer des effets de réel et de susciter des émotions et des pensées. »¹

Comme nous venons de le montrer, la lecture fusionnelle ne conduit pas l'apprenant sur le chemin de l'écriture, cependant il existe un autre mode qui le permet, celui de la lecture distanciée.

2.3.2. La lecture distanciée : lire pour écrire

Contrairement à la lecture fusionnelle, la position distanciée consiste à prendre ses distances avec le texte lu. Dans ce cas, l'apprenant n'est plus en fusion avec le héros et a donc la capacité de considérer l'histoire en ayant un certain esprit critique :

« Ce faisant, il prend conscience qu'il est devant un objet de langage « fabriqué ». il adopte un mode de lecture distanciée où il se permet de discuter et même de contester les choix de l'écrivain. »²

Dans cette position, on passe de l'identification au héros à l'identification au scripteur, l'apprenant peut alors passer du côté de l'écriture.

Il est de toute évidence que la lecture distanciée, est celle que l'enseignant doit veiller à développer chez les apprenants, afin de les amener à lire pour écrire. Ils pourront ainsi analyser les règles d'écriture, et les réemployer ensuite s'ils veulent reproduire le même type de texte.

« Ayant conscience des opérations langagières accomplies par le scripteur, les ayant mises à jour, les ayant explicitées, le lecteur peut se les approprier, en les reproduisant fidèlement (écriture d'imitation) ou avec des variations (écriture créative ou d'invention. »³

2.3.3. De la lecture fusionnelle à la lecture distanciée et inversement

Si l'élève apprend à passer rapidement de la lecture fusionnelle à la lecture distanciée, il saura que lire permet à la fois de s'évader vers un monde meilleur, grâce à l'imagination, mais aussi faire son entrée dans le monde de l'écriture :

De ce fait, les élèves ne doivent pas se contenter d'une lecture réaliste, c'est-à-dire une lecture où les mots collent aux objets, autrement ils n'atteindront jamais ce moment de distanciation et

¹ Ibid, P. 6

² Ibid, P. 7

³ Ibid, P. 7

« manqueront cette intense activité métalinguistique » qui doit les amener à réaliser des progrès langagiers car selon Jakobson, ces derniers dépendent de la capacité à développer un métalangage, c'est-à-dire à « comparer des signes verbaux et à parler du langage. »

Chacune de ces positions est nécessaire, et l'apprentissage de la lecture n'est accompli que si l'élève arrive à passer d'une position à l'autre de manière très rapide.

C'est en cela que consiste le rôle de l'enseignant de français: apprendre à l'élève d'alterner entre ces deux modes de lecture sans jamais oublier de « relier réflexion sur le sens et réflexion sur le maniement du langage. »

Ainsi, si l'élève arrive à maîtriser ces deux types de lecture en basculant de l'une à l'autre, il saura que le fait d'écrire n'est autre que le fruit d'un apprentissage d'un ensemble de mécanismes et de processus comme le souligne Oriol-Boyer

« Les textes sont lus non plus comme le résultat d'un don ou d'une inspiration mais bien comme le produit d'un ensemble de tâches qui, répertoriées, explicitées, théorisées, deviennent accessibles à quelqu'un qui veut apprendre à écrire à partir des lectures qu'il fait.

Mais les textes doivent aussi être écrits et relus en position distanciée car si on fait corps avec ce qu'on écrit, toute suggestion de modification du texte sera vécue, comme une agression contre la personne. »¹

Pour que l'apprentissage s'accomplisse, il est donc impératif de distinguer le sujet de l'objet. Et seule la position distanciée l'autorise.

Par ailleurs, même si la lecture distanciée permet de faire son entrée dans le monde de l'écriture, en appréhendant les processus mis en œuvre, afin de pouvoir les reproduire dans ses propres productions, il n'en demeure pas moins que la rédaction peut présenter certaines lacunes, et qu'il conviendrait alors de s'interroger sur le texte ainsi que les règles qui assurent un bon fonctionnement textuel.

2.4. Texte : éléments de définition

¹ Oriol-Boyer. C, 50 Activités de lecture-écriture en ateliers, Tome I, Edition CRDP Midi-Pyrénées, 2004, p. 10

D'abord un texte est un mot issu du bas-latin « *textus* » et c'est le participe passé du mot « *texere* » qui veut dire tisser en français. Il est l'ensemble des termes qui constituent un écrit, une œuvre ou fragment d'œuvre.¹

Il s'agit d'un tissage de mots, de phrases et d'expressions qui représente à l'issue de l'activité scripturale un ensemble cohérent.

L'écriture d'un texte se faisant de manière linéaire (une phrase après l'autre...), on pourrait tenter d'en conclure qu'il suffit de savoir former des phrases pour savoir rédiger un texte. Or, à partir des années 60-70, certains linguistes² ont montré au contraire qu'un texte est une unité bien plus complexe qu'il n'y paraît, dont la signification ne saurait se résumer à la somme des phrases qui le constituent.

En effet, dans un article intitulé « théorie du texte » Roland Barthes affirme que : « *texte veut dire tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens, nous acceptons maintenant dans, le tissu, l'idée génératrice que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel.* »³

Le texte méritait donc de devenir un nouvel objet d'analyse pour la linguistique : ainsi s'est développée ce qu'on a appelé dans un premier temps « la grammaire de texte », puis « la linguistique textuelle ». (ADAM 1999)

En mettant en évidence les règles de fonctionnement du texte, la linguistique textuelle permet de comprendre pourquoi certains textes qui respectent pourtant la syntaxe, la morphologie et l'orthographe sont loin d'être satisfaisants et s'avèrent même difficiles à comprendre, comme c'est le cas de bon nombre de copies de nos apprenants aujourd'hui.

La linguistique textuelle permet ainsi d'identifier la source de certaines malformations textuelles. Afin de pouvoir aider les apprenants à améliorer leurs textes, il convient de se demander à présent ce qui permet d'assurer la progression et la cohésion, qui sont les deux principes fondamentaux d'un bon fonctionnement textuel.

¹ Wikipédia, l'encyclopédie libre

² E.LANG (1972), D.SLAKTA (1975)

³ BARTHES. Roland, Article théorie du texte, in Encyclopédia Universalis, Paris, Larousse, 1973, P. 200.

2.4.1. La progression thématique

La notion de « progression thématique » vient des linguistes de l'école de Prague¹ qui se sont proposés de faire une analyse informationnelles des phrases en cherchant à distinguer ce qui est présenté comme déjà connu et donc informativement faible, de ce qui est présenté au contraire comme étant nouveau, c'est-à-dire très informatif. Ils ont appelé le « déjà connu » **thème** et le « nouveau » **rhème** : ce qui fait que les idées d'un texte soient reliées les une aux autres, donc ce qui assure la cohésion, ce sont les thèmes. En revanche, ce qui assure la progression d'un texte, c'est-à-dire ce qui fait qu'il apporte de nouvelles informations, ce sont les rhèmes. Thèmes et rhèmes alternent donc dans la phrase et au niveau du texte. Ainsi, on distingue trois types de progression thématique :

a. La progression à thème constant

Le même thème est repris de phrase en phrase, ce qui permet d'assurer la cohésion du texte.

b. La progression à thèmes dérivés

Il s'agit d'une sorte de variante de la progression à thème constant, car seulement une partie du thème est reprise de phrase en phrase. Le thème dont seulement une partie est reprise constitue donc une sorte d'hyper-thème et chaque partie reprise fonctionne comme un thème dérivé.

c. La progression linéaire (ou à thème évolutif)

Dans ce type de progression, le rhème d'une phrase devient le thème de la phrase suivante.

Il est à noter que le plus souvent, sauf dans le cas d'un texte très court, plusieurs type de progression thématique se succèdent au long d'un même texte.

Enfin, il arrive aussi qu'on rencontre une rupture thématique (introduction d'un élément nouveau sans lien avec le contexte) qui permet par exemple de ménager un effet de surprise.

A présent, nous allons montrer comment un thème est repris de phrase en phrase, autrement dit, quels procédés assurent la cohésion d'un texte.

2.4.2. Procédés assurant la cohésion textuelle

¹ Notamment V.MATHESIUS. En France, c'est principalement B. COMBETTES (1983) qui a contribué à faire connaître ces travaux.

2.4.2.1. Les reprises anaphoriques

La reprise du même thème se fait grâce à des pronoms, des répétitions ou encore des substituts, à savoir « les reprises anaphoriques » ou « anaphores », les plus employées sont les anaphores nominales et les anaphores pronominales.

a. La reprise par un nom ou l'anaphore nominale

Le premier type de reprise nominale consiste en une répétition avec changement du déterminant, c'est ce que l'on appelle « l'anaphore fidèle » car le nom tête reste le même.

Ce type d'anaphore très fréquent mérite toute l'attention de l'enseignant de français langue étrangère, notamment si ses apprenants ont des difficultés à utiliser les différents déterminants du français : il pourra ainsi leur expliquer qu'avec une reprise de ce genre, le déterminant indéfini indique l'introduction d'un référent nouveau, tandis que le défini indique qu'on parle toujours de la même personne ou chose.

La reprise peut consister également en une substitution, c'est-à-dire en un nom ayant un signifié proche, synonyme, quasi-synonyme ou hyperonyme. L'anaphore permet donc non seulement d'assurer la cohésion mais aussi la progression, à savoir l'apport de nouvelles informations sur le référent. Ce procédé joue donc un rôle central dans la construction textuelle.

L'anaphore peut aussi résumer un segment de discours de longueur variable : phrase, paragraphe, texte.

Cependant, l'enseignant de devra pas perdre de vue que d'une part, la présence de ce type d'anaphore peut rendre le texte plus difficile à comprendre pour des apprenants de langue étrangère et que d'autre part, le maniement de cette sorte de reprise peut s'avérer particulièrement délicat. Lors de la lecture du texte, il faudra donc s'assurer que les apprenants ont bien compris les anaphores résomptives (qui permettent de résumer un segment de discours tel qu'une phrase) qu'il renferme, par exemple en leur faisant rechercher les énoncés qu'elle reprend. Aussi, afin que les apprenants puissent à leur tour employer ce genre d'anaphore dans leur production, il convient de prévoir des activités d'entraînement.

Enfin, l'anaphore dite « associative » qui relie un tout à ses différentes parties, repose sur une connaissance générale du monde.

Des formes les plus simples au plus complexes, la reprise nominale peut donc présenter de nombreuses facettes. Il est important d'en prendre conscience afin de pouvoir les repérer dans les textes et ensuite les faire découvrir aux apprenants. On leur montrera ensuite comment elles se combinent avec les reprises pronominales.

b. La reprise par un pronom ou anaphore pronomiale :

La plupart des formes que la grammaire appelle « pronoms » peuvent fonctionner comme des reprises anaphoriques au sein d'un texte. La difficulté pour un apprenant de FLE sera de savoir quand et comment utiliser chacune d'entre elles.

Concernant les pronoms indéfinis, on pourra faire observer aux apprenants comment ils peuvent participer à la structuration d'un texte qui suit une progression à thèmes dérivés. D'autres procédés assurent la cohésion textuelle à savoir les temps verbaux, les connecteurs, la répartition en paragraphes et la ponctuation.

2.4.2.2. Les temps verbaux

La cohésion textuelle repose certes sur des reprises anaphoriques, mais aussi sur l'emploi des temps verbaux. L'enseignant du FLE doit donc aborder avec ses apprenants la manière dont les temps verbaux sont employés au niveau local (celui de la phrase) mais aussi au niveau global (textuel). Leur faire comprendre par exemple que l'emploi des différents temps du passé en français, contribue à la structuration du texte dans son ensemble.

A cet égard, le plus que parfait est un temps tout à fait intéressant dans la mesure où, comme il exprime l'antériorité ou l'accompli, il n'est jamais employé seul dans un texte, mais toujours en contraste avec des verbes aux autres temps du passé.

2.4.2.3. Les connecteurs

On regroupe ici sous la dénomination générique de « connecteurs » les différents mots de liaisons, à savoir notamment :

- Les connecteurs argumentatifs qui marquent les relations de cause/conséquence, opposition, concession, etc. Par exemple : car, mais, donc...
- Les organisateurs textuels qui indiquent le plan de texte ou l'ordre des idées. Par exemple : d'abord, ensuite, enfin...

- Les organisateurs temporels, par exemple : pendant, brusquement, hier, à cet instant...
- Les organisateurs spatiaux : ici, là-bas, en dessus, au-dessous...

Il est intéressant de montrer aux apprenants du FLE non seulement comment les différents connecteurs permettent d'assurer la cohésion d'un texte mais surtout comment ils se combinent avec les autres procédés de cohésion. Cependant, l'unité de certaines séquences ne repose pas en premier lieu sur l'utilisation des connecteurs mais sur celle des anaphores. De plus, il est possible d'exprimer certains liens en se passant des connecteurs.

En tout état de cause, si l'on désire entraîner les apprenants à utiliser des connecteurs, il est nécessaire avant tout de s'assurer qu'ils savent comment chacun fonctionne au niveau textuel. Pour se faire, il faut privilégier l'observation de textes qui comprennent des connecteurs, puis on pourra demander aux apprenants de constituer leur propre liste, en veillant à ce qu'ils indiquent à chaque fois les différentes nuances entre les termes, par exemple entre « parce que » et « puisque », deux conjonctions que les grammaires classent traditionnellement parmi les marqueurs de cause mais qui ne sont pas interchangeables.

2.4.2.4. La répartition en paragraphes et la ponctuation :

Les connecteurs qui ont pour rôle de segmenter et de relier les propositions, pourraient difficilement le faire si le scripteur n'avait pas aussi recours à deux autres procédés tout aussi nécessaires à une bonne structuration du texte : la ponctuation et la répartition du texte en paragraphes. Or, comme on l'a déjà évoqué, cette répartition n'est pas toujours évidente pour les apprenants du FLE, et devra donc figurer le plus souvent au programme d'un cours de production écrite.

En même temps que l'on fait observer les paragraphes d'un texte, il est bon également d'attirer l'attention des apprenants sur un autre procédé intimement lié au premier, à savoir la ponctuation. On observe en effet deux types de travers chez les apprenants : l'abus de signes de ponctuation et notamment de points, ou au contraire le manque flagrant. Or, dans les deux cas, le texte produit est particulièrement difficile à lire.

Etant donné que les règles de ponctuation varient d'une langue à une autre, il est important de les expliquer aux apprenants du FLE dès qu'ils commencent à rédiger. On pourra leur faire

observer tout d'abord l'utilisation du point et de la majuscule qui le suit toujours, puis des autres points et des autres signes de ponctuation en fonction des besoins.

Afin de mieux faire comprendre aux apprenants le rôle joué respectivement par la mise en page et par la ponctuation, il peut être judicieux de les confronter à un texte auquel il manque ces deux procédés de structuration, puis on leur demandera de le comparer au texte dans lequel la répartition en paragraphes et la mise en page ont été rétablies.

Certes, le professeur doit insister sur l'importance de connaître les différents procédés assurant la cohésion, étant donné que celle-ci est l'une des caractéristiques principales d'un texte bien formé et donc lisible, cependant, il existe des genres textuels, pour lesquels les règles associées au maintien de la cohésion revêtent une bien moins grande importance que les autres, on peut citer par exemple la carte postale, qui très souvent présente un aspect décousu. Ce n'est d'ailleurs sans doute pas un hasard, si le CECR préconise ces genres de texte dès le niveau A1 : ces textes sont adaptés à des débutants, non seulement parce qu'ils sont brefs ou encore parce qu'ils ne nécessitent que la connaissance d'un lexique courant, mais surtout parce qu'ils n'exigent pas du scripteur d'assurer la cohésion textuelle.

Conclusion

En somme, nous avons pu voir que lire un texte est une opération intellectuelle, qui consiste à mettre en œuvre plusieurs stratégies pouvant parfois s'entremêler. Il revient donc à l'enseignant d'indiquer à ses apprenants le chemin à suivre, afin qu'ils parviennent à comprendre et à interpréter le sens du texte.

Par ailleurs, un texte est le résultat d'une double activité : la lecture et l'écriture. La lecture fait partie intégrante du processus d'écriture, et permet même, dans une certaine mesure, de mieux écrire.

Enfin, un texte c'est aussi un ensemble complexe résultant de la combinaison de deux principes fondamentaux : la progression et la cohésion. Une meilleure connaissance de chacun de ces principes permet de rédiger des textes de meilleure qualité. Concernant le principe de cohésion, nous avons vu qu'il est le fruit de nombreux procédés (reprises anaphoriques, temps verbaux, connecteurs, mise en page et ponctuation) et qu'il convient donc de montrer aux apprenants comment ces différents procédés s'associent au sein d'un même texte. Pour aider les apprenants à rédiger des textes bien formés en langue étrangère, il importe également de les entraîner à utiliser chacun de ces procédés à bon escient.

Chapitre 3 :

Des ateliers d'écriture à

l'enseignement de l'écriture créative en

FLE

Introduction

Comme nous avons pu le voir dans les chapitres précédents, l’écrit a toujours susciter l’intérêt des recherches dans le domaine de la didactique des langues étrangères, et l’abondance des théories en est le parfait le témoin. De la méthode traditionnelle jusqu’aux approches communicatives, l’enseignement de l’écriture a connu une remise en question, entraînant avec elle un changement au niveau des pratiques pédagogiques.

En effet, suite à l’avènement de l’approche communicative dans les années 1980, un nouveau concept est apparu, celui des ateliers d’écriture. Un dispositif qui s’est imposé peu à peu et qui a bouleversé les anciennes méthodes d’écriture.

D’une part, parce que l’écriture n’était plus pratiquée uniquement en classe, vu que les ateliers d’écriture se sont implantés un peu partout, proposant un large éventail de formations, pouvant répondre à la demande d’une grande diversité de public.

D’une autre part, parce que l’écriture était plus considérée comme un processus, dans lequel la réécriture devait faire partie intégrante. Reuter considère même que la réécriture accompagne l’activité d’écriture dès ses débuts, et cette réécriture contribue à construire le projet du scripteur. L’écriture et la réécriture ont donc « *fondamentalement une valeur cognitivo-heuristique.* »¹

En réalité, les ateliers d’écriture n’ont cessé d’évoluer à travers l’histoire, plusieurs courants y ont contribué d’ailleurs. C’est ce que nous tenterons de développer dans ce chapitre, en définissant par ailleurs l’acte scriptural. Par la suite, nous allons montrer comment les ateliers d’écriture peuvent être intégrés au processus pédagogiques, afin de contribuer au développement des compétences scripturales des apprenants en FLE. Nous clôturerons notre propos en proposant un ensemble d’activité d’écriture créative que l’enseignant pourra exploiter en classe de FLE.

¹ Reuteur. Y, « Table ronde sur la réécriture », dans *Pratique*, n°105-106, *la réécriture*, Metz : CRESEF, Juin 2000, p. 223.

3 .1. L'historique des ateliers d'écriture

3.1.1. L'origine des ateliers d'écriture

On attribue souvent l'apparition des ateliers d'écriture contemporains au creative writing workshops américains, toutefois leur origine remonte à bien avant comme le précise J. Foucault¹ :

« L'archéologie de ce mouvement vers les ateliers d'écriture reste à faire et l'on pourrait évoquer, avant la pédagogie Freinet, d'autres démarches en Allemagne à la fin du XIXe siècle ainsi que celle de Tolstoï en Russie qui réalisa des ateliers d'écriture, là encore avant la fin du XIXe, dans son village d'Iasnaià-Polianà où il s'était retiré ». (2007 : 21)

Par ailleurs, il arrive que Louise Michel, une révolutionnaire de la commune de Paris (1871), soit évoquée quant aux prémisses des ateliers d'écriture, celle-ci aurait usé de l'écrit en tant que moyen de libération, afin d'apporter de l'aide aux Canaques auprès desquels elle était emprisonnée en Nouvelle-Calédonie.

Lorenzo Soccavo quant à lui fait remonter l'apparition des ateliers d'écriture au XVe siècle :

« Les ateliers d'écriture en France sont aussi peut-être un héritage de ce qui se passait, il y a plus longtemps, au XV e siècle, dans les scriptorium où l'on recopiait à la main, en calligraphie, des textes, anonymes ou pas, et sur lesquels l'on s'est mis à écrire aussi dans la marge ses propres réflexions, commentaires, son expression à soi. »²

3.1.2. Les ateliers d'écriture américains

Les ateliers d'écriture apparaissent aux États-Unis en 1936. La « creative writing » est liée à l'université : il s'agit d'un enseignement littéraire et technique évalué, même s'il est dispensé par des écrivains et s'il est essentiellement oral, transmettant un savoir de l'écriture à partir d'analyses de textes ; le but étant de faire étudier la littérature d'une façon nouvelle et vivante³, comme le souligne Isabelle Rossignol :

¹ FOUCAULT J. (2007). « Les ateliers d'écriture (Premières propositions pour une délimitation du champ de recherche) ». Dans Ateliers d'écriture (Journée d'étude de Lomé, Togo). Paris : L'Harmattan.

² Soccavo.L, Les ateliers d'écriture, Guide annuaire, Editions Dixit, 2004, p.15 ;

³ Aujourd'hui, aux États-Unis, dans tous les départements de littérature, il y a des ateliers d'écriture animés par de grands écrivains. Les ateliers sont dispensés dans plus de 500 programmes

« *Les ateliers américains (creative writing workshops) ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature... Ils préparent bien à la profession d'écrivains.* »¹

Par ailleurs, les ateliers d'écriture américains actuels sont caractérisés par un déroulement dans un cadre exclusivement oral comme le souligne I Rossignol (1996) :

« *Les séances d'écriture sont en effet des séances de lecture où les étudiants viennent lire leurs propres manuscrits – ou le manuscrit d'un autre – devant un public d'étudiants. L'ensemble est dirigé par un professeur dit d'écriture, un écrivain le plus souvent.* »²

Concrètement, un étudiant vient en classe avec son texte, le lit, et écoute les critiques de ses camarades – et ce, plutôt sur la forme que sur le fond. Ces cursus visent à former des professionnels de l'écriture.

3.1.3. Les ateliers d'écriture créative en France

L'écriture créative s'est développée plus tard en France et plutôt dans les marges. Moins technique que dans les universités américaines, l'atelier se présente davantage comme pratique sociale et politique, visant la réappropriation de la langue par des publics en difficultés. Elisabeth Bing a ouvert la voie dans un centre médico-pédagogique dans les années 1970. Des associations et des écrivains ont peu à peu diversifié leurs pratiques : Aleph, le GFEN, le CICLOP, François Bon...³

A l'école, des incitations à l'écriture d'invention étaient apparues depuis Célestin Freinet, dans les années 1920 et plus tard, autour des années 1968, grâce aux poètes-instituteurs (Jean-Hugues Malineau, Georges Jean...) qui ont proposé des jeux d'écriture mais sans le dispositif du type atelier.

universitaires et ceux de l'université d'Iowa en est l'un des plus prestigieux. Olivier GUEZ, Les écrivains américains, cultivés en Pépinières, disponible sur Internet http://www.lemonde.fr/livres/article/2013/04/25/les-ecrivains-americains-cultives-en-pepinieres_3165952_3260.html

¹ L'INVENTION DES ATELIERS D'ÉCRITURE EN FRANCE Analyse comparative de sept courants clés, Isabelle Rossignol, édition L'Harmattan 1996, p.25

² Ibid, P. 22

³ L'ECRITURE CREATIVE, « Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres », Marguerite Perdriault, édition Erès, 2014, p.21, 22

3.1.3.1. Le mouvement Freinet

Les ateliers français ont été surtout présents hors institutions universitaires, mais ces dernières *rattrapent leur retard*, surtout depuis le début des années 2000. Parmi les précurseurs, on peut citer l'influence qu'a eue le mouvement d'éducation nouvelle, dans les années 20¹. Alors que l'enseignement classique était plutôt centré sur la matière à enseigner et sur les programmes définissant cette matière, le pédagogue Freinet bouleverse totalement cette vision traditionnelle, en faisant de l'enfant un participant actif à sa formation. Ainsi, Célestin Freinet, demandait à ses élèves d'écrire des textes libres, sans consignes, révélant leur personnalité, car il estimait que les enfants devaient apprendre à s'exprimer et à s'enrichir par leur propre vision du monde, comme le souligne I. Rossignol (1996) :

« Les classes de Freinet étaient ainsi de véritables laboratoires de vie, où chacun apportait de l'extérieur les éléments qui compossaiient son univers, ceux-ci constituant les bases d'une leçon générale. C'est dans la lignée de ces découvertes que Célestin Freinet a inventé le texte libre. »²

Les techniques Freinet s'appuient sur des principes de mise en valeur de l'enfant et de rapport moins autoritaire à la connaissance :

- La rapidité de la connaissance des enfants grâce à l'expression libre dans tous les genres.
- La possibilité de la réduction rapide des lacunes.
- La thérapeutique qui fait que l'enfant s'ouvre et qu'il s'en porte mieux ensuite.³

Cependant, même si les élèves avaient la possibilité de rédiger des textes libres en s'inspirant de leurs histoires personnelles, il n'était pas question d'écrire n'importe quoi, Freinet le précise d'ailleurs en répondant à la question « comment aider les enfants à s'exprimer sans dire n'importe quoi ? » :

« L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la correspondance [...]. L'enfant n'écrit plus ce

¹ <https://arlap.hypotheses.org/10331> (visité le 15 juillet 2018)

² Isabelle Rossignol, Op. Cit. P.27

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet (visité le 15 juillet 2018)

qui l'intéresse lui ; il écrit ce qui, dans ses pensées, dans ses observations, ses sentiments et ses actes, est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants ensuite. »¹

Même si la méthode Freinet a été critiquée, il n'en demeure pas moins qu'elle présente des avantages certains, de plus, cette expérience a trouvé un écho dans le courant du Nouveau Roman qui a eu un impact considérable sur les ateliers d'écriture.

3.1.3.2. L’Oulipo

L’ouvrage de littérature potentielle, généralement désigné par son acronyme OuLiPo (ou Oulipo) est un mouvement littéraire créé dans les années 1950 par le mathématicien [François Le Lionnais](#), avec comme cofondateur l'écrivain et poète [Raymond Queneau](#). Le groupe est composé d'auteurs, dont les plus célèbres sont [Italo Calvino](#) ou [Georges Perec](#), mais aussi des personnalités ayant une double compétence comme les compositeurs de mathématique et de poésie [Jacques Roubaud](#) et [Olivier Salon](#), ou encore de purs mathématiciens comme [Claude Berge](#) (développeur de la [théorie des graphes](#)). Les Oulapiens mettent en place quelque chose de tout à fait nouveau en combinant à la fois les règles mathématiques et la littérature. « Il s'agit d'essayer d'utiliser des structures mathématiques dans la littérature».² Par ailleurs, Isabelle Le Pape précise que :

« Les créateurs de l’Oulipo s’adonnent ainsi à une exploration méthodique des potentialités de la langue, pour la sortir de son fonctionnement routinier et en révéler les ressources cachées. »³

Les oulipiens considèrent que le fait d'imposer des contraintes formelles d'écriture n'entrave pas la création, bien au contraire car cela représente une puissante stimulation pour l'imagination comme nous l'explique Marguerite Perdriault :

« L’expérience montre que, pour commencer, la meilleure façon de faire écrire et de proposer des contraintes formelles. La contrainte en mobilisant l’attention, dégage de la peur de s’exposer ou de n’avoir rien à dire. L’Oulipo en a fait un puissant moteur de création. A la

¹ Ibid, P. 19

² Action poétique, « L’Oulipo » n°85, septembre 1981, p. 48, cité par I. Rossignol, op. cit. p. 39.

³ http://classes.bnf.fr/rendezvous/pdf/fiche_Oulipo.pdf

différence de la consigne à laquelle on se plie- on y obéit pour résoudre un problème de math ou faire un exercice de grammaire-, la contrainte n'est qu'un inducteur, un lanceur. »¹

Concernant ces contraintes, elles servent à : « Se défaire de la difficulté de mettre en mots et ouvrir les portes de l’imaginaire. » (Desvignes, 2000, p. 35). Il existe plusieurs types de contraines (stylistiques, morphologiques, syntaxiques, alphabétiques etc.), et celle-ci génèrent de fascinants jeux textuels, comme des anagrammes (mélanges des lettres d’un mot ou d’un groupe de mots pour en extraire un sens nouveau), des palindromes (texte ou mot que l’on peut lire de gauche à droite et inversement) ou encore des lipogrammes : « *Un texte dans lequel l'auteur s'impose de ne jamais employer une lettre, parfois plusieurs. Se trouvent ainsi proscrits les mots qui contiennent cette lettre ou ces lettres. Par exemple : le roman de Georges Perec La Disparition est entièrement écrit sans la lettre e.* »²

L’Oulipo a marqué l’histoire des ateliers d’écriture en France. Ses fondateurs ont montré que le fait d’écrire est un acte de communication : si on écrit c’est dans le but d’être lu et donc compris par un lecteur. Ainsi, les différentes règles de l’écriture qu’ils ont établies ont apporté un cadre pédagogique formel à l’écriture. Celui-ci a un aspect ludique dans le sens où il permet aux scribeurs d’écrire avec et pour le plaisir.

3.1.3.3. Mai 68

Les premiers ateliers d’écriture contemporains font leur apparition dans un climat politique et social bouillonnant, en l’occurrence les évènements de Mai 68. Cette séquence est marquée par un vaste mouvement de revendications d’ordre social, économique et culturel, accompagnée d’une puissante contestation des institutions scolaire et universitaire. Les évènements de Mai 68 représentent le point de départ d’un nouveau monde, de nouvelles idées jaillissent, ce qui a permis la naissance des ateliers d’écriture contemporains en France. Le principe d’égalité entre les participants et la place accordée à l’expression ou à la communication représentent les bases communes à la plupart des ateliers français. Laurent Joffrin (1988) rappelle les buts des événements de Mai 68 en précisant qu’il s’agit de « Moderniser la pédagogie et lutter contre l’élitisme. Rénover la transmission des savoirs » (p. 42). Un peu plus tard, dans les années 1970, on assistera à une

¹ L’ECRITURE CREATIVE, « Démarche pour les empêchés d’écrire et les autres », Marguerite Perdriault, édition Erès, 2014, p. 34

² <http://www.oulipi.net/contraintes/document19666.html>

divergence d'objectifs entre les ateliers s'intéressant au sujet social et ceux qui accordent plus l'importance à l'écrit.

3.1.4. Les principaux courants fondateurs des ateliers d'écriture

Afin de comprendre le fonctionnement des ateliers d'écriture contemporains en France, nous allons nous référer à l'étude comparative d'Isabelle Rossignol, qui établit à l'issue de cette étude les démarches qu'elle considère comme étant les sept principaux courants fondateurs des ateliers d'écriture d'aujourd'hui. Il s'agit de : « Groupe d'Aix », de l'association É. Bing, du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (désormais GFEN), le travail de Jean Ricardou et celui de Claudette Oriol-Boyer, Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique (désormais CICLOP) et de la société Aleph Écriture.

3.1.4.1. Le Groupe d'Aix

Suite à son retour d'un voyage effectué aux Etats-Unis, Anne Roche, professeur de lettres modernes à l'université d'Aix-en-Provence, élabore des cours de « Cours de création poétique » en s'inspirant de la méthode américaine. En effet, elle demande à ses étudiants de rédiger des textes puis de les ramener afin de les lire en groupe. Ensuite, elle leur suggère de rédiger un roman de manière collective et ce pendant le cours. Pour elle, tout le monde avait la capacité d'écrire, et la pratique de l'écriture permettait une meilleure compréhension interne du fonctionnement textuel.

Par ailleurs, les premiers ateliers d'écriture avaient pour but la libération de la parole et de la personne, les étudiants qui y prenaient part voulaient surtout être entendus et écoutés. Tout comme les Oulapiens, les membres du Groupe d'Aix travaillaient à partir de contraintes formelles car ils estimaient qu'il était nécessaire que l'étudiant y soit confronté afin de pouvoir démarrer l'écriture, c'est ce que nous explique Marie-Josée Devigne :

« La contrainte formelle est souvent utilisée en ouverture comme une manière de se défaire de la difficulté de mettre en mots et ouvrir les portes de l'imaginaire. Elle oriente l'attention vers la forme et libère ainsi l'imagination. »¹

3.1.4.2. L'Association Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing

¹ LA LITTERATURE A LA PORTEE DES ENFANTS: Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire, [Marie-Josée Desvignes](#), édition l'Harmattan, 2000, p.35

L'association des ateliers d'écriture d'Elisabeth Bing a vu le jour en 1981 suite à une expérience dans un centre médico-pédagogique auprès d'enfants en difficulté. Elle narre l'aventure de cette expérience dans un livre s'intitulant « *Et je nageai jusqu'à la page* » :

« *Cette invention a décidé de ma vie, et un peu plus tard de celle de quelques personnes (...) rassemblées autour de moi et que j'ai entraînées dans l'aventure, nous retrouvant à l'avant-garde d'un mouvement de fond qui connaît actuellement un très grand développement.* »¹

Par ailleurs, elle explique que son expérience est basée sur « *sa propre passion douloureuse de l'acte d'écrire et son amour de la littérature* »² et que son but est « *l'intériorisation de ce que c'est qu'écrire – au sens le plus exigeant du terme* »³

L'atelier d'écriture d'Elisabeth Bing est plutôt centré sur la dimension psychique de l'individu. Selon sa fondatrice : « le paradigme de l'atelier d'écriture libère la possibilité d'expressivité. », toutefois, on lui reproche un manque de théorisation de l'écriture et des écrits, et le fait que sa démarche soit plus thérapeutique que pédagogique, comme nous l'explique I. Rossignol :

« *Elle s'en est détournée [des pratiques courantes du cours de français] en se centrant sur le sujet, en tentant de le toucher, de le faire « trembler jusqu'en ses racines » afin qu'il retrouve l'identité de son langage et qu' « il tire le fil par la plume ». Pour tirer ce fil elle a utilisé les mythes.* »⁴

Malgré le fait qu'elle soit critiquée sur certains aspects, la méthode adoptée par Elisabeth Bing a bien des avantages dont « *l'importance de certaines dimensions intégrées dans les dispositifs de ses ateliers comme le rôle du groupe avec les notions d'écoute bienveillante, de travail de réassurance et de dimension communicationnelle, ainsi que le rôle de déclencheur et de support pour l'imaginaire des mythes et des légendes.* »⁵

¹ Elisabeth Bing, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Éditions des Femmes (4 mars 1993), 1993, 313 pages p

² ÉCRITURES, écritures, CRDP de Rouen, 1992, p. 237. Cité par I. Rossignol, op. cit. p. 61.

³ Ibid, P.61

⁴ I. Rossignol, Op. Cit. P. 63

⁵ La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>

Après avoir collaboré pendant un certain temps avec Anne Roche à l'université d'Aix-en-Provence, Elisabeth Bing crée l'association portant son nom, elle acquière rapidement ses lettres de noblesse dans le domaine de l'écriture créative.

3.1.4.3. Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)

Le Groupe Français d'Education Nouvelle est un mouvement de recherche et de formation qui a vu le jour suite à la Première Guerre Mondiale, son objectif était de repenser le modèle éducatif. A l'instar de ses prédecesseurs Freinet et Langevin Wallon, le GFEN avait pour principe qu'en écrivant on apprend à lire.

En 1968, le (GFEN) devient un mouvement fixe avec plusieurs secteurs dont le secteur « poésie » créé en 1972 par Michel Cosem à Toulouse. Ses membres étaient des poètes et ils avaient pour objectif d'établir une relation entre l'intellectuel et l'activité scripturale.

Dans son ouvrage « Quelles pratiques pour une autre école ? »¹, M. Ducom, animateur du secteur écriture et poésie du GFEN, explique que les ateliers d'écriture impliquent la transformation de la personne. Si la démarche d'Elisabeth Bing était centrée sur une réparation individuelle, le GFEN quant à lui s'intéressait à la dimension sociale de l'individu et à l'écriture comme forme de la pensée.²

Le GFEN compte plusieurs types d'ateliers d'écriture, « *dans cette diversité deux concepts sont cependant communs : le « Tous capables » et la théorie de construction des savoirs : l'auto-socio-construction.* »³

En ce qui concerne le « tous capables », cela représente une forme de défi :

« *En affirmant que “tous (sont) capables” nous signifions notre irréductible confiance dans les capacités des êtres humains à dépasser tout ce qui pourrait les enfermer dans une vision fataliste et réductrice d'eux-mêmes. Mais surtout nous nous interrogeons sur les conditions à créer dans la cité, à l'école, dans les lieux de formation, les bibliothèques, les centres sociaux, pour que*

¹ DUCOM M. (1993). Quelles pratiques pour une autre école ? Bruxelles : Casterman, Bruxelles.

² <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2698/files/2015/06/M%C3%A9moire-M2-DFLES-Olivier-Mouginot-Juin-2014.pdf>

³ I. Rossignol, Op. Cit. P. 69

chacun s'en persuade et que collectivement nous fondions notre désir de vivre et de créer sur le projet résolument optimiste d'ajouter de l'humain à l'humain.»¹

Quant à la théorie de construction des savoirs : l'auto-socio-construction, il s'agit des trois étapes principales d'un atelier d'écriture du GFEN. Dans la première étape, celle du brouillon, les participants écoutent les consignes de l'animateur puis se mettent à écrire. Dans la deuxième phase, on passe à la lecture des textes écrits puis on les affiche au groupe, c'est la socialisation des écrits. La troisième et dernière étape consiste à construire un nouveau texte à partir des différentes observations qui ont eu lieu dans la phase précédente. Il ne s'agit pas de réécriture mais plutôt de l'écriture d'un autre texte compilant les mots des autres le souligne Michèle Chedemois (1988) : « *Le dispositif de l'atelier met en évidence que l'on n'écrit jamais seul. On écrit pour ou contre des textes d'autres* »²

Pour le GFEN, cette phase est primordiale car elle permet aux participants de se construire en même temps que leur texte.

3.1.4.4. Les travaux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer : l'inspiration du Nouveau Roman

Le courant littéraire du Nouveau Roman a eu une influence majeure sur l'évolution des ateliers d'écriture en France. Il s'agit d'un courant dit « multiple », qui remet en cause le roman traditionnel. Les écrivains du Nouveau Roman ont tenté de révolutionner les techniques romanesques en rompant avec la tradition balzacienne du XIXe siècle. I.Rossignol précise que :

« L'écrivain du Nouveau Roman considère en effet que réinventer le roman suppose de réinventer la façon dont l'écrivain regarde le monde. Toutefois, ce regard ne peut être différent que si l'il ne se met plus au centre du monde mais y prend simplement une place. »³

Jean Ricardou étant l'un des fondateurs de ce nouveau courant explique que :

¹ Les ateliers d'écriture : l'approche de l'Éducation Nouvelle : Un article de : G.F.E.N. Provence (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) Odette et Michel Neumayer .om.neumayer@libertysurf.fr www.ecriture-partagee.com

² L'Atelier d'écriture « Le pouvoir d'écrire », publication du GFEN, 1988, p. 94

³ L'INVENTION DES ATELIERS D'ÉCRITURE EN FRANCE Analyse comparative de sept courants clés, Isabelle Rossignol, édition L'Harmattan 1996, p.31

« Le roman n'est plus l'écriture d'une aventure, mais l'aventure d'une écriture »¹

En ce qui concerne l'écriture, Michel Butor pense que celle-ci est un « faire » plutôt qu'un dire, car elle fait le monde mais l'écrit aussi :

« Croire que le romancier a « quelque chose à dire » et qu'il cherche ensuite comment le dire, représente le plus grave des contresens. Car c'est précisément ce « comment », cette manière de dire, qui constitue son projet d'écrivain. »²

Claudette Oriol-Boyer, qui est enseignante de littérature à l'université de Grenoble III rejoint cette même conception de l'écriture, elle considère que l'écrit est le résultat d'un ensemble d'opérations (de relecture et de réécriture). Pour elle, il est indispensable d'avoir les mécanismes qui permettent la construction d'une compétence lectorale et que l'acquisition du savoir doit être liée à une pratique de production et de recherche, (Oriol-Boyer C., 1988, p. 13).

Par ailleurs, Oriol-Boyer (1984) précise que la lecture et l'écriture sont deux activités intimement liées. Selon elle, « l'écriture est une discipline susceptible d'être enseignée »³ et qu'il est nécessaire de mener le scripteur vers une bonne lecture de son texte dans la pratique des ateliers d'écriture. Cela veut dire que lire est écrire sont deux activités indissociables et que la lecture doit précéder l'activité scripturale et ce quel que soit le type ou le genre de texte qu'on envisage de produire.

Pour mieux comprendre, l'interaction entre la lecture et l'écriture, Claudette Oriol-Boyer propose un modèle de rédaction en spirale. D'après elle :

« L'interactivité ne se limite pas à un gadget de lecture fonctionnant au moment où le texte est terminé, elle est bien plus un mécanisme de la production textuelle aussi bien qu'un élément inscrit dans le texte et, surtout, c'est elle qui fonde une lecture menant l'écriture. »⁴

Le schéma ci-dessous montre la spirale de l'écriture-lecture-réécriture (ibid.) :

¹ Les mouvements littéraires. Le Nouveau Roman. *Site Magister*. Philippe Lavergne. Disponible sur : <http://www.site-magister.com/nouvrom.htm>

² Ibid, P. 53

³ Ibid, P.5

⁴ INTERACTIONS DE L'ÉCRITURE ET DE LA LECTURE Claudette ORIOL-BOYER, ACTES DE LECTURE n°21 (mars 1988)

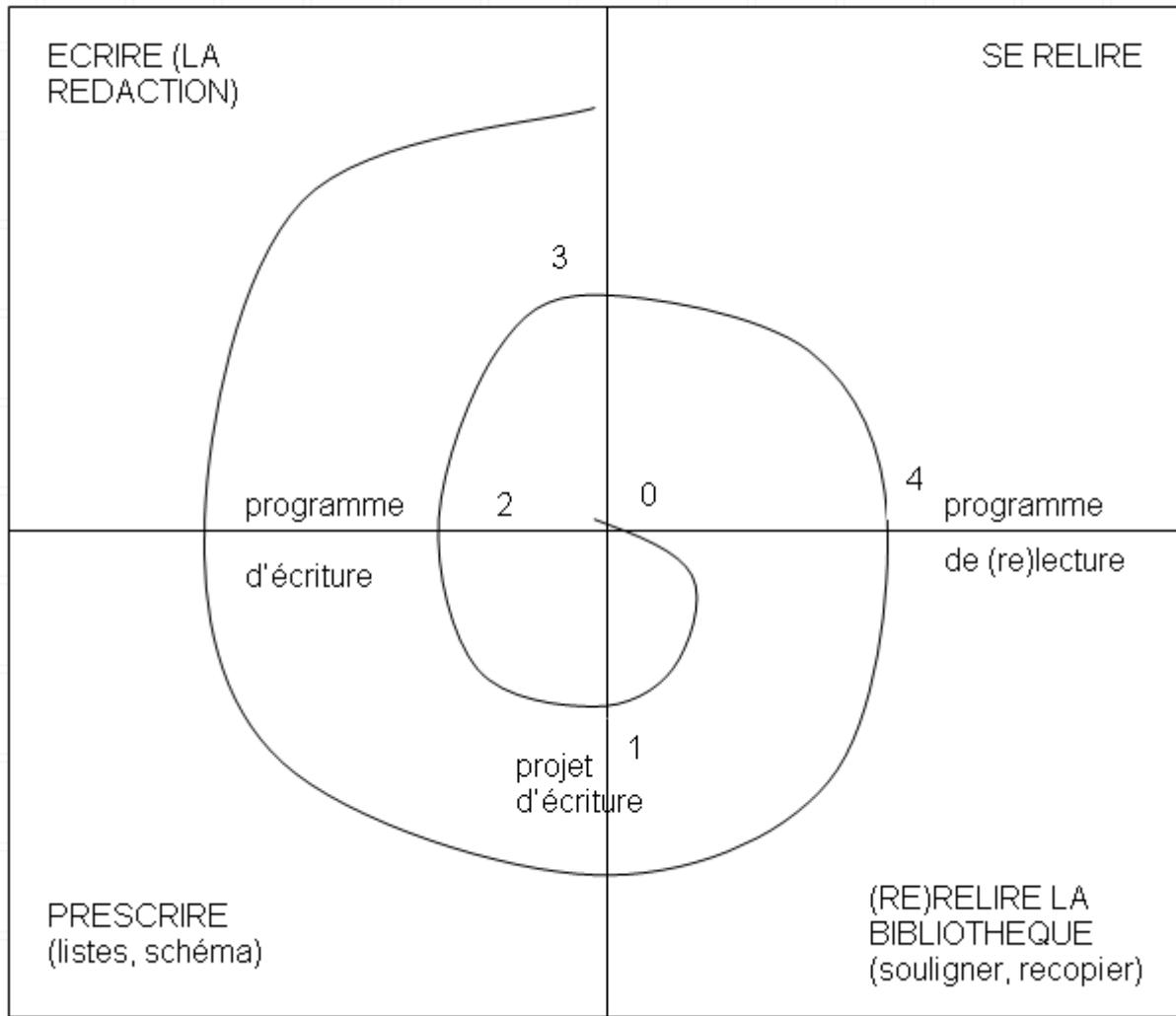


Tableau n°1 : La spirale de l'écriture-lecture-réécriture de Claudette Oriol-Boyer, (op. cit. p. 14).

L'auteur commente ce schéma en expliquant que : « la spirale désigne un enchaînement d'opérations effectué par l'écrivain lorsqu'il tente de produire un texte. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a, globalement, une succession obligée mais :

- certaines phases peuvent être sautées, d'autres comporter, en leur sein, en micro-séquence, telle ou telle autre (par exemple, au moment même où l'on se relit, on peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture) ;
- toute phase peut avorter et ne pas amener la suivante (c'est l'échec, le découragement, l'acceptation d'un comportement velléitaire).

Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases, etc.).

Segment (2-3) : écriture (rédaction) qui permet la venue d'un premier texte. Segment (3-4) : temps de relecture, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version.

Segment (4-5) : lecture des textes d'appui.

Segment (5-6) : écritures préparatoires.

Segment (6-7) : réécriture (nouvelle version).

Malgré les apports considérables des travaux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer, ils ont été critiqués quant à la place majeure qu'ils accordent aux écrits littéraires. Y. Reuter met en relief les apports importants de ce dernier courant, tout en émettant certaines réserves :

« Ils se réfèrent de surcroît à une conception du littéraire, ce qui est certes un avantage dans la mesure où elle est explicitée, mais ce qui peut s'avérer fort réducteur dans l'enseignement-apprentissage car, d'une part, il s'agit de développer pour chacun des apprenants ses potentialités spécifiques et, d'autre part, écrire ne se réduit pas à écrire du littéraire selon les positions de tel ou tel écrivain considéré d'avant-garde à un moment historique donné, »¹

Dans les années 1960, Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer ont théorisé les contraintes utilisées en atelier d'écriture. Et ils en ont aussi inventé. D'autres mouvements littéraires se réfèrent à cette notion de contrainte à laquelle ils font appel lorsqu'il s'agit de rédiger un texte littéraire.

3.1.4.5. L'Association ALEPH Écriture

¹ REUTER Yves, (1989). « L'enseignement de l'écriture, Histoire et problématique », in Pratiques n°61 « Ateliers d'écriture ? P. 57

L'association ALEPH a été créée en 1985 par Alain André, Daniel Mony et Jacqueline Dupret. Il s'agit d'un groupe d'enseignants et d'écrivains influencés par les travaux de Célestin Freinet, les ateliers d'écriture du GFEN et ce de Ricardou.

Les travaux de Jean Ricardeau ont eu un impact sur le groupe ALEPH dont le sens où celui-ci a accordé une grande importance à la notion de contrainte et donc à l'aspect formel et structural de la langue. Le GFEN avec sa théorie de construction des savoirs: l'auto-socio-construction, représente une seconde influence. De même, la socialisation des travaux d'écriture, l'un des principes fondateurs de la pédagogie de Célestin Freinet a été reprise par Alain André ; les participants écrivent des textesqu'ils lisent par la suite au groupe :

« La lecture de Célestin Freinet m'a en outre convaincu depuis longtemps, dans le principe, que la socialisation externe des écrits- leur diffusion hors d'un petit groupe de travail commun- est le point crucial de tout apprentissage de l'écriture. »¹

Même si les membres de l'association ALEPH a pris part aux ateliers d'écriture de Bing, du GFEN ou encore de ceux de Ricardou, ils estiment que leur travail est insuffisant dans le mesure où aucun de ces ateliers ne permettait d'accéder véritablement à l'écriture. Notons que le groupe ALEPH a mis en place des ateliers d'écriture dans la double finalité était d'amener progressivement les participants à devenir écrivains, en tout cas capables de bien écrire, de communiquer par la langue écrite et capables de faire de la littérature. Au fil de son histoire, la société ALEPH a développé des pratiques vivantes à destination du grand public et des institutions : ateliers d'écriture présentiels ou à distance, cycles de création littéraire, accompagnements personnalisés ; mais également formations de formateurs, formations à l'écriture professionnelle et journalistique, interventions sur mesure. Ce laboratoire pédagogique cible sa réflexion sur le processus de création, avec « Les Inédits », un programme de lectures rencontres innovant, consacré au chantier en cours d'écrivains. Il s'intéresse également au lien entre réflexion théorique et pratique de l'écriture avec l'Inventoire, revue web qui propose des interviews d'écrivains, des propositions d'écriture, des interventions pédagogiques et des chroniques littéraires, et met en relief l'échange et la réflexion sur les pratiques de l'« écriture créative » en Europe. Aleph Écriture est membre

¹ Babel heureuse, Alain André, Edition Paris Sycros-Alternatives, 1989 ? p. 243

fondateur de l’EACWP (European Association of Creative Writing Programmes), qui rassemble plus de 15 départements universitaires et écoles d’écriture.¹

3.1.4.6. Le CICLOP

Le Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique désignée par l’acronyme CICLOP a été fondé par Roland Gohlke et Pierre Frenkiel en 1975, Ces derniers proposent des ateliers d’écriture spontanée. La démarche adoptée par ce groupe est basée sur l’aspect social et non sur le texte en lui-même. Frenkiel s’inspire de la théorie de la créativité du psychologue américain Carl Rogers. Celui-ci pensait que « L’homme, à l’image de la vie dont il est le produit le plus pur, possède des ressources particulières en matière de créativité. »² Le CICLOP avait pour objectif de renforcer l’autonomie, la créativité et les facultés d’analyse de tout un chacun. En outre, les ateliers permettent aux participants de modifier le rapport qu’ils entretiennent avec l’écriture de sorte à ce qu’il devienne positif et dans la mesure du possible retrouver le plaisir et l’envie d’écrire.

L’animation vise donc, prioritairement, « le développement de la personne », telle que définie par Carl Rogers et à laquelle se réfèrent explicitement les ateliers du CICLOP : centrée sur la personne détentrice d’un potentiel et de capacités à écrire qu’elle peut développer si elle en a la motivation ; et centrée sur le groupe générateur d’énergies et d’échanges enrichissants pour tous³, l’animation vise :

« En particulier le partage des émotions dans le groupe, l’interprétation quasi nulle des productions avec une exigence de neutralité bienveillante et l’absence totale de jugements sur la qualité des textes. »⁴

¹ En 2012, Aleph a organisé la première conférence pédagogique internationale dédiée au métier de formateur en écriture, puis en 2014 le 10ème Symposium de l’association.

[visité le 21 juillet 2018], disponible sur Internet <https://www.aleph-ecriture.fr/-Qu-est-ce-qu-Aleph-14->

² https://fr.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers (visité le 22 juillet 2018)

³ Comment animer un atelier d’écriture ? Rencontre d’identités aux carrefours des mots, Tugdual de Cacqueray, édition l’Harmattan 2007, p. 54

⁴ Présentation des ateliers d’écriture du CICLOP, Frenkiel Pierre, p. 11

Bien entendu, cette approche a été critiquée car on lui reproche notamment de ne pas s'intéresser au texte en tant qu'objet littéraire mais plutôt à la relation que l'individu entretient avec l'écriture, de ce fait, l'accent est mis plutôt sur la possibilité d'écrire que l'écriture elle-même.

Depuis quelques années, le CICLOP s'est recentré autour d'ateliers d'écriture réguliers (hebdomadaires, mensuels ou bi-mensuels) et de stages d'écriture (semaines ou week-ends). Le CICLOP propose aussi une formation à l'animation d'ateliers d'écriture, une formation à l'écoute et différents séminaires de réflexion ou d'analyse des pratiques.¹

Après avoir énuméré les principaux courants fondateurs des ateliers d'écriture, nous pouvons relever avec Isabelle Rossignol (1994) deux points communs : le premier étant la centration sur le sujet, à travers la mise en place d'ateliers visant la transmission d'un savoir-faire réparateur, quant au second point commun, il est relatif à la maîtrise de la forme écrite car on estime que celle-ci peut-être être enseignée et par conséquent apprise. Nous verrons plus tard, comment ces deux aspects peuvent être combinés à une situation pédagogique visant l'apprentissage d'une écriture créative en FLE. Mais avant cela arrêtons-nous sur la notion de l'atelier d'écriture.

3.2. Définition des ateliers d'écriture

L'origine du mot atelier demeure quelque peu obscure, selon Philippe Crognier :

« Il viendrait du latin assis, puis astella, qui ne désignait que le simple copeau, l'éclat de bois. Vers 1332, on en relève l'usage en français pour désigner le lieu où sont entreposés les éclats de bois du charpentier. Pour autant ce n'est qu'au XVIII^e siècle que le mot semble se charger du sens sous lequel nous le considérons encore aujourd'hui, c'est-à-dire comme un lieu aussi bien que comme l'ensemble des ouvriers regroupés dans ce lieu, où l'on travaille sous la direction d'un même maître. »²

Fondamentalement c'est un lieu de travail. Il nous reste d'ailleurs des traces et des témoignages multiformes qui portent tantôt sur l'organisation locale et technique de l'atelier, tantôt sur sa structure interne, sa conception du travail et sur les rapports sociaux qui s'y matérialisent. L'atelier a un double visage : il peut être l'espace où la matière se transforme en objet finalisé, mais

¹ <http://ciclop.free.fr> (visité le 22 juillet 2018)

² Crognier.P, Précis d'écriture en travail social, Se former aux écrits professionnels, Edition ESF, 2011, p. 80.

il est également un périmètre qui marque les bornes du groupe par rapport à tout ce qui est extérieur. Autrement dit, hors de l'atelier et avant lui, il n'y a que nature brute, inerte, intelligible, et à la sortie de l'atelier, le bois, la pierre, le métal, la terre sont devenus œuvre de culture, valeur d'usage, objet esthétique.

Au XXe siècle, deux conceptions de l'atelier vont s'opposer :

- Dans la première, l'atelier de l'artisan fabrique et produit. Il devient l'atelier où l'on peine ;
- Dans la deuxième, l'atelier est un lieu où l'artiste crée. Il est ouvert à une élite avertie. Dans ce cadre, la création et l'art deviennent des moyens de distinction nécessitant des connaissances et un langage expert.¹

L'atelier auquel nous faisons référence dans le cadre de notre recherche est celui qui s'inscrit dans un cadre institutionnel, à savoir l'atelier d'écriture pédagogique. S'il peut jouer d'une marge de manœuvre concernant la créativité et l'esthétique, il n'en reste pas moins vrai que l'atelier suppose le travail, la formation à un savoir-faire et l'apprentissage plus que l'acquisition d'un savoir. On se rapproche alors de l'atelier de l'artisan...tout en veillant que les participants y peinent le moins possible.²

Jean pierre Cuq définit l'atelier pédagogique de la manière suivante:

« 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. »³

Reuter quant à lui définit l'atelier d'écriture comme étant :

« Un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un 'expert', produit des textes en réfléchissant sur les représentations, les pratiques et les théories

¹ Crognier. P, Op. Cit. P.81

² Ibid., P. 81

³ CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde, Ed, CLE International, paris, 2003, P27°.

qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et métascripturales de chacun de ses membres. »¹

Breyer (2000) dans sa définition de l'atelier d'écriture, souligne-t-elle aussi qu'il s'agit d'un espace-temps particulier :

« Le temps qu'il faut pour donner la possibilité à chacun de s'ancrer dans cette relation intime qu'il entretient avec tout ce qui l'habite de connu et d'inconnu, pour lui et pour les autres, de rencontrer des formes personnelles, de les penser. De trouver son écriture. D'être placé dans un rapport intérieur à l'écriture. »²

Jean-Pierre Robert souligne que :

« Dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences des apprenants. »³

« L'atelier remet en cause la relation traditionnelle enseignant-enseigné. C'est un lieu de liberté, d'échange et d'interaction. Il permet l'affirmation et le développement du savoir être, savoir être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre. »⁴

Selon Pierra (2006), Auger et Pierra (2007) « l'atelier d'écriture est également un lieu où le sensible, la subjectivité, sont au centre d'un rapport ouvrant le sujet simultanément au langage, aux langues et à la création. »⁵

L'atelier d'écriture est donc un espace-temps où plusieurs personnes se réunissent autour d'un animateur en vue d'accomplir une activité d'écriture. Il est donc important de nous pencher sur cette notion d'écriture, depuis son apparition dans la préhistoire jusqu'à la forme que ne lui connaissons aujourd'hui.

3.3. Ecriture : historique et éléments de définition

¹ REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, 2002., P 35

² <https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2698/files/2015/06/M%C3%A9moire-M2-DFLES-Olivier-Mouginot-Juin-2014.pdf> Consulté le (01 Août 2018).

³ Robert. Jean-Pierre : Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Edition. Ophrys, Paris, 2008. P.14.

⁴ Ibid. P. 14

⁵ <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00967502/document> Consulté le (01 Août 2018).

Les spécialistes s'accordent pour situer les premières écritures à la fin du quatrième millénaire et au début du troisième millénaire avant Jésus-Christ. Pour Jack Goody :

« Le premier système complet d'écriture s'est développé à cette époque dans la civilisation florissante des Sumériens, installés dans une région située au sud de l'Irak d'aujourd'hui. La forme la plus ancienne et la plus d'écriture est alors une plaquette d'argile, un genre d'étiquette, avec des trous portant la trace du fil qui permettait de les attacher aux objets. Sur ces étiquettes, on ne voit que l'empreinte d'un cylindre-sceau, c'est-à-dire le signe de propriété du vendeur. Un peu plus tard, on traça des signes pour représenter les objets, en substituant à l'usage des sceaux l'écriture proprement dite. »¹

Ces tablettes portant le détail des noms et des objets ont conduit à l'apparition de livres de comptes gérés sous forme de listes. A ce stade, l'écriture se limite à une série de signes nominaux pouvant exprimer des chiffres, des objets et des personnes. C'est alors un système qui doit son origine aux besoins propres, à une économie et à une administration publique.

Vers la fin du IXe siècle avant Jésus-Christ, les grecs redécouvrent l'écriture empruntée aux phéniciens. Désormais, l'écriture est phonétique, elle est du type de celle que nous pratiquons encore aujourd'hui : l'écriture alphabétique. La présence de cette écriture s'inscrit dans un projet de mise en place progressive des cités. Elle s'accompagne, d'autre part, d'un ensemble de pratique comme l'écriture des lois et la constitution d'un certain nombre de savoirs : la philosophie, l'histoire...

En Occident, l'apparition de l'imprimerie qui date du XVe siècle de notre ère bouleverse tous les mythes liés à l'écriture, sa nature même, sa finalité. Ainsi, l'avènement de l'imprimerie en Occident permet à l'écrivain de transmettre son savoir. « *L'écrivain-auteur devient alors un sujet individualisé qui conquiert un pouvoir sur les mots, et ce fait sur le monde.* »²

L'étymologie latine du mot « auteur » (*auctor* : créateur ; *auctoritas* : autorité) permet de mettre l'accent sur deux points :

¹ Goody.J, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris : les Editions de Minuit, 1979. Cité par Crognier.P, *Précis d'écriture en travail social, Se former aux écrits professionnels*, Edition ESF, 2011, p. 17.

² Ibid. P. 18

- L'auteur-scripteur d'aujourd'hui est devenu créateur et responsable d'un objet, à savoir l'écriture, érigée comme un élément esthétique, qui porte valeur en soi : valeur matérielle, symbolique, publique ;
- L'écriture confère au scripteur du pouvoir et une reconnaissance incontestable ; le premier de ses pouvoirs étant celui de se différencier des autres.

Ce rapide tour d'horizon nous permet à la fois de connaître l'origine de l'écriture mais aussi de constater qu'une écriture maîtrisée confère, selon des modalités particulières et à des niveaux différents, reconnaissance et pouvoir. A présent, nous allons présenter quelques éléments de définition pour mieux cerner le concept.

« Ecrire vient du latin scribere, signifiant rayer avec un objet pointu, devenu plus tard escrire, puis, sous l'influence de dire, escrire, pour devenir enfin écrire. » (Cognier.P, 2011, p.15)

Robert Escarpit conçoit l'écriture comme : « *La rencontre de deux langages : un langage phonique et un langage de traces.* »¹ Il s'agit selon lui d'un ensemble complexe résultant de la combinaison de ces deux langages, chacun conservant les exigences de ses structures et de son fonctionnement. Ces exigences sont, nous dit Escarpit : « *assez souvent contradictoires. L'écriture serait donc un langage paradoxal.* »²

Cette définition met en évidence l'existence d'interactions entre langage oral (le parlé) et langages de traces (le graphisme). Cependant, elle nous semble insuffisante car elle n'intègre pas un certain nombre de notions qui semblent essentiels, comme celle de pratique sociale, par exemple, ou encore celle d'opération à réaliser. De plus, elle ne nous renseigne aucunement sur les éléments qui interagissent dans l'écriture, autrement dit sur ce qui fait que ce point de rencontre entre langage phonique et langage de traces devienne activité scripturale.

Plus intéressante semble la définition de Dominique Bourgoin. Celle-ci considère l'écriture comme un comportement langagier dont la caractéristique est double :

a) « *c'est une technique, reposant sur un consensus social, qui permet de produire un message, sous la forme d'une trace visible, pour répondre aux conditions spécifiques d'un ordre particulier de communication* ;

¹ Escarpit. R, L'écrit et la communication, Paris : Edition PUF, 1989, p. 17-18

² Ibid. P. 18

b) *L'écriture est un comportement qui sert au contrôle de son propre processus du seul fait qu'elle l'exercice d'une raison spéciale : la raison graphique¹. »*

Apparaissent ici plusieurs notions-clés : l'écriture est considérée comme une technique. On rejette ici de cette manière l'idiologie du don. Elle fait l'objet d'un consensus social, sert non seulement à l'expression mais aussi à la communication, et enfin elle organise la pensée et incite à la réflexion et à la clarification.

Yves Reuter quant à lui nous donne une définition plus exhaustive, qui fixe l'écriture par ailleurs dans l'espace et dans le temps et qui renvoie à la notion de compétence scripturale. Autrement dit, écrire est considéré ici sous l'angle de savoir écrire et cela ouvre la voie d'une didactique de l'écriture. Selon lui :

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. »²

Employer la notion de pratique comme le fait Reuter c'est insister au moins sur sept caractéristiques de l'écriture. Ainsi, cette pratique :

- Transforme le support, et produit *des signes*, du sens ;
- Articule indissociablement dans son exercice, du cognitif, du psycho-affectif, du socioculturel ; des savoirs, des investissements, des représentations, des valeurs et des opérations ; de l'individuel et du collectif ;
- Est située physiquement, dans une situation donnée, dans un espace-temps défini par des postures, des gestes et des procédures, par des outils et des supports ;
- Est inscrite dans l'ensemble de la vie sociale, dans des sphères socio-institutionnelles de pratiques qui la règlent et la codifient ;

¹ Bourgain. D, « Ecriture, représentation et formation. Préalable à un projet de formation à l'écriture pour les adultes » dans Education permanente, n°102, Les adultes et l'écriture, Arcueil, avril 1990, p. 48

² Reuter.Y, Enseigner et apprendre à écrire, Paris : ESF éditeur, 1996, p. 58.

- S'inscrit dans l'histoire individuelle du sujet
- S'exerce toujours en relation avec les autres pratiques du sujet, dans son rapport au monde, son trajet, ses projets
- N'est jamais maîtrisée totalement et se trouve constamment travaillée par des tensions qui parcourrent chacune des caractéristiques citées ci-dessus.¹

Force est de constater qu'avec cette définition, on est bien loin ici de la conception d'un acte d'écriture simple et « naturel », uniquement commandé par la seule volonté d'un scripteur idéal, dégagé de toute astreinte, totalement libre de ses gestes et de ses pensées. Il y a au contraire des pressions importantes qui s'exercent sur le scripteur, réelles et symboliques, des enjeux qui pèsent sur l'acte d'écriture et sur son produit fini. Ces pressions sont d'autant plus importantes lorsqu'il s'agit d'une situation d'apprentissage où l'apprenant est appelé à rédiger un écrit qui sera ensuite soumis à une évaluation.

Toutefois si l'enseignant introduit de nouvelles pratiques en classe, Le travail d'écriture prendrait alors une nouvelle dimension. Nous faisons ici référence à la pratique de l'écriture créative au sein d'un atelier. La mise en place d'un tel dispositif a pour objectif une meilleure acquisition de la langue, de ses règles et de ses structures tout en permettant à l'apprenant d'oeuvrer au sein d'un groupe et d'avoir des échanges constructifs en toute liberté, ce qui lui donnera envie d'écrire en faisant preuve de créativité.

3.3.1. De l'écriture à l'écriture créative

Selon Philipe Crognier: « deux courants s'opposent lorsqu'il est question d'aborder l'écriture sur ses propres pratiques (que l'on appelle parfois l'écriture sur soi). Dans le premier courant, assez proche de la pensée doxale, on considère l'écrit comme servant à la simple retranscription d'une réflexion établie, à la formalisation à l'identique d'un « déjà là » ; « déjà là » accessible par l'intermédiaire d'une mémoire que l'on pourrait qualifier de « photographique ».²

¹ Crognier.P, Précis d'écriture en travail social, Se former aux écrits professionnels, Edition ESF, 2011, p. 16.

² Philipe Crognier, Op. Cit. P. 21

*Le second courant, plus complexe, consiste à prêter à l'écriture un certains nombre de vertus, notamment une qualité heuristique. L'écriture est ici perçue comme un outil capable de produire des savoirs nouveaux ; insoupçonnés jusqu'à alors, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'activité scripturale libère enfin son « énergie créatrice ».*¹

C'est cette deuxième conception de l'écriture que nous retiendrons pour notre recherche, à savoir une écriture capable de faire surgir à la surface de nouvelles idées. Cette conception est rattachée à la créativité.

Selon Lubart : « la créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste »²

GUILFORD, estime que cette capacité est présente à des niveaux variables chez tous les individus normaux. « *Le processus créatif peut être reproduit à volonté, il peut donc être enseigné et développé chez un très grand nombre d'individu.* »³

Dans le domaine de l'enseignement du FLE et avec l'avènement de l'approche communicative, l'apprenant a été placé au cœur du dispositif pédagogique et la créativité a connu une certaine popularité dans l'apprentissage des langues.

Deux courants s'opposent lorsqu'il s'agit d'aborder la créativité en milieu scolaire : les « cognitivistes » et les « personnalistes ».

D'après les cognitivistes, la créativité est un comportement résultant d'une réaction individuelle. Il s'agit de la mise en œuvre de données non déterminées au préalable et qui donnera naissance à de nouvelles combinaisons, des idées originales et pertinentes. *Bernard Demory* le souligne en disant que la créativité : « *est une aptitude de l'individu à faire quelque chose : créer, produire des idées neuves, combiner, réorganiser des éléments. L'imagination est ce que l'on peut appeler le fondement de la créativité.* »⁴

¹ Ibid. P. 21

² Lubart, Psychologie de la créativité, Edition Armand Colin 2015, p. 23) cité dans : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01718795/document>

³ RAYNAL F. et RIEUNIER A., 2005, Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 5ème édition, Paris, Édition ESF.

⁴ DEMORY. Bernard, Définition de la créativité, in <http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-5> Consulté le (26 Juillet 2018)

Les personnalistes quant à eux pensent que la créativité est un ensemble de comportements et un trait de caractère spécifique à chaque individu qui met en œuvre sa propre créativité dans un milieu d'apprentissage libre afin de donner de nouvelles idées.

Pour Robert Dilts : « *certaines processus créatifs se déroulent dans l'individu, d'autres sont le fruit de l'interaction entre les individus dans des groupes, des équipes, des organisations.* »¹

Par ailleurs, Alain Beaudot pense que : « *la créativité serait le résultat du développement d'un certain nombre d'aptitudes mentales qui permettront aux individus de prendre en charge leurs problèmes et d'y apporter des solutions originales.* »²

RAYNAL F. et RIEUNIER A. rejoignent cette même conception de la créativité, ils la définissent comme la : « *Capacité à imaginer rapidement différentes solutions originales, si l'on est confronté à une situation problème.* »³

En somme, nous dirons que la créativité est l'ensemble des mécanismes qui permettent à l'apprenant de produire des idées originales en faisant appel à son imagination. Elle est en partie innée mais peut faire aussi l'objet d'un apprentissage. Voyons maintenant comment cette créativité peut être combinée à l'activité scripturale.

D'après la définition anglo-saxonne de creative writing, l'écriture créative est une méthode qui consiste à améliorer son écriture et connaître les différents genres discursifs.

Jean Foucault quant à lui souligne que: « *l'écriture créative est celle qui permet de donner la possibilité de faire émerger de son espace intérieur des éléments qu'on ne savait pas détenir. La création est d'une autre nature. Elle ne se contente pas d'extérioriser ce qu'on aurait conscience de posséder.* »⁴

Afin de pouvoir rédiger tout en faisant preuve de créativité, l'apprenant doit être capable de jouer avec les mots, les ajuster les uns les autres, faire de nouvelles combinaisons. Ceci lui

¹ <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3414.pdf> consulté le (26 Juillet 2018)

² BEAUDOT. Alain. Définition de la créativité, in <http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-4>. consulté le (26 Juillet 2018)

³ RAYNAL F. et RIEUNIER A., 2005, Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 5ème édition, Paris, Édition ESF Éditeur.

⁴ FOUCAULT Jean, Atelier d'écriture : journée d'étude de Lomé, Togo L'Harmattan, novembre 2005, p.22

permettra de gagner en liberté et de ce fait se réconcilier avec l'écrit. Ainsi, l'écriture créative offre la possibilité de :

- *de s'exprimer et de faire connaître les opinions. Cela favorise une expérience plus motivante, étant donné que les apprenants puisent dans leurs intérêts personnels tout en ayant l'occasion de faire appel à leur imagination ;*
- *de s'amuser avec le langage. Ce faisant, les apprenants doivent veiller à ce que l'effet souhaité soit obtenu ;*
- *de s'entraîner et d'apprendre comment choisir le vocabulaire avec précision et utiliser un langage figuratif, telles que des tournures idiomatiques, des métaphores et des expressions afin d'améliorer leur texte.¹*

Dans son ouvrage relatif à l'écriture créative, Marguerite Perdriault précise que :

« L'écriture laboure quatre champs : « le monde qui m'entoure, ma propre histoire, le langage, la fiction. » Ce qu'on peut aussi formuler par des verbes : observer le monde, se souvenir, jouer avec les mots, raconter des histoires. L'écriture créative offre l'occasion de se confronter avec le matériau de la langue, de le travailler et d'en jouer. »² (Marguerite Perdriault, 2014, p. 25,26)

Par ailleurs, le CECR relève l'importance à la fois de l'utilisation ludique (jeux écrits, jeux de mots, etc.) et de l'utilisation esthétique et poétique de la langue et cite notamment la production des genres suivants : nouvelles, romans, poèmes, bandes dessinées, etc. parmi les différents échelles de niveau, concernant la production écrite, l'une d'entre elle consacrée à l'écriture créative : il s'agit soit de raconter une expérience personnelle en décrivant ses sentiments ou réactions, soit de faire appel à l'imagination par l'écriture de textes de fiction.

3.3.2. Enseigner l'écriture créative en classe de FLE

Dans le domaine de l'enseignement du FLE, les didacticiens ont repris et adapté des techniques de créativité qui ont des origines littéraires : l'écriture automatique et la technique des

¹ Camilleri Mario : « Blogs : blogs dans l'enseignement des langues vivantes » Ed. Conseil de l'Europe, 2007, p. 19

² Marguerite Perdriault, L'écriture créative, Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres, Editions Trames, Paris 2014, P.P 25-26

petits papiers héritée des écrivains surréalistes, l'écriture sur contraintes pratiquée par les membres de l'OULIPO et de l'ALAMO, prolongement informatique de ce dernier. D'une part avec l'écriture automatique ou l'écriture aléatoire on cherche à libérer la création des entraves de la raison. D'autre part, en imposant des contraintes formelles, on veut stimuler l'inventivité de l'apprenant qui devra mobiliser toutes ses ressources pour résoudre le problème textuel.

Selon F. Debysier, les jeux de créativité parce qu'ils font écrire pour le plaisir, permettent de motiver les apprenants tout en leur faisant découvrir le potentiel que contient une compétence linguistique même limitée si on en utilise toutes les ressources : autrement dit, l'écriture créative n'est pas le seul apanage des apprenants ayant déjà un bon niveau linguistique en français, mais peut être proposée dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, à condition bien sûr que l'enseignant ait instauré un climat favorable à la créativité.¹

Rappelons que les premiers liens entre le jeu, l'apprentissage des langues et la créativité datent des années 1970 dont Caré et Debysier sont les précurseurs. Ces derniers étaient contre les anciennes pratiques, dans lequel le jeu n'avait pas sa place car ils estimaient que celui-ci pouvait avoir un réel impact sur l'apprentissage d'une langue. Suite à leurs travaux, le jeu s'est imposé en classe de langue. A ce propos, Cuq et Gruca précisent que : « *la pédagogie des jeux n'est plus à faire et tous s'accordent à en reconnaître les enjeux pédagogiques* » (Cuq & Gruca, 2013, p. 457).²

Faire recours aux jeux en classe de langue permet de développer la créativité des apprenants et donc une meilleure appropriation de la langue mais pour cela il faudrait que les conditions soient favorables. Voici ces conditions selon F. Debysier :

- Le travail de groupe : il est important que les apprenants sachent travailler à plusieurs afin qu'ils puissent expérimenter le pouvoir d'invention que recèle un groupe. Françoise Niveu partage cette même idée en précisant que : « *Curieusement, l'écriture s'approfondit en passant par l'oralité, cette activité éminemment personnelle, cette aventure intime, gagne à s'inscrire dans l'intelligence d'un groupe.* »³

¹ Hidden. Marie-Odile, Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère, Edition Hachette, 2014, p. 95.

² <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01718795/document> Consulté le (28 Juillet 2018)

³ Neveu Françoise, Atelier d'écriture ? Le tour de la question en 90 points, Edition l'Harmattan, 2013, p. 9.

- La mise en commun : lors d'une séance d'écriture créative, personne n'est propriétaire de ses idées : il n'y a aucun inconvénient, bien au contraire, à ce qu'un participant reprenne l'idée d'un autre pour la modifier ou la transformer. A ce propos, Myers M affirme que : « *L'élaboration collective d'un texte exige la discussion des idées des différents partenaires* »¹

- Un climat détendu, l'absence d'hiérarchie et la levée des censures : afin que les participants puissent laisser libre cours à leur imagination sans craindre d'être jugés par les autres. Pour créer ce climat de confiance, il vaudra mieux ne pas corriger les erreurs sur l'instant, mais seulement dans un second temps, soit collectivement soit individuellement.

La plupart de ces conditions pourraient sembler incompatibles avec un contexte scolaire et il est vrai que c'est sans doute dans ce contexte que l'écriture créative sera la plus difficile à mettre en place. Cependant, la langue peut faire figure d'exception, dans la mesure où les enseignants de langues vivantes savent mieux que les autres combien il est crucial d'instaurer une ambiance dans laquelle l'apprenant ne craint pas de s'exprimer dans la langue cible que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

D'autre part, étant donné que les techniques de créativité ont des origines occidentales, elles pourront dérouter des apprenants venant d'autres cultures éducatives. Avant d'introduire ce type d'activité dans sa classe, l'enseignant devra donc préparer son public, notamment en lui expliquant les objectifs. Selon Marguerite Perdriault, il s'agit de :

- Gagner en liberté et relancer la pensée :

Le premier objectif de l'écriture créative est de gagner en liberté. « Car la peur paralyse la pensée, empêche la liberté d'inventer la langue, langue reçue mais dans laquelle chacun peut d'accorder un certain jeu, risquer une énonciation singulière.»² Il semble que l'obstacle majeur à

¹ Myers Marie J. : Modalités d'apprentissage d'une langue seconde, Bruxelles, Ed. : De Boeck Duculot, 2004, p.105.

² Marguerite Perdriault, *Op. Cit.* P.27

l'écriture soit la peur : peur de mal écrire, de se dévoiler, de faire des fautes, de n'avoir rien à dire, de ne pas être original.

Il s'agit de reprendre confiance dans sa capacité de penser, ce que beaucoup renoncent à faire, en particulier les élèves mis en échec à l'école, et pour qui l'écrit a été vécu comme inaccessible. « Ils développent alors des stratégies d'évitement de la pensée, sous des formes variées : court-circuit de l'attention, anxiété, absence mentale, agitation... »

Penser c'est d'abord chercher ses mots et les agencer. C'est aussi inventer des mots nouveaux, des phrases étonnantes, des situations imaginaires. Le plaisir de penser se trouve en écrivant à partir de ses expériences, de ses émotions et de ses rêves. « Dans l'écriture créative, priorité est donc donnée à l'invention dans la langue, à la pensée, à la création. »

- **Suspendre la norme :**

« La condition pour retrouver la liberté est une suspension provisoire de la norme : que de gens sont empêchés d'écrire par peur de fautes ! Il faut les dégager de la peur d'être corrigés. »¹

On voit dans les classes cette attitude redoutable que les élèves qui, après l'écriture de chaque mot, appellent le maître pour se faire corriger. Les activités d'écriture créative sont incompatibles avec cette survalorisation de la norme qui bloque tout déploiement de la pensée à l'échelle d'une phrase ou d'un texte. La conformité orthographique et grammaticale se traite plus tard. A ce propos, Perdriault souligne qu'il « Il faut se dégager du souci orthopédique qui veut redresser la langue, posture naturelle des enseignants qui transmettent le savoir des formes justes. » autrement dit, « il faut changer de posture et se défaire d'une référence crispée à la norme. »²

- **La lecture :**

Si le lien entre la lecture et l'écriture semble évident, il est pourtant nécessaire de le réaffirmer.

¹Ibid. P 37

²Ibid. P. 38

D’une part écrire apprend à mieux lire, car encoder apprend à mieux décoder. « Même très modeste, une activité comme un concours de la phrase la plus drôle produits des effets importants sur les compétences de lecture. De petits écrivants progressent aussi en écrivant des légendes sous des photos. Car ces écritures minimales comportent les questions propres à la littératie »¹. Qui parle, à qui, de quel point de vue, selon quel genre ?

D’autre part, l’écoute des textes des autres dans un atelier oblige à faire des liens entre les éléments du texte avec son expérience personnelle et avec des connaissances plus générales. Cette écoute développera capacité de faire des inférences et des interprétations. Elle fait comprendre combien le lecteur doit être actif. Les mauvais lecteurs sont donc poussés à modifier leur attitude passive face à l’écrit et leur tendance de se contenter d’une compréhension globale, approximative.

Par ailleurs, lire son texte permet de vider son esprit de certaines émotions négatives et de s’extérioriser, Françoise Neveu rejoints cette idée en soulignant que :

« C’est essentiel pour le bon déroulement du travail de groupe, une forme d’implication, d’écoute, de don et de risque partagés. Mais c’est essentiel surtout pour chacun que le l’écrit produit, réalisé, s’extériorise, devienne un objet, extérieur à soi... Si un texte reste non lu, il peut continuer intérieurement ses effets qui, invisibles, ne peuvent être mesurés ni identifiés dans leur origine. Un texte lu, par une vertu qui resterait à approfondir, ne fait plus de mal, jamais. Un texte non lu, non donné à lire, continue son œuvre non sur le papier mais à l’esprit. » (Neveu Françoise, 2013, p. 48, 49)

De plus, la lecture constitue une nourriture essentielle pour l’écriture, elle apporte la culture avec ses richesses imaginaires, symboliques et formelles, sur lesquelles appuyer la création.

3.4. Les différents types de proposition d’écriture

Il existe une grande variété d’activité d’écriture créative qu’il serait impossible et fastidieux de passer ici en revue. Cependant, nous aimerais montrer que certaines activités peuvent présenter

¹ Le mot littératie d’origine anglo-saxonne, désigne la capacité à comprendre et utiliser l’écrit. Marguerite Perdriault, l’Ecriture créative, p. 11

de nombreux avantages pour enseigner à rédiger en langue étrangère. Nous allons donc nous limiter aux plus pertinentes en nous référant aux ouvrages de Claudette Oriol-Boyer et son livre 50 activités de lecture-écriture en ateliers, Tome I et II (2004) ainsi que celui de Pimet et Boniface qui s'intitule : Ateliers d'écriture mode d'emploi (1999). Les auteurs de ce dernier proposent une série d'activité d'écriture qu'ils classent en cinq domaines, en l'occurrence :

- Les propositions ludiques, gammes d'écriture, exercices de style.
- Les propositions faisant appel à la mémoire, cernant l'identité et autobiographiques.
- Les propositions centrées sur la création de fiction.
- Les propositions stylistiques à partir d'un écrivain.
- Les propositions incitant à la réécriture et à l'écriture plus longue.

Le classement de ces propositions dans cinq domaines distincts est relatif à l'enjeu prioritaire de chacune d'entre elle ; toutefois, il est tout à fait possible qu'avec une proposition de type ludique, l'écriture porte sur la mémoire ou contribue à la création d'une fiction. Les chevauchements entre ces domaines sont constants. Il revient donc à l'enseignant d'opérer les choix qui répondront aux objectifs qu'ils envisagent d'atteindre avec ses apprenants.

Claudette Oriol-Boyer quant à elle, élabore cinquante propositions de séquences d'écriture qui sont regroupées en six parties, à savoir :

- Jouer avec le langage.
- Commencer et finir un récit.
- Choisir un narrateur et un point de vue.
- Réécrire.
- Imiter et détourner.
- Ecrire avec l'odyssée.

Ce classement a été établi dans l'objectif de passer progressivement d'un travail sur les petites unités du texte à un travail sur des blocs textuels de plus grande envergure.

Concernant notre travail de recherche, nous nous inspirons des deux ouvrages mentionnés plus haut pour établir la classification suivante :

- Jouer avec les mots.
- Du jeu langagier à l'enjeu textuel.
- Propositions de réécriture.

3.4.1. Jouer avec les mots

Il s'agit de faire son entrée en matière d'écriture de la manière la plus facile possible, en permettant aux apprenants de s'amuser avec la langue, tout en leur lançant un défi, étant donné qu'ils doivent :

- Inclure des mots obligatoires.
- Utiliser ou ne pas utiliser certaines lettres, ou certains mots.
- Se mettre dans des situations inattendues et écrire à partir de cette contrainte.
- Ecrire sous une forme imposée.

Le rôle de l'enseignant ici consiste à chercher des « situations porteuses » de surprises, des contraintes déroutantes, afin d'emmener les apprenants sur des pistes qu'ils n'ont pas l'habitude d'exploiter. On joue avec les mots, les situations : on crée des situations incongrues ou fantaisistes qui stimulent l'imagination, on transforme des situations banales. Marcel Bénabou¹ estime que la contrainte est « garante de liberté », car c'est elle « que l'on veut bien se donner ».

Par ailleurs, les contraintes qu'elles soient de type lexicales, grammaticales, typographiques ou stylistiques, permettent d'éviter que le scripteur se retrouve dans une situation de surcharge cognitive, (nous l'avons expliqué dans le chapitre précédent), étant donné qu'il n'a plus à gérer toutes les étapes du processus rédactionnel : dans certaines activités par exemple, le scripteur n'a plus à rechercher les idées, car elles lui sont fournies par le hasard (jeu des petits papiers).

Dans d'autres activités, le scripteur n'a plus à planifier, car on le fait rédiger à partir d'une structure préétablie ou d'un canevas. Ce deuxième type d'activité est particulièrement adapté aux apprenants débutants en langue étrangère ou ayant un niveau insuffisant, étant donné qu'ils ont

¹ Membre de 'OULIPO, dans un article du dossier « Oulipo, société discrète », Revue, page n° 40, mai-juin 1996.

tendance à se focaliser sur les aspects locaux de la mise en texte (morphologie, syntaxe, lexique) et ont donc souvent beaucoup de mal à structurer leur texte.

Selon Philippe Cognier (2011, p. 91) Les jeux d'écriture ont les particularités suivantes :

- Ils captent l'attention des scripteurs en atelier d'écriture.
- Ils stimulent l'imagination et la créativité.
- Ils génèrent la bonne humeur au sein de l'atelier et resserrent les liens entre scripteurs.
- Ils font entrer le scripteur dans une logique de contraintes inscrite dans un cadre ludique.
- Ils permettent un travail sur le signifiant et le signifié.
- Ils favorisent le saisissement de l'écriture.
- La production de textes courts réalisés en un temps réduit prépare et assouplit le passage vers des exercices d'écriture de textes plus longs

Voici quelques exemples de ces propositions ludiques :

- **Le lipogramme :**

Un lipogramme est un texte qui obéit à la contrainte suivante : on en élimine une lettre, choisie de préférence parmi les plus fréquentes dans la langue française, la lettre E étant la plus utilisée. George Perec est parvenu au tour de force d'écrire un roman entier sans la lettre E (la disparition).¹

Dans son ouvrage, **50 ateliers de lecture-écritures en atelier**, Claudette Oriol-Boyer (2004, p. 38) établit trois catégories de lipogramme, en l'occurrence :

- Le monovocalisme : il s'agit d'un texte où une seule voyelle est permise. Exemple : *la nouvelle comédie des mots*², *les revenantes*.³
- La belle absente : on n'utilise pas les lettres composant le prénom de la personne pour qui on compose le poème.
- La belle présente : on n'utilise que les lettres du prénom de la personne pour qui on écrit un poème. Ces trois contraintes ont été pratiquées par Perec.

¹ La disparition, Edition Gallimard, 1989, ouvrage écrit entièrement sans la lettre e.

² Detambel Régine, Edition Gallimard, 1999.

³ Les revenantes, Edition Julliard, 1991, ouvrage écrit exclusivement avec e comme voyelle.

L'enseignant peut demander aux scripteurs d'écrire un texte plus au moins long, selon le niveau des apprenants, sans faire figurer une lettre, un adjectif ou en encore un nom propre.

Intérêt du lipogramme :

- En jouant avec les lettres, l'élève s'apprivoise avec les caractéristiques de la langue.
- Après ces jeux d'écriture, l'élève est prêt à porter un regard plus attentif sur les mots qu'il lit ou qu'il écrit développant ainsi une meilleure attention à l'orthographe.
- La perception des allitérations devient plus aisée.
- **Le Logo-rallye :**

Le logo-rallye est défini comme étant un texte où doivent apparaître des mots hétéroclites dont on donne au départ une liste, autour d'un mot inducteur. Ces mots sont associés par le son, ou le sens, ou la forme graphique. Référence est faite au logo-rallye de Raymond Queneau dans les exercices de style, dans lequel l'auteur s'est donné pour contrainte d'intégrer sept mots appartenant à des domaines différents.¹ On trouve aussi des exemples d'atelier dans le livre de Pimet & Boniface (1999).

- **La liste, l'inventaire :**

Du latin *inventus* signifiant (trouvé), l'inventaire permet de faire une liste exhaustive de ce que nous possédons.² La liste est à la fois un geste banal, quotidien et une forme littéraire. La bible, comme l'Iliade et la littérature gréco-romaine est pleine de listes. Et du Moyen Age à nos jours, la littérature s'est livrée au plaisir de la liste.

Les poètes surréalistes en ont fait une forme poétique apte à restituer une expérience fabuleuse et merveilleuse au quotidien. Exemple de texte : *Inventaire* de Jacques Prévert ; *Mes sept merveilles, mes sept colères* de Blaise Cendras (1992).

Dans les innombrables listes possibles, on trouve le classique j'aime/ je n'aime pas, qu'on peut commencer en faisant deux colonnes ; la liste de mes peurs, de mes manies, etc. Ces listes peuvent ensuite se développer à la manière des *Notes de chevet* de Sei shonagon, dame d'honneur de la princesse Sadako au XIe siècle en Chine, qui a organisé son journal à partir d'inventaires : «

¹ Gallimard, coll. « Folio », 1995.

² Evrard Franck, L'atelier d'écriture, Edition Ellipes, 2009, p. 54.

choses troublantes, choses fugitives, choses sales, choses mélancoliques... » (Perdriault, 2014, p. 55)

Cette activité est valorisante pour les participants, car elle leur permet de concevoir facilement un texte assez long : ils peuvent en effet concentrer tous leurs efforts sur le choix du lexique.

- **L’abécédaire :**

L’écriture abécédaire consiste à écrire une phrase dont chaque mot commence par une lettre dans l’ordre de l’alphabet. L’enseignant choisit le thème puis demande aux apprenants de le décliner avec toutes les lettres de l’alphabet, mots ou expressions. Il peut aussi laisser les participants libres du choix de leur thème.

Exemple d’exercice : On peut faire un abécédaire de voyelles composé de mots en a, en e, en i, en o, en u. Pimet & Boniface (1999, p. 86).

Tout comme l’inventaire, ce jeu permet aux apprenants ayant des difficultés de maîtrise du vocabulaire, une recherche ludique de mots sur des thèmes qui les amusent ou qui les intéressent, tout en enrichissant leur vocabulaire.

- **Le pangramme :**

Du grec *pan* (tous) et *gramma*(lettre), le pangramme est le contraire du lipogramme qui s’interdit l’emploi de certaines lettres. En effet, il est une phrase qui comporte toutes les lettres de l’alphabet, c'est-à-dire 20 consommes et 6 voyelles. L’enjeu est donc d’inciter les apprenants à construire une phrase cohérente la plus courte possible, sans lettres solitaires, ni abréviation, acronyme ou sigle. George Perec a écrit un pangramme en 29 lettres avec la phrase : « Whisky vert : jugez cinq fox d’aplomb ». (Evrard Franck, L’atelier d’écriture, p. 80)

- **Dictionnaire :**

Il s’agit d’un exercice qui consiste à choisir collectivement une lettre, puis chacun prend un mot du dictionnaire dont il va réinventer la définition en utilisant le plus possible la première lettre. On affiche ensuite toutes les nouvelles définitions et chaque apprenant va prendre ce qu’il veut dans les affiches pour enrichir son texte dans un deuxième temps d’écriture. (Perdriault, 2014, p. 80)

- **La boule de neige :**

Ce jeu appelé souvent « boule de neige », « snowball » en anglais, vient du vers rhopalique, un vers grec ou latin, formé d'une suite de mots dont chacun a une syllabe de plus que la précédente. Le premier mot est un monosyllabe.

La « boule de neige » est donc constituée d'une phrase dont la longueur des mots augmente (d'une jusqu'à par exemple onze lettres), puis diminue régulièrement (par exemple de onze lettres à une). Faisons ici référence à exercice de George Perec dans la littérature potentielle, édition Gallimard, 1973.

3.4.2. Du jeu langagier à l'enjeu textuel

Les propositions d'écriture que nous allons faire à présent relèvent d'un travail plus complexe. Il s'agit de passer des jeux langagiers à une écriture plus élaborée ce que Berthaut appelle les « structures supérieures de la langue »

Dans ce type d'atelier, le temps d'énoncé de la proposition d'écriture sera plus long : il visera une « imprégnation », on cherchera à faire atteindre aux participants un état de rêverie autour des textes et d'eux-mêmes, qui les amènera à retrouver les souvenirs, à vérifier la mémoire

Ecrire sur la mémoire et l'identité, donne aux apprenants la sensation de « se chercher », « se découvrir » dans, à travers l'écriture qui a alors pour fonction d'identifier et de mettre en mots certains aspects de la singularité des individus. L'écriture est au plus près du sujet. (Pimet et Boniface)

Par ailleurs, nous ne manquerons pas d'aborder l'écrit fictionnel car celui-ci a pour avantage de stimuler l'imagination des apprenants, ils pourront ainsi construire des histoires, imaginer les traits de caractère d'un personnage...

Il existe une multitude de propositions d'écriture avec des textes aussi variés que les consignes, néanmoins, nous ne citerons que celles que nous jugerons pertinentes et qui auront un intérêt en classe de FLE.

- **Parler de soi :**

Dans ce type d'activité, l'apprenant sera appelé à parler de lui, de livrer un peu de son histoire, à partir des textes d'appui que l'enseignant lui proposera dans un atelier d'écriture. On peut lui

demander par exemple de décrire son lit, sa chambre, demeure ou sa ville natale ou de rédiger à partir d'incipit tel que : « écrire pour moi c'est... »

Activité 1 : *c'était écrit à l'encre violette* (Piment et boniface, p.106)

L'enjeu de cette activité est d'utiliser l'expérience vécue de chaque apprenant dans le domaine de l'écriture : s'appuyer sur des souvenirs, des sensations et des objets ayant trait à l'activité de l'atelier, on peut se référer aux textes suivants : *les doigts pleins d'encre* de Cavana (1989) ; *Le cahier de quatre-vingt-seize pages* de Régine Detambel (1993).

La consigne d'écriture :

Evoquez vos souvenirs matériels d'écriture d'autrefois :

- Des objets : plumes, feutres, cahiers, stylo, cartable...
- Des lieux : école, table de devoirs à la maison, chemin...
- Des couleurs : l'encre violette, le stylo à quatre couleurs, les cartes de votre pays et la juxtaposition du bleu des mers, du marron des montagnes...
- Des odeurs : l'encre, le tablier, la classe.
- Des moments : la récréation, le moment de rentrer, la mise en rangs, la sortie

Par ailleurs, on peut stimuler le souvenir, en apportant des objets de l'ancien temps : plume, porte-plume, encriers, buvard...

Activité 2 : *Chez moi* (Piment et Boniface, p. 107)

L'objectif de cette activité et de rédiger un texte descriptif à partir de sensations que la mémoire ravive en s'attachant à la précision dans l'écriture du souvenir des sensations. Plusieurs textes peuvent être proposés aux apprenants, par exemple : *La maison de Claudine* (Colette 1990) ; *Espèces d'espaces* (George Perec 1985) ; *Les boutiques de cannelle* (Bruno Schulz, 1992).

Consigne d'écriture :

Faites revivre une maison au travers des sensations qu'elle vous inspirait, des personnages qui s'y affairaient, des manières dont on y vivait. Reliez-là à son environnement, la vie du quartier, du village, les rites et les habitudes qui y étaient attachées.

- Faire son autobiographie :

De Rousseau à Perec ou Nathalie Sarraute en passant par Proust, pour ne citer que les plus connus, nombreux sont les écrivains qui, qui dans leur parcours, ont rencontré le besoin de se pencher sur leur vie et leur filiation, et de les faire parler.

En classe de langue, il s'agit d'inciter l'élève à écrire sur lui-même en lui proposant quelques textes d'appui. Plusieurs entrées en matière d'écriture son possibles. Outre celles qui peuvent venir spontanément à l'esprit, on peut commencer par :

- Partir d'une photo de famille, commencer par la décrire...
- Partir d'un meuble ancien, d'un bijou hérité, d'un objet fétiche, de ses rituels...
- Que vous rappelle votre nom, votre prénom ?
- Evoquer un épisode lié à sa naissance à la manière de Chateaubriand.
- Faire son portrait à la manière des peintres faisant leurs autoportraits à plusieurs âges de la vie, ici on peut s'aider de photo de famille par exemple.

A présent, voici quelques exemples d'activité qu'on peut faire en classe :

Activité 1 : C'est moi à droite sur la photo (Pimet et Boniface, p 112)

L'enjeu de cette activité est de produire un texte descriptif sans support présent, prendre conscience de soi comme personnage potentiel. On peut s'inspirer des textes de *L'amant* de Marguerite Duras ou celui de « Fatigue » de Régine Detambel.

Consigne d'écriture :

Pensez à une photo de vous qui a été prise (ou pas prise, comme les auteures citées ci-dessus), pensez aux circonstances de la photo quand on l'a prise, qui était là, pourquoi on a pris la photo, les impressions physiques que vous avez eues à ce moment-là ; retrouvez tous ces petits détails et faites vivre avec la photo, l'instant.

- Ecrire de la fiction :

En sollicitant l'imagination, on peut construire des histoires, créer des univers, quitter le réel, inventer. Pour se faire, on va s'appuyer, de manière complémentaire sur la réalité pour la détourner et sur la fantaisie ou la rêverie pour fabriquer des personnes, des espaces, des ambiances. On va

utiliser la réalité comme point de départ pour la transformer ou partir de quelque chose de déroutant, d'imprévu à la manière des oulipiens en recourant à des contraintes pour se stimuler.

Plusieurs formes peuvent être travaillées, écriture de type réaliste, dialogue théâtral, conte, science-fiction... Voici quelques propositions d’écriture qu’on peut faire en classe de FLE :

Activité 1 : A partir d’un incipit (Piment et Boniface, p 112)

L’enjeu est de faire écrire un texte à partir d’une première phrase donnée. Toutefois, il est préférable de ne donner que les phrases, sans les noms d’auteurs au risque que cela soit inducteur pour ceux qui auraient lu ces textes.

On peut s’inspirer de plusieurs auteurs tels que : Marcel Proust, *A la recherche du temps perdu* ; André Gide, *Paludes* ; Jane Austen, *Emma*...

Consigne d’écriture :

Recopiez la phrase sur la feuille et continuez en suivant ce qui fait écho en vous : continuez l’histoire ébauchée, confortez l’ambiance, montrez le personnage...

A l’issue de cette séance, le texte ne sera pas abouti : le récit aura démarré, un personnage se dessine ou un climat est créé. On peut poursuivre, si on le souhaite, pour arriver à un texte plus long, à une petite nouvelle.

Activité 2 : la nouvelle (Piment et Boniface)

L’enjeu de cette activité est de construire une nouvelle à partir d’un texte inachevé. Pour ce faire, l’enseignant peut s’appuyer sur deux nouvelles de deux genres différents, à savoir : « Continuité des parcs » de Julio Cortazar¹ et « Le rêve et l’escalier » de Dino Buzzati²

Toutefois, avant d’entamer la rédaction, l’enseignant doit d’abord expliquer les caractéristiques de ce type d’écrit.

Si on l’oppose au roman, la nouvelle a les composantes constantes suivantes³ :

- C’est un récit bref.

¹ Les armes secrètes, Gallimard, coll. « Folio », 1993.

² Le rêve et l’escalier, Livre de Poche, 1976.

³ D’après *La nouvelle française*, René Godenne, PUF, coll. « SUP », 1974.

- Elle est fondée sur un sujet restreint : une aventure, un souvenir, un épisode, une anecdote, un instant.
- Le récit est rapide et resserré, avec une entrée en matière immédiate, un choix de l’essentiel parmi les scènes ou faits, une structuration forte du récit, un développement exclusivement pour le moment décisif, sans longueur ni digression.
- Elle se présente souvent comme un récit conté à des auditeurs ou au lecteur lui donnant « un cachet oral »

Consigne d’écriture :

- Utilisez un ou deux textes existants, à l’état d’ébauche, saisissant un instant ou un personnage.
- Lisez les deux nouvelles qui vont ont été données, celle de Julio Cortazar a un forme circulaire : elle se clôt en retour au point où elle a démarré, y compris dans le langage : « *il avait commencé à lire un roman* » et « *l’homme entraîné à lire un roman* » ; l’autre va crescendo, dans la montée d’un climat d’angoisse qui s’amplifie jusqu’à la chute ; votre nouvelle aura peut-être une architecture aussi nette que ces deux nouvelles

Activité 3 : écrire une petite fable (Perdriault, p. 63)

La fable peut s’inventer à partir de deux mots, un concret et un abstrait, par exemple l’armoire et le rêve, ou le chaudron et le chaos. C’est le principe du binôme imaginatif de Rodari (2010), dans sa *Grammaire de l’imagination*.

Consigne d’écriture :

A partir du texte de Buzzati, « Les journées perdues », rédigez une fable sur le thème de la perte.

3.4.3. Propositions de réécriture

Réécrire en tant qu'opération menée sur le texte, c'est ajouter, supprimer, déplacer, remplacer ; c'est aussi corriger, réviser, reprendre, transformer, transposer, retoucher, réduire, développer, améliorer ; c'est toujours relire.

Dans l'atelier d'écriture, réécrire correspond à une prise de distance par rapport au texte, pour entreprendre des opérations comme celles énumérées ci-dessus, il faut « éloigner le texte de soi » le considérer avec un regard extérieur de lecteur inconnu. « Il s'agit de passer de la satisfaction de l'expression de soi à un véritable travail de relecture, de questionnement et d'amélioration du texte ».

En travaillant la réécriture de manière organisée, on entraînera les apprenants à un regard critique sur leurs textes, et sur ceux des autres, mais aussi à un regard constructif : nommer des insuffisances, des défauts en identifiant les opérations à entreprendre.

En littérature, il existe certaines formes de réécriture qu'on peut citer

- D'abord *la copie*, sa forme la plus matérielle.
- *La citation*, une autre forme de copie.
- *L'allusion*, le renvoi à un texte ;
- *Le plagia*, la copie de mauvais aloi.
- *La parodie, le pastiche, l'imitation, la transposition, la traduction*, qui constituent des variations de genres et à buts différents, à partir de « textes sources ».
- *Le résumé, le commentaire, l'explication*, qui eux, représenteraient plutôt des prolongements fonctionnels et des interprétations du « texte source ».
- *La correction*, qui va des retouches, aménagement de détail, jusqu'au repentir de plus grande envergure.

Dans l'atelier d'écriture, une activité de réécriture a pour objectif de développer la capacité de l'apprenant à réajuster ses propres intentions d'écriture et saisir les enjeux de son texte, mais aussi à intégrer les attentes du lecteur.

Par ailleurs, les propositions de réécritures peuvent viser plusieurs opérations, citons-en quelques-unes :

- Réduire : éliminer l’inutile, le superflu, « chercher l’ellipse ».
- Développer : enrichir le texte, ajouter de nouvelles idées.
- Analyser : prendre du recul afin de déterminer les insuffisances et les potentialités d’un texte.
- Structurer, restructurer : changer l’ordre des paragraphes dans un texte, travailler la composition d’un récit.
- Décaler : changer de point de vue, de narrateur, de style, de vocabulaire

Notons toutefois que les activités de réécriture nécessitent un temps de travail plus long étant donné qu’il s’agit d’un d’accompagnement personnalisé des apprenants, avec des appuis spécifique à chacun d’entre eux.

Voici à présent quelques propositions de réécriture que l’enseignant peut exploiter en classe dans un atelier d’écriture :

Activité 1 : De l’autobiographie à la fiction

L’enjeu de cette activité est de transformer une autobiographie en fiction en travaillant sur un texte déjà produit en atelier lors de séances antérieurs. Le travail d’écriture se déroulera en quatre temps : la consigne est donnée à chaque temps, avant chaque étape, dans le but d’être plus simple à suivre par les apprenants.

Consigne d’écriture :

Transformez un texte autobiographique (produit auparavant) en suivant ces étapes :

- Ecrivez un texte pour décrire ce texte, ses caractéristiques, son style, le ton employé…
- Sélectionner un certain nombre d’éléments : thème, images, phrases que vous souhaitez conserver pour une fiction ou un récit plus distancié.
- Réécrivez ces éléments à la troisième personne.
- Déterminez un nouveau narrateur de ce texte et faites-le apparaître : créez un personnage qui n’existe pas dans le premier texte, donnez-lui un rôle en le faisant intervenir dans le récit ou en commentaire, changez les noms des personnages et des lieux.

Activité 2 : Caviardage (Perdriault, p.78)

Contrairement au résumé qui réduit le texte en restant fidèle au sens, le caviardage est *un jeu de la rature* : on se donne le droit de supprimer des mots au hasard ou en suivant unerègle (supprimer les adjectifs ou et les adverbes, par exemple). L’enjeu ici est de réécrire le texte que l’on a fait émerger.

Auteurs et lecteurs pratiques couramment la suppression : certains comme Céline ou Claude Simon suppriment des passages entiers avant de publier. A l’origine, le caviardage était une censure exercée par le pouvoir russe au XIXe siècle.

Consigne d’écriture :

A partir d’une page de journal de l’œuvre d’Albert Camus, *L’étranger* (que l’enseignant aura distribué aux apprenants) barrez tous les adverbes qui y figurent afin de faire émerger un autre texte.

CONCLUSION

C'est ainsi que s'achève ce chapitre dans lequel, nous avons pu voir l'évolution des ateliers d'écriture à travers le temps mais aussi l'évolution des pratiques. Des « creative writing workshops » qui privilégient un apprentissage de l'écriture à partir des textes littéraires, en passant par les ateliers d'Elisabeth Bing, et leur centration sur la dimension psychique de l'individu, l'atelier d'écriture se trouve aujourd'hui au cœur d'un nouveau dispositif pédagogique, visant ainsi une meilleure appropriation de la langue.

En effet, grâce aux recherches innovatrices dans le domaine de l'écrit, il devient plus aisément de faire son entrée en matière d'écriture (les jeux langagiers) et de s'exercer petit à petit sur les petites unités de la langue pour arriver ensuite à des structures plus complexes. Les propositions d'écriture que nous avons faites montrent que l'imagination et la contrainte peuvent tout à fait faire bon ménage, et que contrairement à ce que l'on pourrait penser, la contrainte n'est pas synonyme de blocage.

Par ailleurs, ces activités d'écriture doivent être pratiquées conjointement à deux autres activités qui sont la lecture et la réécriture. La lecture permet de mieux écrire, quant à la réécriture, elle est nécessaire pour améliorer son texte.

On pourrait conclure en disant que « tous les moyens sont bons » pour aider l'apprenant à rédiger en langue étrangère, car la compétence scripturale n'est autre que le résultat d'un apprentissage, et non pas d'un quelconque don.

Chapitre 4 :

L'enquête par questionnaire

Introduction

Après avoir achevé le volet théorique, dans lequel nous avons abordé les notions clés de notre recherche, en l'occurrence :

- La production écrite en langue étrangère, ses caractéristiques et les difficultés liées à son apprentissage.
- Le texte, étant le produit final de l'activité scriptural.
- Les ateliers d'écriture, et leur implantation dans le domaine de la didactique du FLE.

Nous allons à présent nous tourner vers le volet pratique, en mettant en application une enquête par questionnaire, auprès des enseignants et des enseignés.

Selon les directives de la commission nationale des programmes, concernant l'apprentissage de l'écrit, qui s'inscrit dans le cadre du projet, il s'agit de faire acquérir aux apprenants de la première année secondaire la compétence de : « *Produire un texte de vingt lignes, en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé, et en mettant en œuvre un modèle étudié.* »

Pour se faire, les enseignants de langue consacrent généralement une séance, à l'activité de production écrite, à l'issue de chaque séquence pédagogique. Cette activité, est précédée généralement par une séance de préparation à l'écrit, dans laquelle on propose aux apprenants une panoplie d'exercices, telle que des exercices lacunaires, de fléchage ou encore de reconstitution de textes, ou de paragraphes.

Lors de la séance de production écrite, l'enseignant procède de la manière suivante :

- Rédaction du sujet et de la consigne de travail, suivis d'explication (des mots difficiles éventuellement) et de recommandations. La production écrite doit être une situation d'intégration, dans laquelle l'apprenant intègre ses compétences antérieures.
- Rappel des caractéristiques du type de texte, que les apprenants auront à rédiger (texte informatif, argumentatif, récit, texte prescriptif...).
- Rappel des savoirs métalinguistiques : les connecteurs logiques, le temps employé dans le type de texte à produire, le lexique...

- Explication de la situation de communication (émetteur, récepteur, message, le type de texte et l'intention communicative).
- Donner aux élèves une grille d'autoévaluation, afin de leur permettre de détecter leurs erreurs à différents niveaux, ainsi que le code de correction que le professeur utilise.

Après cela, les élèves entament le travail de rédaction, qu'ils doivent remettre au professeur à l'issue de la séance. Celui-ci ramasse les copies, afin de les corriger, et de les évaluer, par une note et certaines remarques et appréciations.

Notons que l'activité de production écrite est une séance, où les apprenants devront réinvestir leurs acquis. Elle permet à l'enseignant, de vérifier le degré d'assimilation, des notions étudiées lors de la séquence. Ainsi, il saura si les objectifs de départ ont été atteints ou non.

Vient ensuite, la séance du compte rendu de la production écrite, dans laquelle l'enseignant remet aux élèves leurs copies corrigées, selon une grille d'évaluation, suivie d'une élaboration en commun du texte.

Le compte-rendu est donc un moment important de remédier aux difficultés rencontrées par les élèves dans leur textualisation (production écrite). La séance du compte-rendu va fonctionner par rapport aux apprenants, en premier lieu, comme un moment-miroir qui devrait les inviter à réfléchir sur le pourquoi de chacune de leurs erreurs et en second lieu, les contraindre à mettre en œuvre une stratégie pour gérer ces erreurs afin de les corriger et de les dépasser.¹

Cette séance se déroule de la manière suivante :

- Rappel et analyse du sujet de la production écrite : le sujet est porté au tableau, afin d'être analysé en soulignant les mots clés.
- Rappel des critères de réussite données.
- Etablir le plan du texte à suivre, selon le type à produire. S'il s'agit d'un texte argumentatif, dans lequel l'apprenant doit convaincre son lecteur, afin qu'il adhère au même point de vue, il faudra suivre le plan inventaire. Toutefois s'il faut rédiger un débat, on fera recours au plan dialectique.

¹ Djoudi Mohamed, « Le compte rendu de l'expression écrite », I.E.N de langue française, 2008. Document disponible sur : Consulté le (06 Août 2018)

- Mettre l'accent sur certaines erreurs, décelées au niveau des copies des élèves, puis les rectifier au tableau. Généralement, le professeur recopie une production représentative, comportant des erreurs pertinentes, liées à la cohérence, la cohésion, au type discursif, etc.
- Rédaction du texte final, à partir des propositions des élèves, qui sera ensuite recopié sur leurs cahiers.
- La distribution des copies de production écrite à la fin de la séance. Ainsi, les apprenants prendront connaissances de leurs erreurs, de leurs notes et des appréciations de l'enseignant.

4 .1. L'intérêt du questionnaire

L'enquête par questionnaire est un outil de recherche, qui permet de collecter des informations de manière rapide, à travers un ensemble de questions ouvertes et fermées. C'est l'une des stratégies les plus employées, dans le domaine des sciences sociales et humaines.

Selon Allaire (1988), « *le questionnaire permet une plus grande chance d'obtention de réponses et une meilleure garantie de la qualité des données recueillies. Il offre la possibilité de motiver les répondants, de s'assurer que le répondant est bien la personne indiquée, et sans doute de noter en marge des observations intéressantes pour l'interprétation des résultats.* »¹

4.2. Le public visé

Pour avoir une idée plus précise, sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit, nous avons élaboré deux questionnaires : le premier étant destiné aux élèves de la 1^{ère} année secondaire, le second aux professeurs de français du secondaire.

En ce qui concerne les enseignants, il s'agit des professeurs de français du cycle secondaire, de l'antenne d'Alger Centre/Ouest. Ce choix est justifié par le fait, que nous exerçons au niveau du « lycée des frères-Hamia », qui fait partie de l'Antenne centre de la wilaya d'Alger. Nous avons donc sollicité nos collègues, ainsi que d'autres professeurs, exerçant dans plusieurs établissements scolaires d'Alger Centre et Ouest.

¹ Allaire. A, « Questionnaire: mesure verbale du comportement » in Recherches en psychologie, n16, 1988, P. 23

Les apprenants quant à eux, font partie des classes, qui nous ont été désignées par l'administration. Nous avons opté pour ceux de la première année secondaire, étant donné que notre travail de recherche, vise principalement cette catégorie d'élèves.

4.3. Les questionnaires de l'enquête

Nous avons mené notre enquête, par le biais de deux questionnaires, le premier comporte douze (12) questions et le second dix (10) :

- Un questionnaire destiné à trente enseignants du secondaire, afin de connaître le type d'activités, qu'ils proposent à leurs élèves, lors de la séance de production écrite, la manière dont ils conçoivent cette séance, la démarche adoptée, et si les élèves sont intéressés ou non par cette activité. Par ailleurs, connaître le type d'erreurs, qui revient le plus souvent dans les copies des élèves, et les différentes méthodes et stratégies que les enseignants adoptent, afin d'y remédier en classe.
- Un autre questionnaire destiné aux élèves de la première année secondaire, du lycée des frères Hamia, qui se trouve dans la commune de Kouba, la wilaya d'Alger, lieu même où nous exerçons actuellement. Ce questionnaire a été adressé à une centaine d'élèves, afin de cerner leurs différentes attitudes, quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, l'intérêt qu'ils portent aux sujets proposés par le professeur, ainsi que les difficultés qu'ils éprouvent lors d'une activité scripturale.

En ce qui concerne les enseignants, notre enquête n'a pas été des plus aisées, car beaucoup de ceux que nous avions sollicités, n'ont pas daigné répondre à nos questions. Seulement dix-neuf questionnaires nous ont été retournés, au lieu des trente administrés. En revanche, la totalité des élèves ont répondu aux questions, ils ont été très coopératifs, et n'ont pas hésité à donner leurs opinions en toute franchise.

4.3.1. Questionnaire destiné aux enseignants

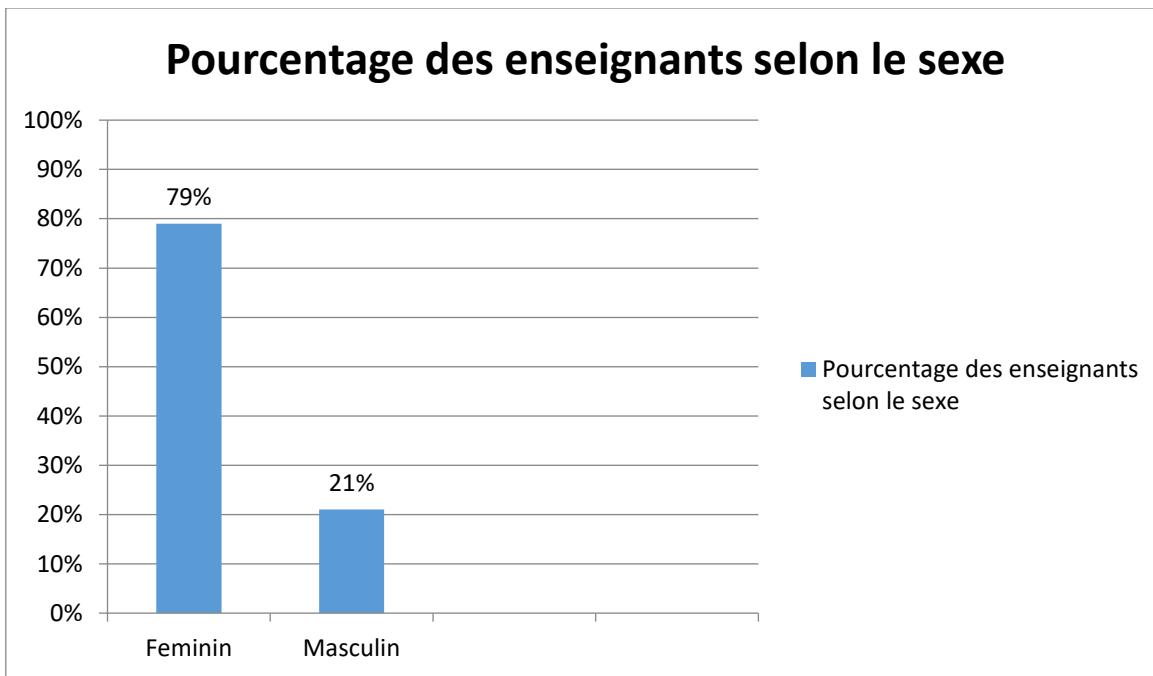
Parmi les trente questionnaires administrés, nous n'avons eu que dix-neuf retours. Les réponses obtenues ont fait l'objet d'une lecture dans un premier temps, puis nous avons procédé au dépouillement, à travers des tableaux, qui résument les réponses des enseignants, exactement telles

qu'elles ont été formulées. La dernière étape de l'enquête, est consacrée à l'analyse du questionnaire.

3.1.1. Profile des enseignants

a. Le critère sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage
Féminin	15	79%
Masculin	4	21%

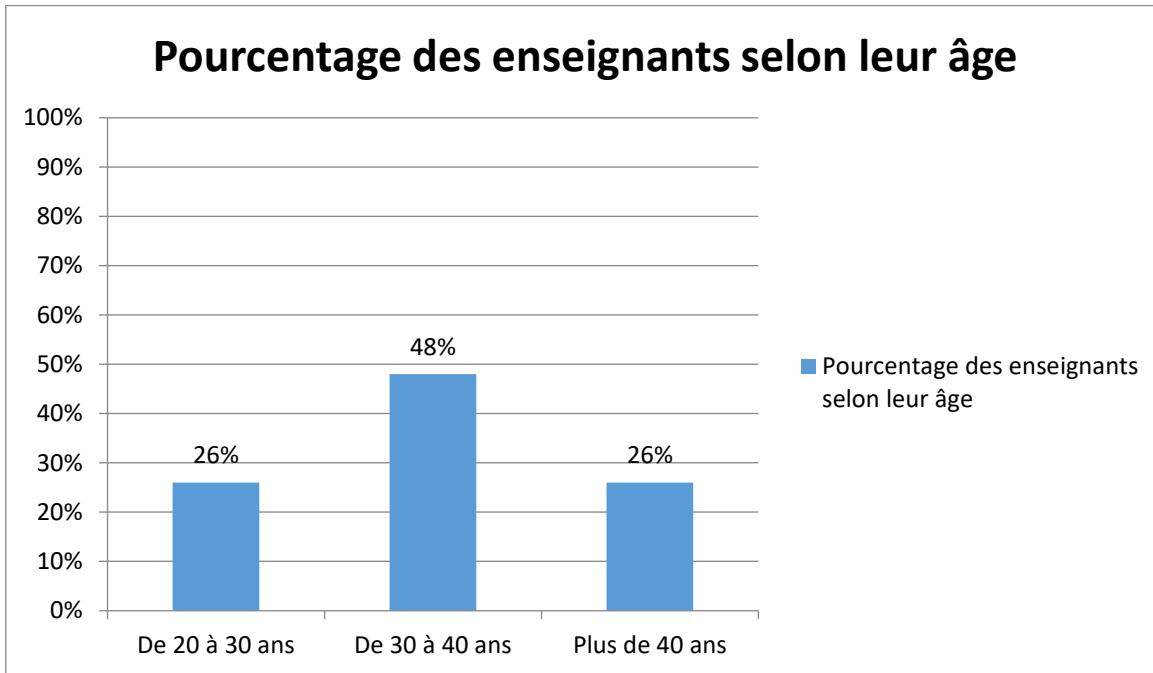


Commentaire :

Ce tableau indique que la majorité du corps enseignant est constituée d'un personnel féminin, quinze enseignantes, soit un pourcentage de (79%). Les hommes quant à eux sont au nombre de quatre, et ne représentent qu'un taux de (21%) de notre échantillon. Rien de surprenant, dirons-nous, car le nombre de femmes a toujours excédé celui des hommes dans le secteur de l'enseignement, en particulier l'enseignement des langues étrangères.

b. Le critère âge

Age	Nombre	Pourcentage
De 20 à 30 ans	5	26%
De 30 à 40 ans	9	48%
Plus de 40 ans	5	26%

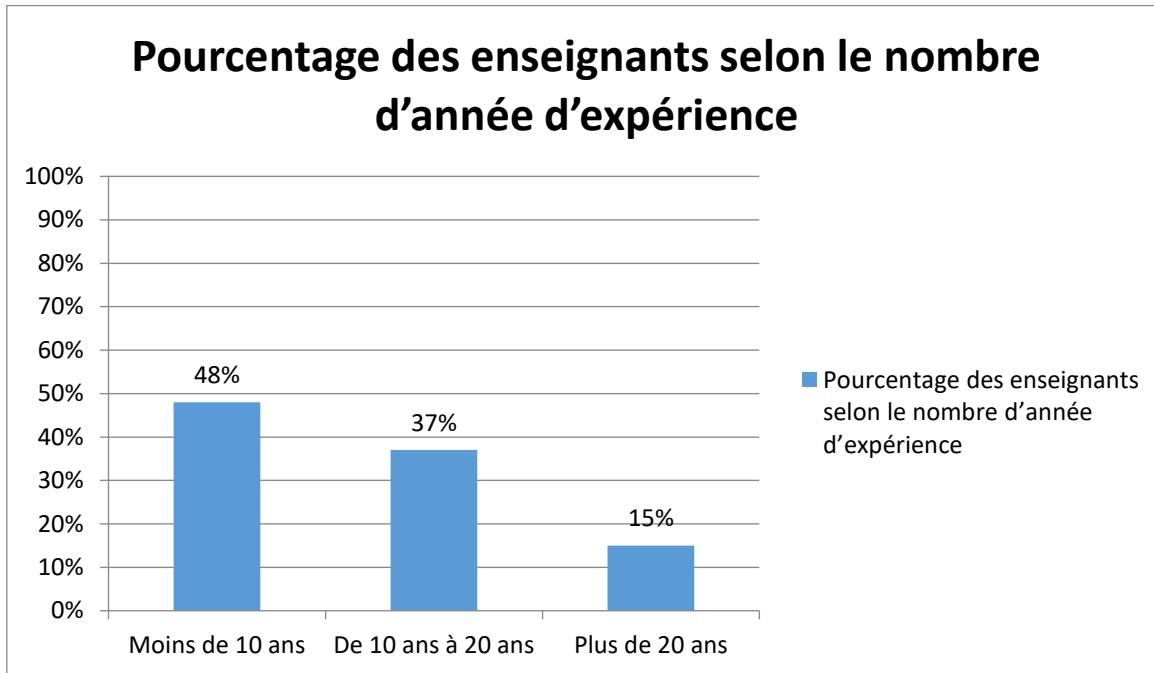


Commentaire :

Concernant le critère de l'âge, nous pouvons constater que la majorité des enseignants sondés sont âgés entre trente et quarante ans, ils sont au nombre de neuf, soit un pourcentage de quarante-huit pour cent (48%). Le reste de l'échantillon est composé à égalité d'enseignants plus jeunes, entre vingt et trente ans, et plus âgés, ayant plus de quarante ans, ils sont au nombre de cinq pour chaque catégorie, soit un pourcentage de (26%). Il s'agit donc d'un public hétérogène, composé majoritairement d'enseignants, dont la tranche d'âge varie entre trente et quarante ans.

c. Le critère expérience

Expérience	Nombre	Pourcentage
Moins de 10 ans	9	48%
De 10 ans à 20 ans	7	37%
Plus de 20 ans	3	15%

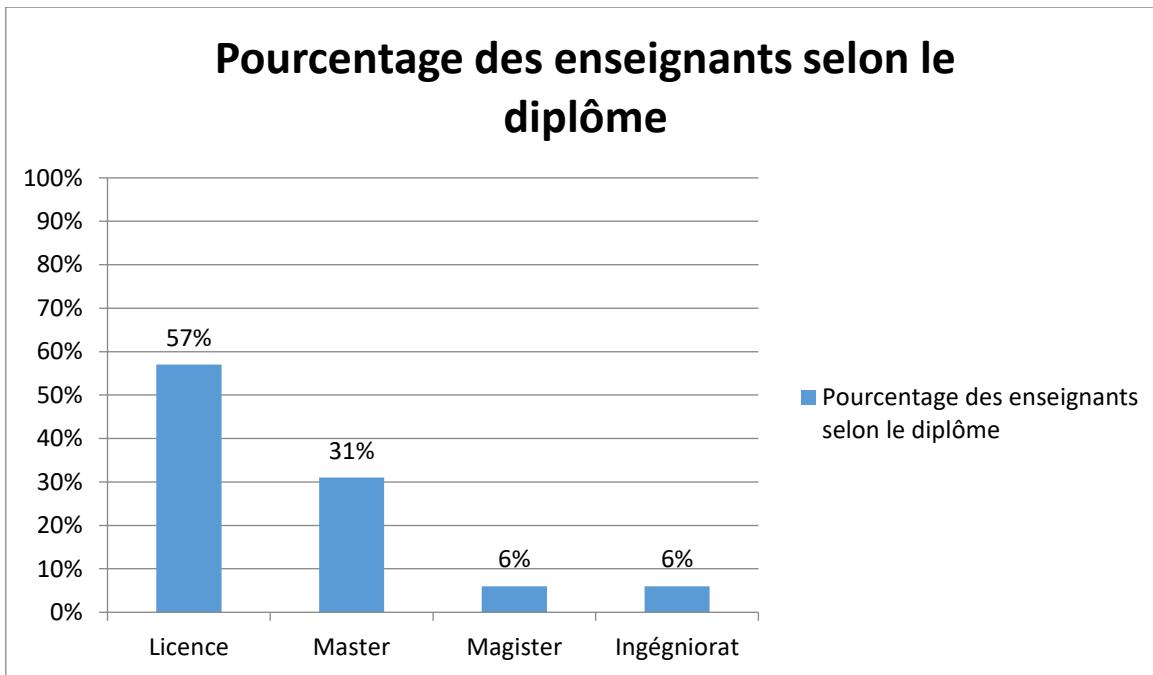


Commentaire :

Pour ce qui est de l'expérience des enseignants qui ont participé à notre enquête, neuf d'entre eux, ont moins de dix ans de travail, en tant que professeur de français au secondaire. La deuxième catégorie est répartie sur deux groupes : le premier, ayant entre dix et vingt ans d'expérience, au nombre de sept enseignants, soit un pourcentage de (37%), le second quant à lui, composé de trois professeurs, ayant plus de vingt ans d'expérience dans l'enseignement du secondaire, représentant (15%) de notre échantillon. Nous pouvons donc conclure qu'il s'agit d'une population moyennement expérimentée.

d. Le critère diplôme

Diplôme	Nombre	Pourcentage
Licence	11	57%
Master	6	31%
Magister	1	6%
Ingéniorat	1	6%



Commentaire :

Le tableau ci-dessus nous indique que les enseignants interrogés n'ont pas tous reçu la même formation. La majorité d'entre eux sont des licenciés, issus soit de l'université, soit de l'école nationale supérieure. Concernant les universitaires, les plus âgés ont bénéficié de quatre ans de formation, aboutissant à une licence classique. Les plus jeunes en revanche, sont issus du système LMD, qui n'assure que trois ans de formation. Pour ce qui est des diplômés de l'ENS, ils sont pris en charge pendant quatre ans. Il s'agit d'une formation, qui débouche automatiquement sur un emploi, car aussitôt le diplôme en poche, les étudiants obtiennent un poste de travail au lycée. Ainsi, les licenciés sont au nombre de onze, soit un pourcentage de (57%).

Par ailleurs, les enseignants ayant acquis un master, soit une formation de cinq ans à l'université, sont au nombre de six, ils représentent (31%) de la population interrogée. Certains sont diplômés d'un master en sciences du langage, d'autres se sont spécialisés dans la didactique du FLE.

Enfin, comme nous pouvons le constater à travers la lecture du tableau, un enseignant détient un diplôme de magister, ayant donc suivi un cursus de six ans, qui permet d'accéder à l'enseignement supérieur. Un autre est en possession d'un d'ingénierat, un diplôme qui couronne cinq ans d'étude, mais qui ne relève pas du domaine de l'enseignement.

Nous en concluons que notre population est constituée d'un public hétérogène.

4.3.1.2. Contenu des réponses

Q1 : A l'écrit, quelles sont les activités que vous proposez à vos élèves en classe ?

Sujet	Réponses
01	Des activités de préparation à l'écrit et des activités de préparation de l'écrit.
02	<ul style="list-style-type: none">- Les activités de production écrite.- Des résumés.- Des comptes rendus.
03	<ul style="list-style-type: none">- Activités de réécriture,- activités de synthèses,- élaboration d'un plan, résumé,- compte rendu,- synthèses de documents,- production écrite,- dictée, etc.
04	Production de l'écrit.
05	<ul style="list-style-type: none">- Compréhension de l'écrit- activités visant à fixer les connaissances (exercice à trous)- préparation à l'écrit d'une éventuelle production écrite (texte en désordre ...)- production écrite (la production d'un texte en exploitant les acquis)

06	Des activités d'entraînement à l'écrit : Remettre des phrases en désordre dans l'ordre adéquat. Ou des rédactions en les mettant dans une situation problématique à laquelle ils doivent trouver une réponse.
07	Activités de compréhension de l'écrit, de préparation à l'écrit et celles de la production écrite.
08	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de l'écrit. - Production écrite (petits textes). - Textes lacunaires. - Remettre en ordre un texte.
09	<ul style="list-style-type: none"> - Productions de textes de tout genre - Reformulations d'idées - Dictées
10	<ul style="list-style-type: none"> - Des reconstitutions de textes éclatés. - Complétion de vides (textes lacunaires). - Productions écrites à thème (tout dépend du projet ou de la séquence)
11	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaire à choix multiple. - Un texte en désordre. - Compléter un texte.
12	<ul style="list-style-type: none"> - Synthèse de documents. - Résumé. - Compte rendu objectif et critique.
13	<ul style="list-style-type: none"> - Un texte en désordre. - Des passages à compléter. - Relier entre une proposition et une autre. Tout dépend le thème désiré.
14	<p>On propose comme activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compréhension de l'écrit. - Préparation à l'écrit. - L'expression écrite. - Compte rendu et correction de l'expression écrite.
15	<ul style="list-style-type: none"> - Productions libres - Techniques d'expression (résumé, compte rendu etc.)
16	D'abord des exercices de préparation à l'écrit. Ensuite des sujets de rédaction, en fonction des projets, des séquences d'apprentissage et des objectifs assignés à chacun d'entre eux. Je termine souvent par des activités de remédiation.

17	Mis à part l'activité de PE réalisée en fin de séquence, il ya la production du départ en évaluation diagnostique et quelques activités de résumé ou de reformulation en fin des séances de CE si le temps nous le permet.
18	<ul style="list-style-type: none"> - La production écrite/compte rendu. - Les techniques d'expression écrite : résumé, compte rendu objectif/critique, synthèse de documents, fiche de lecture. - Des activités métalinguistiques.
19	En préparation à l'écrit on donne aux apprenants des activités afin de les préparer à réinvestir les acquis, les activités varient selon les objectifs et les techniques d'expression mentionnés dans les programmes : Compléter un texte lacunaire, rédiger une introduction pour présenter un texte, faire un plan de texte Rédiger des définitions...,rédiger des arguments et des illustrations pour étayer une thèse.

Q2 : Selon vous, en quoi consiste une activité de production écrite ?

Sujet	Réponses
01	Une activité de production écrite consiste à produire du sens de façon correcte sur le plan linguistique.
02	L'écriture est à la fois un objet et un outil d'apprentissage, l'action d'écrire contribue à générer des idées, des observations et des émotions.
03	Produire un texte écrit en relation avec les objets d'étude, les thèmes choisis, l'enjeu visé dans le but de définir la finalité de l'écrit et d'autres objectifs visés.
04	Réinvestir les acquis de la séquence dans une production écrite.
05	La production correcte des phrases au plan syntaxique Le respect de la consigne (type de texte, temps utilisé...) La cohérence textuelle
06	Elle consiste à amener l'apprenant à mobiliser ses acquis.
07	A être apte de rédiger un texte cohérent ayant toutes les caractéristiques du type de texte étudié antérieurement durant la séquence !
08	Il s'agit de construire (formuler) des phrases correctes, des paragraphes bien articulés et ponctués
09	C'est une pratique de la langue, un entraînement qui permet de vérifier les acquis et de corriger les erreurs
10	C'est dans la production écrite qu'on voit si l'apprenant a assimilé les cours vus durant le projet pédagogique.

11	Consiste à rédiger une production selon le type de discours.
12	Améliorer les compétences de l'élève à l'écrit.
13	Selon les objectifs : soit une technique d'expression comme le compte rendu ou une production libre.
14	A travers cette activité on essaye d'amener l'apprenant à rédiger un texte dans lequel, il va réemployer tout ce qu'il a vu durant toute une séquence par exemple (la rédaction d'un texte explicatif) et bien sur la consigne doit être claire et en relation avec l'intitulé du projet.
15	<i>Produire du sens à des fins communicationnelles.</i>
16	Elle consiste à installer l'une des quatre compétences, à savoir celle de produire un texte cohérent où apparaissent les caractéristiques propres au type de discours objet d'étude (texte informatif, narratif ou autre argumentatif)
17	Réinvestissement des acquis, intégration des notions relatives au type de texte étudié...Si possible, permettre à l'apprenant d'être créatif...
18	Une activité de production écrite consiste à rédiger un texte, en fonction de l'objet d'étude du projet étudié, afin de réinvestir les connaissances, que l'élève a acquises tout au long d'une séquence pédagogique. Il s'agit d'atteindre les objectifs fixés au départ.
19	Activité complexe, une situation problème visant à réinvestir tout ce qui a été acquis durant la séquence.

Q3 : Comment choisissez-vous le support de la production écrite ?

Sujet	Réponses
01	En fonction aussi bien des objectifs de la séquence d'apprentissage qu'aux besoins des apprenants.
02	Le support de la production écrite est choisi par rapport aux objets d'étude, en tenant compte du niveau des apprenants et la filière.
03	En relation aux objets d'étude, aux séquences d'apprentissage, et à la finalité de produire à l'écrit un texte en relation à un discours donné.
04	D'après l'objet d'étude.
05	En se basant sur les sujets traités au cours des autres activités et le niveau des apprenants.

06	En fonction de l'objectif de la séquence et/ou du projet par extension et en fonction de l'actualité.
07	Un support (généralement) d'actualité « didactisé »
08	Proposer toujours une situation d'intégration (une situation réelle). L'élève doit savoir ce qu'il écrit et à qui écrit-il ?
09	Je n'ai pas compris ! Il n'y a pas de supports, ce n'est pas une compréhension !
10	Tout dépend de l'objectif que je me fixe, et tout dépend aussi la tranche d'âge.
11	Selon les objectifs à atteindre et le niveau de la classe ainsi que le type de texte
12	Selon le projet.
13	En relation avec la séquence étudiée
14	On choisit le support selon les objets d'étude (thèmes) du projet et selon notre objectif à atteindre et les compétences qu'on doit installer chez l'apprenant.
15	Le choix du sujet (support !?) prend en considération l'intérêt des apprenants, leurs acquis, le temps consacré à la production.
16	...On parle de support de compréhension de l'écrit ou de l'oral. Si vous faites allusion au sujet de production écrite, celui-ci est le plus souvent proposé dans le manuel. On peut néanmoins le reformuler, voire l'enrichir ou l'adapter aux besoins des apprenants, à leur niveau ou à leurs centres d'intérêts. Cependant, on ne doit en aucun sortir du cadre du projet ou de la séquence
17	Il doit d'abord correspondre au niveau de mes apprenants et aux objectifs assignés par le programme...et permettre d'évaluer les apprentissages.
18	En fonction de l'objet d'étude du projet, de l'objectif à atteindre, en tenant compte du niveau des apprenants ainsi que de leurs centres d'intérêt.
19	en respectant tout d'abord les thèmes proposés dans les programmes officiels , l'objet d'étude, et les objectifs soulignés.

Q4 : Combien d'heures par séquence consacrez-vous à cette activité ?

Sujet	Réponses
01	Cela est variable en fonction des groupes pédagogiques et du volume horaire pour chaque filière. (de une à deux heures)
02	Aucune réponse ;
03	A la fin de chaque séance, je propose de rédiger une petite production, sinon c'est à la fin de chaque séquence.
04	A la fin de la séquence je consacre 2 séances : une pour la production et une autre pour le compte rendu.
05	1h30/3h par semaine.
06	1à 2heures.
07	Deux à trois heures par séquence.
08	1heure.
09	1h
10	Une petite demie heure par semaine sauf cours (séance de production) qui peut prendre jusqu'à 3 heure.
11	2h
12	4 heures
13	Deux heures jusqu'à trois (préparation- sujet- évaluation)
14	Dans chaque séquence on a une activité de production écrite et on consacre 12heurs pour terminer la séquence et pour cette activité avec la correction 2heurs
15	<i>2 heures / semaine.</i>
16	3 à 4 heures si l'on compte la préparation, le sujet et les consignes, la correction et les activités de remédiation.
17	Sur 3h/S...1/2h... On consacre 1h entière pour la séance de PE à la fin du projet
18	1 heure.
19	PAR SEQUENCE 3 SEANCES.

Q5 : Estimez-vous cela suffisant ?

Sujet	Oui	Non	Sans réponses Eventuellement	D'autres réponses éventuelles
01		+		
02		+		
03			+	
04		+		
05	+			
06		+		
07		+		
08		+		
09		+		
10		+		
11		+		
12	+			
13	+			Ça dépend...
14	+			
15		+		
16		+		
17		+		
18		+		
19		+		

Q6 : Pensez-vous que la démarche adoptée est stimulante pour vos élèves ?

Sujet	Oui	Non	Sans réponses éventuellement	Autre réponse
01				Autre proposition
02		+		
03	+			
04		+		
05		+		
06	+			
07	+			
08	+			
09				Pas toujours
10	+			
11		+		
12	+			
13	+			Normalement
14	+			
15		+		
16	+			
17		+		
18		+		
19	+			

Q7 : Les élèves trouvent-il beaucoup de difficultés à écrire ?

Sujet	Oui	Non	Sans réponses éventuellement
01	+		
02	+		
03	+		
04	+		
05	+		
06	+		
07	+		
08		+	
09	+		
10		+	
11	+		
12	+		
13	+		
14	+		
15	+		
16	+		
17	+		
18	+		
19	+		

Q8 : Si la réponse à la question précédente est oui, pourquoi d'après vous ?

- Absence de lecture.
- Absence du bagage linguistique.
- Autres. Précisez

Sujet	Réponses
01	Absence de lecture, absence du bagage linguistique, en raison également d'une mauvaise formulation du sujet de rédaction.
02	Absence de lecture, absence du bagage linguistique. Les élèves n'aiment pas écrire et faire des phrases longues ça les fatigue.
03	Absence de lecture, absence du bagage linguistique.
04	Absence de lecture, absence du bagage linguistique. Les élèves ne donnent pas de l'importance à la matière.
05	Absence de lecture.
06	Absence de lecture, absence du bagage linguistique.
07	Absence de lecture, absence du bagage linguistique.
08	Absence de lecture, absence du bagage linguistique.
09	Absence du bagage linguistique.
10	Aucune réponse (car cette personne estime qu'il n'y pas de difficultés)
11	Absence de lecture et absence du bagage linguistique.
12	Absence de lecture.
13	Absence de lecture et absence du bagage linguistique. Nos apprenants ne lisent pas beaucoup.
14	Absence de lecture et absence du bagage linguistique. Je pense qu'ils ont été mal formés au primaire et au moyen ;
15	Absence de lecture et absence du bagage linguistique. Incompréhension du sujet.
16	Absence de lecture et absence du bagage linguistique.
17	Absence de lecture et absence du bagage linguistique. Toutes ces raisons plus le manque d'opportunités pour que les élèves produisent et la méthode d'évaluation des écrits (trop subjective).

18	Absence de lecture et absence du bagage linguistique. En plus de toutes les raisons qui ont été citées, je pense qu'ils ont été mal formés au primaire et au collège. Par ailleurs, ils ne reçoivent pas d'enseignement explicite quant aux processus rédactionnels.
19	Ces difficultés sont dus à l'absence de la lecture ce qui explique le bagage linguistique pauvre des élèves .Beaucoup d'élèves n'ont pas accordé l'importance à la langue française pendant le cycle primaire, au CEM aussi ce qui explique le niveau bas , le profil de la majorité de nos élèves ne correspond guère au profil d'entrée cité dans les documents officiels.

Q9 : Quelles sont les erreurs que vous retrouvez le plus souvent dans les copies de vos élèves ?

- Erreurs grammaticales.
- Fautes d'orthographe.
- Erreurs de conjugaisons.
- Confusion du genre, féminin/masculin.
- Autre. Précisez

sujet	Réponses
01	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, erreurs de conjugaisons, - confusion du genre féminin/masculin, - non adéquation, - manque de cohérence, - non progression.
02	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons.
03	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin, - problème de cohérence, de structuration.
04	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin.
05	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons,

	<ul style="list-style-type: none"> - confusion du genre, féminin/masculin
06	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons.
07	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe.
08	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons.
09	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin. - constructions de phrases et incohérence dues aux interférences linguistiques.
10	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin. - Ils font la traduction littérale de l'arabe au français.
11	<ul style="list-style-type: none"> - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaison.
12	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin.
13	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe (beaucoup plus), - erreurs de conjugaisons, - phrases mal exprimées, expression...etc.
14	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales,

	<ul style="list-style-type: none"> - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin.
15	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin. - L'influence de la langue arabe apparaît souvent dans les productions <u>des apprenants</u> (interférence)
16	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin. <p>On rencontre de tout dans leurs copies. En plus des types d'erreurs citées ci-dessus, on rencontre beaucoup de fautes de syntaxe et d'articulation. Leurs productions se présentent souvent sous forme de textes compacts manquant drôlement de ponctuation.</p>
17	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin. - la cohérence et la cohésion textuelles.
18	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - des erreurs liées à la cohérence et à la cohésion textuelle.
19	<ul style="list-style-type: none"> - erreurs grammaticales, - fautes d'orthographe, - erreurs de conjugaisons, - confusion du genre, féminin/masculin <p>toutes ces erreurs ; beaucoup de mal dit ,incoherences</p>

Q10 : Quelles stratégies adoptez-vous en classes pour remédier aux insuffisances de vos élèves ?

Sujet	Réponses
01	Des activités de remédiation ciblant la (ou les) lacune(s). Des grilles d'auto- et /ou co-évaluation.
02	D'abord, déterminer les grands axes de la remédiation, en fonction des sources d'erreurs diagnostiquées. Puis mettre en place des exercices de révision pour consolider les acquis.
03	Activités de remédiation (syntaxique, lexicales, etc.). Ateliers d'écriture, lecture entraînement, activités de réécriture, expression orale, activités de maison, dictée.
04	Activités de synthèse.
05	Le redressement collectif d'une production écrite ?
06	Des activités ou des exercices de remédiation en ce concerne l'orthographe des mots et la conjugaison. Ainsi que la dictée (que je trouve très efficace).
07	Utilisation de dictionnaires voire en ligne via les smartphones, proverbes, citations. En dehors de la classe : envoie d'E-mail...
08	Des dictées, batterie d'exercices sur des points de langue (vocabulaire, syntaxe, conjugaison).
09	Des activités de remédiation.
10	Je leurs donne beaucoup d'exercices, et on fait toujours des rappels sur les leçons faites ultérieurement.
11	Différentes activités.
12	Des exercices de consolidation et de remédiation.
13	La lecture, la dictée, plus d'activités, l'utilisation du dictionnaire...etc.
14	<u>On adopte en classe comme activités pour remédier leurs lacunes : des exercices de conjugaison et de grammaire.</u>
15	Proposition de petits exercices de remédiation / l'auto-évaluation / activité de réécriture.
16	En plus de la correction guidée, je leur fais faire parfois de l'auto - correction. L'erreur étant un moment important et non négligeable dans le processus d'apprentissage, il m'arrive aussi de confronter l'élève à ses propres maladresses en lui

	dictant un passage qu'il porte lui-même au tableau et que je corrige avec l'aide de ses camarades....
17	Nous essayons de prévoir des exercices par rapport aux erreurs soulignées lors du compte rendu de la PE, ce qui n'est pas évident vu le volume horaire et le programme.
18	- Des activités de remédiation. - L'auto-évaluation.
19	A la fin de toute séance j'essaie de donner une situation d'intégration pour permettre aux élèves de produire. Dans la séance du compte rendu de la production on fait une correction collective des erreurs récurrentes sur le tableau, et après cette séance je fais une séance d'auto correction et je fais des activités de remédiation

Q11 : Quelles solutions pourriez-vous suggérer pour améliorer le niveau d'écriture de vos élèves ?

Sujet	Réponses
01	Remédier au problème aux niveaux antérieurs.
02	D'abord produire des messages oraux, lire beaucoup et s'entraîner régulièrement.
03	<ul style="list-style-type: none"> - Activités de préparation à l'écrit. - Fiche de lecture. - Expression écrite. - Expression orale. - Exposés. - Résumés. - Compte rendu. - Supports sonores. - Dictée, dictionnaires en classe. - Séance de lecture. - Récitation. - Travailler en binômes. - Ateliers d'écriture. - T.D.
04	Activités d'écriture.
05	Adopter un système d'évaluation consacré principalement à une activité de lecture.
06	Faire plus de dictées, de lecture.
07	La lecture est le meilleur des remèdes.
08	<ul style="list-style-type: none"> - Lectures et fiches de lecture. - Produire quotidiennement des phrases ou des paragraphes sur des thèmes simples et adaptés au centre d'intérêt de l'élève (musique, sport, vidéo, etc.).
09	Les solutions sont au niveau des compétences de base enseignées en principe au cycle primaire.

10	Il faudrait déjà que l'administration fasse des tirages. Car ce n'est qu'avec de la pratique que peuvent être remédiés certains problèmes concernant le niveau d'écriture des élèves.
11	Créer des ateliers de <u>lecture</u> .
12	De lire.
13	La dictée, la lecture. Activités d'orthographe, de grammaire...etc.
14	Les solutions qu'on peut suggérer pour améliorer le niveau sont : <ul style="list-style-type: none"> - Motiver l'apprenant pour mieux lire des textes « Lire pour mieux écrire » - A la fin de chaque activité d'un point de langue on essaye de mettre l'apprenant devant une situation problème.
15	<ul style="list-style-type: none"> - La lecture, proposer aux élèves de petites histoires à lire et à résumer - Augmenter le volume horaire de la matière. - Regarder, lire, voir, écouter des émissions en langue française.
16	Ma devise a toujours été la suivante : on ne pourra jamais bien écrire si on ne lit pas suffisamment. De nombreuses lectures permettent non seulement à l'élève (et au prof d'ailleurs !) ...d'intégrer les différentes structures et formes mais aussi d'acquérir une certaine culture susceptible de l'aider à varier les thèmes et les contenus.
17	Les pousser à lire (pour ne pas dire les obliger), activer le processus d'auto et de co-évaluation...Et les motiver par ce à quoi ils tiennent le plus, les NOTES.
18	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser des ateliers d'écriture/lecture. - L'auto-évaluation.
19	ALLEGER LES PROGRAMMES AFIN QUON PUISSE DONNER AUX ELEVES PLUS DE PRODUCTIONS ECRITES.

Q12 : Selon la commission nationale des programmes de janvier 2005, à l'issue de la 1^{ère} année secondaire, les élèves seront capables de: « Produire un texte écrit sur un des thèmes choisis en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. » Est-ce vraiment le cas de vos élèves ?

4.3.1.3. Analyse des résultats

a. Les activités liées à l’écrit

En parcourant les réponses des enseignants quant à la première question, nous avons remarqué que les activités liées à la préparation à l’écrit occupent une grande place dans la pratique d’écriture en classe.

En effet, (72%) des enseignants affirment recourir à des exercices à trous (textes lacunaires). Il s’agit d’exercices où l’accent est essentiellement porté sur le réinvestissement des savoirs lexical et/ou grammatical. Cette activité consiste à supprimer un ou plusieurs mots de la phrase, et c’est à l’apprenant de retrouver le mot manquant ou la forme grammatical demandée.

Par ailleurs, on retrouve également les exercices de reconstitution, c'est-à-dire où les élèves doivent remettre dans le bon ordre les mots dans une phrase ou encore des phrases pour construire un paragraphe ou un texte.

Nous pensons que les enseignants font recours à de telles activités vu l’aspect facile qu’elles représentent, de plus, elles permettent de fixer et de renforcer les connaissances des apprenants quant à certains points de langues abordés en classe.

En ce qui concerne la production écrite, (70%) des enseignants déclarent l’aborder en classe. Selon eux, c’est une activité de réinvestissement des savoirs, où les apprenants sont appelés à rédiger un texte en fonction des connaissances qu’ils ont acquises tout au long de la séquence, et ce en vue d’atteindre un objectif précis. Bien entendu cette activité fait partie du programme de la première année secondaire, de ce fait, les enseignants ne doivent en aucun cas passer à côté.

Les techniques d’expression écrite font elles aussi partie intégrante du programme officiel. Ont été citées : la fiche de lecture, le résumé d’un texte, le compte rendu objectif/critique ainsi que la synthèse de documents. Précisons que le résumé est une technique enseignée durant les trois années que compte le palier secondaire. Nous en déduisons donc qu’il s’agit d’une technique qui revêt d’une grande importance. Quant aux deux autres techniques, elles ne sont abordées qu’en classe de terminale.

L’activité de compréhension de l’écrit n’est pas en reste. En effet, cinq enseignants, soit (27%) y font allusion dans leurs réponses. Ils pratiquent cette activité dans le but de familiariser

les apprenants avec les différents types discursifs, et leurs permettre ainsi d'en connaître les caractéristiques, afin de les employer ensuite dans leurs productions personnelles C'est une étape indispensable sans laquelle aucun apprenant ne saurait produire un texte.

D'autres activités ont été également mentionnées, à savoir la dictée, le plan d'un texte ou encore le questionnaire à choix multiples. A chaque type de texte correspond un plan particulier. En ce qui concerne la première année secondaire, les élèves devront maîtriser les trois plans liés aux trois types discursifs de leur programme, à savoir : le texte informatif, argumentatif et narratif.

Viennent en dernier lieu, les activités de remédiation et de réécriture qui ne font l'objet que d'une seule réponse, et ce malgré leur importance capitale. La réécriture ne doit pas rester en marge d'un processus d'écriture car elle permet d'améliorer la qualité d'un texte. Quant aux activités de remédiation, ils permettent aux élèves de connaître leurs lacunes afin de pouvoir les combler.

b. La production écrite vue par les enseignants

Concernant la deuxième question, les réponses des enseignants divergent là aussi. Onze enseignants, soit un taux de (58%) déclarent qu'une activité de production écrite, consiste à rédiger un texte en relation avec l'objet d'étude, et le thème choisi, dans le but de réinvestir les acquis de la séquence étudiée.

Un enseignant estime qu'écrire, c'est le fait de produire du sens de façon correcte sur le plan linguistique. Un autre, considère que la production écrite correspond d'une part à des phrases correctes sur le plan syntaxique, et d'une autre part à des paragraphes bien articulés et ponctués Or, comme nous l'avons vu précédemment, il existe d'autres paramètres pour qu'un texte soit cohérent. L'aspect linguistique, la répartition en paragraphe ainsi qu'une ponctuation correcte ne suffisent donc pas.

Un enseignant affirme que corriger les erreurs relève d'une activité de production écrite. Il s'agit là d'une réponse « à côté de la plaque » si nous pouvons nous exprimer ainsi, car la correction des erreurs fait l'objet de l'activité du compte rendu, suite à la correction des copies des élèves.

Un enseignant a répondu que la production écrite c'est le fait d'améliorer les compétences des élèves à l'écrit. Nous pensons qu'il aurait fallu employer le verbe « permettre » au lieu du verbe

« améliorer » car écrire permet d'améliorer les compétences scripturales à condition d'être accompagné par d'autres activités.

c. Le choix du support de la production écrite

Parmi les réponses obtenues quant au support dont les enseignants se servent pour formuler le sujet de la production écrite, (70%) d'entre eux déclarent qu'ils le choisissent en fonction de l'objet d'étude du projet pédagogique, en vue d'atteindre les objectifs de la séquence étudiée. (31%) de ces professeurs affirment qu'ils tiennent également en compte le niveau de leurs apprenants ainsi que leurs besoins.

Un enseignant a répondu que son choix était relatif à la tranche d'âge des élèves ainsi qu'à l'objectif qu'il se fixait.

Un professeur propose une situation d'intégration « *une situation réelle* ». Il affirme que l'élève « doit savoir ce qu'il écrit et à qui écrit-il.»

Deux enseignants optent pour des sujets ayant un rapport avec les centres d'intérêt de leurs apprenants, dont un prend en considération le temps alloué à la séance de production écrite. Nous pensons que procéder ainsi ne peut qu'être profitable pour les élèves, car si les sujets font allusion à leurs centres d'intérêt ils se sentiront plus concernés, et s'impliqueront davantage dans l'activité scripturale. En revanche, si les thèmes ne les intéressent pas, ils seront lassés et le fait d'écrire sera perçu plutôt comme une besogne qu'un moment d'expression libre.

Le recours au manuel scolaire n'a été évoqué qu'une seule fois. En effet, un seul enseignant atteste formuler le sujet de rédaction en se basant sur le manuel. Par ailleurs, il précise que certaines modifications sont à faire, afin d'enrichir et d'adapter le contenu en fonction du niveau et des centre d'intérêt des apprenants.

Un enseignant n'a fourni aucune réponse, il reconnaît ne pas avoir compris la question !

d. Le volume horaire dédié à la séance

Neuf enseignants soit 44% déclarent consacrer à la séance de production écrite entre une à deux heures par séquence. Parmi les sondés, quatre affirment que cette séance ne leur prend qu'une petite heure. Par ailleurs, un autre précise que la durée varie en fonction du groupe pédagogique, et du volume horaire de chaque filière.

Un enseignant n'a pas répondu alors qu'un autre nous a fourni une réponse assez évasive en disant: « *A la fin de chaque séance, je propose de rédiger une petite production, sinon c'est à la fin de chaque séquence.* »

Quatre enseignants soulignent une durée de deux à trois heures.

Deux professeurs, par ailleurs, avancent que la production écrite peut prendre de trois jusqu'à quatre heures, en comptant la durée relative à la séance du compte rendu. Parmi eux, un enseignant déclare que cela nécessite quatre heures.

Trois enseignants en revanche ont fourni un volume d'heures par semaine. Ils affirment qu'une activité de production écrite, peut durer de trente minutes jusqu'à trois heures par semaine. Ce qui laisse croire qu'ils ne se plient pas vraiment aux directives officielles, qui préconisent d'aborder cette activité en fin de séquence.

Quatre enseignants soit (21%) des enquêtés estiment que le temps accordé à l'activité scripturale est suffisant pour atteindre les objectifs de la séquence pédagogiques. Parmi eux, un enseignant précise que cela dépend.

Un enseignant n'a fourni aucune réponse.

En revanche quatorze enseignants, soit 74% pensent que la durée consacrée à l'écrit au sein d'une séquence, ne suffit guère pour que les objectifs fixés au départ soient atteints.

Nous pensons que le facteur temps joue un rôle important quant à la maîtrise de l'écrit. Plus nous disposons de temps, plus les élèves seront amenés écrire et donc auront la possibilité d'améliorer leurs compétences. L'apprentissage de l'écriture ne se développe que si les élèves sont soumis à une activité scripturale régulière, c'est en écrivant qu'en apprend à écrire.

e. La démarche adoptée

Dix enseignants jugent que la démarche adoptée lors d'un cours de production écrite est stimulante pour les apprenants. Un enseignant parmi eux ajoute « normalement ». Nous pensons qu'il a répondu ainsi tout en étant sceptique.

Un enseignant a répondu que la manière dont on s'y prend n'était pas toujours motivante. En revanche, sept autres considèrent qu'il s'agit d'une démarche qui ne stimule absolument pas

l'intérêt des élèves. Nous pouvons donc remarquer que les enseignants sont partagés quant à cette question.

f. Les difficultés rencontrées par les élèves

Seulement deux enseignants, soit (10%), trouvent que leurs élèves parviennent à écrire avec aisance. Cependant, la majorité d'entre eux, soit 90% s'accordent sur le fait que les apprenants éprouvent beaucoup de difficultés lorsqu'ils sont appelés à effectuer une tâche d'écriture. Nous allons connaître les raisons de cet échec dans la suite de notre propos.

Dix-sept enseignants, soit (90%), déclarent que la raison principale est liée à l'absence de lecture. Parmi eux, quinze ajoutent qu'une absence de bagage linguistique représente un obstacle supplémentaire, qui va à l'encontre du bon déroulement d'une activité scripturale.

Nous constatons de nos jours, que les élèves ne lisent plus, ce qui se répercute négativement sur le niveau de leurs écrits. Comme nous l'avons expliqué précédemment, au risque de nous répéter, lire et écrire ne peuvent être dissociés, car savoir écrire est tributaire de savoir lire.

Nous pouvons avancer quelques raisons concernant le fait que les élèves ne lisent plus :

- Des problèmes de lecture qui remonteraient aux paliers antérieurs, à savoir le collège et le primaire. En effet, beaucoup d'élèves arrivent au secondaire dans l'incapacité de lire couramment, certains n'arrivent même pas à enchaîner les mots d'une seule phrase.
- L'arrivée des nouvelles technologies dont les Smartphones et les tablettes qui font l'objet d'un usage abusif de la part des élèves, parfois même en cours. Le livre n'a donc plus sa place dans leur quotidien, il a été « détroné ».
- Un programme scolaire volumineux, qui laisse peu de temps aux apprenants pour qu'ils s'adonnent aux plaisirs de la lecture.

L'absence de bagage linguistique empêche de bien écrire vu que les apprenants ne possèdent pas suffisamment de ressources langagières. Ils ont du mal à trouver le vocabulaire adéquat et ne savent pas comment employer les mots ni dans quelles circonstances. Par ailleurs, il est à noter que l'absence du bagage linguistique est l'une des conséquences de l'absence de lecture.

D'autres motifs ont été avancés par les enseignants quant à la difficulté d'écrire :

- « *Une mauvaise formulation du sujet de rédaction.* »
- « *Les élèves n'aiment pas écrire et faire des phrases longues ça les fatigue.* »
- « *Les élèves ne donnent pas de l'importance à la matière.* »
- « *Je pense qu'ils ont été mal formés au primaire et au moyen.* »
- « *Incompréhension du sujet.* »
- « *la méthode d'évaluation des écrits (trop subjective)* ».
- « *ils ne reçoivent pas d'enseignement explicite quant aux processus rédactionnels.* »

Concernant la formulation du sujet, cette tâche incombe à l'enseignant. S'il puise dans le manuel scolaire pour trouver le sujet de la production écrite et qu'il estime qu'il est mal formulé, il pourra apporter les modifications nécessaires.

Pour ce qui est des élèves qui « *n'aiment pas écrire et faire des phrases longues* » par « paresse », nous pensons que cela est lié d'une part au manque de motivation, et d'autre part au fait qu'ils ne voient pas l'intérêt de fournir des efforts si la note du devoir à rendre n'est pas comptabilisée. En effet, il faut reconnaître que le souci majeur des apprenants, est relatif aux notes qu'ils auront sur le bulletin, par conséquent, si l'évaluation de la production écrite n'est pas prise en considération certains ne se donneront même pas la peine de formuler quelques phrases, et préféreront ainsi rendre des feuilles blanches, sinon recopier le sujet au meilleur des cas.

Quant aux élèves qui n'accordent pas de l'importance à la matière, il s'agit là d'une réalité. De par notre expérience en tant qu'enseignante au secondaire, nous pouvons affirmer que certains élèves se désintéressent totalement du cours de français, et ce pour des raisons multiples, entre autre :

- Un enseignement défaillant au niveau du primaire (l'un des motifs avancés par nos enquêtés), engendrant de sérieux « handicaps ».
- Les apprenants ne comprennent pas cette langue, qu'ils considèrent comme inaccessible.
- Une hostilité vis-à-vis du français car c'est la langue de « l'ennemi », disent-ils.
- Ils estiment que son apprentissage ne leur sera pas d'une grande utilité.
- Il s'agit d'une matière secondaire, donc sans grande importance.

Par ailleurs, le fait de ne pas appréhender le sujet de rédaction, représente une difficulté supplémentaire, cela peut être justifié par :

- Une mauvaise formulation du sujet.
- L'ambigüité de la consigne.
- L'ambigüité du vocabulaire employé.
- Une mauvaise explication de la part de l'enseignant.
- Absence de connaissances en rapport avec le thème d'écriture.

Enfin, parmi les réponses récoltées, un enseignant n'a mentionné aucune difficulté car il estime qu'il n'y en a guère. Peut-être a-t-il affaire à des élèves surdoués !

g. Les erreurs les plus commises

Pour cette question, nous avons fourni aux enseignants quatre propositions de réponses à savoir, les erreurs grammaticales, d'orthographe, de conjugaison, ou de confusion du genre féminin/masculin. En leur demandant d'en citer d'autres s'il y en a.

Les erreurs relatives à l'orthographe ont été citées à l'unanimité. En effet, tous les professeurs s'accordent sur le fait que les erreurs les plus commises au niveau de l'écriture concernent l'orthographe des mots. Parmi eux, dix-huit professeurs, soit (95%) estiment que la conjugaison et la grammaire, font-elles aussi l'objet d'erreurs récurrentes. La confusion du genre quant à elle est moins fréquente puisque douze enseignants soit (63%) y font allusion.

Pour écrire un texte, il est nécessaire d'avoir des compétences linguistiques, combien même il existe d'autres critères de réussite. Or, comme nous pouvons le constater suite aux témoignages des enseignants, mais aussi à travers notre expérience personnelle, nombreuses sont les lacunes des apprenants sur le plan linguistique. En effet, les fautes d'orthographe sont omniprésentes dans leurs copies, il est quasiment impossible qu'une rédaction n'en contienne pas. Nous pensons que cela est dû principalement au délaissement de la lecture au profit des nouvelles technologies.

Par ailleurs, l'effondrement du niveau de l'orthographe serait dû en partie à la pratique du « langage SMS », un langage spécifique qui modifie les caractéristiques linguistiques d'une langue, en particulier l'orthographe, et qui a pour finalité de ne pas dépasser un certain nombre de caractères ou d'accélérer la saisie des mots. Son usage se fait lors des échanges sur internet et/ou pour envoyer des messages via un téléphone portable. En utilisant ce code d'écriture, les jeunes ont tendance à oublier les normes orthographiques. Il arrive même que nous retrouvions des traces

de cette nouvelle pratique sur les copies de production écrite, ce qui se répercute négativement sur la qualité de l'écrit.

Concernant le déficit au niveau de la grammaire et de la conjugaison, nous pensons qu'il serait la conséquence d'un enseignement défectueux au primaire mais aussi des représentations négatives que les élèves se font, jugeant qu'il s'agit d'un système complexe et qu'il est donc difficile à maîtriser. Or, pour rédiger dans une langue étrangère, il est indispensable de connaître sa grammaire et de savoir conjuguer les verbes de manière correcte.

La confusion du genre masculin/féminin revient assez souvent dans les copies des élèves. Le fait de réfléchir en arabe puis d'écrire en français, un phénomène assez récurrent lorsqu'il s'agit de rédiger dans une langue étrangère, serait à l'origine de ce problème.

Par ailleurs, d'autres défaillances ont été citées par les enseignants, en l'occurrence :

- Le manque de cohérence.
- L'absence de progression.
- Des phrases souvent mal exprimées, mal structurées.
- Des erreurs d'interférence liées à la traduction des idées de l'arabe au français.
- « *Leurs productions se présentent souvent sous forme de textes compacts manquant drôlement de ponctuation.* »

Pour les résumer, nous dirons que ces erreurs sont relatives aux deux principes fondamentaux qui assurent un bon fonctionnement textuel à savoir : la cohérence et la cohésion, que nous avons abordées dans le cadre de notre partie théorique.

h. Les stratégies adoptées en classe pour remédier aux insuffisances

Eu égard aux difficultés rencontrées par les apprenants au niveau de l'activité de production écrite, nous avons été curieux de savoir comment les enseignants procédaient en classe afin d'y remédier. Un certain nombre de mesures ont été citées, en l'occurrence :

- Prévoir des activités de remédiation, en fonction des lacunes décelées (syntaxe, lexique, orthographe, conjugaison).
- Mettre en place des ateliers d'écriture.
- Recourir à la lecture.

- Amener l'élève à s'exprimer oralement.
- Donner des activités à faire à la maison.
- Faire des dictées en classe.
- Recourir à des activités de synthèse.
- Le redressement collectif d'une production écrite.
- Organiser des activités de réécriture.
- Utiliser des dictionnaires, entre autre ceux disponibles sur internet, via les Smartphones.
- Lire des proverbes et des citations en français.
- Faire des rappels sur les leçons antérieures.
- Soumettre aux élèves des grilles d'auto- et /ou co-évaluation.

En parcourant les réponses qui nous ont été fournies, nous avons constaté que quatorze professeurs, soit un taux de (74%), ont fait allusion aux activités de remédiation. En effet, il est important de pouvoir repérer les difficultés des apprenants, le plus tôt serait le mieux dans ce cas, autrement les lacunes s'accumulent et l'enseignant se retrouvera dans une situation où il est impossible d'y remédier.

Les activités de remédiation permettent d'avoir une classe relativement hétérogène. Le but étant d'amener les élèves en difficultés, à être, plus ou moins, au même niveau que les autres. Cela facilitera ainsi l'assimilation des leçons futures et réduira autant que possible l'écart de niveau entre les apprenants.

Selon le type de difficulté et le nombre d'élèves concernés, l'enseignant pourra envisager des activités à faire soit en groupe, soit individuellement. S'il est question d'erreurs commises par la majorité des apprenants, l'enseignant devra opter pour une remédiation collective. En revanche, si les difficultés diffèrent d'un apprenant à un autre, il sera préférable de les faire travailler individuellement, ce qu'on appelle la « pédagogie différenciée ».

Par ailleurs, la dictée et la lecture font aussi parties des stratégies les plus adoptées en classe. Pour ce qui est de la dictée, nul ne pourrait contester ses avantages.

D'une part, elle permet de remédier aux fautes d'orthographes, grâce à la correction portée sur le tableau, à travers laquelle les apprenants pourront prendre conscience de leurs erreurs et les corriger ensuite.

D'une autre part, elle représente un excellent moyen pour enrichir son vocabulaire, et connaitre les règles de grammaire et de conjugaison, par exemple les accords des participes passés, la liaison entre les mots, etc.

Concernant la lecture, au risque de nous répéter, une pratique régulière de celle-ci ne peut qu'être profitable pour les apprenants, encore faudrait-il qu'ils sachent lire, ce qui n'est évidemment pas toujours le cas.

Enfin, nous avons remarqué que les ateliers d'écriture ont été évoqués par l'un des professeurs interrogés, ce qui laisse penser que cette pratique n'est pas totalement absente de nos classes, même si elle n'est pas encore répandue. Nous en ferons un exposé plus en détails dans le cadre de notre expérimentation.

i. Les solutions suggérées en vue d'améliorer le niveau d'écriture

Les solutions préconisées par les enseignants sont les suivantes :

- « *Remédier aux problèmes aux niveaux antérieurs.* »
- « *Créer des ateliers de lecture* » et « *motiver l'apprenant pour mieux lire des textes, lire pour mieux écrire.* » par exemple : « *proposer aux élèves de petites histoires à lire et à résumer.* » et « *faire des fiches de lecture* ».
- Mettre en place des ateliers d'écriture et encourager les élèves à travailler en groupe.
- Inciter les élèves à « *regarder des émissions en langue français* ».
- Encourager l'expression orale des élèves à travers « *les récitations* », en les poussant à « *produire des messages oraux* » et à « *faire des exposés* » sur plusieurs thèmes.
- Faire des activités métalinguistiques telles que des exercices d'orthographe et de grammaire.
- Recourir aux techniques d'expression écrite : le résumé et le compte rendu.
- « Produire quotidiennement des phrases ou des paragraphes sur des thèmes simples et adaptés au centre d'intérêt de l'élève (musique, sport, vidéo, etc.) ».
- Faire des dictées.
- « *Enseigner les processus rédactionnels de manière explicite* ».

- Impliquer l'administration qui doit fournir des photocopies de textes : « *Il faudrait déjà que l'administration fasse des tirages. Car ce n'est qu'avec de la pratique que peuvent être remédiés certains problèmes concernant le niveau d'écriture des élèves.* ».
- « *Augmenter le volume horaire de la matière.* »

A la lecture des réponses fournies par les enseignants, nous avons constaté que la majorité d'entre eux, soit douze professeurs, recommandent vivement la lecture comme solution aux différents problèmes d'écriture : « *Ma devise a toujours été la suivante : on ne pourra jamais bien écrire si on ne lit pas suffisamment. De nombreuses lectures permettent non seulement à l'élève (et au prof d'ailleurs !) ...d'intégrer les différentes structures et formes mais aussi d'acquérir une certaine culture susceptible de l'aider à varier les thèmes et les contenus.* »

En effet, savoir écrire passe inévitablement par savoir lire. C'est pourquoi l'activité de lecture doit être maîtrisée dès le palier primaire. Or, la réalité est tout autre, étant donné que les apprenants font leur entrée au secondaire, en ayant de grandes difficultés lectorales, nous pensons que cela est engendré par plusieurs raisons, entre autre :

- Un enseignement déficitaire au niveau du cycle primaire.
- Des textes sans grand attrait concernant l'illustration.
- Des supports généralement éloignés des centres d'intérêt des élèves.
- La « pauvreté » de l'environnement familial et sociétal en matière de livres.
- Le temps important, imparti aux activités extrascolaires (télévision, jeux vidéo, sport, internet, etc.).

A cet effet, il revient donc à l'institution de méditer les choix des supports de lecture, en prenant en considération les centres d'intérêt des élèves ainsi que leurs âges et d'adapter les contenus en fonction. Par ailleurs, les textes doivent aussi être accompagnés d'illustrations en couleurs afin d'attirer l'attention des apprenants lecteurs, car plus les images seront attrayantes plus l'élève aura envie de découvrir le contenu du texte et sera motivé à faire des efforts pour lire.

L'enseignant quant à lui doit jouer un rôle capital en vue d'amener ses élèves à acquérir les mécanismes nécessaires d'une bonne lecture. Cette tâche incombe surtout aux instituteurs, car c'est à ce niveau que tout se joue. A l'issue du cycle primaire, les apprenants doivent être en mesure,

non seulement de déchiffrer les énoncés écrits, mais aussi de pouvoir lire un texte couramment et comprendre ce qu'ils lisent.

Enfin, la mission des parents est tout aussi importante que celle de l'enseignant, voire même plus. Ils doivent mettre leurs enfants en contact des livres, dès leur jeune âge, en les imprégnant dans l'univers magique des contes et des histoires imaginaires. Les enfants découvriront ainsi un autre monde différent du leur, et pourront donner libre cours à leur imagination, en s'identifiant aux personnages de l'histoire. Tout cela les conduira inévitablement vers l'amour de la lecture.

Pour revenir aux propositions des enseignants, certains d'entre eux recommandent de mettre en place des ateliers de lecture, un espace où les élèves peuvent s'exprimer et mettre en œuvre, librement, leur acquis, en travaillant sur des textes en groupe. Pour ce faire, les supports doivent être choisis en fonction des motivations, de l'horizon d'attente et de l'âge des apprenants.

Les ateliers de lecture présentent de nombreux avantages, entre autre :

- Développer l'autonomie des apprenants.
- Stimuler les compétences langagières.
- Favoriser les interactions entre les élèves.
- Remédier aux lacunes au niveau de la lecture.
- Présenter la lecture comme une ouverture magique sur le monde.

L'écriture et la lecture sont intimement liées. Par ailleurs, une activité de lecture implique une utilisation du langage oral. C'est à quoi les enseignants interrogés font allusion, étant donné que l'expression orale, figure parmi les solutions les plus suggérées, pour remédier aux problèmes d'écriture. En effet, le langage oral joue un rôle essentiel dans le développement du langage écrit.

Ainsi, un élève qui débute son apprentissage à l'école, aura plus d'aisance à l'écrit, s'il possède déjà de bonnes compétences langagières au niveau de l'oral, en l'occurrence : une bonne compréhension des messages oraux, un lexique varié, une bonne connaissance des sons de la langue, pouvoir établir la liaison entre les phonèmes et les graphèmes, une connaissance précise de la grammaire verbale, avoir la capacité d'employer les différentes structures de phrases et une facilité à traiter l'information, à organiser ses idées et à transmettre son message de façon cohérente.

Par ailleurs, lire implique le passage de la graphie (la lettre) à la phonie (le son), l'élève devra prononcer ce qu'il voit. Il est alors question de mettre en relation des graphèmes et des phonèmes. Apprendre à lire c'est donc apprendre à traduire des lettres en son, d'où l'importance d'acquérir une bonne expression orale.

j. Le profil de sortie de la première année secondaire

La dernière question de notre sondage consiste à savoir si le profil de sortie des élèves de la première année, correspond à celui envisagé par la tutelle. Seize enseignants, soit (84%) estiment que leurs élèves n'arrivent pas à atteindre ce profile, dont un considère, que le niveau familial de l'élève est un facteur déterminant. Parmi ces seize enseignants, deux ont répondu par oui et non à la fois en ajoutant que cela dépendait du niveau de l'élève.

Un enseignant s'est contenté de répondre que ce n'était pas toujours le cas. Seulement deux enseignants affirment, que le profil de sortie des élèves correspond à celui qui est visé par la tutelle.

D'après les réponses fournies, la majorité des enseignants estiment que les objectifs fixés par la tutelle, concernant l'enseignement/apprentissage de la production écrite ne sont pas atteints. Comme nous avons pu le voir à travers l'analyse de ce questionnaire, les élèves arrivent au lycée, en étant incapables de rédiger un texte de manière correcte. Nous pouvons en déduire que leur profile ne correspond même pas au profile d'entrée en première année secondaire.

Il est à noter que, parmi les réponses qui nous ont été fournies, beaucoup d'entre elles contiennent des erreurs liées à l'utilisation de la langue : des phrases incohérentes notamment, des participes passés mal accordés et des prépositions mal employées. Nous pensons que ces erreurs sont à signaler, car ces failles, auront sans doute un impact négatif, sur l'apprentissage des apprenants. Il est donc nécessaire d'y remédier, en renvoyant éventuellement la formation des enseignants, ainsi que les méthodes de recrutement.

4.3.2. Questionnaire destiné aux élèves

Afin que les élèves puissent répondre aux questions, nous leur avons expliqué la manière de faire, à savoir cocher la case de la réponse qui leur correspond. Les apprenants se sont donc mis à l'exercice, cependant certaines notions n'étaient pas claires à leurs yeux, à savoir « le bagage

linguistique » et le « lexique ». Nous avons donc répondu à leurs questions, en explicitant ces deux notions. Après qu'ils aient fini de répondre aux questions, nous avons ramassé leurs copies. Il est à noter que la totalité des questionnaires nous été retournés, soit un taux de (100%). Nous avons commencé par faire une lecture minutieuse des réponses, puis nous avons procédé au dépouillement à travers un système de codification. Les résultats obtenus ont été inscrits sur un tableau afin de faire l'objet d'une analyse.

4.3.2.1. Contenu des réponses

Q1 : Aimez-vous la langue française ?

- Quatre-vingt-trois pour cent (83%) affirment aimer la langue française.
- Dix-sept pour cent (17%) avouent ne pas l'aimer.

Q2 : Quelles sont les activités que vous préférez le plus ? La compréhension/expression de l'oral, la compréhension de l'écrit ou bien la production écrite ?

- Quarante-huit pour cent (48%) des apprenants déclarent aimer la séance de la compréhension/expression de l'oral.
- Trente-sept pour cent (37%) avouent préférer l'activité de la compréhension de l'écrit.
- Dix-sept pour cent (14%) seulement préfèrent la production écrite.
- Un élève n'a rien répondu (1%).

Q3 : Aimez-vous l'activité de production écrite ?

- Cinquante-neuf 39% pour cent des apprenants confirment aimer la production écrite.
- Trente-neuf pour cent 59% avouent qu'ils n'aiment pas cette activité.
- Un pour cent 1% a répondu « oui et non ».
- Un pour cent 1% a répondu « pas beaucoup ».

Q4 : Aimez-vous les sujets proposés par le professeur ?

- Soixante-seize pour cent des élèves (76%) affirment ne pas aimer les sujets proposés par le professeur.
- Vingt-et-un pour cent (21%) avouent qu'ils n'aiment pas ces sujets.
- Trois pour cent (3%) des élèves n'ont pas répondu à la question.

Q5 : Pour vous, l'activité de production écrite est une activité : facile ou difficile ?

- Cinquante-trois pour cent (43%) trouvent que la production écrite est une activité facile.
- Quarante-trois pour cent (53%) trouvent que c'est une activité difficile.
- Deux pour cent (2%) n'ont pas répondu.
- Un pour cent (1%) a répondu « moyen ».
- Un pour cent (1%) a répondu « normal ».

Q6 : A votre avis, la difficulté réside au niveau de : la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, le lexique, la compréhension de la consigne ou le sujet à traiter ? Autre. Précisez

- Trente-six pour cent (36%) affirment que la difficulté réside au niveau de la grammaire.
- Cinquante et un pour cent (51%) déclarent avoir des problèmes de conjugaison.
- Trente-deux pour cent (32%) disent avoir des insuffisances au niveau de l'orthographe.
- Vingt-trois pour cent (23%) estiment qu'il s'agit d'un problème de lexique.
- Quinze pour cent (15%) disent ne pas comprendre la consigne.
- Vingt pour cent (20%) affirment que le problème se pose au niveau du sujet à traiter.
- Onze pour cent (11%) ont répondu « autre » et seulement un pour cent a répondu qu'il s'agissait d'un problème de lecture.
- Un élève (1%) estime n'avoir aucune difficulté.

Q7 : Avez-vous suffisamment de bagage linguistique pour écrire en français ?

- Cinquante-huit pour cent (41%) estiment avoir suffisamment de bagage linguistique pour écrire en français.
- Quarante-et-un pour cent (58%) trouvent qu'ils n'en ont pas suffisamment.
- Un (1%) pour cent n'a rien répondu.

Q8 : Pour vous, est-ce plus difficile d'écrire en français qu'en arabe?

- Cinquante-six pour cent (56%) affirment qu'il est plus difficile d'écrire en français qu'en arabe.

- Quarante-deux pour cent (42%) disent que non.
- Deux pour cent (2%) n'ont rien répondu.

Q9 : Pensez-vous que la peur de l'erreur vous empêche d'écrire ?

- Quarante-trois pour cent (56%) pensent que la peur de l'erreur les empêche d'écrire.
- Cinquante-six pour cent (43%) estiment que la peur de l'erreur ne les empêche pas d'écrire.
- Un pour cent (1%) n'a pas répondu.

Q10 : Comment vous aimeriez travailler lors de la séance de production écrite ?

Individuellement ou bien en groupe ?

- Trente-deux pour cent (32%) préfère le travail individuel.
- Soixante-sept (67%) pour cent disent aimer travailler en groupe.
- Un pour cent (1%) n'a rien répondu.

4.3.2.2. Analyse des résultats

a. Le français langue étrangère

La majorité des élèves, soit quatre-vingt-trois pour cent (83%) des apprenants affirment aimer le français, contre seulement dix-sept pour cent (17%) qui avouent ne pas l'aimer. Malgré le fait que la langue française soit considérée officiellement comme étant une langue étrangère, il n'en demeure pas moins, que celle-ci est omniprésente dans nos quotidiens. Elle joue un rôle très important dans l'environnement sociolinguistique ainsi que dans le transfert des connaissances, et ce dans plusieurs domaines. En effet, la langue française fait partie intégrante des pratiques linguistiques des locuteurs algériens, selon leur milieu social. Par ailleurs, elle est présente aussi dans plusieurs secteurs : économiques, administratives, médiatique, éducatives, etc.

Concernant les apprenants, eux aussi sont en contact permanent avec cette langue, à travers leurs téléphones portables notamment, en surfant sur la toile, en échangeant sur les réseaux sociaux, etc. De plus, certains élèves apprennent à communiquer en langue française et ce dès leur jeune âge, avant de faire leur entrée à l'école. Dans certains cas, le français représente même une langue maternelle, étant donné que certains parents, font le choix de transmettre à leurs enfants cette langue

en premier. Notons que le milieu socioculturel joue un rôle important dans ce choix, car ce sont des enfants, issus majoritairement de milieux favorables, qui bénéficient de cet avantage.

Pour ce qui des élèves qui déclarent ne pas aimer la langue française, il est généralement question d'apprenants ayant des difficultés à communiquer dans cette langue, tant sur le plan de l'écrit que celui de l'oral. Ils se sentent comme exclus du cours de français, un univers dans lequel ils ne peuvent pas pénétrer vu leur incapacité à apprêhender ce qui se dit. D'autres refusent catégoriquement d'apprendre cette langue, pour eux, le français c'est la langue du colonialisme, celle de l'ennemi, donc il n'est même pas envisageable de s'y intéresser.

b. L'élève et les séances de français

L'activité la plus appréciée des apprenants est celle de la compréhension/expression orale. En effet, quarante-huit pour cent (48%) de ceux que nous avons interrogés déclarent aimer cette séance. Ils considèrent qu'il s'agit d'un espace d'expression libre, dans lequel ils peuvent donner leurs idées en interagissant avec l'enseignant, mais aussi avec leurs camarades, sans être jugés ni critiqués. Ils ne craignent pas de s'exprimer en français, étant donné que cette langue fait partie de leur quotidien, et qu'ils sont accoutumés à en faire usage à la maison avec leurs parents, en discutant avec leurs amis, etc.

De plus, le recours à des supports vidéo, constitue un excellent moyen d'apprentissage de l'oral, dans le sens où la vidéo allie deux types de canal, en l'occurrence l'image et le son, ce qui fait d'elle un outil riche et flexible, la distinguant des supports classiques, et suscitant ainsi chez l'apprenant la curiosité et l'envie d'apprendre. L'utilisation de la vidéo s'est démocratisée dans les classes de français car les enseignants ont pris conscience de l'enjeu qu'elle représentait, à savoir le développement des compétences de communication sur le plan oral. Cet outil permet aux apprenants d'apprécier les interactions entre des locuteurs natifs, à travers des situations de communications de la vie réelle. Précisons que le choix de la vidéo doit se faire en fonction du niveau des apprenants sans pour autant perdre de vue les objectifs pédagogiques fixés par les programmes officiels.

Concernant l'activité de la compréhension de l'écrit, trente-sept pour cent (37%) des élèves disent l'apprécier. Il s'agit d'une séance de lecture/ analyse, dans laquelle l'enseignant soumet à ses apprenants un texte à lire, qu'il prend le soin de choisir en prenant en considération les objectifs

de la séquence. D'ordinaire, les supports étudiés figurent sur le manuel scolaire de l'élève. Cependant, l'enseignant peut opter pour une autre source, mais il doit faire en sorte que le texte corresponde au niveau des apprenants et pourquoi pas à leurs centre d'intérêt.

La séance commence généralement par une observation du support, Il s'agit de faire une approche globale du sens véhiculé par le texte, afin de pouvoir émettre des hypothèses de sens. L'enseignant demande à ses apprenants d'observer l'image du texte (titre, l'aire scripturale, les signes typographiques), les débuts de paragraphes ainsi que les indices périphériques (nom de l'auteur, références). Ces éléments doivent amener l'apprenant à émettre des hypothèses quant au contenu et toutes les réponses fournies seront admises au départ. L'étape suivante consiste à faire une lecture silencieuse afin de vérifier les hypothèses émises par les apprenants et seules les bonnes réponses seront alors retenues. Par ailleurs, la situation de communication du texte doit être clairement définie, elle permet au lecteur de savoir, entre autre, dans quel but le texte a-t-il été écrit. L'étape suivante est relative à l'analyse du texte. Il est question de relever un ensemble d'informations qui conduisent l'élève vers la construction du sens. Il ne s'agit pas d'expliquer le texte mot à mot, mais d'inviter les apprenants à prélever un certain nombre d'indices, entre autre, l'organisation lexicale, les pronoms, les temps et le type de phrases employés, etc. Les bonnes réponses sont inscrites au tableau, et la séance se termine habituellement par une phase de synthèse. Celle-ci permet à l'enseignant de vérifier le degré de compréhension des élèves. L'objectif de la séance est atteint si les élèves sont capables de récapituler l'essentiel du texte à travers un certain nombre d'activité, telles que, le plan ou le résumé.

Cette séance est appréciée des élèves. D'une part, elle leur permet de rester actifs, à travers les réponses qu'ils fournissent au professeur, d'une autre part, elle ne requiert pas de fournir beaucoup d'efforts, étant donné qu'ils se contentent seulement de répondre aux questions de l'enseignant et de recopier ensuite les bonnes réponses sur leurs cahiers. Enfin, le fait de commettre des erreurs ne représente pas une crainte en soi, car il s'agit d'une activité qui ne fait pas l'objet d'une évaluation chiffrée, contrairement à la production écrite.

Cette dernière n'est appréciée que d'une minorité d'apprenants. En effet, seulement quatorze pour cent (14%) avouent préférer cette activité. Pour eux, écrire en français est un exercice comme les autres. Il suffit de comprendre le sujet de rédaction et se mettre aussitôt au travail. Ils ajoutent qu'ils ne redoutent pas le fait d'écrire, car ils possèdent les compétences nécessaires pour accomplir

cette tâche. Ils commencent par établir un plan, afin de pouvoir organiser leurs idées, puis la rédaction se fait au fur à mesure. Avant de remettre la copie à l'enseignant, ils procèdent à une dernière lecture, afin de corriger les erreurs éventuelles. Ils affirment par ailleurs, que les notes obtenues sont plutôt bonnes, et qu'ils sont généralement satisfaits de leur travail dans l'ensemble.

c. L'élève et la rédaction en classe de FLE

La majorité des élèves que nous avons questionnés, soit cinquante-neuf pour cent (59%) déclarent ne pas aimer la production écrite, contre seulement trente-neuf pour cent (39%) qui déclarent affirment le contraire. Rien de surprenant dirons-nous, vu toutes les difficultés rencontrées au moment de l'écriture.

Selon les dires de certains élèves, cet exercice serait même leur bête noire. Ils estiment que c'est l'une des activités les plus complexes, qui requiert d'avoir des compétences qu'ils n'ont pas. En effet, notre enquête a révélé que cinquante-trois pour cent (53%) des élèves trouvent que la production écrite est une activité difficile. Un moindre pourcentage en revanche, considère qu'il s'agit d'une activité facile, soit un taux de quarante-trois pour cent (43%). Cela rejoint d'ailleurs le constat établi par la majorité des enseignants que nous avons interrogés. Ils admettent que leurs apprenants trouvent beaucoup de mal à écrire, et que le nombre d'élèves qui parviennent à remettre des écrits « acceptables » est très restreint.

Contrairement à la production orale, une activité où l'élève est guidé pas à pas dans l'élaboration de ses énoncés, jusqu'à l'aboutissement de ses idées, la production écrite, elle, est un exercice où l'élève est comme livré à lui-même. L'enseignant inscrit le sujet sur le tableau, fournit quelques explications, et c'est à l'apprenant d'accomplir le reste. Il se retrouve seul face à sa copie, égaré, ne sachant pas quel chemin emprunté. Il tente de trouver quelques idées par ci par là, sollicite ses camarades voire même l'enseignant, mais les lacunes dont il est victime l'empêchent de rédiger, et si toutefois il y arrive, le texte produit est généralement rempli d'erreurs et d'incohérences.

d. Les différentes sources de difficulté

En effet, notre enquête nous a permis de savoir, que cinquante et un pour cent (51%) de nos élèves ont des problèmes au niveau de la conjugaison. Ils se justifient par le fait qu'il s'agit d'un système complexe, où les temps à assimiler sont tout aussi nombreux que les terminaisons, et qu'ils ont du mal à tout retenir.

Pour ce qui de l'orthographe des mots, trente-deux pour cent (32%) disent avoir des insuffisances à ce niveau, ajoutant que l'orthographe française est difficile à maîtriser vu l'abondance des exceptions. Il est vrai que les copies des apprenants présentent généralement un grand nombre de fautes d'orthographe. Pour les enseignants qui ont pris part à notre enquête, ces erreurs ont même été classées à la tête de liste, des fautes les plus commises par les apprenants, notamment au niveau des accords (genre et membre).

La troisième source de difficulté est liée à la grammaire. Trente-six pour cent (36) des élèves déclarent qu'ils ont du mal à s'exprimer en français en raison de leur méconnaissance des règles grammaticales. Certains d'entre eux affirment, qu'ils ont été mal formés au primaire, et par conséquent ils ne possèdent pas une base solide, sur laquelle d'autres connaissances peuvent venir s'ajouter. Les enseignants de leur part, confirment cet état de fait, en précisant par ailleurs, que les erreurs les plus récurrentes en grammaire, sont relatives aux accords des participes passés et que les phrases rédigées par les apprenants, présentent de nombreuses agrammaticalités.

Il est à noter qu'au secondaire, les règles grammaticales ainsi que les normes orthographiques, sont enseignées dans le but d'être réinvestis lors de l'activité d'écriture. Ses savoirs linguistiques ne font plus l'objet d'un enseignement décontextualisé, mais sont observées directement en contexte, autrement dit dans un texte. Ainsi, les élèves pourront comprendre le fonctionnement de ces règles dans une situation de communication afin de les réutiliser dans leurs écrits par la suite. Toutefois, comme nous pouvons le constater, l'enseignement de ces règles ne garantit pas leur mise en application.

Sur le plan du vocabulaire, vingt-trois pour cent (23%) des apprenants affirment qu'ils sont incapables de rédiger en français faute d'un lexique diversifié. En effet, lors des séances d'écriture, beaucoup d'apprenants passent leurs temps à chercher les mots adéquats pour transcrire leurs idées, quelquefois ils sollicitent l'aide de leurs camarades, d'autres fois celle de l'enseignant pour traduire un mot ou une idée de l'arabe au français. Certains d'entre eux vont même jusqu'à mettre le mot, dont ils ignorent l'équivalence en français, entre parenthèse en arabe ou laisser des blancs, dans certains cas.

Le sujet à traiter représente lui aussi un problème supplémentaire. Seulement vingt-et-un pour cent (21%) des élèves avouent les aimer, contre soixante-seize pour cent (76%) qui nous

confient, que c'est loin d'être le cas. Ils trouvent qu'ils sont inintéressants, et qu'ils se voient contraints de rédiger juste pour avoir cette fameuse note, qui est la hantise de tous. Ils ajoutent qu'ils souhaiteraient que leurs professeurs choisissent le sujet de rédaction en tenant compte de leurs centres d'intérêt, autrement dit, des sujets qui leur parlent. En effet, le professeur doit être en mesure de donner à l'apprenant envie de s'exprimer. Celui-ci ne doit pas percevoir l'acte d'écrire, comme étant une activité dénuée d'intérêt, où il est appelé à fournir des efforts justes pour ne pas être sanctionné, mais plutôt comme une occasion de s'exprimer librement, de partager ses idées et son vécu avec autrui, et pourquoi pas faire preuve de créativité, le tout dans une nouvelle langue.

Par ailleurs, certains élèves nous ont confié leur désir de voir un changement au niveau de la méthodologie employée par le professeur. Ils estiment que les séances consacrées à l'écrit, se déroulent toujours de la même manière, un sujet porté sur le tableau, quelques précisions autour, et voilà qu'ils se voient contraints d'effectuer ce qu'ils considèrent comme une besogne. En effet, ces moments dédiés à l'écrit, sont devenus une sorte de routine, dont les élèves ont fini par se lasser. Il incombe donc à l'enseignant d'apporter de la nouveauté, faire preuve d'originalité, en faisant recours aux nouvelles technologies, par exemple. Ces outils, employés lors des séances de l'oral, ont réussi à séduire les élèves, puisqu'il s'agit de l'activité la plus appréciée d'eux ; alors pourquoi ne pas en faire usage aussi à l'écrit, afin de susciter chez l'apprenant le désir d'écrire.

Pour ce qui est de la consigne d'écriture, quinze pour cent (15%) des élèves disent ne pas la comprendre. À travers notre enquête, nous avons pu constater que les enseignants aussi font allusion à ce problème. Cette incompréhension de la consigne de travail est due, entre autre, au fait que les élèves ne parviennent pas à comprendre le lexique employé, qu'ils n'arrivent pas à gérer plusieurs informations à la fois ou encore qu'ils ont du mal à entrer dans la tâche et se représenter le travail qu'on leur demande de faire. Ce faisant, les enseignants doivent veiller à ce que la consigne soit la mieux formulée possible, univoque, et que les mots utilisés soient compris des élèves.

Le problème de lecture, a lui aussi son impact sur le niveau d'écriture des apprenants. Selon notre enquête, onze pour cent (11%) d'entre eux estiment qu'il en est la cause. Les enseignants de leur côté affirment, que l'absence de lecture est la raison principale de cet échec. D'ailleurs, parmi les solutions préconisées, la lecture est classée en tête vu l'importance que revêt cette activité.

En effet, au risque de nous répéter, la lecture prépare à l'écriture, c'est une activité qui permet de construire des savoirs sur tous les plans. Elle représente un moyen d'enrichir son vocabulaire et d'améliorer son niveau en matière de compétences linguistiques. De plus, le fait de lire et de varier les ouvrages, permet d'acquérir des connaissances sur divers thèmes, avoir une ouverture sur le monde et ses cultures, élargir son champ de vision et développer son imagination et son esprit critique. Ce faisant, lire ne peut qu'être profitable si l'on désire écrire, il est donc indispensable que les enseignants sensibilisent leurs élèves quant à l'importance cruciale de cette activité.

Concernant, le bagage linguistique, quarante-et-un pour cent (41%) des élèves, estiment avoir suffisamment pour écrire en français, contre cinquante-huit pour cent (58%) qui trouvent qu'ils n'en ont pas assez. Pour les enseignants que nous avons interrogés, ce déficit peut lui aussi s'expliquer par une absence de lecture. Ainsi pour pouvoir écrire, il convient de savoir lire. Les apprenants doivent être en mesure de lire, et de comprendre les caractéristiques propres à chaque type de texte, afin qu'ils soient capables de les reproduire avec leur propre bagage linguistique. Par ailleurs, la compréhension des textes n'est possible, que si l'apprenant parvient à établir un lien entre ses connaissances antérieures, en d'autres termes, les prérequis, et les connaissances nouvelles (les acquis récents). Nous pouvons conclure que l'acquisition d'un savoir nouveau, repose sur des connaissances déjà intériorisées chez l'apprenant, par conséquent, il faudrait que celle-ci aient été bien installées auparavant, c'est-à-dire au cycle moyen et primaire.

Pour ce qui de l'écriture, cinquante-six pour cent (56%) des apprenants affirment qu'il est plus difficile d'écrire en français qu'en arabe, combien même ils possèdent déjà une certaine base et un certain savoir-faire liés à l'écriture en langue maternelle. Les causes sont bien évidemment, une pauvreté sur le plan lexical, des insuffisances au niveau de la conjugaison, la grammaire et l'orthographe, la difficulté à mettre en œuvre les processus rédactionnels à savoir, la planification, la mise en texte et la révision, une méconnaissance des règles socioculturelles, ainsi que des difficultés liées aux connaissances référentielles.

e. L'élève face à l'erreur

Dans un autre ordre d'idées, notre enquête nous a permis de savoir que cinquante-six pour cent (56%) des apprenants considèrent que la peur de commettre des erreurs les empêche d'écrire, contre quarante-trois pour cent (43%) qui prétendent l'inverse. En effet, étant conscients de leurs lacunes, ils savent dès-déjà, que leurs écrits contiendront des erreurs, et qu'ils seront jugés par

rappart à cela. Or, une erreur représente un moment important, dans tout processus d'apprentissage. Celle-ci correspond généralement à un savoir mal structuré, et le fait d'en trouver au niveau des copies des élèves, permet de lever le voile sur des connaissances mal intériorisées, et de remédier ensuite.

L'enseignant se voit donc dans l'obligation d'expliquer à ses apprenants que l'erreur est importante, dans la mesure où celle-ci constitue le point de départ de tout apprentissage. Ainsi, à partir du moment où l'obstacle est défini, il pourra être dépassé, et l'apprenant sera à même de construire son propre savoir, tout en étant valorisé quant aux efforts qu'ils fourniront pour écrire. C'est pourquoi, l'enseignant doit manifester une attitude bienveillante, et encourageante à l'égard des apprenants. Ces derniers doivent comprendre qu'ils sont en classe pour apprendre et qu'il est donc normal de commettre des erreurs.

f. Le travail individuel/en groupe

Pour savoir comment les élèves aiment travailler lors de la séance de production écrite, nous leur avons posé la question. La majorité d'entre eux, soit soixante-sept (67%) préfèrent le travail en groupe, le reste, soit trente-deux pour cent (32%) aiment travailler seuls.

Eu égard aux difficultés qu'ils éprouvent, en vue d'accomplir une tâche d'écriture, les apprenants souhaitent généralement œuvrer au sein d'un groupe. Cette méthode de travail, peut présenter plusieurs avantages. Elle permet aux élèves de sortir de la routine habituelle de la classe, et de l'éternel face à face enseignant/élève. Ce faisant, le maître voit son statut modifié : il n'est plus le seul détenteur de savoir, mais plutôt celui qui permet aux apprenants de le construire. Pour cela, il doit veiller à ce que le travail de groupe se passe dans de bonnes conditions, afin que celui-ci puisse apporter ses fruits. Par ailleurs, il convient que les groupes soient formés de manière plus ou moins homogène, autrement dit constitués à la fois de bons élèves mais aussi d'élèves en difficultés. Le but étant de pallier aux insuffisances, à travers les interactions qui auront lieu entre eux. Ainsi, on peut dire que le fait d'échanger et de communiquer, ne peut qu'être bénéfique pour les apprenants. Si par exemple, certains ont des idées pour écrire, mais ne sont pas en mesure de les exprimer, faute d'un bagage linguistique suffisant, leurs camarades pourront leur venir en aide. Enfin, il est à noter que l'enseignant doit faire acte de présence dans la classe, en circulant au milieu de tous les groupes. L'objectif étant d'observer l'évolution des savoirs, mais aussi pour vérifier le degré d'implication de chaque apprenant, car ils doivent tous prendre part à l'écriture.

Conclusion

Au terme de cette analyse, concernant les deux questionnaires, il en ressort que les difficultés sont considérables. Il est vrai que la plupart des apprenants, affirment aimer la langue française, néanmoins, il n'en va pas de même pour la séance dédiée à la production écrite. Cela est du au fait, que les sujets n'inspirent guère les apprenants, et que les séances d'écriture se déroulent toujours de la même manière. Ainsi, Les apprenants se voient plus contraints de rédiger, par crainte d'être sanctionnés, que par plaisir. De plus, le déficit en matière de compétences linguistiques, et la peur de commettre des erreurs lors de l'écriture, représentent un frein supplémentaire, qui va à l'encontre d'un texte bien écrit.

Certes, les difficultés sont innombrables, mais les enseignants demeurent optimistes, estimant qu'il n'est pas impossible d'y remédier. A cet effet, un certain nombre de mesures, susceptibles d'améliorer le niveau d'écriture des apprenants, ont été préconisées, tout en mettant l'accent sur la lecture, vu l'importance capitale que revêt cette activité.

Pour notre part, nous préconisons de mettre en place des ateliers d'écriture. Un dispositif qui fera l'objet de notre expérimentation, et qui a pour but de pallier les insuffisances des élèves, à travers une démarche créative, associant deux activités qui sont la lecture et l'écriture. C'est ce que nous allons tenter de voir dans la suite de notre propos.

Chapitre 5 :

L'expérimentation

Introduction

Compte tenu des résultats obtenus suite à l'analyse de nos questionnaires, il nous a été permis de remarquer que les apprenants manifestaient une certaine lassitude, quant au déroulement des séances dédiées à la production écrite. De plus, ils n'éprouvaient aucun intérêt, quant aux sujets de rédaction proposés par leurs enseignants. Ce qui n'est évidemment pas sans conséquence, vu les textes produits, reflétant un niveau d'écriture très insuffisant, et ce malgré le fait que les enseignants tentent tant bien que mal de pallier les difficultés.

A cet effet, nous nous sommes interrogés quant aux solutions à mettre en œuvre pour améliorer les écrits des apprenants, tout en suscitant chez eux le plaisir dans l'accomplissement de leur tâche. Ainsi, le fait d'écrire ne sera plus considéré comme une astreinte, mais plutôt un moment d'expression libre, où l'apprenant ressent l'envie d'écrire pour communiquer, et faire part de ses idées.

Après avoir fait mûrir notre réflexion, nous pensons qu'un changement méthodologique s'impose. Nous avons donc opté pour l'installation d'un nouveau dispositif, qui consiste à faire travailler les élèves au sein d'ateliers d'écriture, à travers l'exploitation d'un ensemble de textes littéraires, susceptibles d'intéresser les apprenants et de les amener à faire preuve d'imagination et de créativité, tout en améliorant leurs compétences en matière d'écriture.

5.1. Les paramètres de l'expérimentation

5.1.1. Lieu de l'expérimentation

Nous avons décidé de mener notre expérimentation au sein même de l'établissement où nous exerçons actuellement, en l'occurrence « le lycée des frères-Hamia », qui se trouve au niveau de la wilaya d'Alger, situé dans la commune de Kouba.

5.1.2. Durée de l'expérimentation

Nous avons entamé notre travail expérimental le 17 septembre 2018, c'est-à-dire deux semaines après la rentrée scolaire, en organisant des ateliers d'écriture sur une durée de temps qui s'est étalée sur deux mois.

5.1.3. Le choix de l'échantillon

Notre choix concernant l'échantillon, s'est porté sur une classe de quinze élèves de la première année secondaire, dont l'âge varie entre 15 et 17 ans. Ces élèves ont été orientés vers la filière lettres et philosophie, suite à l'obtention de l'examen du brevet d'enseignement moyen (BEM). Ces élèves sont tous issus du nouveau système, qui veut que l'apprentissage de la langue française s'entame dès la troisième année primaire. Il s'agit d'un système qui a vu le jour, suite aux réformes ayant touché le secteur de l'éducation en l'an 2005.

Par ailleurs, il est à noter que ce choix d'échantillon ne s'est pas fait de manière arbitraire. D'une part, nous avons jugé qu'il était plus pertinent de travailler avec une classe d'élèves littéraires, étant donné qu'ils possèderaient déjà certaines compétences langagières en français ; d'une autre part, le volume horaire dont nous disposons est de cinq heures par semaine, ce qui nous permet d'avoir une durée de temps optimale.

5.1.4. Objectif de l'expérimentation

Tout au long de sa scolarité, du primaire jusqu'au secondaire, l'élève est confronté à des tâches d'écriture, allant du simple mot jusqu'à l'élaboration d'un texte entier. Pour se faire, il doit acquérir de nombreuses compétences relatives au langage, lui autorisant d'accéder progressivement au travail d'écriture. En effet, les connaissances en matière de langue sont des outils indispensables, pour permettre à l'élève d'aller à la rencontre d'un texte, et de pouvoir ensuite en produire lui-même. Or, ce sont ces connaissances qui lui font défaut aujourd'hui, puisqu'il ne lui est pas aisé de pénétrer dans le monde de l'écrit.

L'objectif de notre expérimentation est de remédier à cette situation, en proposant à l'élève une nouvelle manière d'aborder l'écriture, à travers l'exploitation d'un ensemble de textes. Nous avons opté pour un corpus de textes littéraires, car ces derniers présentent un double avantage. D'une part, ils stimulent la curiosité de l'élève et suscitent chez lui le désir de lire. D'une autre part, ils permettent de s'apprivoiser avec l'écrit et de développer le plaisir d'écrire, autorisant ainsi la venue au monde de l'écriture créative.

Ainsi, nous allons mener une expérimentation qui se déroulera en trois étapes afin d'atteindre notre objectif, à savoir pallier les insuffisances des élèves et améliorer leur niveau d'écriture.

5.2. Première phase : pré-test

Nous avons entamé notre travail expérimental par un pré-test, en proposant aux élèves un sujet de production écrite, qui porte sur le texte explicatif, étant donné que ce dernier constitue l'objet d'étude du premier projet pédagogique que les élèves de première année abordent durant le premier trimestre de l'année scolaire. Ce choix est aussi lié au fait, que nous voulons comparer les résultats du premier test avec ceux du test final, un test que nous réaliserons à l'issue des ateliers d'écriture, et qui sera aussi la production écrite du devoir surveillé du premier trimestre.

Ci-dessous, le sujet de production écrite qui a été proposé aux élèves, dont la rédaction s'est faite de manière individuelle, afin d'évaluer le niveau de chacun d'entre eux.

Sujet proposé :

L'Internet est le moyen de communication par excellence de notre époque.

Consigne :

Rédigez un court texte explicatif d'une quinzaine de lignes dans lequel vous présenterez l'internet à partir du plan suivant :

Comment peut-on se connecter sur Internet ?

L'importance de l'Internet (ses domaines d'utilisation)

Critères de réussite :

Je dois :

- Être absent de ma production et être objectif.
- Ordonner ma production en paragraphes.
- Utiliser le présent de l'indicatif à valeur atemporelle.
- Utiliser trois ou quatre procédés explicatifs pour enrichir ma production.
- Donner un titre à ma production.
- Soigner mon orthographe et faire attention à la ponctuation.

Afin de permettre aux élèves de s'orienter lors de la rédaction de leur texte, nous leur avons soumis La grille d'auto-évaluation suivante :

Indicateurs	Oui	Non
1. J'ai respecté les caractéristiques du texte explicatif.		
2. J'ai présenté des données pertinentes, claires et précises.		
3. L'introduction, le développement et la conclusion sont évidents.		
4. J'ai utilisé des procédés explicatifs appropriés.		
5. J'ai choisi des expressions ainsi que des mots corrects et précis.		
6. J'ai eu recours à des pronoms, à des déterminants, et à des substituts lexicaux et grammaticaux.		
7. Les organisateurs textuels sont évidents dans mon texte.		
8. J'ai construit des phrases grammaticalement correctes.		
9. J'ai choisi des temps de verbes corrects.		
10. Les accords sujet-verbe sont corrects.		
11. J'ai porté une attention particulière à l'orthographe des mots.		
12. J'ai utilisé une ponctuation correcte.		
13. J'ai présenté mon texte sous forme de paragraphes.		
14. J'ai soigné mon écriture et j'ai évité les ratures.		

Nous avons pris le soin de donner à chaque élève une fiche contenant deux feuilles, sur la première figure le sujet de la production écrite ainsi que la partie dédiée à la rédaction, quant à la deuxième, il s'agit de la grille d'auto-évaluation qui doit orienter les élèves dans leur travail.

A priori, ce travail d'écriture devait être accompli en une heure, le temps d'une séance de cours. Néanmoins, les élèves n'avaient pas encore achevé la rédaction à l'issue de cette heure, certains n'étaient encore qu'au brouillon. De ce fait, nous étions contraints de prolonger le travail pour une heure de plus.

Notons par ailleurs, que nous avons autorisé les élèves à recourir aux dictionnaires, et nous avons également répondu à leurs questions, afin de les aider au mieux dans l'accomplissement de leur tâche.

Il est aussi à souligner que le niveau des élèves est assez hétérogène. Alors que certains abordaient l'écriture avec aisance, d'autres éprouvaient de grandes difficultés à démarrer la rédaction. Ces derniers disaient avoir des idées en langues arabes, mais ne sachant pas comment les traduire en langue française. Nous avons donc tenté de les orienter afin qu'ils puissent entamer l'écriture.

La séance étant arrivée à son terme, nous avons ramassé les copies dans le but de les évaluer, selon la grille suivante :

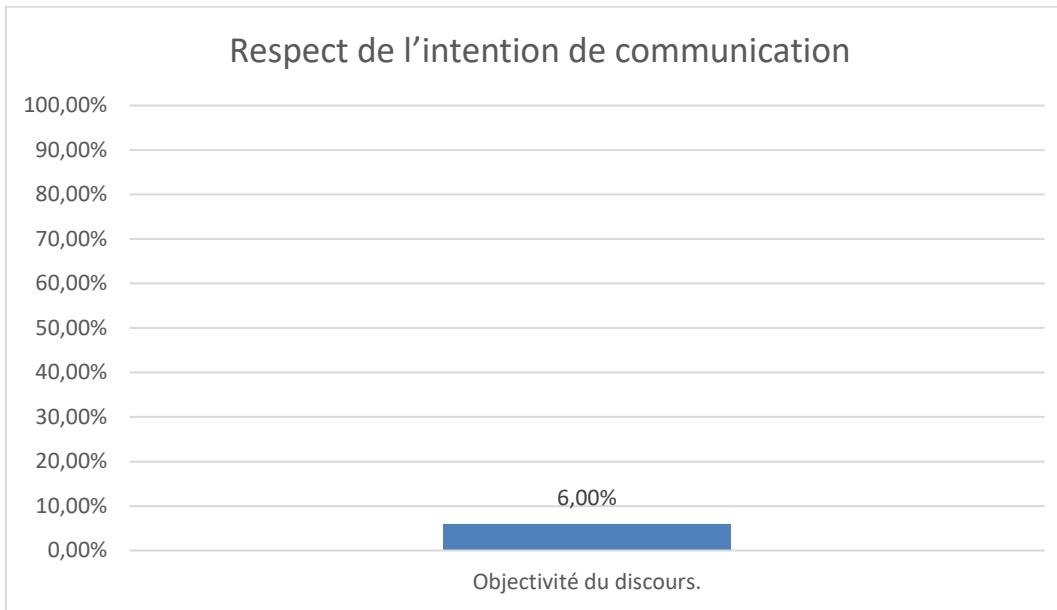
Critères	Indicateurs
Respect de l'intention de communication	- Objectivité du discours.
Respect du genre	- Respect de la longueur imposée. - Emploi des procédés explicatifs (3 ou 4 procédés). - Emploi du présent atemporel.
Cohérence	- Utilisation des organisateurs textuels. - Emploi des substituts lexicaux et grammaticaux.
Respect des normes linguistiques	- Respect de la grammaire. - Conjugaison correcte des verbes. - Emploi d'un vocabulaire correct. - Respect de l'orthographe. - Utilisation de la ponctuation.
Mise en page	- Disposition du texte en paragraphes.

5.2.1. Résultats obtenus du pré-test :

Elèves	CRITERES D'EVALUATIONS												
	Respect de l'intention de communication	Respect du genre			Cohérence		Respect des normes linguistiques					Mise en page	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	-	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+
2	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+
3	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
4	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+
5	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-
7	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+
8	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-
9	+	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-	-
10	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-
11	-	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
12	-	-	+	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-
13	-	-	-	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+
14	-	-	+	+	-	+	-	-	-	-	-	+	-
15	-	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-

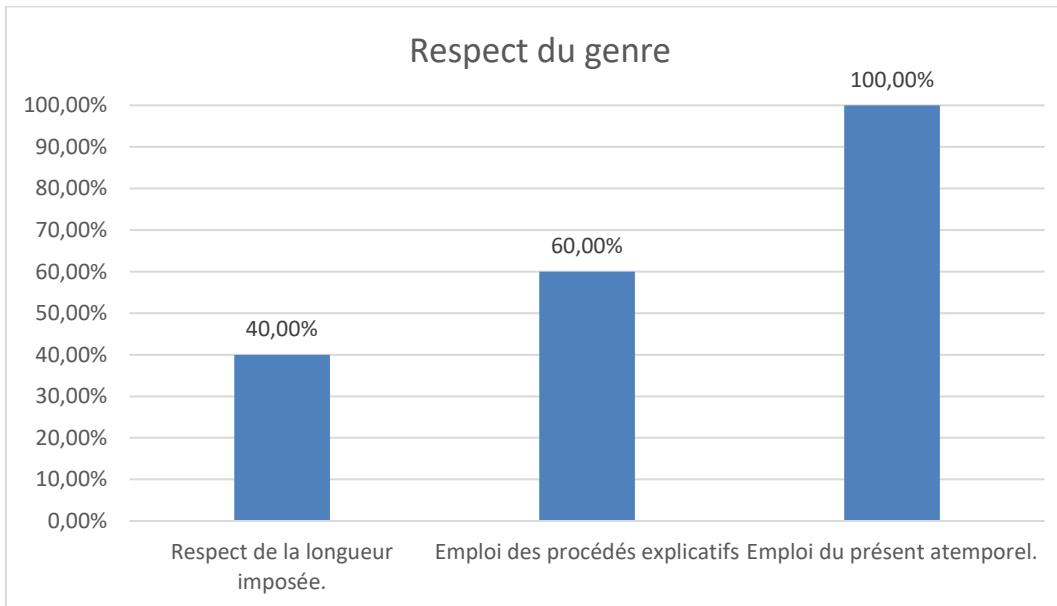
5.2.2. Analyse des résultats

5.2.2.1. Respect de l'intention de communication : objectivité du discours



Un seul élève a produit un texte explicatif en respectant une énonciation non marquée (objectivité), contre quatorze élèves qui se sont impliqués dans leurs discours, en employant plusieurs marques de subjectivité, telles que le pronom personnel « je » et les verbes d'opinion « penser ».

5.2.2.2. Respect du genre



a. Respect de la longueur imposée

Six élèves seulement ont réussi à rédiger un texte de quinze lignes respectant ainsi la longueur imposée, parmi eux, deux ont atteint les seize lignes.

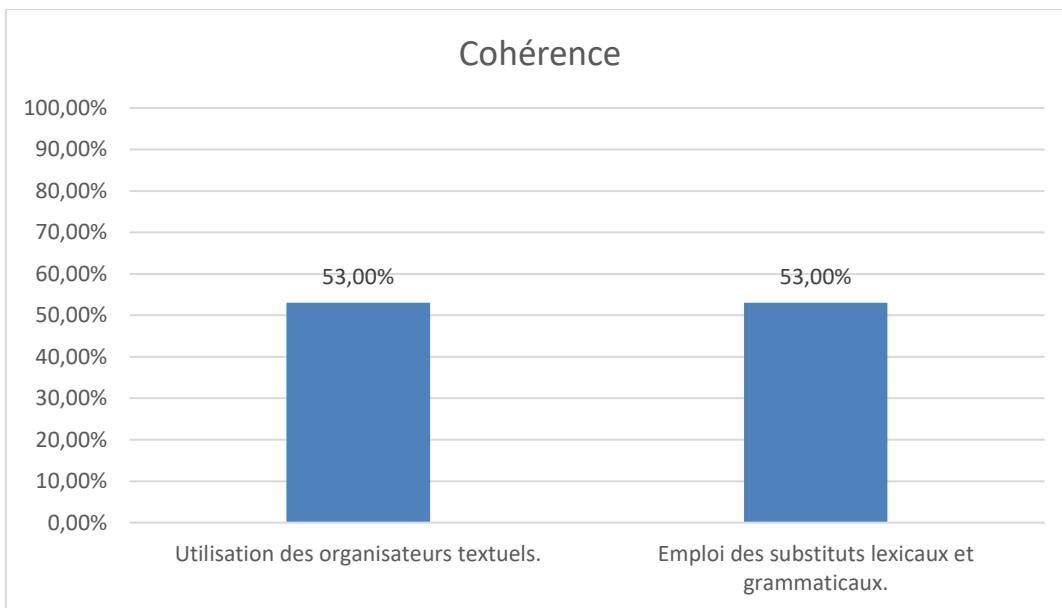
b. Emploi des procédés explicatifs

Neuf élèves sur quinze ont employé entre trois et quatre procédés explicatifs, il s'agit de la définition, l'énumération, l'illustration, la fonction et la comparaison.

c. L'emploi du présent atemporel

La totalité des élèves ont rédigé leurs textes, en employant le présent de l'indicatif à valeur atemporelle, respectant ainsi l'une des caractéristiques du texte explicatif.

5.2.2.3. Cohérence



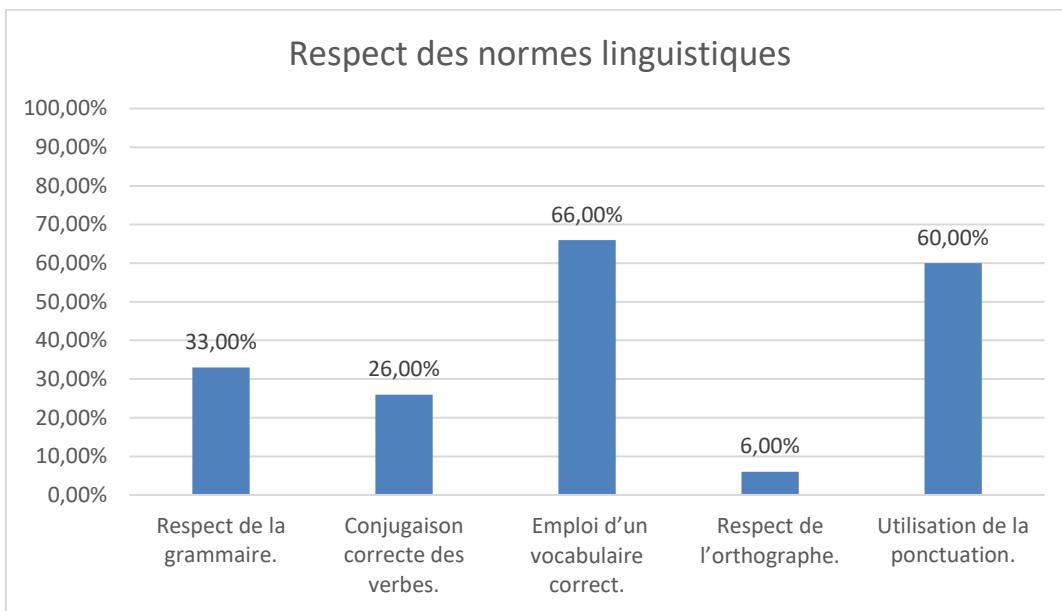
a. Utilisation des organisateurs textuels

Huit élèves ont eu recours à des organisateurs textuels afin de marquer les étapes de l'explication. Les textes qu'ils ont produits sont plus ou moins cohérents, et les articulateurs les plus employés sont : d'abord, ensuite, enfin et en conclusion.

b. Emploi des substituts lexicaux et grammaticaux

Huit élèves ont employé des procédés de reprise lexicaux et grammaticaux afin d'éviter la répétition dans leurs textes.

5.2.2.4. Respect des normes linguistiques



a. Respect de la grammaire

Seulement cinq élèves ont respecté les normes grammaticales en rédigeant leurs textes. De nombreuses erreurs ont été commises par la majorité des apprenants, traduisant ainsi une compétence grammaticale insuffisante.

Les erreurs constatées relèvent pour la plupart de la construction des phrases, de l'accord sujet/verbe, le choix des prépositions, la confusion du genre féminin/masculin et la confusion entre les homophones grammaticaux. Ci-dessous quelques exemples :

- Confusion entre l'auxiliaire « avoir » et la préposition « à ». Précisons qu'il s'agit d'une erreur commise par la majorité des élèves.
- Confusion entre le féminin/masculin : « *l'internet...elle couvre...* »
- Confusion entre les homophones grammaticaux : « *lire des livres son meme les Acheter* »
- Omission de la préposition « de » : « *Les resaux sociaux qui permettent parles...* »

- Phrases mal construites : « *L'internet est un réseaux que les gens peux chercher ce qu'ils veulent...* »
- Erreurs au niveau de l'accord sujet/verbe : « *La majorité des technologies se base...* »
- Erreurs au niveau du choix des prépositions : *l'internet est le moyen le plus utilisé dans nos jours* »

b. Conjugaison correcte des verbes

Quatre élèves seulement ont respecté les règles de conjugaison dans leur production écrite, les onze autres ont tous commis des erreurs, dont le nombre varie d'une copie à une autre. Elles peuvent être résumées dans la non maîtrise de l'accord du participe passé, des terminaisons du présent de l'indicatif ainsi que la conjugaison du verbe qui suit une préposition. Citons quelques exemples :

- Confusion entre tu/il : « *Internet peux être très utile* »
- Conjugaison du verbe après une préposition : « *Il permet de communiqué* »
- Conjugaison du deuxième verbe suivant un verbe conjugué : « *on doit...possédé* »
- Erreur au niveau de l'accord du participe passé : « *un modem...et un fix qui sont reliez...* »

c. Emploi d'un vocabulaire correct

La majorité des élèves, soit un nombre de dix, ont utilisé un vocabulaire correct. Cependant, les cinq autres ont eu des difficultés à s'exprimer et pour cause, le vocabulaire dont ils se sont servis était assez limité. Par conséquent, certaines erreurs ont été commises à ce niveau, citons quelques-unes :

- Erreurs au niveau du choix des mots : « *L'internet...Elle couvre tous les domaines de vie* », « *un outil de communication qui diminue les différentes distances* »
- La répétition de certains mots et de certaines expressions : « *grâce à* », « *internet* »
- Répétition de la conjonction de coordination « *et* »
- L'utilisation d'un registre familier : « *l'internet...nous as grave aides* »
- Utilisation de mots en langue anglaise : « *downloads* »
- Emploi incorrect de l'expression « *ce dernier* »

d. Respect de l'orthographe

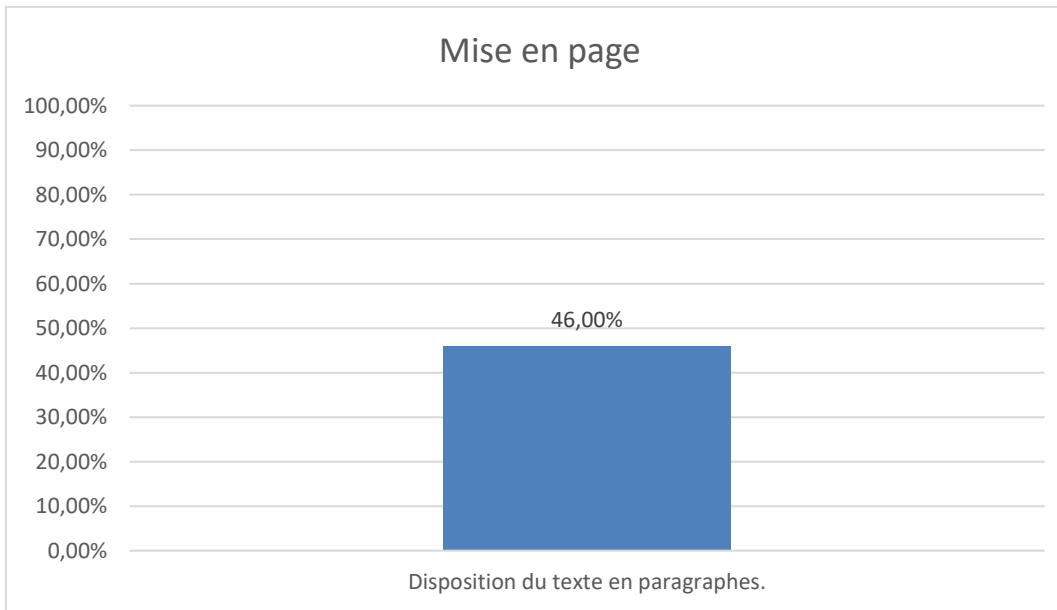
Sur les quinze élèves de notre échantillon, un seul a réussi à écrire un texte sans la moindre faute d'orthographe. Ces erreurs se placent donc en tête de liste, et varient d'une copie à une autre. Ci-dessous nous présentons quelques exemples :

- Erreurs liées à l'orthographe lexicale (l'orthographe des mots) : « *l'utulise, domenes, connection, tablete...* »
- Erreurs liées à l'orthographe grammaticale (accord non/adjectif, accord du participe passé) : « *l'échelle international* », « *moyen le plus utiliser* »
- Omission de la marque du pluriel, notamment le « s », en revanche, certains élèves écrivent des mots singuliers en ajoutant la lettre « s » à la fin : « *des projet, des application...* », « *une tablettes, cette fonctions* ».
- Emploi aléatoire de la lettre majuscule, au milieu de la phrase : « *L'internet est aussi un outil de Communication.*»
- Emploi de la lettre minuscule au début de la phrase : « *au final, ont peut dire que...* »
- Omission des accents : « *meme, tres, resaux...* »

e. Utilisation de la ponctuation

Plus de la moitié des élèves, soit un nombre de neuf, ont employé des signes de ponctuation dans leur rédaction. Alors que certains parviennent à placer ces signes de manière correcte, d'autres cependant les utilisent de manière plus ou moins aléatoires. Par ailleurs, un élément en particulier a retenu notre attention, il s'agit des tirets, que certains élèves placent au début de chaque paragraphe, exemple : « *-Actuellement, l'internet est comme un livre...* »

5.2.2.5. Mise en page : disposition du texte en paragraphe



La disposition du texte en paragraphes a toujours posé problème aux élèves. En effet, sur les quinze élèves de notre échantillon, seulement sept s'entre eux ont marqué l'alinéa, afin de mettre en évidence le début de chaque paragraphe. Le reste des rédactions se présentent sous forme de texte compact.

5.3. Deuxième phase : le test

Le travail que nous nous proposons de faire lors de cette deuxième étape, s'inscrit dans le cadre des ateliers d'écriture, que nous comptons animer nous-mêmes, avec une classe d'élèves de la première année secondaire. Il s'agit d'un ensemble d'activités, allant de la lecture de textes, afin de s'approprier les mécanismes de leur fonctionnement, pour aboutir ensuite à l'écriture. Ces activités seront abordées au sein de séquences, qui s'inscrivent dans le cadre du projet pédagogique. Il sera donc question d'un enchainement de séquences, qui permettent de mettre tour à tour en lumière les composantes de l'écriture d'un texte, à travers une organisation logique, permettant progressivement de passer, d'un travail sur les petites unités du texte à un travail sur des blocs textuels de plus grande envergure.

5.3.1. L'organisation d'une séquence

Les séquences que nous envisageons d'exploiter répondent à notre objectif de recherche, dans la mesure où elles permettent de :

- Décloisonner orthographe-grammaire-conjugaison et mise en texte.
- Réaliser la liaison lecture-écriture.
- Articuler la liaison lecture méthodique/ écriture méthodique.

Cela signifie que nous disposons d'outils permettant :

- Le décloisonnement et l'articulation des contenus : l'orthographe, la grammaire et la conjugaison sont toujours abordées en situation, la lecture et l'écriture étant en interaction constante.
- L'utilisation des savoirs en contexte au moment précis où la lecture du texte l'exige.
- Une considération particulière des spécificités linguistiques de chaque texte.

Chaque séquence renferme un ensemble d'activités, que nous allons aborder dans le but d'amener l'élève à produire son propre texte. Ces séquences s'organisent de la manière suivante :

- **Les textes supports** : il s'agit d'un ou de plusieurs textes à soumettre aux élèves dans le but d'être lus et analysés, pour servir ensuite de base au travail d'écriture.

- **Les consignes de lecture :** elles sont de deux sortes. Celles qui portent sur la compréhension du texte (de quoi ça parle), et celles qui portent sur l'écriture du texte (comment s'est fait).
- **Les consignes d'écriture :** elles précisent le rapport qu'elles entretiennent avec le texte. Elles visent la reprise d'une partie du matériel lexical, grammatical, syntaxique, rythmique ou structurel du texte d'appui. Celui-ci sert donc de modèle pour la production d'un autre texte (celui de l'élève).
- **L'évaluation :** il s'agit de récupérer les écrits des élèves afin de les analyser selon des critères que nous avons mis en place.

Il est à noter que des inducteurs, notamment des photos, peuvent être utilisés pour donner, si besoin en est, de l'inspiration au scripteur. Par ailleurs, avant de donner aux élèves les consignes d'écriture, nous aborderons, si nécessaire, des exercices permettant une première acquisition des mécanismes à réemployer spécifiquement dans les productions attendues. Ainsi, une consigne d'écriture est préparée par une consigne de lecture, portant sur les mécanismes stylistiques du texte support, qui seront réinvestis dans la production des élèves.

5.3.2. Les textes d'appui

Les supports que nous comptons exploiter lors de notre expérimentation sont, pour la totalité, extraits de l'ouvrage de *Claudette Oriol-Boyer*, intitulé « *50 activités de lecture-écriture en ateliers* », *Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004*, il comprend deux tomes, *Tome I : Ecritures brèves, Tome II : Ecritures longues*.

Les textes qui seront employés pour l'expérimentation du premier projet « *Jouer avec le langage* » sont les suivants :

- Jean Tardieu, « *Participes* », Formeries, Gallimard, 1976.¹
- René Droin, « *Tom ou les mots les moins longs* », Belfond,² p. 24-27.

Concernant le deuxième projet, intitulé « *Ecrire avec le théâtre* », deux textes supports feront l'objet de notre étude, en l'occurrence :

¹Gallimard <https://www.gallimard.fr> › Blanche

² <https://www.amazon.fr> › Tom-ou-mots-moins-longs

- Carmontelle, « *Le poulet* », Proverbes dramatiques¹, (1717- 1806).
- Jean de La Fontaine, « *Le loup, la chèvre et le chevreau* », in Fables, Livre IV, 1668²

Ces textes qui, nous osons espérer, susciteront l'intérêt des apprenants, serviront à des activités allant de la lecture pour aboutir à un travail d'écriture, dans le but d'améliorer les compétences scripturales des élèves et leur permettre ainsi de s'affranchir de leurs difficultés.

Afin d'atteindre notre objectif de recherche, nous comptons mener notre expérimentation à travers l'exploitation de deux projets pédagogiques, chacun d'eux renferme deux séquences,

5.3.3. Projet 1 : Jouer avec le langage

Comme son nom l'indique, le premier projet consiste à amener les élèves à travailler sur la langue tout en s'amusant. Pour cela, nous avons pris le soin de choisir des supports ludiques, susceptibles de susciter leur intérêt, afin qu'ils puissent faire preuve de créativité. Ce projet est divisé en deux séquences :

- Séquence 1 : « *Grammaire et poésie* ».
- Séquence 2 : « *Ecrire avec des monosyllabes* ».

La première séquence tourne autour d'un texte poétique écrit exclusivement avec des participes passés. L'objectif étant d'amener les élèves à rédiger un poème, ayant la même forme et la même syntaxe que le texte étudié. Ils découvriront ainsi qu'une forme syntaxique peut être un embrayeur d'écriture très efficace.

Pour ce qui est de la deuxième séquence, il s'agit de soumettre aux élèves des textes, écrits exclusivement en monosyllabes, dans le but qu'ils puissent en produire des textes ayant la même structure, en respectant la cohérence textuelle.

5.3.3.1. Séquence 1 : Grammaire et poésie

¹ Wikisource https://fr.wikisource.org/wiki/Le_Poulet

² Wikipédia https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Loup,_la_Chèvre_et_le_Chevreau

A. Texte à exploiter :

En ce qui concerne la première séquence de notre premier projet, nous allons aborder un texte, extrait de l'ouvrage de **Claudette Oriol-Boyer**, intitulé « **50 activités de lecture-écriture en ateliers** », **Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004, Tome I : Ecritures brèves, p. 54.**

Texte :

Participes

Enfui

transmis

jeté

perdu.

Noyé

sauvé

surgi

promis.

Flétrti

caché

nié

repris.

Tombé

frappé

brisé

brûlé

Décomposé.

Jean TARDIEU, *Formeries*, Gallimard, 1976, p 14.

B. Lecture

a. Objectifs de lecture

- Lire et comprendre un texte poétique.
- Connaitre les notions de rime et de strophe.
- Identifier la catégorie grammaticale des mots.
- Maitriser le participe passé des verbes des trois groupes.

b. Consignes de lecture

Les consignes de lecture qui ont été données aux élèves sont extraites de l'ouvrage de C. Oriol-Boyer "50 activités de lecture- écriture en ateliers", (p.55).

Consigne de lecture n°1

Comment est fait ce texte en apparence très simple ?

Qu'est-ce qui caractérise son écriture ?

Consigne de lecture n°2

Quelles sont les rimes de ce poème ?

Consigne de lecture n°3

Quel est le mot qui n'a pas de rime ?

Consigne de lecture n°4

Combien les vers ont-ils de syllabes ?

Consigne de lecture n°5

A quelle catégorie grammaticale appartiennent les mots de ce texte ?

Classez les verbes en fonction de leur appartenance aux différents groupes que vous connaissez.

C. Ecriture

a. Objectif de production

Ecrire un poème en conservant la forme et la syntaxe d'un autre poème et en changeant le lexique.

b. Consignes d'écriture

De même que pour l'activité de lecture, les consignes de cette activité d'écriture sont extraites de l'ouvrage cité ci-dessus, (pp.55-56).

Consigne d'écriture n°1

Fabriquez des antonymes pour chacun des participes passés du poème de Tardieu et écrivez, à partir d'eux, un nouveau poème qui évoquera une vie heureuse.

Consigne d'écriture n°2

Disposez verticalement les lettres de votre prénom et disposez en face de chacune d'entre elles, l'un en dessous de l'autre, deux participes passés qui commenceront par cette lettre et rimeront. Si ce n'est pas possible pour une lettre, cette dernière constituera l'exception du texte et dans ce cas il faudra que le participe choisi soit très significatif.

Essayez de raconter ainsi une petite histoire, la votre, celle d'un ami, celle d'un animal ou d'un objet ; votre poème pourrait s'appeler en ce cas : qui suis-je ?

D. Analyse des productions des élèves

Comme nous l'avions mentionné précédemment, notre choix concernant le groupe expérimental s'est porté sur une classe de première année secondaire, filière lettres et philosophie. Celle-ci est composée de quinze élèves, dont cinq filles et dix garçons, que nous avons répartis en trois sous-groupes.

Afin de faciliter la compréhension des textes supports, nous avons sommé les élèves d'apporter des petits dictionnaires, en leur expliquant que le recours à celui-ci sera nécessaire, en vue de lever certaines difficultés liées à la compréhension de certains mots. Quant à nous, nous avons préparé les fiches contenant les textes supports à exploiter accompagnés des consignes de lecture et d'écriture.

La première séquence de notre projet s'est déroulée sur une durée de cinq heures (5H). Lors de la première séance, nous avons expliqué à nos élèves qu'ils représentaient le groupe expérimental de notre travail de recherche. Ils nous ont témoigné leur enthousiasme, et disaient être ravis de participer à notre expérimentation. Par ailleurs, ils étaient nantis de leurs dictionnaires, certains étaient en langue française, tandis que d'autres étaient bilingues.

Après avoir réparti les élèves en trois groupes homogènes, nous avons mis à leur disposition, le texte support à exploiter, accompagné d'un ensemble de consignes de lecture et d'écriture. A noter que les résultats de notre questionnaire nous ont permis de savoir que la majorité des élèves préfèrent œuvrer au sein d'un groupe plutôt que de manière individuelle.

Dans un premier temps, nous avons sommé les apprenants de faire une lecture silencieuse du texte support. Toutefois, ils se sont mis à chercher le texte en disant qu'ils ne voyaient qu'un ensemble de mots disposés l'un en dessous de l'autre. En effet, cette disposition peut paraître quelque peu déroutante, étant donné qu'il s'agit d'un poème dont chaque vers contient un seul mot. Nous leur avons donc expliqué que c'est cet ensemble de mots qui représentaient le texte support. Une fois la lecture silencieuse achevée, nous avons désigné quelques élèves pour la lecture à haute voix. Toutefois, il est à noter que certains lisent de manière courante, alors que d'autres éprouvent du mal à déchiffrer les mots. Un constat assez récurrent lorsqu'il s'agit de lire un texte.

Par ailleurs, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient connaissance de quelques notions relatives à la poésie, cependant ils ont répondu qu'il s'agissait d'un genre littéraire qui n'a été

abordé qu'en cours de langue arabe. Il s'est avéré donc nécessaire d'aborder certaines notions clés, que nous présentons ci-dessous.

La rime :

En **poésie**, on appelle **rime** le retour du même son, à la fin d'un vers ou d'une phrase. En théorie, une **rime** est constituée du dernier son voyelle accentué accompagné du (ou des) son(s) consonne(s) qui le suive(nt). En revanche, on ne compte pas le e muet.

Par ailleurs, les rimes peuvent être disposées de plusieurs manières :

- Embrassées : les vers partageant un même son à la finale sont séparés par deux autres vers dont les finales riment ensemble (ABBA).
- Croisées : les vers partageant le même son à la finale ne se suivent pas, mais s'alternent (ABAB).
- Plates : aussi appelées *rimes suivies*, les vers partageant le même son à la finale se succèdent deux par deux (AABB). On dit dans ce cas que les rimes *alternent par paire*.
- Mêlées : les rimes sont disposées de façon aléatoire, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de structure précise.
- Continues : dans **les rimes continues**, les vers ont tous le même son à la fin (AAAA).

Les rimes de la première strophe de notre poème sont disposées de manière aléatoire, tandis que celles de la deuxième strophe sont plates. Par ailleurs, les rimes de la troisième strophe sont disposées de façon embrassée, or celles de la quatrième strophe se terminent toutes par le son « é », elles sont donc continues. La cinquième et dernière strophe contient un seul vers en « é ».

Le vers :

Dans un poème, un **vers** est une phrase (ou un groupe de mots), isolée typographiquement par un passage à la ligne et caractérisée par un nombre fixe de syllabes (entre une et douze).

La strophe :

Dans un **poème**, une **strophe** est un ensemble de vers, délimité par des blancs typographiques et formant une combinaison particulière de rimes. Selon le nombre de vers dont

elle est composée, la strophe peut prendre différents noms : celle du poème étudié est un quatrain (4 vers).

Ces notions étant mises en lumière, il était désormais possible d'exploiter le texte en recommandant aux élèves de faire usage de leurs dictionnaires si le besoin se faisait ressentir. Ci-dessous, nous rendons compte de leurs réponses telles qu'elles ont été produites au niveau de leurs copies et ce par le biais de tableaux.

a. Lecture

Les tableaux présentés ci-dessous résument les réponses des trois groupes telles qu'elles ont été formulées

Consigne 1

Groupe 1	« <i>Ce texte est fait en forme de poème.</i> » « <i>Son écriture se caractérise en : rimes-vers-strophes-verbès.</i> »
Groupe 2	« <i>ce text est fait en vers.</i> » « <i>4 vers par une strophe.</i> »
Groupe 3	« <i>Ce texte est fait : par des vers.</i> » « <i>Cette écriture est caractérisé en rime.</i> »

Consigne 2

Groupe 1	« <i>Les rimes de ce poème sont : i, é.</i> »
Groupe 2	« <i>sont : "i", "é".</i> »
Groupe 3	« <i>Les rimes de ce poème sont le "i" et le "é".</i> »

Consigne 3

Groupe 1	« <i>Le mot qui n'a pas de rime est : perdu ;</i> »
Groupe 2	« <i>c'est : perdu.</i> »
Groupe 3	« <i>Le mot qui n'a pas de rime est : Perdu.</i> »

Consigne 4

Groupe 1	« Les vers ont deux syllabes sauf le vers décomposé contient 4 syllabes. »
Groupe 2	« tous les vers ont 2 syllabes sauf "Décomposé" à 4 syllabes. »
Groupe 3	« Les vers ont deux syllabes. »

Consigne 5

La catégorie grammaticale des mots

Groupe 1	« Les mots de ce texte sont des verbes de <u>différent</u> groupes. »
Groupe 2	Aucune réponse fournie
Groupe 3	« La catégorie grammaticale des mots est : le participe <u>passée</u> . »

Le classement des verbes selon l'appartenance au groupe

Voici le classement des verbes tel qu'il a été établi par les élèves des trois groupes :

Groupe 1

1 ^{er} groupe	2 ^{ème} groupe	3 ^{ème} groupe
« jeter- noyer- sauver- cacher- nier- tomber- frapper- briser- brûler- décomposer. »	« transmir -surgir. »	« enfuir- perdre- prometre- flétrir - reprendre. »

Groupe 2

1 ^{er} groupe	2 ^{ème} groupe	3 ^{ème} groupe

« jeter- noyer- perder- sauver- cacher- nier- tomber- frapper- briser- bruler- decomposer. »	« transmettre- surgir. »	« enfuir- perdre- prometre- flétrir- reprendre. »
---	--------------------------	---

Groupe 3

1 ^{er} groupe	2 ^{ème} groupe	3 ^{ème} groupe
« jeter- noyer- cacher- nier- tomber- frapper- briser- bruler- décomposer. »	« surgir- flétrir. »	« enfuir- transmettre- perdre- promettre- reprendre. »

Il est à noter que les résultats obtenus sont le fruit d'explications multiples, car nous avons tenté de guider les élèves pas à pas, en répondant à leurs questions autour de la syllabe, de la catégorie grammaticale ainsi que le classement des verbes en fonction de leur appartenance aux trois groupes.

En ce qui concerne la première consigne de lecture, les élèves du premier groupe ont répondu que le texte étudié est un poème, « *son écriture se caractérise en : rimes-vers-strophes-verbès.* »

Par ailleurs, les élèves du deuxième groupe ont précisé que le texte est caractérisé par une écriture en vers, et que ces derniers s'organisent en quatre pour former une strophe. Les élèves du troisième groupe eux aussi ont mentionné une écriture en vers, ajoutant la présence de rimes.

Pour ce qui est de la deuxième consigne, les élèves des trois groupes ont su que le texte étudié est un poème comportant des rimes en « é » et en « i ».

La troisième consigne de lecture quant à elle, porte sur le mot qui n'a pas de rime. Cette exception réside au niveau du mot « perdu » se terminant en « u ». Les apprenants des trois groupes ont pu relever le mot en question, se trouvant au quatrième vers du poème. Cette exception attire l'attention sur ce terme et semble lui conférer un statut particulier. C'est peut-être lui qui donne le sens global au poème.

La quatrième consigne qui consiste à savoir combien de syllabes se trouvent dans chaque vers, les élèves des trois groupes ont su que les vers ont tous deux syllabes. En revanche, seuls les

élèves des deux premiers groupes ont précisé l'exception au niveau du vers « décomposer » qui, lui, contenait quatre syllabes.

La cinquième est dernière consigne de lecture est relative à la catégorie grammaticale des mots du texte ainsi que le classement des verbes en fonction de leur appartenance groupale. Les élèves du premier groupe ont mentionné que « *Les mots de ce texte sont des verbes de différent groupes.* ». Les élèves du deuxième groupe quant à eux n'ont fourni aucune réponse. Seuls, ceux du troisième groupe ont su que la catégorie grammaticale employée est le participe passé.

Pour ce qui est du classement des verbes, nous avons sommé les élèves de transformer les verbes à l'infinitif avant de les classer selon le groupe auquel ils appartiennent. Ainsi, nous pouvons remarquer que les élèves du premier groupe ont classé tous les verbes dont le participe passé se termine en « é » dans la catégorie des verbes appartenant au premier groupe. Cependant, certaines erreurs ont été commises concernant les verbes du second et du troisième groupe. En effet, le verbe « transmettre » a été transcrit « transmir », et classé à tort dans la catégorie du deuxième groupe. Le verbe « flétrir » a été, quant à lui, classé dans la catégorie du troisième groupe.

Par ailleurs, les élèves du deuxième groupe de travail ont établi plus ou moins le même classement, en ayant classé la totalité des verbes du premier groupe de manière correcte. En revanche, les mêmes erreurs ont été reproduites pour les verbes « transmettre » et « flétrir ».

Nous pouvons également remarquer que le verbe « perdre » a été classé dans la catégorie du premier groupe, pensant qu'il s'agit de l'infinitif « perder ». Or, les élèves auraient du constaté que le participe passé « perdu » n'ayant pas de rime, ne pourrait ainsi faire partie des verbes du premier groupe.

Concernant les élèves du troisième groupe, nous avons constaté que tous les verbes du poème étudié, ont été classés de manière juste. Les résultats obtenus traduisent donc un classement sans faute.

Après qu'ils aient répondu aux consignes de lecture, nous avons fait remarquer aux élèves que tous les participes passés du poème sont écrits au singulier. Par ailleurs, trois participes se détachent parce qu'ils échappent aux réglages dominants : « perdu » échappe au système des rimes, « surgi » échappe au système des auxiliaires étant donné qu'il n'admet que l'auxiliaire « avoir »

contrairement au reste des participes passés du texte, qui eux admettent l'auxiliaire « être ». Une troisième exception est marquée par le mot « décomposé », qui lui échappe à la règle syllabique dominante, ayant quatre syllabes au lieu de deux.

Ces trois participes passés à eux seuls, semblent pouvoir porter le sens de tout ce poème, qui semble se rapporter à un personnage (le narrateur implicite), et raconter un peu son histoire. Ce personnage est quelqu'un dans la vie a, semble-t-il été surtout malheureuse, bien qu'il ait été sauvé et repris et bien qu'il ait surgi après s'être noyé.

L'accumulation des actions exprimées par les verbes donne l'impression d'une vie tumultueuse, où le personnage a été sans cesse balloté et bousculé.

Les participes passés, parce qu'ils désignent des actions terminées, permettent de penser que le personnage évoque son passé. Ces explications étant fournies aux élèves, permettent de mieux cerner le sens du poème étudié et de les préparer au travail d'écriture à entreprendre.

b. Ecriture

Consigne 1

Nous avons demandé aux élèves de fabriquer des antonymes pour chacun des participes passés du poème de Tardieu et d'écrire à partir d'eux un nouveau poème qui évoquera cette fois une vie heureuse. Nous les avons autorisés à utiliser les dictionnaires afin qu'ils puissent trouver les mots aisément. En outre, nous leur avons rappelés que les antonymes doivent être de la même catégorie grammaticale que les mots du texte étudié. Ci-dessous, nous présentons les réponses des élèves des trois groupes exactement telles qu'elles ont été formulées :

Groupe 1

Resté
Reçu.
Ramassé
Trouvé

Survécu
Achevé
Disparé

Montis

Flaté.

Montré

Avoué

Laché

Relevé

Caressé

Réparé.

Gelé

Composé

Groupe 2

Apparu

Reçu

Ramacé

Trouvé

Floté

Achevé

Disparé

Trahis

Fleurir

Montré

Assumé

Arrêté

Relevé

Caressé

Reparé

Gelé

Compose

Groupe 3

Apparu

Reçu

Ramassé

Trouvé

Sauvé

Achevé

Disparé

Déchu

Epanoui

Montré

Assumé

Arrêté

Relevé

Caressé

Reparé

Gelé

Composé

En ce qui concerne les élèves du premier groupe, nous pouvons constater qu'ils ont respecté la consigne d'écriture, étant donné que la totalité des mots trouvés représentent les antonymes des mots du poème de Tardieu. En outre, ils appartiennent tous à la catégorie grammaticale du participe passé. Toutefois, trois mots ont été mal orthographiés, en l'occurrence « disparé » au lieu de « disparu », « montis » au lieu de « menti », « flaté » au lieu de « flatté ». Ainsi, nous déduisons que le verbe « disparaître » a été pris pour un verbe du premier groupe, vu que les élèves ont fourni un participe passé se terminant en « é ». Par ailleurs, « montis » et « flaté » contiennent des erreurs qui relèvent de l'orthographe lexical et ce en dépit de l'utilisation du dictionnaire.

Pour ce qui est des élèves du deuxième groupe, nous pouvons avancer que tous les mots du poème qu'ils ont rédigé constituent les antonymes des mots du poème étudié. En revanche, une erreur a été commise au niveau du premier vers de la troisième strophe, étant donné que le mot trouvé n'est pas un participe passé mais un infinitif, il s'agit du verbe « flétrir ». Par ailleurs, certains vers contiennent des mots mal orthographiés, à savoir « ramacé » au lieu de « ramassé », « floté » au lieu d'écrire « flotté », « disparé » au lieu de « disparu » et le mot « reparé » dans lequel l'accent aigu a été omis. Les mots « ramacé », « floté », « reparé » contiennent des erreurs relevant de l'orthographe lexicale. Cependant, les deux groupes de travail ont commis la même erreur au niveau du mot « disparé », le confondant ainsi avec les participes passés des verbes du premier groupe.

En lisant les réponses fournies par les élèves du troisième groupe, nous avons constaté que la consigne d'écriture a parfaitement été respectée. D'une part, l'intégralité des mots trouvés représentent les antonymes des mots du poème initial et d'autre part, ces mots font tous partie de la catégorie grammaticale du participe passé. Pour ce qui est des erreurs commises, nous retrouvons encore le mot « disparé » et le mot « reparé ». Il est donc évident que tous les élèves, considèrent que le verbe « disparaître » est un verbe du premier groupe. Nous avons donc jugé nécessaire de leur expliquer qu'il s'agit d'un verbe du troisième groupe, en l'occurrence « disparaître », dont le participe passé est « disparu » et qui se conjugue avec l'auxiliaire « avoir ». Par ailleurs, il est à noter que le poème, qui a été rédigé par les élèves du troisième groupe, est celui qui contient le moins de fautes.

Consigne 2

Ci-dessous, nous allons présenter les travaux qui ont été rédigés par les élèves des trois groupes, tels qu'ils ont été transcrits. Rappelons que ces derniers avaient pour tâche d'écrire un poème, en choisissant un nom qui raconte une petite histoire, et dont les mots doivent être des participes passés, le poème à composer doit avoir ainsi la même structure du poème étudié au départ. Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux élèves de rédiger une petite histoire, incluant les participes passées qu'ils ont trouvé, afin d'expliquer la signification du prénom choisi. Voici donc les travaux fournis par les élèves des trois groupes :

Groupe 1

Le poème

CConnecté

Caché

HHarcélé

Hurlé

AAbusé

Abondoné

RRatrapé

Ramené

IIndisipliné

Indiqué

MMassacré

Marqué

L'**histoire**

« Un jour un garçon était entrain de **ce connecter** il a su que **c'est** parents **aller** revenir Alors il a **cacher** son telephone, les parents ils ont su Alors ils l'ont **harcelé** Alors il a commencé **a Hurlé**, les parents ont essayé de l'arrêter car il a abusé et il a **penser** de l'est abondonné.

Le soir ils ont ratrapé et ramené **a la maison**, **ont** route **ils** se **comporter** comme un indicliné, une fois **a la maison** ils ont **indiqué** il n'a pas voulu comprendre Alors **il** ont masacer Alors **s'a la marquer a vie.** »

Groupe 2

Le poème

A Afrenté

Approché

N Noyé

Netoyé

E Equipé

Embarqué

S Sauvé

Securisé

L'histoire

« *Un gendarme afrenté des criminels qui ont des victimes et à la fin le gendarme sauve les victimes et il sécurise la zone.* »

Groupe 3

Le poème

MMangé

Maché

AAraché

Atrapé

RRugi

Reagi

I Impressioné

Immerge

EEffrayé

Etoné

L'histoire

« *Marie vient d'acheter un tacos pour diner, en route elle sait rencontré avec son ami eddy, sans lui dire un mot il lui arache son tacos des mains et l'attrappa pour manger, Marie enervé rugi sur son ami enervement.*

Eddy impressionné et etoné lui rendi son mangé car elle a effrayé »

En ce qui concerne cette deuxième consigne d'écriture, nous avons remarqué que la tâche incomblée aux élèves n'a pas été des plus aisées. En effet, comparé à la première consigne d'écriture où les apprenants n'ont pas eu beaucoup de mal à trouver des antonymes, la construction d'un poème de leur propre création quant à elle, a été ressentie comme une véritable contrainte, dans la mesure où les élèves ont éprouvé beaucoup de difficultés à construire un poème dont les participes passés doivent être significatifs.

Notons par ailleurs, que l'usage des dictionnaires a été plus que nécessaire, et que nous sommes intervenus à plusieurs reprises, afin d'apporter les explications nécessaires, autrement la production de textes n'aurait pas été possible étant donné le niveau des élèves.

Aussi, il est à préciser que les résultats obtenus ne sont pas le fruit d'un premier jet d'écriture mais d'un second jet, et pour cause, les textes élaborés la première fois ne signifient absolument rien. En effet, en parcourant les copies des élèves, nous nous sommes aperçus que leurs poèmes n'étaient qu'une simple disposition verticale de participes passés rimant par groupe de deux mais qui, au final, ne racontaient aucune histoire. Il aurait donc fallu réexpliquer de nouveau la consigne, en insistant sur le fait que le poème rédigé doit obligatoirement véhiculer un sens.

Après avoir lu les travaux issus du deuxième jet d'écriture, la première chose qui attire notre attention est la violence à laquelle les élèves font allusion, et ce dans la totalité des écrits produits. Nous pensons que cela s'explique par le fait que la violence soit omniprésente dans notre quotidien, et notamment dans celui des adolescents, dans les médias, le cinéma et les jeux vidéo. Ces derniers, étant l'un des centres d'intérêt préférés des adolescents, offrent souvent des contenus à caractère violent, pouvant ainsi se répercuter négativement sur le comportement des joueurs vu qu'ils deviennent aussi acteurs durant le jeu et pas seulement spectateurs.

Pour ce qui est du premier groupe d'élèves, ils relatent l'histoire de Charim, un garçon qui a fui la maison, suite à une dispute avec ses parents, due au fait qu'il se connectait au réseau internet en cachette. L'enfant a été ensuite retrouvé puis massacré par ses parents, un incident qui l'a marqué à vie !

Le deuxième groupe quant à lui raconte une histoire de kidnapping dans laquelle, Anes, un gendarme et des criminels se sont affrontés. Le gendarme a eu raison des criminels étant donné qu'il a pu libérer les personnes qui étaient kidnappées et sécuriser la zone.

Le troisième groupe d’élèves raconte l’histoire de Marie, une fille qui a acheté à manger, en l’occurrence un taco qui lui a été arraché des mains par son ami, provoquant ainsi son énervement. Sous l’effet de la colère, Marie crie sur son ami Eddy qui, effrayé, lui a aussitôt restitué son taco.

Concernant la construction des poèmes en participes passés, notons que les élèves des trois groupes ont réussi à fournir pour chaque lettre du prénom qu’ils ont choisi, deux participes passés commençant par cette même lettre, et qui ont aussi une rime. En outre, il est à préciser que les participes passés trouvés par les élèves, font pour la majorité partie des verbes du premier groupe.

En effet, les élèves du premier et du deuxième groupe ont rédigé un poème dont l’intégralité des participes passés se termine en « é ». En revanche, le poème rédigé par les élèves du troisième groupe, contient deux participes passés appartenant au deuxième groupe, à savoir « rugi » et « réagi ». A présent nous allons analyser les travaux des élèves de chaque groupe.

Comme nous l’avons dit précédemment, les élèves du premier groupe ont respecté la consigne qui leur a été assignée, or, certaines erreurs liées à la forme sont à relever au niveau du poème, et ce malgré le recours au dictionnaire. Il s’agit, en l’occurrence, de mots mal orthographiés : « abondoné », « ratrapé », « indisipliné ».

L’histoire racontée par les élèves de ce groupe contient elle aussi un certain nombre d’erreurs liées à la forme, à savoir :

- Des erreurs liées à l’orthographe lexicale des mots : « *abondonné, ratrapé, indisipliné, masacrer.* »
- Absence ou confusion entre les accents : « *telephone* », « *arréter* ».
- Une quasi absence de la ponctuation.
- Emploi erronée de la majuscule au milieu de la phrase : « *Alors il a cacher son telephone.* », « *Alors il a commencé a Hurlé.* ».
- Confusion entre l’auxiliaire « avoir » et la préposition « à » : « *il a commencé a Hurlé.* », « *Le soir ils ont ratrapé et ramené a la maison.* »
- Des erreurs liées aux homophones verbales :
 - a- Confusion entre ce/se : « *ce connecter* ».
 - b- Confusion entre c’est/ses : « *il a su que c'est parents* ».
 - c- Confusion entre l’est/les : « *l'est abondonné* ».

- d- Confusion entre il/ils : « *il ont* », « *ils se comporter* ».
- e- Confusion entre ont/en : « *ont route* ».
- f- Confusion entre s'a/ça et entre la/l'a : « *s'a la marquer a vie.* ».
- Absence de substituts grammaticaux : « *le soir ils ont ratrapé.* », « *il ont masacrer* ».
- Des erreurs liées à la conjugaison des verbes. Dix erreurs ont été commises au niveau de cette production, nous pouvons ainsi dire qu'il s'agit d'une non maîtrise de l'emploi des temps verbaux, exemples : « *c'est parents aller revenir* », « *ils se comporter* », « *les parents ont essayer* », « *il a penser* ».
- Des erreurs liées au choix du lexique : « *harcelé* », « *indiqué* ».
- Répétition de l'articulateur logique « alors ».

En lisant le travail d'écriture des élèves du deuxième groupe, nous pouvons avancer que ces derniers ont eux aussi respecté la consigne de rédaction. Toutefois, quelques erreurs de forme sont à noter, elles sont de l'ordre de l'orthographe lexical, il s'agit des mots: « afrenté », « netoyé », « securisé ».

Quant à l'histoire narrée, elle est assez brève mais contient aussi trois erreurs liées à la forme, dont deux mots mal orthographiés : « afrenté », « securise » et la confusion entre l'auxiliaire avoir et la préposition à : « *a la fin le gendarme sauve les victimes.* »

Pour ce qui est de la rédaction des élèves du troisième groupe, la consigne d'écriture a été respectée, puisque le texte produit est un poème dont les mots sont des participes passés qui riment. En revanche, la majorité des mots contiennent des erreurs qui relèvent de l'orthographe lexicale, en l'occurrence : « maché », « araché », « atrapé », « reagi », « impressioné », « etoné ».

En ce qui concerne l'histoire racontée, il s'agit d'un texte cohérent dans l'ensemble, mais qui contient un certains nombre d'erreurs relatives à la forme, nous pouvons les énumérer comme suit :

- Des erreurs liées aux homophones verbaux : confusion entre se rencontrer/ renconter, s'est/se.
- Erreur quant au choix de la préposition : « *elle sait rencontré avec son ami eddy,* »
- Erreur liée à l'orthographe grammaticale : « *Marie enervé* ».
- Erreur liée à la conjugaison : « *Eddy... lui rendi...* », « *Marie...rugi* ».
- Erreurs liées à l'orthographe lexicale : « *arache* », « *l'atrappa* », « *etoné* ».

- Erreur liée au choix du lexique : « *enervement* ». « *son mangé* ».
- Omission de la majuscule au niveau des noms propres : « *eddy* ».
- Omission des accents, par exemple : « *enervement* ».
- Absence de substitut grammatical : « *elle a effrayé* ».
- Absence de l’alinéa.

Ainsi, comme nous pouvons le constater suite à cette analyse, les erreurs les plus fréquentes sont relatives à la conjugaison des verbes, aux homophones verbaux ainsi qu'à l'orthographe des mots. Un travail de remédiation est donc à envisager en ce sens.

Par ailleurs, en ce qui concerne la présentation matérielle des travaux, il est à noter que les élèves du premier groupe ont remis une copie plus ou moins soignée, comparée à celles des deux autres groupes, dans le sens où la première ne contenait que très peu de ratures contrairement aux copies du deuxième et du troisième groupe, où l'on peut remarquer de nombreuses traces d'effaceur mais aussi de rature.

Enfin, malgré le fait que les élèves n'ont pas l'habitude d'exploiter ce genre de textes, et que leurs productions témoignent d'un niveau d'écriture assez insuffisant, ils se sont montrés collaboratifs, et ont tenté tant bien que mal, de fournir des efforts, que nous avons bien entendu encouragés, afin de les motiver à mieux faire lors des prochaines séquences d'écriture.

5.3.3.2. Séquence 2 : Ecrire avec des monosyllabes

A- Textes à exploiter

Les textes qui seront abordés au cours de cette séquence, sont extraits de l'ouvrage de *Claudette Oriol-Boyer*, intitulé « *50 activités de lecture-écriture en ateliers* », *Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004, Tome I : Ecritures brèves, p. 44, 49, 50.*

- Texte 1 : René Droin, « *Tom ou les mots les moins longs* », Belfond, p. 24-27.
- Texte 2 : Portrait de Tom, p. 13-14.
- Texte 3 : Portrait de Maud, « *Tom ou les mots les moins longs* », Belfond, 1991.

Texte 1 :

Tom ou les mots les moins longs

- *Tom, si on ne lit plus, c'est que ce qu'on lit est trop long. Je te lis, crois-moi : les gens n'ont plus le temps. On va, on vient, on court, on fait tout à fond de train. [...] Il faut que tout ce qu'il y a dans La Croix soit plus court [...]*
- *Il faut donc moins de mots ?*
- *Non, Tom. La clef, à mon sens, ce n'est pas moins de mots, mais des mots plus courts. Car un mot trop long n'est pas lu.*
- *J'en suis sur le cul.*
- *Tu es bon, toi. Moins de mots, on peut : c'est un choix, c'est un tri. Mais des mots plus courts ! Les mots sont ce qu'ils sont. Tu le veux ou non. Un chat est un chat. Ton truc ça ne vaut pas un pet, ça ne tient pas.*
- *Ça ne tient pas, dis-tu ? Et bien, moi j'y tiens et au plus haut point. Et je vais droit au but, Tom : tout mot qui ne se dit pas d'un seul jet de voix -je dis bien d'un seul jet de voix- je n'en veux plus dans La Croix. Un tel mot est pour moi hors la loi.*

Il dit deux fois plus fort :

- *Hors la loi. Hors la loi. La Croix n'a plus droit, hic et nunc, qu'aux mots qu'on dit d'un seul coup, d'un seul son, et d'un seul trait, d'un seul jet de voix ; est-ce clair ?*
- [...]*

Et-tu là, ô toi qui me lis ? Si oui, c'est y est : tu sais tout, tu sais ce qu'ils ont, mes mots. Le truc, c'est que ce sont tous des mots courts, des mots qu'on dit d'un seul jet de voix. Tous. Pas

un qui n'en soit. Plus haut, tu as lu : je te dis tu, car c'est mieux pour moi. C'est pour ça. Car si je te dis vous au lieu de tu, ça ne va plus : fais-le test. Rien que des mots courts, c'est dur ! Mais ce n'est pas tout. Lis plus loin, tu vas voir.

René Droin, « *Tom ou les mots les moins longs* »,
Belfond, p. 24-27.

Texte 2 :

Portrait de Tom

Mais je n'ai pas dit de quoi j'ai l'air.

On dit de moi que je fais play-boy. Corps sain et bien fait (je fais de la gym un soir sur deux), je suis un beau gars, c'est vrai, mais sans plus : yeux bleus (que je tiens de Ruth), nez droit, front haut, le poil noir et dru (brun aux yeux bleus, on sait si ça plait !) [...] Je me veux dans le vent, « in », sans plus. Je ne suis pas un sot, loin de là, on l'a vu. Pas un saint non plus, pour sûr, mais je ne cours pas les bals, je ne bois pas, je suis franc et droit, j'ai le cœur sur la main, et ce n'est pas en vain qu'on vient à moi. (p. 13-14)

Texte 3 :

Portrait de Maud

Tiens, là-bas, il y a tout un tas de pin-up... Et tout à coup, je la vois, tout « en blanc, un chic fou, et qui n'a pas l'air fier ».

Un long coup, de très beaux yeux pers [...], des traits fins [...] Je la suis des yeux et, à pas de loup, je viens plus près et lui fait de l'œil.

- *Mon non est Tom, et je suis de La Croix de l'Est. Et vous ?*
- *Maud, script-girl.*

C'est bref, un peu sec, mais Maud a un je-ne-sais-quoi dans la voix... Est-ce que je lui fais le coup de : « Tu as de beaux yeux, tu sais ? » Non, trop tôt. (p. 38-39)

René Droin, « *Tom ou les mots les moins longs* », Belfond, 1991.

B- Lecture

Ce premier texte est écrit en monosyllabes, il explique sa règle d'écriture tout en l'appliquant. Il est extrait de *Tom ou les mots les moins longs*, un roman de 102 pages, entièrement écrit avec des mots d'une seule syllabe. (On notera que *Tom* c'est *mot* écrit à l'envers.)

A la fin de son roman, René Droin explique la manière dont il a appliqué sa règle, et précise qu'il ne s'est pas permis d'employer les mots qui comportent une syllabe finale avec un *e muet* (ainsi par exemple des mots comme **poule, cette, une** étaient interdits mais **oie** était possible.)

En ce qui concerne les deux autres textes, il s'agit de deux portraits qui se trouvent dans « *Tom ou les mots les moins long* ». Le premier est celui d'un homme, le second est celui d'une femme.

Le portrait de la femme pose plus de problèmes que celui de l'homme car il faut trouver une manière de marquer le féminin sans employer de mots qui se terminent par un « *e* » muet.

a. Objectifs de lecture

- Lire et comprendre un texte monosyllabique.
- Connaitre les différentes catégories grammaticales des monosyllabes.

b. Consignes de lecture

Il s'agit des consignes qui figurent au niveau de l'ouvrage *Claudette Oriol-Boyer, « 50 activités de lecture-écriture en ateliers », Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004*, p. 46-50.

Consigne de lecture 1

Quelle est la loi, c'est-à-dire la règle d'écriture imposée à Tom pour le journal *La Croix* ?

Consigne de lecture 2

Classez par catégories grammaticales les monosyllabes du texte.

Noms	...................
Verbes	...................
Articles définis	.........
Articles indéfinis	.........
Prépositions	.........
Adjectifs qualificatifs	..............
Conjonctions de coordination	.....
Conjonctions de subordination	.....
Pronoms relatifs	.........

Pronoms	..............
Adjectifs possessifs	.........
Adjectifs démonstratifs	.........
Adverbes	..............
Interjections	.........
Négations	.........

Consigne de lecture 3

Dans la partie où l'auteur s'adresse au lecteur, il dit : « Si je dis *vous* au lieu de *tu ça ne va plus* ».

Remplacez « tu » par « vous » dans le passage suivant : « *Tu es bon, toi. Moins de mots, on peut : c'est un choix, c'est un tri. Mais des mots plus courts ! Les mots sont ce qu'ils sont. Tu le veux ou non. Un chat est un chat. Ton truc ça ne vaut pas un pet, ça ne tient pas.* »

Que remarquez-vous suite à la transformation ? Qu'est-ce qui ne va plus ?

Consigne de lecture 4

Relevez dans le texte 2 ce qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme.

Consigne de lecture 5

Relevez dans le texte 3 ce qui permet de comprendre qu'il s'agit d'une femme.

C- Ecriture

a. Objectif de production

- Rédiger un portrait avec des monosyllabes

b. Consigne d'écriture

De même que pour l'activité de lecture, les consignes de cette activité d'écriture sont extraites de l'ouvrage cité auparavant, p.50.

En utilisant uniquement des monosyllabes, faites le portrait de quelqu'un de sympathique en une dizaine de lignes, à partir des textes ci-dessous. On ne doit pas savoir s'il s'agit d'un homme ou d'une femme.

Réservoir de textes

Vous pouvez prélever, modifier, ajouter, autant d'éléments que vous voudrez.

Ses traits sont très fins. On ne voit que ses yeux clairs qui sont d'un bleu noir.

Ses grands cils bruns le long de ses yeux sont un vol de geais dans le ciel.

Mais le ciel n'est pas gai, des jets d'eau y sont tout le jour.

Son teint est mat et frais. Son nez, pas plus gros qu'un grain de pain.

Sa peau a le grain d'un fruit doux et le goût d'un fruit trop mûr.

Sa peau sent le thym, le miel et la mer.

Le trait de sang sous son nez luit plus que le blanc de ses dents.

Des crocs sont j'ai un peu peur, tels ceux d'un chien, lui font un air dur et froid.

Les fards gris et or sur ses yeux, c'est beau.

Ses mains, à plat sur un vieux sac noir, sont des fleurs.

« Je crois voir le bout d'un sac à main bleu au coin de la rue. Que fait-il ? Qui est-ce ? Je ne sais pas. Ah, je le vois un peu mieux. Vingt ans. Oui. C'est sûr, elle n'a pas plus de vingt ans. Dans

gants trop grands, un pull long et très vieux, et les pieds nus par un tel temps ! Mon dieu que je la plains ! Ses traits ont l'air si dur que son âge. Oh zut, je ne la vois plus ! »

Fleur tu as un an, tes beaux yeux verts voient ta sœur qui joue. Quand tu la vois, Fleur, tu tends tes bras et ta joue.

Fleur tu ris tout le temps, tu plies ton nez et nous fais voir tes deux seules dents.

Ton corps tout rond se tord dans tous les sens et ta peau sent très bon.

Fleur, tu es un bout de chou plein de vie.

Maud, tu as un teint clair. Tes yeux sont verts, et on te dit que tu as un œil de lynx. Tes poils sont roux. Tu as un gros nez. Ton cou est grand. Tes doigts sont gros. Tes bras et tes jambes sont longs. Tu as les pieds plats. Tu as un air doux. Tu ris. Tu vis dans un trou. Tu fais du bruit quand tu dors. Le jour, tu lis ; le soir tu joues à ton club de jazz. Tu as un look de punk. Tu crois aux fées. Tu as tout le temps froid. T'as un don : tu couds très bien.

Tu as un œil bleu et un œil gris. Et l'œil droit part on ne sait où quand tu veux me voir. Tu as un nez plat et le front plein de plis, des cils drus et noirs. Tu n'as que trois doigts par main, des pois sur tout le corps et des bras si gras qu'on les prend pour des flans. En plus, tu as le dos rond et un pied-bot.

Tu ne sens pas bon, tu es un tas de trucs pas beaux : je m'en vais...

D. Analyse des productions des élèves

La deuxième séquence de notre travail expérimental consiste à exploiter des textes supports écrits exclusivement en monosyllabes. Comme pour la première séquence, les élèves étaient répartis en trois groupes homogènes, en outre chaque groupe était en possession d'un dictionnaire afin de pouvoir expliquer les mots difficiles.

Les textes que les élèves avaient à exploiter lors de cette séquence sont au nombre de trois, le premier étant plus long que les deux autres, est écrit en monosyllabes et explique sa règle d'écriture tout en l'appliquant, les deux autres sont des portraits décrivant tout à tour un homme puis une femme. Nous avons pris le soin de choisir des supports ludiques afin de susciter l'intérêt des élèves, et de créer chez eux le plaisir de lire pour écrire.

Nous avons donc nanti chaque groupe de travail d'une fiche, contenant l'ensemble des trois textes supports à exploiter à travers des consignes de lecture et d'écriture.

La première étape de notre travail consistait en une lecture silencieuse du premier texte. Nous avons sommé les élèves de lire et souligner les mots difficiles à la compréhension. Ensuite nous avons désigné un élève par groupe pour une lecture à haute voix.

Dans un deuxième temps, nous avons invité les élèves à chercher la signification des mots incompris et de poser des questions si nécessaires. Alors que certains ont pu apprêter le sens global du texte sans grande difficulté, d'autres en revanche avaient du mal à saisir. Nous avons donc procédé à une explication rapide, en passant par la notion de la syllabe, abordée préalablement lors de la première séquence mais de manière brève.

Dans son ouvrage intitulé « **50 activités de lecture-écriture en ateliers** », C. Oriol-Boyer nous donne la définition suivante :

« La syllabe est un groupe de lettres formé de consonnes et de voyelles se prononçant d'une seule émission de voix. La règle de composition (consonnes/voyelles) d'une syllabe varie avec les langues. Il y a six voyelles simples dans l'alphabet (a e i o u y) mais chacune des voyelles sert à former quantité de sons vocaliques (eu, on, ou, ai, etc.). Certains ont cru comme Voltaire qu'une langue commence à exister avec des monosyllabes qui ensuite se combinent. Mais cette théorie est maintenant totalement abandonnée. »

*A la fin de son roman, René Droin explique la manière dont il a appliqué sa règle et précise qu'il ne s'est pas permis d'utiliser les mots comportant une syllabe finale avec un e muet (ainsi par exemple des mots comme **poule**, **cette**, **une** étaient interdits mais **oie** était possible). »*

Après avoir expliqué aux élèves la notion de la syllabe, et qu'une monosyllabe est une seule syllabe, l'analyse du premier texte pouvait enfin être entamée. Nous allons donc présenter ci-dessous, les prestations des élèves de chaquegroupe, en rendant compte de leurs réponses telles qu'elles ont été formulées au niveau de leurs copies.

a. Lecture

Consigne 1

Le tableau suivant met en évidence les réponses fournies par les élèves des trois groupes :

Groupe 1	« <i>La règle d'écriture imposée à Tom pour le journal La Croix est : On doit écrire avec des monosyllabes.</i> »
Groupe 2	« <i>les regle d'écriture imposée à Tom pour le journal est : de écrire avec des monosyllabes.</i> »
Groupe 3	« <i>La loi d'écriture imposée a Tom c'est de resumé des articles moins long en utulisson moins de mots.</i> »

Consigne 2

Ci-dessous, nous présentons le classement par catégorie grammaticale des monosyllabes du premier texte tel qu'il a été établi par les élèves des trois groupes.

Groupe 1

Noms	« <i>Tom- gens- temps- train- croix- mot- clef- cul- chat- truc- point- but- loi- droit- coup- son- trait- jet- voix- lieu- test- rien.</i> »
Verbes	« <i>lit- lis- crois- ont- va- vient- court- fait- faut- y a- soit- est- suis- es- peut- sont- veux- tiens- dis- vais- sais- lu- fais.</i> »
Articles définis	« <i>le- la- les.</i> »
Articles indéfinis	« <i>un- des.</i> »
Prépositions	« <i>de- à.</i> »
Adjectifs qualificatifs	« <i>Plus- trop- long- tout- court- moins- bon- haut- fort- clair- dur- loin.</i> »
Conjonctions de coordination	« <i>donc- mais- car- ou.</i> »

Conjonctions de subordination	« <i>que- qui</i> . »
Pronoms relatifs	« <i>toi- moi.</i> »
Pronoms	« <i>il- tu- je- vous- on- ils.</i> »
Adjectifs possessifs	« <i>ton- mes- tes- me.</i> »
Adjectifs démonstratifs	« <i>ce</i> »
Adverbes	« <i>mieux</i> »
Interjections	« ô <i>toi</i> »
Négations	« <i>ne-pas</i> »

Groupe 2

Noms	« <i>mot- clef- sens- chat- pet- point- but- voix- loi- fois- plus- droit- coup- son- trait- oui- truc- lieu- test- rien- jet- temps- train.</i> »
Verbes	« <i>lit- crois- va- court- vient- fait- faut- sont- est- ont- a- soit- lu- es- veux- vaut- tient- dis- vais- sais- voir.</i> »
Articles définis	« <i>le- la- des.</i> »
Articles indéfinis	« <i>un- au- aux.</i> »
Prépositions	« <i>de- à.</i> »
Adjectifs qualificatifs	« <i>court- long- bon- haut- droit- seul- loin- hors- fort- clair- tout- mieux- dur.</i> »
Conjonctions de coordination	« <i>donc- mais- ou- car.</i> »
Conjonctions de subordination	« <i>pour- que.</i> »
Pronoms relatifs	« <i>moi- toi.</i> »
Pronoms	« <i>il- je.</i> »
Adjectifs possessifs	« <i>ton- mes.</i> »

Adjectifs démonstratifs	Aucune réponse.....
Adverbes	Aucune réponse.....
Interjections	« ô toi »
Négations	« ne- pas »

Groupe 3

Noms	« Tom- les gens- croix- loi- train- choix- clef. »
Verbes	« lit- crois- viens- fait- sont- veux- va- est- ont- a- soit- eu- es- dits- tient- doit . »
Articles définis	« cul »
Articles indéfinis	« hat »
Prépositions	Aucune réponse
Adjectifs qualificatifs	« court- long- bon- haut- droit- hors - fort- clair- tout- mieux . »
Conjonctions de coordination	« mais- ou- donc- car. »
Conjonctions de subordination	« pour - si. »
Pronoms relatifs	« qui »
Pronoms	« il- je- tu- vous . »
Adjectifs possessifs	« ton- mes- son. »
Adjectifs démonstratifs	« long- haut. »
Adverbes	« trop- moins- plus- seul - til. »
Interjections	« ô toi »
Négations	« non- ne pas. »

Consigne 3

Ci-dessous, nous reproduisons les réponses des élèves quant à la transformation du passage à la deuxième personne du pluriel « vous ». Ensuite, nous rapporterons ce qu'ils ont remarqué suite à cette transformation.

a- La transformation

Groupe 1	« <i>vous êtes bon, vous. Moins de mots, on peut ; c'est un choix, c'est un tri. Mais des x plus courts ! Les mots sont ce qu'ils sont. Vous le voulez ou non. Un chat est un chat. Votre truc ça ne vaut pas un pet. Ce ne tient pas.</i> »
Groupe 2	« <i>vous êtes bon, vous. Mais de mots, ont peux : c'est un choix, c'est un tri. Mais des mots plus courts ! les mots sont ce qu'ils sont. Vous le voulez ou non. Un chat est un chat. Votre truc ça ne vaut pas un pet ; ça ne tient pas.</i> »
Groupe 3	« <i>vous etes bon, vous. Moins de mots, on peut : c'est un choix, c'est un tri. Mais des mots plus courts ! Les mots sont ce qu'ils sont. Vous le voulais ou non. Un chat est un chat. Votre truc ça ne vaut pas un pet ; ça ne tient pas.</i> »

b- La remarque

Groupe 1	« <i>par ce que c'est devenu long.</i> »
Groupe 2	<i>Aucune réponse</i>
Groupe 3	« <i>on remarque de la transformation qu'on changeons « tu » par « vous » on emplois un forme de politaise.</i> »

Consigne 4

Cette consigne porte uniquement sur le deuxième texte support, le portrait de « Tom ». Ci-dessous le tableau qui résume les réponses des élèves des trois groupes :

Groupe 1	« ce qu'il s'agit d'un homme : play-boy, un beau gars, brun, un saint. »
Groupe 2	« ce qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme : play-boy, beau gars, brun, un sot, franc et droit. »
Groupe 3	« les mots qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme sont : play-boy, gars, brun, franc, droit. »

Consigne 5

Cette dernière consigne de lecture porte sur le troisième texte à exploiter, le portrait de « Maud ». Voici le tableau dans lequel nous reprenons les réponses des élèves des trois groupes :

Groupe 1	« ce qu'il s'agit d'une femme : pin-up, la vois, je la suis, Maud, script-girl. »
Groupe 2	« ce qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme : je la vois, je la suis des yeux, Maud script-girl. »
Groupe 3	« les mots qui permet de comprendre qu'il sagit d'une femme sont : je la voix , script-girl. »

Il est à noter que les résultats obtenus sont le fruit d'explications multiples, car nous avons tenté de guider les élèves pas à pas, en répondant à leurs questions autour de la syllabe, des monosyllabes ainsi que le classement des mots selon leur catégorie grammaticale.

Pour ce qui est de la première consigne de lecture, les élèves des deux premiers groupes ont saisi la règle d'écriture imposée à « Tom » pour le journal *La Croix*, étant donné qu'ils ont compris que le journaliste avait pour contrainte de rédiger ses articles avec des monosyllabes. En revanche, la réponse fournie par les élèves du troisième groupe laisse déduire que la consigne n'a pas été appréhendée : « *La loi d'ecriture imposée a Tom c'est de resumé des articles moins long en utulisson moins de mots.* ». Selon eux, il s'agit donc de résumer des articles.

Par ailleurs, les réponses données par les élèves des trois groupes ne sont pas dénuées d'erreurs linguistiques, on notera l'omission des accents, malgré l'utilisation des dictionnaires, et des lacunes au niveau de la conjugaison des verbes.

La deuxième consigne de lecture quant à elle, porte sur le classement des mots du premier texte en fonction de leur catégorie grammaticale. Il faut préciser que la langue française contient de nombreux monosyllabes, il est donc aisément d'obtenir par hasard une phrase composée avec des monosyllabes, par exemple : « Qu'est-ce qui ne va pas ? », « On n'a pas tous les jours vingt ans », « As-tu eu beau temps dans ton coin ? ». En outre, si l'auteur du texte a pu rédiger un livre entier en monosyllabes, c'est parce que ceux-ci existent dans toutes les catégories grammaticales de la langue.

En ce qui concerne le classement établi par élèves des trois groupes, malgré le fait qu'ils disposaient de dictionnaires, et que nous avons fourni des explications relatives à toutes les catégories grammaticales citées au niveau du tableau, des erreurs ont été commises, et celles-ci varient d'un groupe à un autre.

Le classement des monosyllabes par les élèves du premier groupe contient quelques erreurs. Alors que le texte renferme un nombre de vingt six noms, ils n'ont su en trouver que vingt et un, avec une erreur au niveau de l'adverbe « rien » qui a été pris à tort pour un nom.

Les verbes du texte quant à eux sont au nombre de trente, cependant, seulement vingt trois verbes figurent au niveau de ce premier classement. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les élèves de ce groupe confondent le pronom « y » avec un verbe.

Concernant les articles définis, on dénombre six, toutefois les élèves n'ont en trouvés que trois. Par ailleurs, un seul article indéfini apparaît dans le texte, en l'occurrence l'article « un », les élèves ont pu le relever, or ils ont ajouté l'article défini « des » ce qui représente une erreur de classement.

Les prépositions employées dans le premier texte sont au nombre de six, néanmoins, seulement deux ont été identifiées par les élèves du premier groupe.

Les réponses fournies quant aux adjectifs qualificatifs employées par l'auteur contiennent quelques erreurs. En effet, quatre adverbes ont été pris à tort pour des adjectifs, à savoir « plus,

trop, moins, loin » par conséquent, seulement huit adjectifs ont été classés de manière correcte sur un total de dix.

Concernant la catégorie grammaticale des conjonctions de coordinations, les élèves ont établi un classement correct mais avec une omission de la conjonction « et ».

Pour ce qui est des conjonctions de subordination, le texte n'en ferme que deux, à savoir « si » et « que ». Le tableau montre que les élèves ont commis une erreur, en relevant « qui ».

En ce qui concerne les pronoms relatifs employés par l'auteur du texte, ils sont au nombre de cinq, toutefois la lecture du tableau montre que les réponses des élèves du premier groupe sont erronées, puisqu'ils ont relevé « toi » et « moi ».

Le classement des pronoms quant à lui est incomplet. En effet, seulement six pronoms ont été identifiés au lieu des dix-neuf figurant dans le texte.

Pour ce qui est des adjectifs possessifs, les élèves n'ont relevé que trois au lieu des six employés par l'auteur, avec une erreur au niveau de « me ». Les adjectifs démonstratifs quant à eux sont au nombre de trois mais un seul a été identifié « ce ».

Concernant les adverbes, un seul a été identifié sur les onze existants, à savoir l'adverbe « mieux ». Il est donc évident que les élèves du premier groupe ont des lacunes à ce niveau.

Les interjections et les négations sont au nombre de trois pour chacune. Toutefois, les élèves n'ont en relevées que deux en commettant une erreur.

En ce qui concerne les élèves du deuxième groupe, eux aussi ont eu à classer les mots du texte selon leur appartenance grammaticale. Après avoir lu les réponses qu'ils nous ont fournies, nous avons constaté qu'ils ont établi plus ou moins le même classement que celui des élèves du premier groupe en commettant plus ou moins les mêmes erreurs. Cependant, aucune réponse n'a été donnée pour la catégorie des articles possessifs ni pour celle des adverbes. Rappelons d'ailleurs que les élèves du premier groupe ont eux aussi eu des difficultés, quant à l'identification des adverbes.

Par ailleurs, en lisant le classement établi par les élèves du troisième groupe, il est évident que ces derniers éprouvent encore plus de difficulté que leurs camarades. En effet, nous pouvons

constater que les articles, qu'ils soient définis ou indéfinis n'ont pas été identifiés de manière correcte. Quant aux prépositions, aucune réponse n'a été donnée.

En outre, parmi les réponses figurant au niveau du tableau, nous avons remarqué que certains mots n'apparaissent nulle part dans le texte support, et qu'ils ont donc été ajoutés par la propre volonté des élèves, traduisant ainsi une mauvaise compréhension de la consigne de lecture.

En somme, il est clair qu'un travail de remédiation doit être entrepris, et ce en vue d'amener les élèves à faire la distinction entre les différentes catégories grammaticales de la langue française, même s'il s'agit de notions qui auraient dû être déjà acquises aux cycles primaires et moyens.

La troisième consigne de lecture quant à elle portait sur la transformation d'un passage de la 2^{ème} personne du singulier à la 2^{ème} personne du pluriel. De ce fait, les élèves du premier groupe ont remplacé le pronom « tu » par le pronom « vous » tout en faisant les transformations nécessaires : « *vous êtes bon, vous. Moins de mots, on peut ; c'est un choix, c'est un tri. Mais des x plus courts ! Les mots sont ce qu'ils sont. Vous le voulez ou non. Un chat est un chat. Votre truc ça ne vaut pas un pet. Ce ne tient pas.* »

Ainsi, nous pouvons avancer que les élèves de ce groupe ont transformé la phrase de manière correcte, en revanche, un manque de concentration est à signaler, puisqu'ils ont omis de recopier un mot.

Les élèves du deuxième groupe sont parvenus à transformer le passage de manière correcte, or nous avons remarqué que l'expression « *on peut* » a été recopiée de manière erronée : « *vous êtes bon, vous. Mais de mots, ont peux : c'est un choix, c'est un tri. Mais des mots plus courts ! les mots sont ce qu'ils sont. Vous le voulez ou non. Un chat est un chat. Votre truc ça ne vaut pas un pet ; ça ne tient pas.* ».

Les élèves du troisième groupe quant à eux ont abouti à la transformation suivante : « *vous êtes bon, vous. Moins de mots, on peut : c'est un choix, c'est un tri. Mais des mots plus courts ! Les mots sont ce qu'ils sont. Vous le voulaïs ou non. Un chat est un chat. Votre truc ça ne vaut pas un pet ; ça ne tient pas.* ».

Ainsi, il est clair que les éléments de ce groupe ne maîtrisent pas encore la conjugaison des verbes, étant donné qu'une erreur a été commise au niveau du verbe vouloir « *Vous le voulaïs* »

Par ailleurs, nous avons expliqué aux élèves que le choix du présent de l'indicatif n'est pas fortuit. En effet, les verbes lorsqu'ils sont conjugués au présent sont pratiquement toujours plus courts que lorsqu'ils sont à d'autres temps ou modes.

Aussi, nous leur avons demandé de noter ce qu'ils remarquent suite à la transformation du passage à la deuxième personne du pluriel. A ce propos, les élèves du premier groupe ont pu déduire qu'en employant le pronom « vous », le passage est devenu plus long : « *par ce que c'est devenu long.* ». En revanche, les éléments du deuxième groupe n'ont fourni aucune réponse, ce qui laisse déduire que la consigne n'a pas été comprise.

Pour ce qui est du troisième groupe de travail, ses membres ont formulé la réponse suivante : « *on remarque de la transformation qu'on changeons « tu » par « vous » on emplois un forme de politaise.* ». Ainsi, comme le montre la phrase, les élèves de ce groupe savent qu'en s'exprimant à la deuxième personne du pluriel, nous passons du tutoiement au vouvoiement, qui est considéré comme une marque de politesse en langue française. Toutefois, l'allongement imposé permet de comprendre qu'un texte monosyllabique fasse usage de préférence des trois premières personnes du singulier et que le tutoiement soit préféré au vouvoiement, ce qui peut conduire, comme chez l'auteur du texte, à l'usage d'un registre familier.

La quatrième consigne de lecture quant à elle porte sur le deuxième texte support. Les élèves avaient pour tâche de relever tout ce qui permet de comprendre qu'on décrit un homme.

Les élèves du premier groupe ont formulé la réponse suivante : « *ce qu'il s'agit d'un homme : play-boy, un beau gars, brun, un saint.* ». Quant aux élèves du deuxième groupe, ils ont fourni une réponse plus complète : « *ce qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme : play-boy, beau gars, brun, un sot, franc et droit.* »

Enfin, pour ce qui est du troisième groupe de travail, ses membres ont fourni la réponse suivante : « *les mots qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme sont : play-boy, gars, brun, franc, droit.* »

Globalement, nous pouvons affirmer que cette consigne de lecture a été comprise par la totalité des groupes, même si les réponses données ne sont pas complètes et que celles-ci sont

quelque peu mal formulées, nous faisons ici allusion aux réponses du premier et du troisième groupe.

La lecture des textes s'achève par une dernière consigne, qui consiste à relever du troisième texte, les marques indiquant qu'il s'agit du portrait d'une femme. Certains mots ont été incompris par les élèves, à savoir « pin-up » et « script-girl », nous avons donc apporté des explications aux élèves, en précisant qu'il s'agit d'anglicisme. Cette ultime consigne a été assimilée par tous, néanmoins, un seul groupe a fourni une réponse complète, en l'occurrence le premier : « *ce qu'il s'agit d'une femme : pin-up, la vois, je la suis, Maud, script-girl.* »

Par ailleurs, il est à noter que les réponses des trois groupes contiennent des erreurs linguistiques, à savoir des verbes mal conjugués notamment, et une mauvaise formulation des phrases. Aussi, le manque de concentration est à souligner au niveau de la réponse fournie par le troisième groupe. Alors qu'il s'agit d'une femme, les élèves ont inscrit le mot « *homme* » : « *ce qui permet de comprendre qu'il s'agit d'un homme : je la vois, je la suis des yeux, Maud script-girl.* »

En somme, l'analyse des textes étant achevée, nous pouvons dire sans risque de nous tromper que les mêmes erreurs constatées lors de la première séquence ont été commises au niveau de cette deuxième séquence de lecture et qu'un travail de remédiation doit être mené en profondeur afin de pallier les insuffisances des élèves.

b. Ecriture

Nous avons demandé aux élèves de faire le portrait de quelqu'un sympathique, à partir d'un réservoir de textes, à condition que l'on ne sache pas si la personne décrite est une femme ou un homme et que les mots employés soient des monosyllabes.

Répartis toujours en trois groupes, les élèves nous ont fourni des écrits que nous présentons ci-dessous :

Group 1

« *On ne voit que ses yeux clairs qui sont d'un bleu noir, et ses traits sont très fins. tout à coup son teint est mat et frais. Son nez, pas plus gros qu'un grain de pain. Ses grands cils bruns le*

long **des** ses yeux sont un vol de geais dans le ciel. Or le ciel n'est pas gai Mais des jets d'eau y sont tout les jours. Sa peau sent le thym, le miel et la mer, et qui as le grain d'un fruit doux et le goût d'un fruit trop mûr. **donc le trait de sang sous son nez luit plus que le blanc de ses dents.** »

Groupe 2

« On dit de toi que tu as un teint clair, tes yeux sont **vert**, et **en** dit que tu as un air doux et tu as un visage seuriant, tu **croix** au fées, tu as **tous** le temps froid tes traits sont très fins ta peau a le grain d'un fruit doux, ta peau sent le thym. »

Groupe 3

« Au bout de la rue je l'aperçois, ses traits sont très fins, sur son visage apparaît ses grands cils bruns le long de ses yeux sont un vol de geais dans le ciel, mais le ciel n'est pas gai, des jets d'eau y sont tout le jour.

Son teint est mat est frais. Son nez pas plus grand qu'un grain de pain. Sa peau a le grain d'un fruit doux et le goût d'un fruit trop mûr, un long cou des petit doigts, des pieds plats, son air est doux, un look decontracté. »

En lisant le portrait réalisé par les élèves du premier groupe, nous pouvons affirmer qu'ils ont plus ou moins respecté la consigne d'écriture, étant donné que la description qui a été faite correspond à une personne sympathique, à l'exception de la phrase « **donc le trait de sang sous son nez luit plus que le blanc de ses dents.** » qui laisse sous-entendre une description à connotation péjorative.

Aussi, le portrait établi est une description neutre, car il n'y a aucune marque de féminin ni de masculin dans le texte, par conséquent il n'est pas possible de savoir s'il s'agit d'un homme ou d'une femme.

En revanche, le nombre de lignes est inférieur à celui exigé par la consigne. En effet, le portrait devait se faire en une dizaine de lignes, or seulement cinq lignes ont été rédigées.

Enfin, la totalité des mots choisis par les élèves constituent des monosyllabes, ce qui nous laisse déduire qu'ils ont assimilé cette notion.

Concernant les phrases, celles-ci s'enchainent de manière logique, néanmoins nous pouvons remarquer l'emploi inapproprié de certains articulateurs, à savoir « *tout à coup* » et « *donc* ».

Pour ce qui est des erreurs linguistiques, seulement deux ont été commises, il s'agit de la confusion entre : (de/des), (tout/ tous).

Le deuxième groupe de travail, lui, a fourni un travail insatisfaisant. D'abord, il ne s'agit que d'un court portrait qui s'étale sur trois lignes au lieu des dix exigées. En outre, parmi les mots employés, deux d'entre eux ne sont pas des monosyllabes : « *visage* » et « *seuriant* ».

En revanche, les élèves ont respecté une partie de la consigne, vu qu'il s'agit d'une description neutre, ne contenant aucune marque de féminin ou de masculin, et que le portrait réalisé correspond à une personne sympathique.

Concernant les erreurs linguistiques, il s'agit notamment de la non maîtrise de la grammaire et de la conjugaison, mais le texte demeure cohérent dans l'ensemble.

Les éléments du troisième groupe ont réalisé un portrait qui s'étale sur six lignes. En lisant la description qui a été faite, nous pouvons déduire aisément qu'il s'agit d'une personne sympathique, en revanche, cette description ne permet pas aux lecteurs d'avoir des renseignements quant au sexe de la personne dont il est question, ainsi, nous pouvons dire que les apprenants ont respecté une partie de la consigne.

Quant aux mots employés, il ne s'agit pas exclusivement de monosyllabes. En effet, les élèves ont inscrit des mots contenant deux syllabes voire plus, nous pouvons les relever comme

suit : « *l'aperçois* », « *visage* », « *apparaît* », « *petit* », « *decontracté* ». Il est donc évident que les élèves de ce groupe n'ont pas bien assimilé la notion de monosyllabe.

En somme, même si les difficultés restent encore visibles, il est certain que les élèves ont apprécié cette nouvelle méthode de travail. Ils ont œuvré dans un climat de confiance, de sérénité, et ont consenti à faire de leur mieux, afin d'accomplir les tâches que nous leur avons assignés.

5.3.4. Projet 2 : Ecrire avec le théâtre

Le deuxième projet de notre expérimentation intitulé « Ecrire avec le théâtre » est composé de deux séquences :

- Séquence 1 : « *Transposer un texte de théâtre en récit* »
- Séquence 2 : « *Transposer une fable en texte de théâtre* »

Le texte que nous aborderons lors de la première séquence est un texte théâtral comique. Il sera d'abord question d'initier les élèves au genre théâtral, en identifiant ses principales caractéristiques, étant donné qu'il s'agit d'un genre littéraire inconnu des apprenants. Ensuite, nous les amènerons à produire un récit à partir du texte théâtral étudié.

Quant à la deuxième séquence, les élèves auront à exploiter une fable de La Fontaine dans le but de la transformer en texte théâtral, en employant les savoirs acquis lors de la première séquence.

5.3.4.1. Séquence 1 : Transposer un texte de théâtre en récit

A. Texte à exploiter

Le texte que nous exploiterons au cours de cette séquence, est un texte de théâtre extrait de l'ouvrage de *Claudette Oriol-Boyer*, intitulé « *50 activités de lecture-écriture en ateliers* », *Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004, Tome II : Ecritures longue*, p. 52.

Texte :

Le poulet

Le début : M. d'Orville est rentré tard dans son château, épuisé et affamé, il a demandé à ses valets, La Brie et Camtois, de lui servir à manger, mais le temps que le couvert soit mis, il s'est profondément endormi devant son assiette. Comtois revient avec un poulet rôti.

Comtois : Quoi ? Monsieur s'est endormi en attendant son poulet ?

La Brie : Comme tu le vois ! Et il nous faut attendre. Cela va nous faire manger à je ne sais quelle heure et je meurs de faim.

Comtois : Et moi aussi. Ma foi, je vais l'éveiller.

La Brie : Tu n'y arriveras pas.

Comtois (en criant) : Monsieur.

La Brie : Oui, oui, vois comme il remue ; il n'en ronfle que plus fort.

Comtois : Quel diable d'homme ! Coupe le poulet : s'il se réveille, ce sera autant de fait.

La Brie : Oui, mais il sera plus vite froid : je ne m'y risque pas.

Comtois (il découpe le poulet) : Tiens, vois comme cela sent bon...

La Brie : Je n'ai pas besoin de sentir pour avoir encore plus de faim.

Comtois : Ma foi, j'ai bien envie de manger cette cuisse-là. Le plus souvent il ne mange d'une aile et un bout de blanc, il ne s'en apercevra peut-être pas. Et puis, j'ai trop faim. (*il mange une cuisse avec une visible satisfaction.*) Ma foi, elle était bonne. !

La Brie : Et s'il s'en aperçoit ?

Comtois : Et bien, il me mettra à la porte et je m'en irai.

La Brie : Ah ! si tu le prends comme ça !... J'ai bien envie de faire comme toi... Allez, allez, donne-moi donc l'autre cuisse.

Comtois : Je veux bien, nous serons deux contre lui, il ne saura lequel renvoyer. Tiens !

Les deux valets mangent rapidement le poulet et tout ce qui est sur la table.

La Brie : Donne-moi du pain.

Comtois : Tiens, en voilà.

La Brie : Ma foi, tu as raison ; ce poulet est excellent. J'en prendrai bien encore un petit bout...

Comtois : Ma aussi... A présent, que ferons-nous quand il s'éveillera ?

La Brie : Attention, le voilà qui remue.

Comtois : Comment ferons-nous ? Que dirons-nous ?

La Brie : Tiens, mets tous les os sur son assiette et dis comme moi.

Comtois : Oui, oui, ne te fais pas de souci.

La Brie : Taisons-nous maintenant.

M. d'Orville (*il s'éveille, s'étire, grimace en se mettant la main sur l'estomac*) : Et bien !
Qu'est-ce que vous faites là ?

La brie : Monsieur, nous attendons.

M. d'Orville : Vous attendez ? Et bien ! Dépêchez-vous de me donner mon poulet !

La Brie : Votre poulet, Monsieur ?

M. d'Orville : Oui, mon poulet. Voilà deux heures que j'attends.

La Brie : Que vous attendez, Monsieur ? Vous plaisantez ! Votre poulet, il est bien loin.

M. d'Orville : Comment bien loin ? Qu'est-ce que cela veut dire ?

La Brie : Tenez, Monsieur, regardez devant vous.

M. d'Orville : Quoi ?

La Brie : Vous ne vous souvenez pas que vous l'avez mangé ?

M. d'Orville : Moi ?

La Brie : Oui, Monsieur.

Comtois : Monsieur a dormi depuis.

M. d'Orville : Je n'en reviens pas ! Je l'ai mangé ?

La Brie : Oui, Monsieur, et vous n'avez rien laissé : voyez !

M. d'Orville : Je l'ai mangé ! Tout mangé ! C'est incompréhensible ! Et je meurs de faim.

Comtois : Cela n'est pas étonnant, vous n'aviez rien dans le corps ; cela a passé tout de suite en dormant.

La Brie : Nous n'avons jamais vu un appétit pareil.

M. d'Orville : Je le crois bien car je l'ai encore.

Comtois : Monsieur veut-il son verre d'eau ?

M. d'Orville : Un verre d'eau ?

Comtois : Oui, pour vous rincer la bouche ; parce que, nous, irons dîner nous après cela.

Carmontelle, « *Proverbes dramatiques* »,

(1717-1806).

B. Lecture

a. Objectifs de lecture

- Lire et comprendre un texte théâtral en identifiant :
 - L'intrigue de l'histoire.
 - Les personnages.
 - Les éléments spatio-temporels.
 - L'organisation textuelle.
 - La situation d'énonciation.
- Distinguer entre les répliques et les didascalies.

b. Consignes de lecture

Les consignes de lecture que nous donnerons aux élèves, sont extraites de l'ouvrage de C. Oriol-Boyer "50 activités de lecture- écriture en ateliers", (p.54).

Consigne de lecture 1

Une phrase se cache dans les trois lignes suivantes, elle représente l'intrigue de la pièce. Choisissez dans chaque colonne l'élément qui convient et retrouvez la phrase cachée.

M. d'Orville	jouent	Quelques	vieux château	a	la	maître
La Brie	s'amuse	un	joli chapeau	au	leur	copains
Comtois et Brie	mange	Ta	vilain tour	aux	son	cousines

Consigne de lecture 2

Quels sont les personnages de ce texte ? Quels liens existent entre eux ?

Consigne de lecture 3

A quelle époque pourrait-on situer l'action ? Où se passe-t-elle ?

Consigne de lecture 4

A un moment ou à un autre, les personnages expriment la même sensation physique. Laquelle ?

Consigne de lecture 5

Enumérez les actions accomplies par :

- Monsieur d'Orville ;
- La Brie ;
- Comtois.

Consigne de lecture 6

Remettez dans l'ordre chronologique les évènements suivants :

- a- Disparition complète du poulet et du pain dans les estomacs.
- b- Mensonges effrontés des valets.
- c- Découpage du poulet.
- d- Réveil du maître.
- e- Premier vol de morceau de poulet.
- f- Attente du réveil du maître.

Consigne de lecture 7

- a- Relisez les répliques de M. d'Orville. Quels modes et temps des verbes relevez-vous ?
- b- Relisez les répliques de La Brie et de Comtois après le réveil de M. d'Orville. Quels autres modes et temps relevez-vous ?

Consigne de lecture 8

Le Poulet est tiré d'un recueil qui s'appelle *Proverbes dramatiques*. A votre avis, lequel des proverbes suivants est illustré par la pièce : « Ventre affamé n'a pas d'oreilles » ? « Qui dort dîne » ? « La faim est mauvaise conseillère » ?

C. Ecriture

a. Objectif de production

Produire un récit à partir d'un texte de théâtre en respectant :

- La structure du récit.
- La cohérence textuelle.

b. Consigne d'écriture

Transformez le texte théâtral « *Le Poulet* » de Carmontelle en récit de dix lignes, en résumant l'essentiel de l'histoire.

Il faut veiller à :

- Transformez les phrases au style direct en style indirect. Ne conservez au style direct que quelques répliques expressives.
- Utilisez les didascalies pour imaginer les déplacements des personnages.
- Insérez des descriptions (décor, vêtements, personnages).
- Employer le passé simple et l'imparfait de l'indicatif
- Structurez votre texte en paragraphes (1 idée = 1 paragraphe), signalés par un alinéa.

D. Analyse des productions des élèves

Dans cette séquence intitulée « *transposer un texte de théâtre en récit* », les élèves devaient exploiter un texte théâtral dans le but de le transformer ensuite en récit. Pour se faire, nous leur avons proposé un texte assez long, mais les élèves étaient ravis de travailler là-dessus, car il s'agit d'une histoire loufoque qui a suscité beaucoup d'amusement.

Comme lors des séquences précédentes, les élèves étaient toujours répartis en trois groupes, nantis de leurs dictionnaires afin de pouvoir expliquer les mots difficiles à la compréhension. Nous avons entamé le travail en mettant à leur disposition, le texte support à exploiter, accompagné d'un ensemble de consignes de lecture et d'écriture.

Cependant, le texte théâtral étant méconnu des élèves, il était donc essentiel de leur expliquer les caractéristiques principales et de les familiariser avec ce nouveau type de texte, afin qu'ils soient

en mesure de faire les repérages nécessaires lors des activités de lecture puis de transformer le texte étudié en récit dans un deuxième temps.

Après qu'ils aient effectué une lecture silencieuse du support, nous avons demandé aux élèves d'identifier le type dont il est question. Tous ont répondu qu'il s'agissait d'un dialogue, étant donné la disposition du texte en répliques. Nous leur avons donc expliqué que le dialogue entre les personnages est l'une des caractéristiques principales du texte théâtral en donnant la définition suivante : « Le texte théâtral est un type de texte qui raconte une histoire fictive par l'intermédiaire des échanges entre les personnages. C'est un texte spécifiquement conçu pour la représentation théâtrale, le spectacle. C'est pourquoi on désigne souvent le théâtre comme « l'art de la représentation ». Le texte de théâtre comprend essentiellement deux composantes : les didascalies et les répliques.

1- Les répliques

Elles sont destinées à être entendues par les personnages et par les spectateurs : ce sont des paroles bi-adressées, on parle aussi de double énonciation. Elles sont attribuées à un personnage dont le nom les précède, écrit en majuscule au début de chaque ligne.

Le texte des répliques restitue une situation de communication directe à travers laquelle des personnages mettent en œuvre des actes de parole que les acteurs accompagnent de gestes et de mimiques pour simuler la réalité. Ceci entraîne l'utilisation des différents types de phrase, l'emploi des pronoms de la première et deuxième personne, et le présent comme temps de référence.

Ces répliques ont pour fonction :

- De donner ou compléter la personnalité de chaque personnage (tics de langage, informations sur l'identité, le caractère, le rôle)
- D'informer le lecteur/spectateur d'une difficulté importante et des problèmes que rencontrent les personnages et des solutions mises en œuvre pour les résoudre.
- De souligner le jeu ou les actions des acteurs en scène ou d'informer sur les péripéties hors de scène.

2- Les didascalies

Elles ne sont adressées ni aux personnages ni aux spectateurs. Leurs destinataires sont les metteurs en scène et les acteurs lorsqu'ils préparent et montent le spectacle. Elles apparaissent en italique, entre parenthèse : ce procédé facilite ainsi leur repérage dans le texte et dans les répliques.

Les didascalies exercent une variété de fonctions liées à la mise en scène :

- Elles informent sur l'environnement à créer à l'action : le décor, les accessoires, les bruits sur scène ou hors de scène.
- Elles précisent certaines actions des personnages que le texte des répliques n'implique pas.
- Elles commandent certaines postures de l'acteur comme un aparté avec le public.
- Elles précisent les variables de l'oral : vitesse du débit, intonation, accent, hauteur de la voix.

Après avoir mis en lumières les caractéristiques principales du texte théâtral, nous avons rappelé aux élèves que l'objectif final de notre séquence est le passage d'un genre à un autre. Toutefois, la transposition d'un texte de théâtre en récit pose problème car il faut être en mesure de transformer des didascalies et des répliques en éléments pertinents pour le récit. On passe d'une forme de représentation écrite de l'oral à une autre forme de l'écrit, et il s'agit non pas de transcrire un dialogue du style direct au style indirect, mais d'utiliser des informations pertinentes dans des répliques et des indications scéniques pour reconstruire une histoire cohérente. A cette difficulté générale s'ajoute s'ajoutent celles liées au passage :

- D'une chronologie absolue (passé, présent, futur) utilisant essentiellement l'imparfait, le passé composé, le présent et le futur.
- A une chronologie relative (antériorité, simultanéité, postériorité) et donc à l'emploi du plus que parfait, de l'imparfait, du passé simple et du conditionnel.

Pour cela, un certain nombre de repérages devait être effectué par les élèves, à savoir :

- Celui de l'intrigue, le problème qui se pose aux personnages.
- Celui des personnages, de leur identité, de leurs rapports.
- Celui des actions et faits, accomplis ou décrits en situation scénique.
- Celui des descriptions des sentiments ou de conflits intérieurs.

- Celui de la chronologie dans la succession des évènements.
- Celui des lieux successifs où se noue l'intrigue.
- Celui des temps employés.

Ci-dessous, nous rendons compte des prestations des élèves des trois groupes, telles qu'elles ont été produites au niveau de leurs copies, et ce par le biais de tableaux.

a. Lecture

Consigne 1

Groupe 1	« <i>La phrase : « Comtois et Brie jouent un vilain tour à leur maître. »</i> »
Groupe 2	« <i>Comtois et Brie jouent un vilain tour à leur maître. »</i> »
Groupe 3	« <i>Comtois et Brie jouent un vilain tour à leur maître. »</i> »

Consigne 2

Groupe 1	« <i>Les personnages de ce texte : M. d'Orville- La Brie- Comtois. »</i> »
Groupe 2	« <i>Les personnages de ce texte sont : M. d'Orville- La Brie- Comtois. ». Comtois et Brie son les valets de M. d'Orville</i> »
Groupe 3	« <i>M. d'Orville, la Brie, le Comtois et les valets. »</i> »

Consigne 3

Groupe 1	<ul style="list-style-type: none">- « <i>Epoque est au moyen age. »</i> »- « <i>Le lieu : dans un château. »</i> »
Groupe 2	<ul style="list-style-type: none">- « <i>l'époque est le 18^{ème} siècle (1717-1806) »</i> »- « <i>il se passe dans un château. »</i> »
Groupe 3	<ul style="list-style-type: none">- « <i>l'action ce déroule au 9^{ème} siècle de (1717-1806) et elle se passe dans le château. »</i> »

Consigne 4

Groupe 1	« <i>La sensation physique est la faim.</i> »
Groupe 2	« <i>Les personnages expriment la même sensation c'est la faim.</i> »
Groupe 3	« <i>la sensation physique exprimer par les trois personnage au meme temps est la faim.</i> »

Consigne 5

Groupe 1	<p>« <i>Les actions :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Monsieur d'Orville : il s'est profondément endormi devant son assiette.</i> - <i>La Brie : elle mange le poulet en cachette et joue un mauvais tour au maîtres.</i> - <i>Comtois : il mange le poulet en cachette et joue un mauvais tour au maîtres.</i> »
Groupe 2	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Monsieur d'Orville : endormi, réveiller, convaincu par ce qu'on lui avaient dit.</i> - <i>La brie : Affamé, elle se portait à mangé, elle a mentit à M. d'Orville.</i> - <i>Comtois : découpé le poulet et commença à mangé, il a affirmé à M. d'Orville qu'il a mangé le poulet.</i> »
Groupe 3	<p>« <i>M. Orville : est entré tard dans son château, il s'est profondément endormi devant son assiette, il s'eveille et sétire, il ne souviene pas pas qu'il aves mangé tout le poulet.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>L'abrie : il attend le roi de se réveillé pour manger, il a décidé de nous pas attendre et il manga une cuisse, il a menti au roi pour ne pas pour ne pas être renvoyé.</i> - <i>Comtois : il a essayé de réveiller le roi, il n'a pas pu attendre alors il a manger le poulet, il a menti au roi pour couvrir son act.</i> »

Consigne 6

Groupe 1	<i>f- c- e- a- d- b.</i>
Groupe 2	<i>c- e- a- f- d- b.</i>
Groupe 3	<i>f- c- e- d- b- a</i>

Consigne 7

a-

Groupe 1	<i>« M. d'Orville : Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif et au passé composé. »</i>
Groupe 2	<i>« M. d'Orville. Les verbes conjugués au présent de l'indicatif. »</i>
Groupe 3	<i>« M. d'Orville : le temp employé c'est le passé composé et le présent. »</i>

b-

Groupe 1	<i>« La Brie et Comtois : les verbes sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif. »</i>
Groupe 2	Aucune réponse.
Groupe 3	<i>« La Brie : le temp employé c'est le passé simple et le présent de l'indicatif et le passé composé. Comtois : passé simple, présent de l'indicatif. »</i>

Consigne 8

Groupe 1	« <i>Ventre affamé n'a pas d'oreilles.</i> »
Groupe 2	« <i>Le proverbes illustré par la pièce est : "Qui dort dîne"</i> »
Groupe 3	« <i>La faim est mauvaise conseillère</i> »

Il est à noter que la simplicité de l'histoire et son aspect comique, ont contribué grandement à la réussite de cette activité. En effet, la compréhension du texte s'est faite de manière aisée et les élèves ont beaucoup ri en lisant l'histoire, ce qui a permis de travailler dans un climat de détente, loin de toutes les contraintes liées habituellement à l'écriture.

La première consigne de lecture consiste à retrouver l'intrigue de la pièce à travers un ensemble de mots proposés dans un tableau. Celle-ci est simple, il s'agit de jouer un mauvais tour et se tirer d'affaire. Les élèves des trois groupes ont su l'identifier en répondant ainsi : « *Comtois et Brie jouent un vilain tour à leur maître.* »

Pour ce qui est de la deuxième consigne de lecture, les élèves devaient identifier les personnages de l'histoire ainsi que les liens qu'ils entretiennent. Il s'agit de M. d'Orville, La Brie et Comtois, dont les conditions sociales sont affirmées, un châtelain et deux valets. Les réponses fournies montrent que apprenants des trois groupes, ont réussi à trouver les personnages, cependant, le premier groupe a omis de préciser les liens qui existent entre eux. A noter que la réponse donnée par le troisième groupe est quelque peu mal formulée « *M. d'Orville, la Brie, le Comtois et les valets.* »

La troisième consigne de lecture consiste à définir le cadre spatio-temporel de l'histoire. Celle-ci se déroule dans la salle à manger du château au XVIII^e siècle, époque de l'auteur.

Le premier groupe a répondu correctement quant au lieu où se déroule l'action « *Le lieu : dans un château.* », néanmoins l'époque n'a pas été identifiée de manière correcte « *Epoque est au moyen age.* ».

Concernant le deuxième groupe, ils ont été capables de déterminer le cadre spatio-temporel de manière juste « *l'époque est le 18^{ème} siècle (1717-1806)* », « *il se passe dans un château.* ».

Pour ce qui est de la réponse du troisième groupe, nous pouvons remarquer qu'ils ont relevé la date mentionnée au niveau de la source du texte, correspondant au temps de l'action mais qu'ils ont commis une erreur quant au siècle dont il s'agit « *l'action **ce** déroule au 9^{ème} siècle de (1717-1806) et elle se passe dans le château.* »

La quatrième consigne de lecture est liée à une même sensation physique ressentie par les personnages de l'histoire. Certes, ils sont tous égoïstes, mais deux habiles deviennent voleurs, et ils ont tous faim au début. Les réponses qui ont été données par les trois groupes est correcte dans le sens où tous ont compris qu'il s'agit de la sensation de faim.

La cinquième consigne consiste à énumérer les actions accomplies par chacun des personnages de la pièce de théâtre. Celles-ci sont évidentes : l'un dort, les deux autres veillent et mangent le poulet, n'en pouvant plus de la faim, et une discussion suit le réveil du premier.

Les élèves du premier groupe ont réussi à comprendre que Monsieur d'Orville s'était endormi devant son assiette, en attendant son poulet, et que ses valets ont mangé le poulet, en lui jouant un mauvais tour par la suite. Quant aux élèves du deuxième groupe, ils ont fourni plus de détails :

- « *Monsieur d'Orville : endormi, **réveiller**, convaincu par ce qu'on lui avaient dit.*
- *La brie : Affamé, **elle se portait à mangé**, elle a mentit **a M. d'Orville.***
- *Comtois : découpé le poulet et comença **a mangé**, il a affirmé **a M. d'Orville** qu'il a mangé le poulet.* »

Néanmoins, nous pouvons remarquer que certaines erreurs linguistiques apparaissent au niveau des réponses. Par ailleurs, Comtois n'a pas avoué la vérité à son maître, alors que la réponse fournie par les élèves de ce groupe laisse penser que c'est le cas.

Concernant les prestations des élèves du troisième groupe, les actions principales et secondaires ont été citées, malgré de nombreuses erreurs linguistiques. Cependant, M. d'Orville étant le maître du château, les élèves ont déduit qu'il était roi, commettant ainsi une erreur d'interprétation. Par ailleurs, La Brie, qui est la servante de M. d'Orville a été prise pour un homme, puisqu'on rapporte ses actions en employant le pronom personnel « il » : « *L'abrie : il attend le roi* »

de se reveillé pour manger, il a décidé de nous pas attendre et il manga une cuisse, il a menti au roi pour ne pas pour ne pas être renvoyer. ». A noter aussi que le nom du personnage a été mal orthographié. Enfin, des erreurs liées à l'interférence apparaissent également au niveau des réponses « *il a menti au roi pour couvrir son act.* ». Cette phrase montre clairement que les élèves ont réfléchi en arabe, puis traduit leur pensée en langue française.

La sixième consigne de lecture consiste à remettre les évènements de l'histoire dans l'ordre chronologique. Cette succession est facilement identifiable : attente du réveil du maître, découpage du poulet, premier chapardage, disparition du pain et du poulet dans les estomacs, réveil du maître et enfin le mensonge. Malgré l'aisance de cet exercice, seul le premier groupe a réussi à rétablir l'ordre des évènements de manière correcte.

La septième consigne consiste à relever les modes et les temps employés dans le texte. Concernant les répliques de M. d'Orville, il s'agit de l'indicatif : présent et passé composé mais aussi de l'impératif présent.

Pour ce qui est des répliques des valets, qui ont été prononcées après le réveil du maître, on note l'emploi de l'impératif présent, de l'imparfait et du futur de l'indicatif.

Concernant les réponses fournies par les élèves quant aux répliques de M. d'Orville, un seul mode a été identifié à savoir le mode indicatif. Les membres du premier et du troisième groupe ont relevé les temps du présent et du passé composé. En revanche, ceux du deuxième groupe n'ont pu identifier que le présent de l'indicatif. Ainsi, il est clair que le mode impératif n'a été identifié par aucun groupe.

Pour ce qui est des répliques des valets, les mêmes remarques peuvent être faites, dans la mesure où seul le mode impératif a été mentionné. Les membres du premier groupe ont relevé l'imparfait, ceux du deuxième groupe ont identifié le présent, le passé composé et le passé simple, toutefois, ceux du deuxième groupe n'ont donné aucune réponse. Suite à cette analyse, Il est de toute évidence que les élèves éprouvent certaines difficultés quant à la conjugaison, et qu'il est donc indispensable d'y remédier.

La huitième et dernière consigne de lecture porte sur l'aspect culturel de la langue. Nous avons proposé aux élèves trois proverbes français, en leur demandant de choisir celui qui est illustré

par la pièce en l'occurrence : « qui dort dîne ». Néanmoins, seul le deuxième groupe a choisi la bonne réponse.

b. Ecriture

Nous avons demandé aux élèves de transposer le texte théâtral étudié en récit, en respectant certains critères. Ci-dessous, nous rendons compte de leurs prestations :

Groupe 1

« M. d'Orville est rentré dans son château épuisé et affamé, il avait demandé à ses valets La Brie et Comtois de lui servir à manger, mais en attendant que le couvert soit mis il s'endormit devant son assiette. Quand Comtois vint avec le poulet rôti il s'était surpris de voir M. d'Orville endormi, il avait essayé de l'éveiller mais sans résultat ; et comme Comtois et La Brie avaient très faim ils avaient décidé de manger le poulet sans attendre le réveil de M. d'Orville.

Quand ils avaient tout mangé, le maître s'était réveillé et s'était rendu compte qu'il avait toujours faim, alors il leur demanda où était son poulet et là c'était la surprise ! Comtois et La Brie lui dirent qu'il avait mangé tout le poulet sans rien laisser et qu'il se rendormit après. Surpris et étonné M. d'Orville les avait cru et il avait rien rajouté. »

Groupe 2

« M. d'Orville est rentré tard dans son château affamé et fatigué, il demanda à ses valets Comtois et la Brie de lui ramener à manger.

Mais le temps de le préparer il était déjà endormi ; et comme les deux valets avaient faim et que M. d'Orville ne voulait pas se réveiller malgré leur insistance et que l'odeur du poulet était tellement bonne que les valets ne pouvaient plus résister à cette odeur. Comtois décida de manger une cuise pensant que M. d'Orville ne s'apercevrait pas, la Brie à son tour le rejoignit les deux valets termina le poulet et ils ont mis les os dans l'assiette de M. d'Orville pour qu'il ne s'aperçoit pas que ce n'ait pas lui qui a mangé le poulet.

*D'un coup leur maître se réveilla et aussitôt il demanda où est passé son poulet ; les valets lui ont dit que c'est lui qui avait mangé le poulet, il ne voulait pas y croire au début mais devant leur insistance il céda et **fini** par croire. »*

Groupe 3

« Un soir M. d'Orville rentra tard dans son château, épuisé et affamé, il demanda à ses valets, la Brie et Comtois, de lui servir à manger, soudain, il s'endormit devant son assiette. Alors Comtois dessida de ne pas attendre il coupa et mangea une aile et une cuisse après ça, la Brie suivra son acte. Alors il demanda l'autre cuisse.

Tout à coup, le M. d'Orville s'éveilla affamé il demanda son poulet, mais ses valets essayèrent de lui faire croire que c'était lui qui a mangé le poulet.

C'était une victoire pour les valets. »

Suite à la lecture du texte produit par les élèves du premier groupe, il s'avère que ces derniers ont respecté la consigne d'écriture, en élaborant un récit cohérent, qui reprend l'essentiel de l'histoire étudié auparavant. Certes, les actions s'enchaînent selon le même ordre chronologique du texte transposé, néanmoins, il est évident que les élèves n'ont pas su mettre en évidence les différentes étapes du récit.

En effet, ce dernier doit être structuré en trois étapes, correspondant à la situation initiale, le déroulement des évènements et la situation finale. Or nous pouvons remarquer que l'élément perturbateur, devant chambouler le calme qui régnait au début de l'histoire, n'a pas été mis en évidence, dans la mesure où aucun articulateur de temps n'a été employé pour l'introduire.

Par ailleurs, le déroulement des évènements correspond à une succession rapide des actions, d'où la nécessité d'employer le passé simple. Or, il apparaît clairement que les élèves alternent entre celui-ci et l'imparfait. Enfin, il est à souligner qu'aucune erreur liée à la conjugaison des verbes n'a été commise, ce qui nous laisse déduire que le travail expérimental commence à apporter ses fruits.

Pour ce qui est de la transformation des phrases du style direct au style indirect, les élèves ont parfaitement respecté ce critère, car, comme nous pouvons le constater, l'ensemble du texte a été rédigé au discours indirect. Par ailleurs, il est à noter que le texte produit par les élèves est structuré sous forme de paragraphes, et n'est pas entaché de grandes fautes. Nous pouvons donc dire que le travail métalinguistique qui a été fait lors des séquences précédentes a fini par payer.

Le travail réalisé par les éléments du deuxième groupe, est lui aussi le fruit d'une collaboration sérieuse. Les mêmes remarques, faites auparavant sont aussi valables pour ce groupe. Néanmoins, il est évident que la production n'est pas d'aussi bon aloi que la première.

D'abord, cette production présente un certain nombre d'anomalies linguistiques, notamment au niveau de la grammaire et de la conjugaison. De plus, les temps employés dans le texte ne sont pas exclusivement le passé simple et l'imparfait, nous retrouvons également le présent « *il ne s'apperçoit ...* » ainsi que le passé composé « *ils ont mis...* ». Enfin, le texte produit manque quelque peu de cohérence.

Par ailleurs, la disposition du texte en paragraphe se fait selon l'humeur du moment. En effet, si les deux derniers paragraphes sont mis en évidences en étant signalés par un alinéa, le premier échappe à la règle.

La production à laquelle ont abouti les élèves du troisième groupe reste acceptable, dans la mesure où le texte rédigé est un récit cohérent, résumant l'essentiel de l'histoire étudiée en activité de lecture. Toutefois, si la forme a été respectée, le contenu manque quelque peu d'originalité.

Par ailleurs, ce qui attire notre attention est l'introduction de deux éléments modificateurs, « soudain », « tout à coup », pour introduire le déroulement des évènements, or un seul élément aurait suffi.

Pour ce qui est de l'aspect linguistique de la production, il est clair que le texte ne renferme pas un grand nombre d'erreurs, et la conjugaison des verbes, qui fait habituellement défaut, semble être plus maîtrisée à présent. Cela peut être observé au niveau de l'emploi du passé simple, qui fait l'objet d'une assez bonne maîtrise.

Pour finir cette séquence, nous dirons que les élèves, guidés par nos conseils et nos enseignements, ont réussi à fournir des écrits, manquant quelque peu d'originalité certes, mais qui

ne présentent pas beaucoup d'anomalies linguistiques. Il est donc évident que les efforts fournis ne sont pas en vain. Reste à continuer sur la même lancée.

3.4.2. Séquence 2 : Transposer une fable en texte de théâtre

A. Texte à exploiter :

Le texte que nous exploiterons au cours de cette séquence, est une fable extraite de l'ouvrage de **Claudette Oriol-Boyer**, intitulé « **50 activités de lecture-écriture en ateliers** », ***Editions CRDP Midi Pyrénées, 2004, Tome II : Ecritures longue***, p. 70.

Texte :

Le loup, la chèvre et le chevreau

La Bique, allant remplir sa traînante mamelle,

Et paître l'herbe nouvelle,

Ferma sa porte au loquet,

Non sans dire à son Biquet :

« Gardez-vous, sur votre vie,

D'ouvrir que l'on ne vous die,

Pour enseigne et mot du guet :

“Foin du Loup et de sa race !”

Comme elle disait ces mots,

Le Loup de fortune passe ;

Il les recueille à propos,

Et les garde en sa mémoire.

La Bique, comme on peut croire,

N'avait pas vu le glouton.
Dès qu'il la voit partie, il contrefait son ton,
Et d'une voix papelarde
Il demande qu'on ouvre, en disant : « Foin du Loup ! »
Et croyant entrer tout d'un coup.
Le Bique soupçonneux par la fente regarde :
« Montrez-moi patte blanche, ou je n'ouvrirai point »,
S'écria-t-il d'abord. Patte blanche est un point
Chez les loups, comme on sait, rarement en usage.
Celui-ci, fort surpris d'entendre ce langage,
Comme il était venu s'en retourna chez soi.
Où serait le Biquet, s'il eût ajouté foi
Au mot du guet que de fortune
Notre loup avait entendu ?
Deux sûretés valent mieux qu'une,
Et le trop en cela ne fut jamais perdu.

Jean de LA FONTAINE, « *Fables, Livre IV* »,

1668.

Explication des mots difficiles

La bique : une chèvre

Le biquet : petit de la chèvre.

Loquet : lame qui s'abaisse sur une porte pour la maintenir fermée.

Die : Dise.

Enseigne : Marque de reconnaissance.

Mot du guet : Mot de passe.

Foin de : [Interjection](#) exprimant le [mépris](#) ou le [rejet](#) d'une [chose](#) ou d'une [personne](#).

De fortune : Par hasard.

Glouton : qui dévore la nourriture avec avidité.

D'une voix papelarde : D'une voix hypocrite.

Foi : confiance absolue que l'on met en quelqu'un, quelque chose.

Sûretés: Précautions.

B. Lecture

a. Objectifs de lecture

- Lire et comprendre une fable en identifiant :
 - L'intrigue de l'histoire.
 - Les personnages.
 - Les éléments spatiaux.
 - L'organisation textuelle.
 - La morale de l'histoire.
- Relever les phrases au style direct.

b. Consignes de lecture

Les consignes de lecture qui ont été données aux élèves sont extraites de l'ouvrage mentionné plus haut, (p.72- 73).

Consigne 1

Quels sont les personnages ? Sont-ils amis ou ennemis ? Pourquoi ?

Consigne 2

Quelles est l'intrigue qui apparait dans cette fable ?

Consigne 3

Quels sont les différents sentiments de la chèvre ? du loup ? du chevreau ?

Consigne 4

Quelles actions sont réalisées par les différents personnages dans cette fable ?

Consigne 5

Rangez dans l'ordre chronologique les actions de l'histoire :

- a- Le loup est surpris.
- b- La chèvre attend que le chevreau ait mis le loquet.
- c- Le loup s'approche de la porte.
- d- Le loup donne le mot de passe en imitant la voix de la chèvre.
- e- Le chevreau regarde par une fente de la porte.
- f- Le loup voit s'éloigner la chèvre.
- g- Le Biquet ne reconnaît pas la chèvre.
- h- Le loup entend les recommandations et le mot du guet.
- i- Le Biquet demande patte blanche.
- j- Le loup se cache pour ne pas être vu.
- k- Le loup repart chez lui.
- l- Le loup arrive avant le départ de la chèvre.

Consigne 6

Où se passent les actions de cette fable ?

Consigne 7

Relevez dans le texte les paroles directement rapportées.

Consigne 8

Complétez le tableau suivant :

<i>Indications concernant</i>	<i>Elément du texte</i>	<i>Exemples de didascalies</i>
Les décors		<p>Côté cour, un extérieur avec un arbre derrière lequel se cachera le loup.</p> <p>Côté jardin, l'intérieur de la maison de la chèvre.</p> <p>Une cloison entre les deux parties du décor où se trouve la porte fermée au départ de la chèvre.</p>
Les jeux de scène		<p>Pendant que la chèvre parle au Biquet, le loup est entré à pas de loup, a tendu l'oreille, s'est réjoui en se frottant le ventre.</p> <p>Le loup caché derrière l'arbre guette le départ de la chèvre.</p> <p>Quand la chèvre est sortie de la scène, le loup quitte son arbre, fait quelques pas précautionneux dans la direction prise par la chèvre, regarde au loin et revient en dansant vers la porte.</p>
La voix des personnages	<p>Il contrefait son ton et d'une voix papelarde.</p> <p>Le Biquet s'écrie.</p>	
L'attitude des personnages		<p>Le loup mime l'ouverture de la porte et comment il va prendre et gober le chevreau.</p> <p>Le chevreau qui était vite venu pour ouvrir s'arrête : il se tient le menton l'air de réfléchir.</p> <p>Le loup ouvre de grands yeux, la bouche, l'air choqué.</p>

Les accessoires	Ferma sa porte au loquet.	
-----------------	---------------------------	--

C. Ecriture

a. Objectif de production

Produire un texte de théâtre à partir d'une fable en veillant à :

- Conserver les éléments narratifs indispensables pour les transformer en didascalies.
- Respecter les règles d'écriture et de présentation du texte théâtral.
- Respecter la cohérence textuelle.

b. Consigne d'écriture

Transposez la fable étudiée en texte théâtral en procédant de la manière suivante :

- 1- Faites figurer tout au début le titre et la liste des personnages.
- 2- Rédigez en langage courant de votre époque des répliques dans lesquelles :

• La chèvre :

- Explique au Biquet pourquoi elle doit sortir.
- Fais répéter au Biquet un mot de passe que vous réinventerez.

• Le chevreau :

- Répond à sa mère qu'il fera exactement comme elle le préconise.
- Dit au public qu'il est intrigué par le retour rapide de sa mère et qu'il décide de regarder par la fente avant d'ouvrir.
- Dit au public ce qu'il voit à travers la fente de la porte.
- Se réjouit tout seul du départ du loup.

• Le loup :

- Explique au public sa présence près de la maison de la chèvre.
- Parle au public de sa grande faim.
- Explique au public ce qu'il va faire après le départ de la Bique, puisqu'il sait à présent le mot de passe.
- Fait part au public de sa surprise à la demande inattendue du Biquet.

- Laisse éclater sa colère d'avoir échoué.
- 3- Rangez répliques et didascalies (voir le tableau de la consigne 8), selon l'ordre chronologique.

D. Analyse des productions des élèves

Dans cette séquence intitulée « *transposer une fable en texte de théâtre* », les élèves devaient exploiter une fable, un genre qui a été abordé auparavant au collège, afin de la transposer ensuite en texte de théâtre. Ayant déjà travaillé sur un ce dernier, lors de la séquence précédente, les élèves ont eu l'occasion de découvrir un nouveau type de texte, en mettant en évidence ses caractéristiques. Cela leur a permis d'avoir les prérequis nécessaires à l'exploitation de cette nouvelle séquence.

Nous avons pris le soin de préparer des fiches pour chaque groupe, contenant le texte de la fable, l'explication des mots difficiles, étant donné que le niveau de langue dont il est question est assez soutenu, ainsi qu'un ensemble de consignes de lecture et d'écriture. Nous avons donc entamé le travail en demandant aux élèves de faire une lecture silencieuse, ensuite, nous avons essayé de leur poser quelques questions, dans le but de vérifier la compréhension du texte. Certains élèves ont affirmé connaître l'histoire dont il s'agit, or cette version est quelque peu différente. En effet, il existe un conte dont les faits sont semblables à ceux de la fable proposée, cependant la fin de l'histoire n'est pas la même.

Rappelons que l'objectif de cette séquence est la production d'un texte de théâtre à partir d'un récit. La fable est un genre se prêtant bien à la transposition théâtrale : elle présente le plus souvent des personnages et des dialogues. Mais une difficulté se présente, « *L'apologue est composée de deux parties dont une peut s'appeler le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme la moralité* », écrivait La Fontaine dans sa préface de 1668. La transcription d'une fable en saynète est le seul objet de cette séquence. Quant à la moralité, il est toujours possible de la mettre dans la bouche d'un personnage, sous forme de la dernière réplique.

Les travaux de lecture et d'écriture sont intimement liés : il s'agit de s'appuyer sur les acquis précédents pour transformer des situations de récit en situation de dialogue. Pour passer de la fable au théâtre, nous avons demandé aux élèves de repérer :

- Les personnages ainsi que les rapports qu'ils entretiennent.

- L'intrigue de la fable.
- Les sentiments éprouvés par chacun des personnages.
- Les actions et faits accomplis par les différents personnages.
- La chronologie dans la succession des évènements.
- Le lieu où se noue l'intrigue.
- Les paroles prononcées par les personnages.

Répartis toujours en trois groupes de travail et guidés par nos explications, les élèves ont consenti à faire des efforts, que nous reproduisons ci-dessous :

a. Lecture

Consigne 1

Groupe 1	<p>« <i>Les personnages sont :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La bique.</i> - <i>Le biquet.</i> - <i>Le loup.</i> <p><i>Ils sont des ennemis parce que le loup veut dévorer le biquet. »</i></p>
Groupe 2	<p>« <i>Les personnages sont : le loup- la bique et le biquet.</i></p> <p><i>Ils sont des ennemis car le loup veut manger le petit de la bique. »</i></p>
Groupe 3	<p>« <i>les personnages : le loup, la chèvre et le chevreau, le chevron et la chèvre sont ennemis avec le loup parce que le loup a essayé de mangé le chevreau. »</i></p>

Consigne 2

Groupe 1	« <i>L'intrigue qui apparaît dans cette fable : le loup était malin »</i>
Groupe 2	« <i>L'intrigue est l'apparition du loup. »</i>
Groupe 3	« <i>L'intrigue qui apparaît dans cette fable est : l'apparition du loup par harssard et tentative de dévoré le chevreau. »</i>

Consigne 3

Groupe 1	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>La chèvre : l'inquiétude.</i> - <i>Le biquet : la confiance.</i> - <i>Le loup : hypocrite.</i>
Groupe 2	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La chèvre : la peure.</i> - <i>Le loup : russe, dessu, choqué, confiant.</i> - <i>Le biquet : meffiant, prudent.</i>
Groupe 3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La chèvre : l'inquiétude</i> - <i>Le chevreau : le doute</i> - <i>Le loup : la faim »</i>

Consigne 4

Groupe 1	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>La bique : La chèvre est partie remplir sa trainante mamelle est paître l'herbe en laissant son enfant seul à la maison.</i> - <i>Le biquet est resté à la maison en attendant le retour de sa mère.</i> - <i>Le loup a attendu le mot du guet que la chèvre a donné à son petit et il a essayé de lui joué un mauvais tour. »</i>
Groupe 2	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>La bique : Elle allait remplir sa traînante mamelle- Ferme la porte- Elle conseille.</i> - <i>Le biquet : Il soupçonne par la fente regarde</i> - <i>Le loup :</i> - <i>Il a entendu le mot du guet de la chèvre.</i> - <i>Il demande au biquet d'ouvrir la porte en himitant la bique.</i> - <i>Fort surpri il repart chez lui. »</i>
Groupe 3	<p>« les actions des perssonages :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>La chèvre : Elle rempli sa trainante mamelle- Ferma la port au loquet- N'a pas vu le glouton.</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Le biquet : soupçonneux par la fente regarde- il demande au loup de lui montré sa patte- surpris d'entendre le langage du loup.</i> - <i>Le loup : il passe par hasard- il garde le mot de passe en sa mémoire- il demande qu'on ouvre la porte- il retourna chez lui. »</i>
--	--

Consigne 5

Groupe 1	<i>b-l-j-h-f-c-d-e-g-i-a-k</i>
Groupe 2	<i>b-l-j-h-f-c-d-e-g-i-a-k</i>
Groupe 3	<i>l-j-h-b-f-c-d-e-g-i-a-k</i>

Consigne 6

Groupe 1	<i>« Les actions se passent dans la foret dans la maison de la bique. »</i>
Groupe 2	<i>« Les actions de cette fable se passe : à la foret dans la maison de la bique. »</i>
Groupe 3	<i>« Devant la porte de la maison de la chèvre. »</i>

Consigne 7

Groupe 1	<ul style="list-style-type: none"> - <i>« Gardez-vous sur votre vie, d'ouvrir que l'on ne vous die, pour enseigne et mot du guet ‘‘Foin du loup et de sa race !’’ »</i> - <i>« Foin du loup ! »</i> - <i>« Montre-moi patte blanche, ou je n'ouvrirai point. »</i>
Groupe 2	<p><i>Les paroles directement rapportées sont :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>« Gardez-vous ; sur votre vie ; D'ouvrir que l'on ne vous die ; pour enseigne et mot du guet ‘‘Foin du loup et de sa race !’’ »</i> - <i>« Foin du loup ! »</i> - <i>« Montre-moi patte blanche ; ou je n'ouvrirai point. »</i>
Groupe 3	<p><i>Les paroles directement rapportées sont :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>« Gardez-vous sur votre vie, d'ouvrir que l'on ne vous die, »</i>

	<ul style="list-style-type: none"> - ‘‘Foin du loup et de sa race !’’ » - « Foin du loup ! » - « Montre-moi patte blanche, ou je n’ouvrirai point. »
--	---

Consigne 8

Groupe 1

<i>Indications concernant</i>	<i>Elément du texte</i>	<i>Exemples de didascalies</i>
Les décors	<p>« <i>Le loup était caché derrière l’arbre pour écouter la discussion entre la chèvre et le biquet.</i> »</p> <p>« <i>Le biquet regarde par la fenêtre pour voir le loup.</i> »</p> <p>« <i>La porte a été fermé par la Bique.</i> »</p>	<p>-Côté cour, un extérieur avec un arbre derrière lequel se cachera le loup.</p> <p>-Côté jardin, l’intérieur de la maison de la chèvre.</p> <p>-Une cloison entre les deux parties du décor où se trouve la porte fermée au départ de la chèvre.</p>
Les jeux de scène	<p>« <i>Le loup de fortune passe il les recueille à propos.</i> »</p> <p>« <i>Le loup attend le départ de la chèvre pour manger le biquet.</i> »</p> <p>« <i>Dès qu’il la voit partie.</i> »</p>	<p>-Pendant que la chèvre parle au Biquet, le loup est entré à pas de loup, a tendu l’oreille, s’est réjoui en se frottant le ventre.</p> <p>-Le loup caché derrière l’arbre guette le départ de la chèvre.</p> <p>-Quand la chèvre est sortie de la scène, le loup quitte son arbre, fait quelques pas précautionneux dans la direction prise par la chèvre,</p>

		regarde au loin et revient en dansant vers la porte.
La voix des personnages	-Il contrefait son ton et d'une voix papelarde. -Le Biquet s'écrie.	« <i>Le loup change sa voix.</i> » « <i>Le biquet geuele.</i> »
L'attitude des personnages	« <i>En croyant entrer tout d'un coup.</i> » « <i>Le bique soupçonneuse par la fente regarde.</i> » « <i>Fort surpris d'entendre ce langage.</i> »	-Le loup mime l'ouverture de la porte et comment il va prendre et gober le chevreau. -Le chevreau qui était vite venu pour ouvrir s'arrête : il se tient le menton l'air de réfléchir. -Le loup ouvre de grands yeux, la bouche, l'air choqué.
Les accessoires	Ferma sa porte au loquet.	« <i>Le biquet ferme la porte.</i> »

Groupe 2

<i>Indications concernant</i>	<i>Elément du texte</i>	<i>Exemples de didascalies</i>
Les décors	<p>« <i>Le loup se cache derrière l'arbre et entend la Bique.</i> »</p> <p>« <i>La Bique traîne sa mamelle sur l'herbe nouvelle.</i> »</p> <p>« <i>La Bique ferme sa porte au loquet.</i> »</p>	<p>-Côté cour, un extérieur avec un arbre derrière lequel se cachera le loup.</p> <p>-Côté jardin, l'intérieur de la maison de la chèvre.</p> <p>-Une cloison entre les deux parties du décor où se trouve la porte fermée au départ de la chèvre.</p>
Les jeux de scène	<p>« <i>Le loup de fortune passe il les recueille à propos.</i> »</p> <p>« <i>Le loup se cache derrière l'arbre et entend se qui dit la Bique.</i> »</p> <p>« <i>Dès qu'il la voit partie il contrefait son ton et d'une voix papelarde.</i> »</p>	<p>-Pendant que la chèvre parle au Biquet, le loup est entré à pas de loup, a tendu l'oreille, s'est réjoui en se frottant le ventre.</p> <p>-Le loup caché derrière l'arbre guette le départ de la chèvre.</p> <p>-Quand la chèvre est sortie de la scène, le loup quitte son arbre, fait quelques pas précautionneux dans la direction prise par la chèvre, regarde au loin et revient en dansant vers la porte.</p>

La voix des personnages	<p>-Il contrefait son ton et d'une voix papelarde.</p> <p>-Le Biquet s'écrie.</p>	<p>« <i>Le loup a esseyé de contrefaire avec une voix paplarde. »</i></p> <p>« <i>Le biquet soupçonneux il s'écrit. »</i></p>
L'attitude des personnages	<p>« <i>Le Biquet soupçonneux par la fente regarde il lui demande de lui montré pate Blanche. »</i></p> <p>« <i>Celui-ci fort surpris d'entendre ce langage. »</i></p>	<p>-Le loup mime l'ouverture de la porte et comment il va prendre et gober le chevreau.</p> <p>-Le chevreau qui était vite venu pour ouvrir s'arrête : il se tient le menton l'air de réfléchir.</p> <p>-Le loup ouvre de grands yeux, la bouche, l'air choqué.</p>
Les accessoires	Ferma sa porte au loquet.	<p>« <i>Le Biquet s'abaisse sur la porte pour la maintenir fermée. »</i></p>

Groupe 3

<i>Indications concernant</i>	<i>Elément du texte</i>	<i>Exemples de didascalies</i>
Les décors	<p>« <i>L'arbre se trouve a l'extérieur de la cloison. »</i></p> <p>« <i>La maison de la chèvre se trouve a l'intérieur de la cloison. »</i></p>	<p>-Côté cour, un extérieur avec un arbre derrière lequel se cachera le loup.</p> <p>-Côté jardin, l'intérieur de la maison de la chèvre.</p>

	<i>« La cloison sépare l'arbre et la maison. »</i>	-Une cloison entre les deux parties du décor où se trouve la porte fermée au départ de la chèvre.
Les jeux de scène	<i>« Le loup de fortune passe et il garde le mot du guet. »</i> <i>« Le biquet n'avait pas vu le glouton. »</i> <i>« Dès qu'il la voit partie. »</i>	-Pendant que la chèvre parle au Biquet, le loup est entré à pas de loup, a tendu l'oreille, s'est réjoui en se frottant le ventre. -Le loup caché derrière l'arbre guette le départ de la chèvre. -Quand la chèvre est sortie de la scène, le loup quitte son arbre, fait quelques pas précautionneux dans la direction prise par la chèvre, regarde au loin et revient en dansant vers la porte.
La voix des personnages	Il contrefait son ton et d'une voix papelarde. Le Biquet s'écrie.	<i>« Le loup essaye d'imiter la chèvre. »</i> <i>« Le chevreau hurle. »</i>
L'attitude des personnages	<i>« Il demande qu'on ouvre. »</i> <i>« Le chevreau soupçonneux par la fente regarde. »</i>	-Le loup mime l'ouverture de la porte et comment il va prendre et gober le chevreau. -Le chevreau qui était vite venu pour ouvrir s'arrête : il

	<i>« Fort surpris d'entendre ce langage. »</i>	se tient le menton l'air de réfléchir. -Le loup ouvre de grands yeux, la bouche, l'air choqué.
Les accessoires	Ferma sa porte au loquet.	<i>« La chèvre avant de partir elle a fermé sa porte au loquet. »</i>

En ce qui concerne la première consigne de lecture, les élèves devaient identifier les personnages de la fable ainsi que la relation qui s'établit entre eux. Il s'agit de trois animaux : la chèvre qui doit s'absenter, le chevreau qui doit se tenir dans la maison fermée et le loup qui veut manger le Biquet. Ces animaux sont naturellement des ennemis, d'où l'emploi du mot de passe « foin du loup ». Les trois groupes ont fourni des réponses correctes en identifiant les trois personnages, tout en soulignant qu'ils sont ennemis « *car le loup veut manger le petit de la bique.* »

La deuxième consigne de lecture consiste à retrouver l'intrigue de l'histoire. Ici, il est question d'un loup qui, surprenant par hasard le mot du passe, grâce auquel on peut entrer dans la maison, essaie de se faire ouvrir la porte par le Biquet, mais celui-ci est méfiant et demande une deuxième preuve : montrer patte blanche, ce que le loup ne peut faire. Ainsi le Biquet est sauvé et le loup s'en va bredouille.

Les réponses données par les élèves sont incomplètes. En effet, selon les éléments du premier groupe, l'intrigue se résume dans la malice du loup « *L'intrigue qui apparaît dans cette fable : le loup était malin.* ». Quant aux élèves du deuxième groupe, ils estiment que l'intrigue réside dans l'apparition du loup. Enfin, pour les élèves du troisième groupe « *L'intrigue qui apparaît dans cette fable est : l'apparition du loup par harssard et tentative de dévoré le chevreau.* »

Concernant la troisième question de lecture, il fallait cerner les sentiments qu'éprouvait chacun des trois personnages de l'histoire. Pour la chèvre, il s'agit de l'amour maternel et de l'inquiétude, étant contrainte de laisser son petit seul à la maison. Le chevreau, lui avait peur, était perplexe mais soulagé enfin suite au départ du loup. Ce dernier quant à lui s'est réjoui, après avoir

entendu le mot du guet, mais il a été surpris par l'intelligence du chevreau et a fini par être en colère, n'ayant rien obtenu à la fin.

Les réponses auxquelles les élèves ont abouti sont satisfaisantes, celles-ci témoignent plutôt d'une bonne compréhension de l'histoire. Elles se rejoignent quant aux sentiments ressentis par la chèvre « *l'inquiétude* » et « *la peure* », or, elles diffèrent concernant le Biquet. En effet, si les éléments du premier groupe trouvent que cet animal est confiant, ceux du deuxième et du troisième groupe en revanche, estiment qu'il est sur ses gardes, en étant méfiant et prudent. Le loup quant à lui est qualifié d'« *hypocrite* », par les élèves du premier groupe, de « *russé, dessu, choqué, confiant.* » par ceux du deuxième, et comme étant un animal *qui ressent* une sensation de faim, par les élèves du troisième groupe.

Pour ce qui est de la quatrième consigne de lecture, les élèves devaient retrouver l'ensemble des actions accomplies par les personnages de l'histoire. La chèvre devant quitter la maison, fait des recommandations à son petit et lui donne le mot de passe, le loup surprend la conversation ; la chèvre part ; le loup s'avance à la porte ; il donne le mot de passe ; le chevreau regarde par la fente de la porte puis demande patte blanche ; le loup finit par s'en aller.

Les réponses des trois groupes se rejoignent dans l'ensemble, même si celles du deuxième et du troisième groupe semblent plus complètes. En effet, pour les élèves du premier groupe, la chèvre est seulement partie paitre de l'herbe, tandis que pour le deuxième groupe, elle donne aussi des conseils au chevreau lors de son départ. Le troisième groupe quant à lui, précise qu'elle ferme la porte et part sans avoir vu le glouton.

Pour ce qui relève du Biquet, les élèves du premier groupe disent qu'il « *est resté à la maison en attendant le retour de sa mère.* », ceux du deuxième groupe soulignent qu' « *Il soupçonne par la fente regarde* », en revanche, les élèves du troisième groupe précisent en plus de ce qui a été cité, que le biquet « *demande au loup de lui montré sa patte* »

Le loup entend le mot de passe et tente de jouer un mauvais tour au chevreau, selon les élèves du premier groupe, ceux du deuxième précisent qu'il est reparti ensuite chez lui en étant surpris. Les élèves du troisième groupe répondent avec de plus de précision, en mentionnant le passage du loup par pur hasard, au moment où la chèvre donnait le mot de passe à son petit. Ainsi, il est évident que les éléments du dernier groupe sont plus appliqués dans leur travail.

La cinquième consigne consiste à ranger dans l'ordre chronologique les actions de l'histoire. Le loup arrive avant le départ de la chèvre, se cache pour ne pas être vu, entend les recommandations et le mot du guet, voit s'éloigner la chèvre, s'approche de la porte, donne le mot de passe en imitant la voix de la chèvre, le chevreau regarde par une fente de la porte, ne reconnaît pas la chèvre, demande patte blanche, le loup est surpris, repart chez lui.

En ce qui concerne les réponses données par les élèves, seuls ceux du troisième groupe ont réussi à citer les actions dans le bon ordre, témoignant ainsi d'une bonne concentration et d'une volonté de bien faire les choses.

La sixième question quant à elle consiste à identifier les lieux où se noue l'intrigue de l'histoire. Celle-ci se déroule devant la maison de la chèvre et aussi à l'intérieur. Les élèves des deux premiers groupes affirment que l'action se déroule dans la forêt, à l'intérieur de la demeure de la Bique, alors que les élèves du troisième groupe ont répondu que les événements ont lieu juste « *Devant la porte de la maison de la chèvre.* »

L'avant dernière consigne de lecture est liée au dialogue, entre les personnages de l'histoire. Les élèves devaient relever dans le texte, les paroles directement rapportées, et ce dans le but de les utiliser directement comme répliques, lors de la transposition de la fable en texte de théâtre. Ces paroles peuvent être énumérées ci-dessous :

- « Gardez-vous sur votre vie,
- D'ouvrir que l'on ne vous die,
- Pour enseigne et mot du guet :
- “Foin du loup et de sa race !”
- « Foin du loup ! »
- « Montrez-moi patte blanche, ou je n'ouvrirai point »

Le tableau contenant les réponses fournies par les élèves, montre que les trois groupes ont relevé toutes les phrases mentionnées ci-dessus. Cela traduit la capacité des élèves à distinguer le discours direct du discours indirect.

La dernière consigne de lecture consiste à compléter un tableau, en relevant des éléments du texte et en produisant des didascalies. Ces dernières seront utilisées comme indications scénique, au niveau du texte théâtral à produire lors de l'activité d'écriture.

Concernant les décors, il y a à l'évidence un dedans où est le chevreau, un dehors où est le loup et la porte qui sépare les deux. Les éléments relevés du texte par les élèves du premier et du deuxième groupe sont plus ou moins similaires. Selon eux, l'extérieur correspond à un loup, caché derrière un arbre pour espionner la discussion de la chèvre et de son petit ce qui est vrai. En revanche, l'intérieur est décrit par le premier groupe comme étant un lieu, où un biquet regarde par la fenêtre pour voir le loup, et comme étant un espace où « *La Bique traîne sa mamelle sur l'herbe nouvelle.* ». Le troisième élément du décor est décrit pareillement par les deux groupes, en l'occurrence une porte fermée au départ de la chèvre. Les élèves du troisième groupe quant à eux ont répondu avec plus de précision. D'après eux il y a un arbre se trouvant à l'extérieur de la cloison, la maison de la chèvre qui se situe à l'intérieur et la cloison séparant l'intérieur et l'extérieur.

Pour ce qui est des jeux de scène, les élèves devaient retrouver les trois éléments du texte correspondant aux trois didascalies figurant au niveau du tableau. Il s'agit du passage du loup au moment où la chèvre prononce le mot du guet, la bique qui n'a pas vu le glouton caché et enfin, ce dernier qui sort de sa cachette dès qu'il voit la chèvre partir. Suite à la lecture des réponses fournies par les élèves, il s'avère que celles du troisième groupe sont les plus précises, dans le sens où les actions retrouvées correspondent exactement à celles mentionnées dans le texte.

Concernant la voix des personnages, le texte de la fable fait référence à celle du loup, une voix contrefaite et hypocrite et celle du chevreau qui crie. Les élèves devaient cette fois rédiger les didascalies correspondantes. Selon le premier groupe, « *Le loup change sa voix.* » et « *Le biquet geule.* », le deuxième groupe, lui, reprend quasiment les éléments cités dans le texte « *Le loup a essayé de contrefaire avec une voix paplarde.* » et « *Le biquet soupçonneux il s'écrit.* », quant au troisième groupe, il fait allusion au loup qui « *essaye d'imiter la chèvre* » et au « *chevreau qui hurle* ».

L'attitude des personnages, étant le quatrième élément du tableau, est liée aux réactions du loup et à celles du chevreau suite à la prononciation du mot de passe. Les élèves devaient retrouver

les trois éléments du texte qui sont en relation avec les trois didascalies que nous leur avons fournies. Il s'agit d'abord du loup, qui croyait entrer d'un coup, le chevreau, soupçonneux, qui regarde par la fente et enfin le loup qui était surpris par la malice du biquet. Les élèves des deux premiers groupes ont été capables de fournir les bonnes réponses, par contre, ceux du troisième groupe ont commis une erreur, en pensant que le loup demandait qu'on ouvre la porte alors que ce dernier croyait déjà qu'il allait entrer.

Le dernier élément du tableau est relatif aux accessoires. Il s'agit d'un loquet, poussé aussitôt par le Biquet, dès que la chèvre est sortie. Les élèves devaient produire la didascalie adéquate. Les élèves des deux premiers groupes ont mentionné une porte fermée par le Biquet. En revanche, ceux du troisième groupe ont précisé que c'était la chèvre qui avait fermé la porte au loquet avant de partir.

b. Écriture

Les élèves des trois groupes ont eu à transposer une fable en texte théâtral, suivant un ensemble d'indications. Cette exercice a été laborieux et a nécessité plus de temps et d'efforts que d'habitude. En effet, produire un texte de théâtre est une première pour les élèves, d'autant plus qu'ils devaient faire preuve non seulement d'une bonne maîtrise des savoirs linguistiques mais aussi de créativité. Par ailleurs, nous avons tenté de les accompagner pas à pas dans la rédaction des répliques, des didascalies ainsi que dans la mise en forme du texte ci-dessous, nous présentons les travaux d'écriture élaborés par les élèves des trois groupes :

Groupe 1

Le chevreau et le loup

(La bique a faim alors elle a décidé d'aller manger, en laissant le chevreau seul à la maison.)

-La chèvre : (*en se préparant pour sortire*) Mon petit chevreau je vais paitre l'herbe pour remplir mon ventre.

-La chèvre : ehh ! n'oublie pas de fermer la porte au loquet, et n'ouvre à personne sauf si on te dit la phrase magique "Pomme de rennette de pomme d'api" (*en souriant mais avec un air autoritaire*).

-Le chevreau : Oui maman. Je ferai très attention, bisous.

-La chèvre : à tout à l'heure mon chérie. (*pendant tout ce temps le loup était de passage puis, il a entendu la conversation de la bique et son enfant, du coup il est parti se cacher derrière l'arbre qui est dans la cours de la cours de la maison, en attendant le départ de cette dernière, puis il est parti toquer à la porte*).

-Le loup : (*il contrefait son ton et d'une voix papelarde*) : Pomme de rennette de pomme d'api”.

-Chevreau : (*Le chevreau est intrigué par le retour rapide de sa mère*) : Je vais d'abord regarder à travers la fente de la porte pour être sûr qu'il s'agit bien de ma mère.

-Chevreau : (*après avoir vu par la fenêtre*) : pour ouvrir tu dois me montrer ta patte blanche, sinon je n'ouvrirai pas.

(*Le petit est surpris quand il a vu le loup par la fenêtre, et le loup était persuadé qu'il pouvait rentré*).

-Le loup : Oh, je croyais que j'allais rentré (*en criant*). Je suis énervé.

(*Le loup était très en colère d'avoir échoué et surtout choqué*).

(*Par contre le biquet se réjouit tout seul au départ du loup*).

-le chevreau : Ouf ! enfin le loup est parti, heureusement que j'étais prudentes, sinon je serais dans son ventre maintenant.

Group 2

L'histoire du chevreaux

Le début : la bique sort de sa maison monger un peux d'herbe en prevenant son fils le biquet de se mefier du loup.

-La bique : (*à l'intérieur de la maison de la chèvre*) mon petit je doit partir manger un peut pour pouvoir te nourire ; n'ouvrà à personne la porte sans demandé le mot du guet “A la claire fontaine” mefie toi du loup il essayera de te manger ; répete avec moi le petit mot allé mon bébé allé 10 fois s'il te plait...

-Le biquet : (*avec un air craintif*) d'accord maman je ferraiss exactement comme tu m'a dit ne t'inquiéte pas.

(et pendant que la mère et son fils parlaient ; le loup est entré à pas de loup, a tendu l'oreille s'est rejui en se frottant le ventre).

-Le loup : Maintenant que je connais le mot du guet je vais attendre le départ de la chèvre et je vais partir chez son fils lui demandé de m'ouvrir la porte en himitant sa maman cherie. *(en s'adressant au public).*

(la chèvre sort de la scène)

-La bique : Prend soin de toi mon petit je t'aime fort.

(Le loup quitta pressipitamant son arbre et toqua la porte ; il contrefait son ton d'une voix papelarde).

-Le loup : "A la claire fontaine"

-Le biquet : *(s'étona que sa mère soit revenu aussi vite)* Je ferais mieux de voir qui es par la fente de la porte... Ah !!! *(s'étonne t'il)* oh mon dieux c'est le loup. *(il reflechi un peut et s'ecria :* Montre moi donc pâte blanche que je m'assure.

(Le loup s'étonna ; il part fort furieux et en colair se promené dans la forêt pour trouvé quoi mangé histoire de se changé les idées.)

Group 3

Le chevreau Intelligent

Les personnages sont : la Bique, le chevreau, le loup.

-La Bique : *(dit en Biquet)* : Sois prudent, je vais sortir chercher quoi manger mais n'ouvre la porte a personne sauf a moi mais il faut me demander le mot de passe "chevreau 1234"

-Le chevreau : oui maman ! je ferai exacatemment comme tu me le demande.

-Le loup : *(quitte son arbre)* : Je vais m'assurer que la chèvre est bien loin et je vais revenir pour dévoré le chevreau.

-Le loup : *(Il passe par hasard)* : Je vais tenter ma chance. Je vais bien dévoré le chevreau.

-Le chevreau : *(en allons regarder par la fenêtre)* : Je suis sur que ma mère va revenir tôt.

-Le chevreau : *(soupçonne)* : Montrer moi votre patte blanche.

-Le loup : *(surpris et en colère)* : Les patte blanche sont rare chez les loup.

-Le chevreau : *(réjouit)* : Bon débarris !

Cette dernière séquence d'écriture a donné lieu à des productions plus que satisfaisantes. En effet, les élèves ont vraiment joué le jeu et se sont mis au travail, animé d'une véritable volonté de bien faire.

Guidés par nos enseignements et nos directives, les élèves du premier groupe ont fourni des efforts plus que louables et ont fait preuve de beaucoup d'imagination. Le texte produit en est la preuve, dans la mesure où ce dernier témoigne non seulement d'une bonne compréhension du texte étudié lors de l'activité de lecture mais aussi d'une bonne maîtrise des savoirs acquis à travers les séances précédentes. Par ailleurs, les élèves ont respecté les indications que nous leurs avons données afin de transposer la fable en texte théâtral, bien que la tâche à effectuer n'ait pas été des plus aisées. Ils ont commencé par faire figurer au début du texte, un titre « *Le chevreau et le loup* » et une didascalie initiale, indiquant la présence de deux personnages, l'état de l'un d'eux ainsi que le lieu où se déroule l'action (*La bique a faim alors elle a décidé d'aller manger, en laissant le chevreau seul à la maison.*).

Par ailleurs, le texte est un ensemble de répliques et de didascalies. Si les répliques ont été transposées du langage soutenu au langage courant comme nous l'avions exigé, et qu'elles sont précédées par le nom de l'interlocuteur, les didascalies en revanche n'ont pas été tirées du tableau donné en consigne de lecture aux élèves, elles ont été reformulées autrement mais demeurent cohérentes. Enfin si les répliques et les didascalies ont été rangées selon le même ordre chronologique de l'histoire de la fable, il est à noter que les élèves enchainent parfois deux répliques, en les disposant l'une en dessous de l'autre alors qu'il s'agit du même interlocuteur. Rappelons qu'il s'agit d'une incohérence car dans un texte théâtral, le dialogue est un ensemble de répliques marquées par le passage d'un interlocuteur à un autre.

Concernant le mot de passe, les élèves ont réellement fait preuve d'imagination. En effet le mot du guet initial a été réinventé par l'expression « *Pomme de rennette de pomme d'api* » qui est le titre d'une célèbre comptine française.

Pour ce qui est de l'aspect linguistique, il est à noter que les élèves ont commis peu d'erreurs de grammaire et d'orthographe, traduisant un manque de concentration. La structure quant à elle a été respectée, dans la mesure où le texte produit respecte les règles de cohésion et de cohérence.

Enfin, concernant la mise en forme, il est évident que les élèves ont respecté la ponctuation propre au texte théâtral. Des tirets et les deux points marquent le dialogue et les didascalies ont été mises entre parenthèses.

Les mêmes remarques sont aussi valables pour la production des élèves du deuxième groupe. Leur texte commence par un titre (**à compléter**) et une didascalie initiale, contenant le nom des trois personnages « *Le début : la bique sort de sa maison monger un peux d'herbe en prevenant son fils le biquet de se mefier du loup.* ». Le mot de passe a été réinventé par l'expression ‘*A la claire fontaine*’, qui lui aussi est le titre d'une célèbre comptine française. Par ailleurs, le texte est un ensemble de répliques et de didascalies rangées selon l'ordre chronologique de l'histoire de la fable. En revanche, il est à noter que le texte, cohérent dans son ensemble, contient plus d'erreurs que celui, produit par les élèves du premier groupe.

Pour ce qui est du texte élaboré par les élèves du troisième groupe, les mêmes remarques peuvent être faites. Les élèves ont compris l'histoire de la fable et ont tenté de la transposer en texte de théâtre. En revanche, certaines répliques ne respectent pas l'ordre chronologique du texte initial et certaines répétitions sont aussi à noter.

Ainsi, prennent fin les activités que nous avions expérimentées avec les élèves, dans le cadre des ateliers d'écriture. Celles-ci se sont articulées autour de la lecture et de l'écriture, dans le but d'améliorer les compétences rédactionnelles des élèves, dans une démarche créative. A présent, nous allons vérifier si réellement une amélioration a eu lieu, à travers la mise en place d'un test final.

5.4. Troisième phase : post-test

Après avoir exécuté toutes les séances liées aux ateliers d'écriture, une dernière étape a été mise en place. Elle consiste à évaluer les compétences d'écriture des élèves, en leur proposant un sujet de rédaction qui porte sur le texte explicatif. Comme nous l'avions indiqué auparavant, ce sujet représente la production écrite du devoir surveillé du premier trimestre.

L'objectif de cette évaluation est lié au fait que nous voulons comparer les résultats obtenus à l'issu du test initial à ceux du test final, afin de vérifier si le niveau de rédaction des élèves a évolué, suite aux différentes séances d'écriture auxquelles nous les avons soumis.

Sujet proposé :

De nos jours, l'accès à la malbouffe devient de plus en plus facile. Cette situation est la cause de beaucoup de maladies « modernes ».

Consigne :

Rédigez un court texte explicatif d'une quinzaine de lignes, destiné à vos camarades du lycée, qui comprendra cinq (5) recommandations avec explication, pour vivre mieux et en bonne santé.

Critères de réussite :

Je dois :

- Être absent de ma production et être objectif.
- Ordonner ma production en paragraphes.
- Utiliser le présent de l'indicatif à valeur atemporelle.
- Utiliser trois ou quatre procédés explicatifs pour enrichir ma production.
- Donner un titre à ma production.
- Soigner mon orthographe et faire attention à la ponctuation.

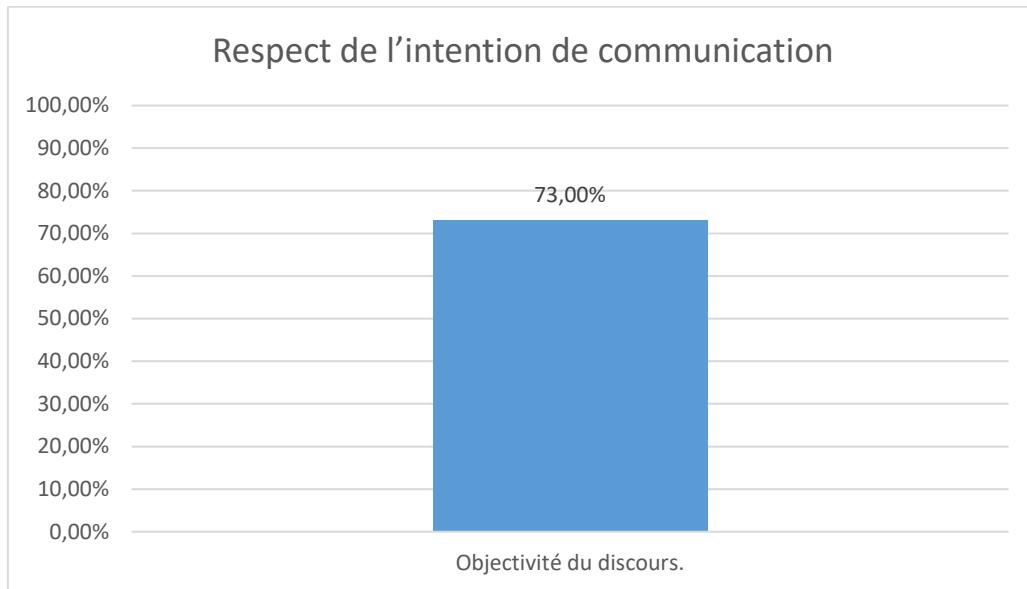
La rédaction s'est déroulée de manière individuelle et le recours aux dictionnaires n'a pas été autorisé, étant donné qu'il s'agit d'un devoir surveillé. Le travail étant achevé, les copies ont été récupérées puis évaluées selon les mêmes critères d'évaluation du pré-test.

5.4.1. Résultats obtenus du post-test

Elèves	CRITERES D'EVALUATIONS												
	Respect de l'intention de communication	Respect du genre			Cohérence		Respect des normes linguistiques					Mise en page	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+
3	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
4	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+
5	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
6	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+
7	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	-	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	-	-
10	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
11	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
12	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+
13	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
14	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+
15	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-

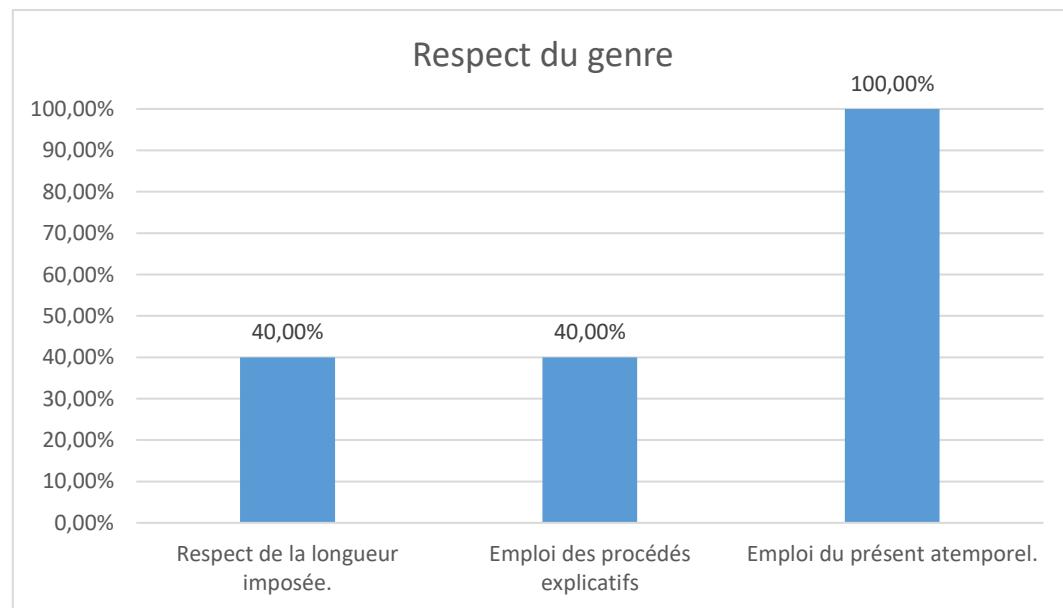
5.4.2. Analyse des résultats

5.4.2.1. Respect de l'intention de communication : objectivité du discours



La majorité des élèves, soit un nombre de onze, ont produit un texte explicatif en respectant une énonciation non marquée (objectivité), contre seulement quatre élèves qui se sont impliqués dans leurs discours, en employant quelques marques de subjectivité, à l'instar des pronoms personnels « je », « nous » et vous.

5.4.2.2. Respect du genre



5.4.2.2.a. Respect de la longueur imposée

Six élèves seulement ont réussi à rédiger un texte de quinze lignes, respectant ainsi la longueur imposée, parmi eux quatre, ont dépassé cette longueur, ayant produit des écrits de seize jusqu'à vingt et une lignes.

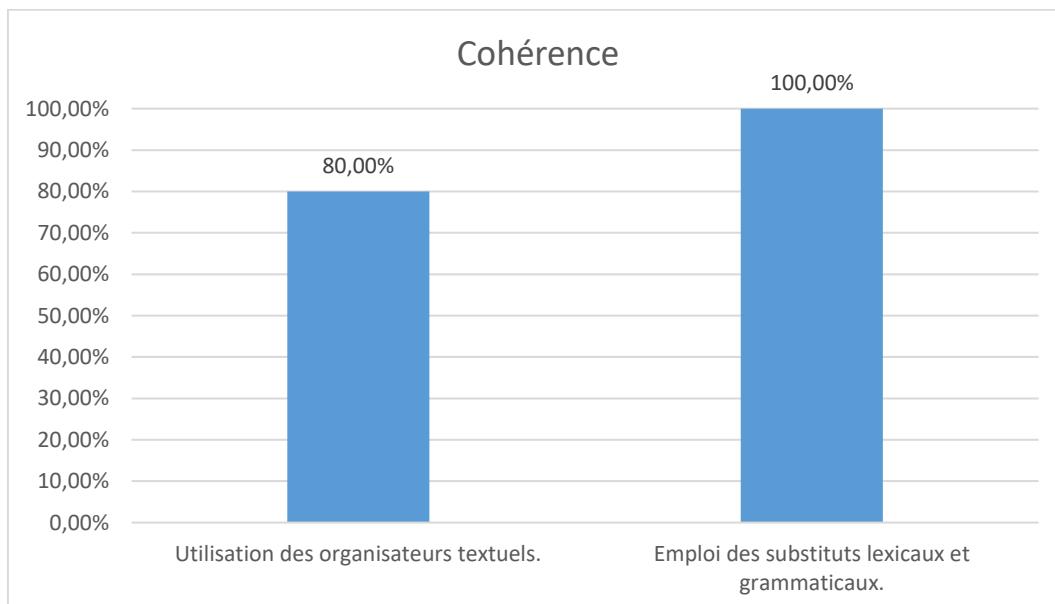
5.4.2.2.b. Emploi des procédés explicatifs

Neuf élèves sur quinze ont employé entre trois et quatre procédés explicatifs, il s'agit de la définition, la dénomination, l'énumération, l'illustration, la fonction et la comparaison.

5.4.2.2.c. L'emploi du présent atemporel

La totalité des élèves ont rédigé leurs textes, en employant le présent de l'indicatif à valeur atemporelle, respectant ainsi l'une des caractéristiques du texte explicatif.

5.4.2.3. Cohérence



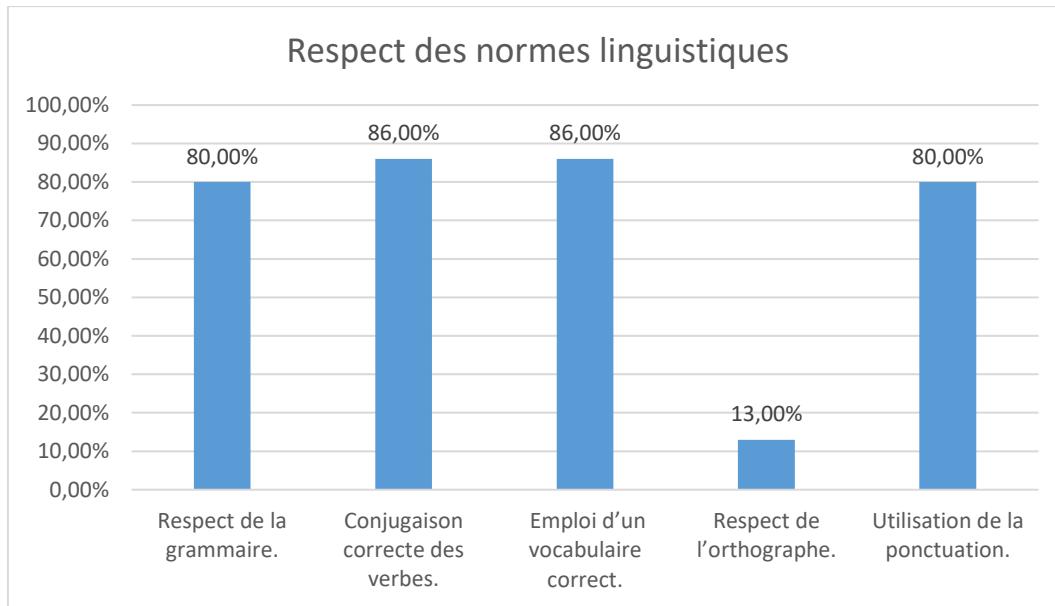
5.4.2.3.A. Utilisation des organisateurs textuels

Douze élèves ont eu recours à des organisateurs textuels afin de marquer les étapes de l'explication. Les textes qu'ils ont produits sont cohérents, et les articulateurs les plus employés sont : premièrement, deuxièmement, troisièmement et donc.

5.4.2.3.B. Emploi des substituts lexicaux et grammaticaux

La totalité des élèves, soit un nombre de quinze, ont employé des substituts lexicaux et grammaticaux afin d'éviter la répétition dans leurs textes.

5.4.2.4 Respect des normes linguistiques



a. Respect de la grammaire

Douze élèves sur quinze ont respecté les règles grammaticales en rédigeant leurs textes. Quelques erreurs cependant ont été décelées, quelques exemples peuvent être cités :

- Erreur au niveau du choix des prépositions : « ...*c'est la clé de rester en bonne santé.* », « ...*pour manque de vitamine..* »
- Confusion entre le féminin/masculin : « *la diabète* », « *la malbouffe c'est une phénomène...* »
- Confusion entre est/et : « ...*en mangeant beaucoup de fruits est légumes...* »
- Confusion entre c'est/ ces : « ... *c'est maladies...* »
- Phrases incohérentes : « *En conclusion, la malbouffe représente une maladie assurée dont on comprend pourquoi elle est représentée comme un danger pour l'humanité.* »

b. Conjugaison correcte des verbes

La majorité des élèves ont montré une bonne maîtrise des différents éléments de la conjugaison, soit un nombre de treize. Toutefois, quelques erreurs ont été décelées :

- Confusion entre le mode infinitif et le mode impératif : « *Modirez son alimentation...* »
- Erreurs au niveau de l'accord sujet/verbe : « ... *les gens la mange..* », « ... *les produit... qui peut déclencher..* », « *un enfant mal nourit...* »
- Non maîtrise du gérondif : « ... *en mangons...* »
- Conjugaison du verbe après une préposition : « « ... *éviter d'attrapé...* » »

c. Emploi d'un vocabulaire correct

Treize élèves ont employé un vocabulaire correct en rédigeant leurs textes. Ces derniers semblent être en possession d'un vocabulaire suffisant, et montrent une bonne maîtrise de celui-ci, étant donné qu'ils sont parvenus à transmettre leurs idées en employant les mots adéquats.

En revanche, les deux élèves restants ont commis des erreurs quant à l'emploi du vocabulaire. En lisant leurs copies, il est évident qu'ils ne possèdent pas un bagage lexical suffisamment riche, leur permettant de s'exprimer de manière correcte. Parmi les erreurs qui ont été commises :

- Erreurs liées au choix des mots : « ... *on a démontré que ce mangé nos bio...* », « *Consommer les fruits et les légumes peut vous empêcher de beaucoup de maladies.* »
- L'utilisation de mots qui n'existent pas : « *équilibrements* »

d. Respect de l'orthographe

L'orthographe des mots semble représenter un grand problème à nos apprenants. En effet, un seul élève est parvenu à remettre une copie exemptée de fautes. Ces erreurs varient d'un écrit à un autre, et peuvent s'expliquer par le fait que les élèves ne révisent pas leurs copies, afin de vérifier ce qu'ils ont écrit. Quelques exemples peuvent être mentionnés :

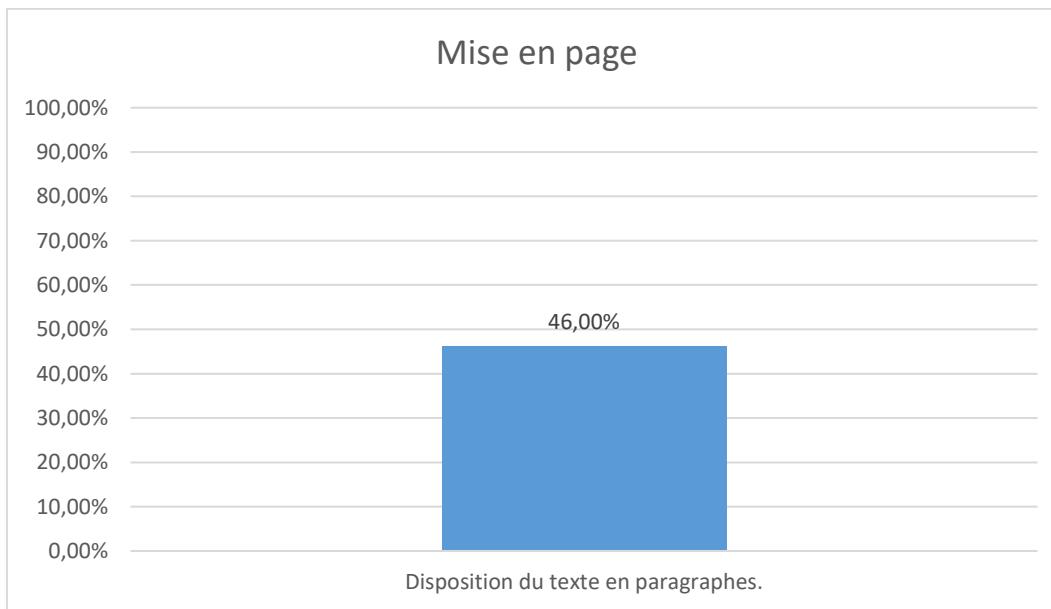
- Erreurs relatives à l'orthographe lexicale : « *nouriture, esseyer, quotidiennement...* »
- Erreurs relatives à l'orthographe grammaticale : « *les produits sucrer..* », « *nourriture nocif* »,
- Omission de la lettre « s » marquant le pluriel, il s'agit d'ailleurs de l'erreur la plus commise : « *des maladies très grave* »

- Omission des accents : « *legumes, pietre, evité...* »

e. Utilisation de la ponctuation

La majorité des élèves, soit un nombre de douze ont ponctué leur texte de manière plus ou moins correcte. Le reste ont complètement négligé cet aspect.

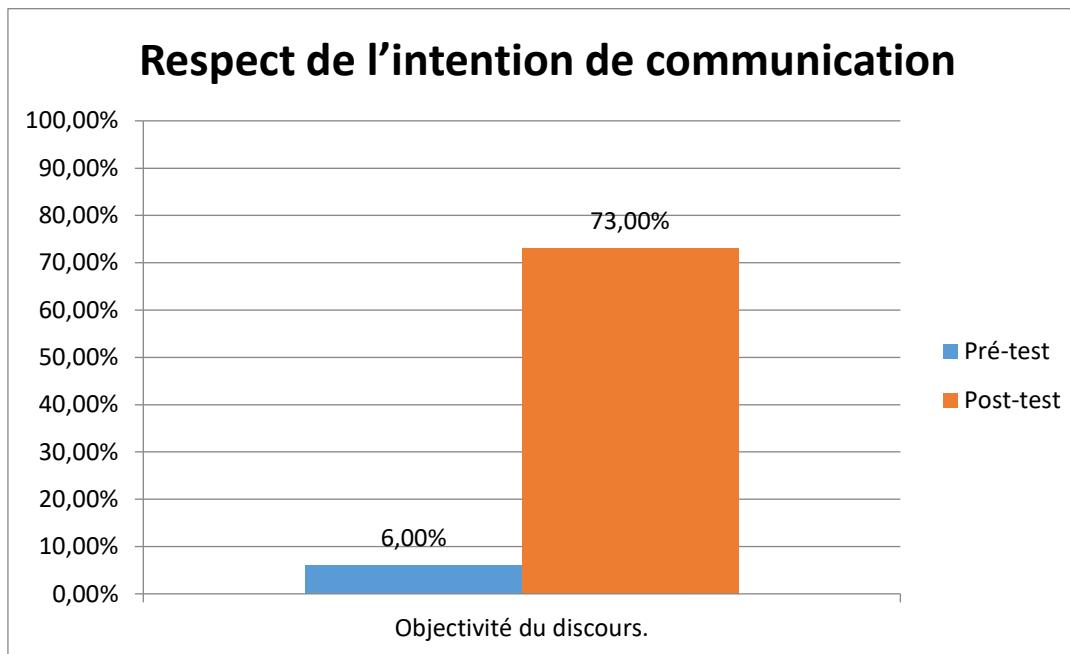
5.4.2.5 Mise en page : disposition du texte en paragraphe



Dix élèves, soit les deux tiers, ont présenté leurs textes sous forme de paragraphes, respectant ainsi le critère de la mise en page. En revanche certains continuent à marquer l’alinéa en ajoutant des tirets au début de chaque paragraphe.

5.4.3. Comparaison des résultats

5.4.3.1. Respect de l'intention de communication : objectivité du discours

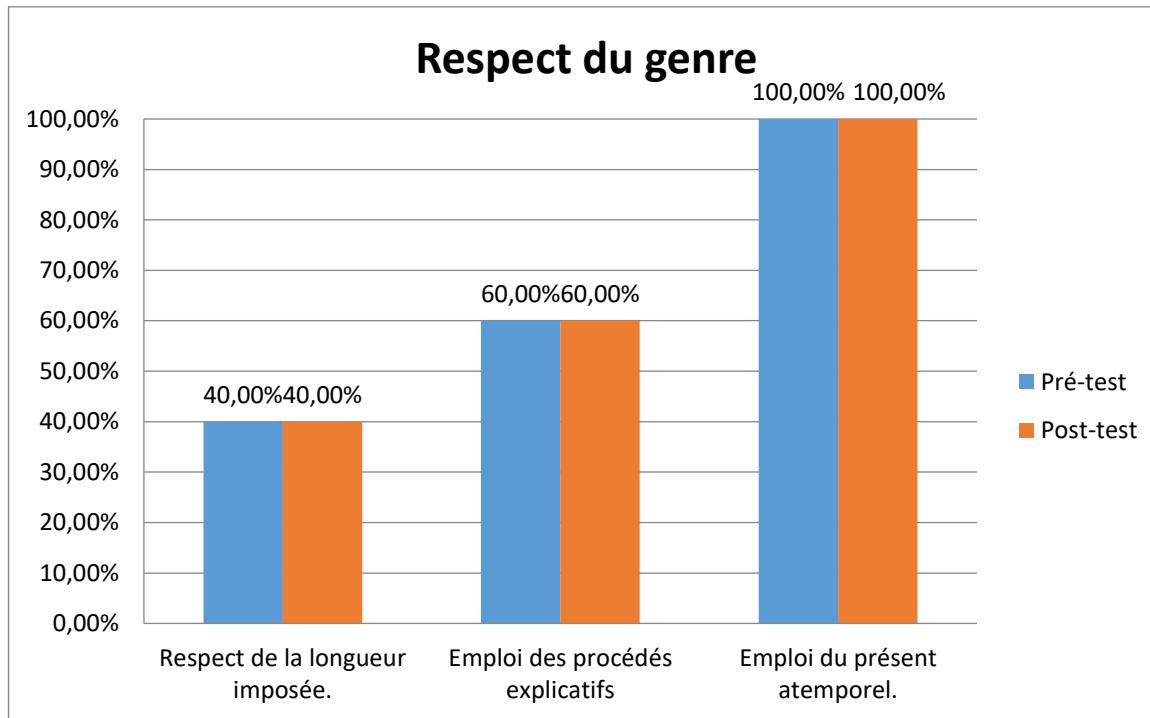


Pré-test : Un seul élève a rédigé un texte explicatif en étant objectif.

Post final : Onze élèves ont produit des textes explicatifs en étant objectifs.

Constat : Augmentation de (67%).

5.4.3.2. Respect du genre



a. Respect de la longueur imposée

Pré-test : Six élèves sont parvenus à rédiger des textes en respectant la longueur imposée, soit quinze lignes. Deux d'entre eux ont atteint seize lignes.

Post-test : Six élèves ont aussi respecté la longueur imposée, dont quatre qui ont écrit des textes allant de seize à vingt et une lignes.

Constat : Augmentation de (13%) concernant les élèves qui ont dépassé les quinze lignes.

b. Emploi des procédés explicatifs

Pré-test : Neuf élèves ont employé entre trois et quatre procédés explicatifs.

Post-test : Le même nombre, soit neuf élèves, ont employé entre trois et quatre procédés explicatifs.

Constat : Aucune augmentation.

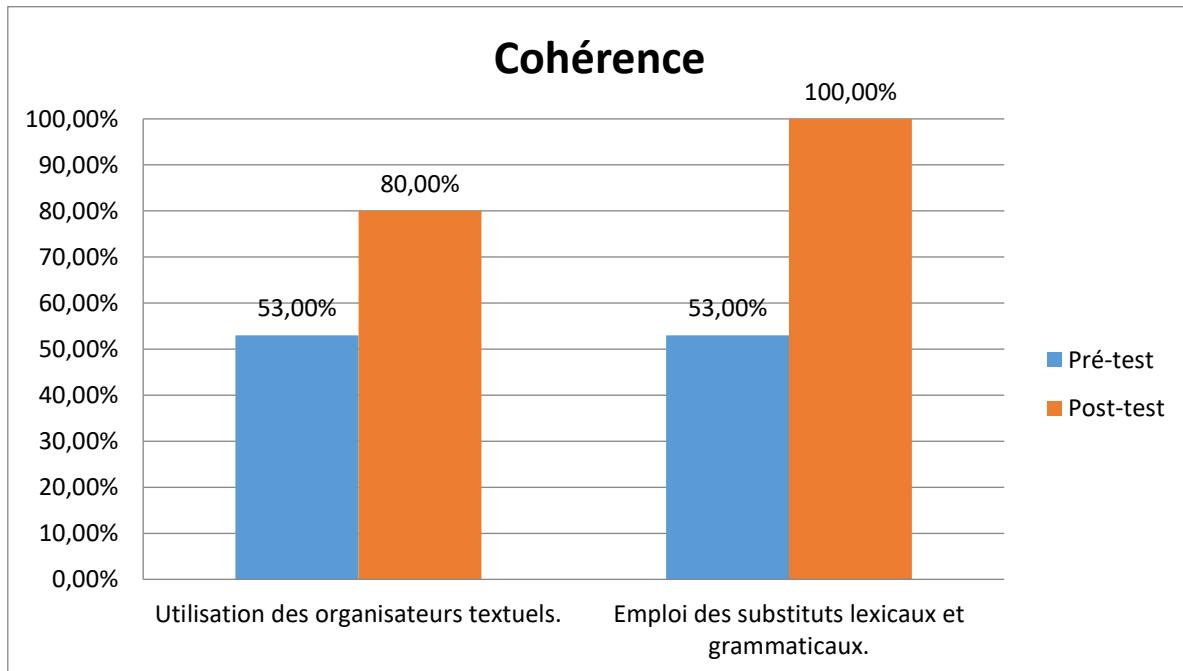
c. Emploi du présent atemporel

Pré-test : La totalité des élèves ont employé le présent de vérité générale dans leurs textes.

Post-test : Tous les élèves ont employé le présent atemporel.

Constat : (100%) des élèves ont respecté ce critère lors des deux tests.

5.4.3.3. Cohérence



a. Utilisation des organisateurs textuels

Pré-test : Huit élèves ont eu recours à des organisateurs textuels pour enchaîner leurs idées.

Post-test : Douze élèves ont utilisé des organisateurs textuels dans leur production.

Constat : Augmentation de (27%).

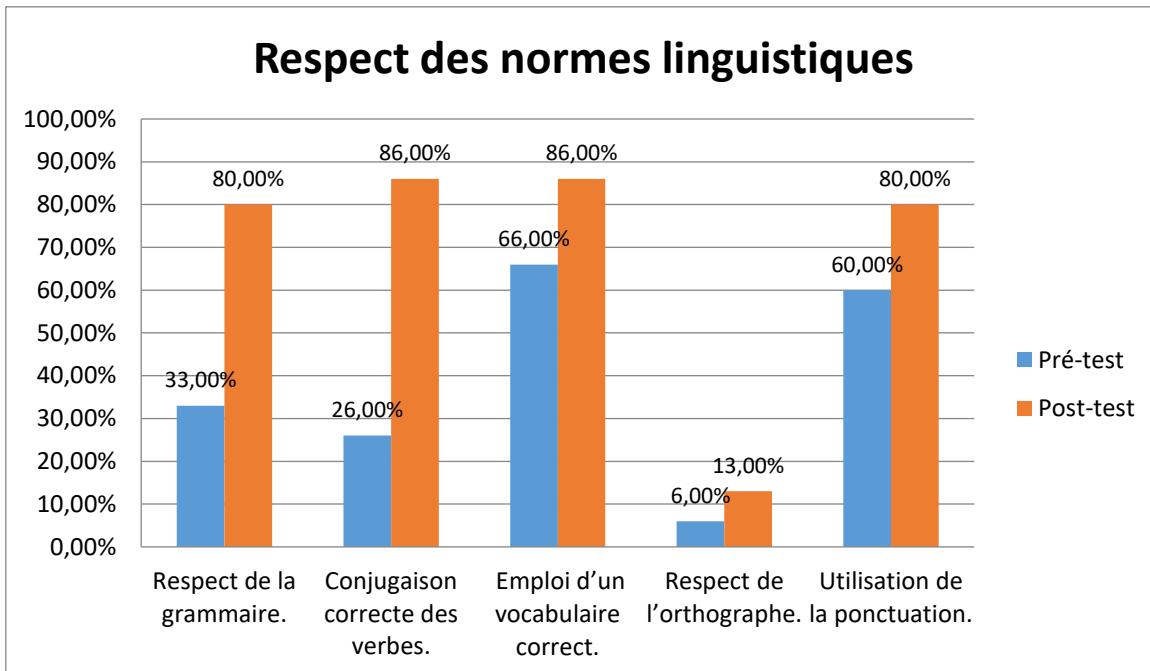
b. Emploi des substituts lexicaux et grammaticaux

Pré-test : Huit élèves ont employé des substituts pour éviter la répétition.

Post-test : La totalité des élèves ont utilisé des procédés de reprise dans leurs textes.

Constat : Augmentation de (47%)

5.4.3.4. Respect des normes linguistiques



a. Respect de la grammaire

Pré-test : Cinq élèves ont respecté les normes grammaticales en rédigeant leurs textes.

Post-test : Douze élèves ont respecté la grammaire lors de la rédaction.

Constat : Augmentation de (47%).

b. Conjugaison correcte des verbes

Pré-test : Quatre élèves seulement ont conjugué les verbes de manière correcte.

Post-test : Treize élèves ont respecté les normes de conjugaison dans leurs écrits.

Constat : Augmentation de (60%).

c. Emploi d'un vocabulaire correct

Pré-test : Dix élèves ont employé un vocabulaire correct au niveau de leur rédaction.

Post-test : Treize élèves ont utilisé un vocabulaire adéquat.

Constat : Augmentation de (20%).

d. Respect de l'orthographe

Pré-test : Un seul élève a remis une copie ne contenant pas de fautes d'orthographe.

Post-test : Un seul aussi n'a pas commis de fautes d'orthographe.

Constat : Aucune amélioration.

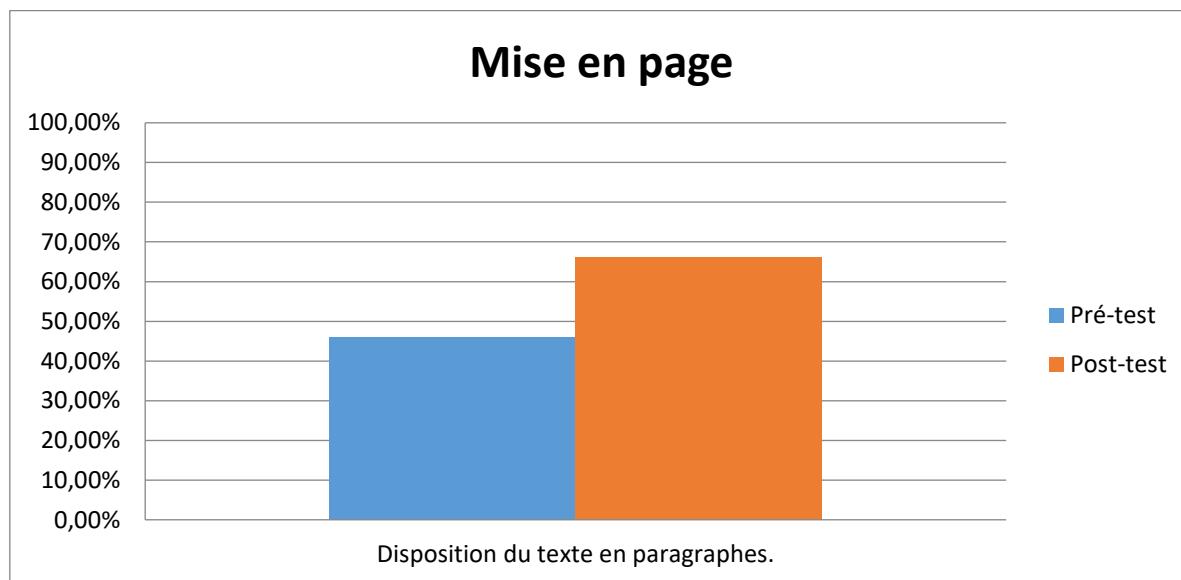
e. Utilisation de la ponctuation

Pré-test : Neuf élèves ont fait usage des signes de ponctuation en rédigeant.

Post-test : Douze élèves ont ponctué leurs textes.

Constat : Augmentation de (20%).

5.4.3.5. Mise en page



Pré-test : Sept élèves ont respecté la mise en page, en disposant leurs textes en paragraphes.

Post-test : Douze élèves en respecté la mise en page.

Constat : Augmentation de (20%).

En comparant les résultats du test initial et ceux du test final, il nous est permis de constater que les résultats obtenus à l'issue de l'expérimentation sont nettement meilleurs que ceux du premier test, notamment concernant le respect des normes linguistiques.

Conclusion

Au terme de cette expérimentation, nous pouvons dire, sans risque de nous tromper que la mise en place des ateliers d'écriture pour lire et écrire à travers une démarche créative, a eu un réel impact sur la production écrite des élèves, dans la mesure où leurs compétences rédactionnelles ont nettement évolué.

Nous avons pu montrer qu'en classe, il est tout à fait possible de faire découvrir aux élèves, des poètes et des écrivains en abordant des textes riches, ludiques et diversifiés. Cette nouvelle manière d'aborder l'écrit a permis aux apprenants de sortir de la routine habituelle de la classe, travailler dans un climat de confiance et de sérénité, loin de toutes les appréhensions liées habituellement à la notion. Les résultats auxquels nous sommes parvenus sont plus qu'encourageants, ainsi nous pouvons affirmer que l'introduction de l'écriture créative en classe de FLE, a permis de pallier aux insuffisances des élèves en matière de production écrite.

Conclusion générale

Nous sommes parvenus au terme de notre recherche, qui avait pour objectif de remédier aux difficultés de la production écrite, chez des élèves de la première année secondaire, filière lettres et philosophie. Afin d'atteindre notre objectif, nous avons mis en place des ateliers d'écriture pour lire et écrire, à travers une démarche créative. Celle-ci, a eu un réel impact sur la production écrite des élèves, dans la mesure où leurs compétences rédactionnelles se sont nettement améliorées.

Ainsi, le processus de recherche que nous avons mené, se présente comme une spirale en cinq étapes successives, dans lesquelles nous avons tenté d'expliquer le cadre théorique de référence et les apports des recherches menées dans le domaine de la production écrite.

Lors du premier chapitre de notre recherche, nous avons passé en revue les principales méthodologies de l'enseignement des langues étrangères, en mettant l'accent sur la place qu'a occupé l'écrit à travers ces différentes méthodologies, puis nous nous sommes penchés sur la production écrite en langue étrangère et le processus rédactionnel qui en découle. Par ailleurs, nous avons abordé les difficultés rencontrées par les apprenants, lors de la rédaction d'un texte en français langue étrangère, car, il faudra le dire, écrire dans une langue qui n'est pas la sienne n'est pas une tâche aisée. Combien même un scripteur maîtrise l'écrit dans sa langue maternelle, son comportement en langue étrangère s'apparente à celui du scripteur novice. L'enseignant occupe donc une place essentielle dans le processus d'apprentissage, dans la mesure où il se trouve donc dans l'obligation de guider ses apprenants pas à pas afin de les mener à bien dans l'activité d'écriture.

Le deuxième chapitre quant à lui a été consacré à la pratique de la lecture en classe de FLE, ainsi que les principales stratégies de lecture qui ont été mises en place, suite à l'avènement de l'approche communicative. La lecture entretient un rapport étroit avec l'écriture car elle apporte les connaissances nécessaires qui aideront l'apprenant dans l'entreprise d'une activité scripturale.

Par ailleurs, nous nous sommes aussi intéressés au texte et à son fonctionnement interne, étant donné que celui-ci est le produit fini de l'activité scripturale. Nous avons mis en lumière les deux principes fondamentaux qui permettent de rédiger des textes de bonne qualité, en l'occurrence la cohérence et la cohésion, en nous basant sur les travaux qui ont été fait dans le domaine de la linguistique textuelle. Cette dernière a permis de comprendre pourquoi certains textes qui respectent pourtant la syntaxe, la morphologie et l'orthographe sont loin d'être satisfaisants et

s'avèrent même difficiles à comprendre, comme c'est le cas de bon nombre de copies de nos apprenants aujourd'hui.

Le troisième chapitre de notre recherche a porté sur les ateliers d'écriture, leur évolution à travers le temps mais aussi l'évolution des pratiques. Des « creative writing workshops » qui privilégient un apprentissage de l'écriture à partir des textes littéraires, en passant par les ateliers d'Elisabeth Bing, et leur centration sur la dimension psychique de l'individu, l'atelier d'écriture se trouve aujourd'hui au cœur d'un nouveau dispositif pédagogique, visant ainsi une meilleure appropriation de la langue.

En effet, grâce aux recherches novatrices dans le domaine de l'écrit, il devient plus aisés de faire son entrée en matière d'écriture (les jeux langagiers) et de s'exercer petit à petit sur les petites unités de la langue pour arriver ensuite à des structures plus complexes. Par ailleurs, nous avons fait quelques propositions d'écriture à partir de l'ouvrage de Claudette Oriol-Boyer et son livre 50 activités de lecture-écriture en ateliers, Tome I et II (2004), ouvrage sur lequel nous avons travaillé lors de notre expérimentation.

Selon Claudette Oriol-Boyer, la lecture et l'écriture sont deux activités intimement liées. La lecture doit précéder l'activité scripturale et ce quelque soit le type ou le genre de texte qu'on envisage de produire.

Après avoir abordé la notion d'atelier d'écriture, nous avons donné quelques éléments de définitions relatives à l'écriture créative. Dans le domaine de l'enseignement du FLE et avec l'avènement de l'approche communicative, l'apprenant a été placé au cœur du dispositif pédagogique et la créativité a connu une certaine popularité dans l'apprentissage des langues. Un paramètre essentiel est à prendre en compte, lorsqu'il s'agit d'écriture créative en classe de Fle, c'est le jeu. Faire recours aux jeux en classe de langue permet de développer la créativité des apprenants et donc une meilleure appropriation de la langue .

En somme, nous dirons que la créativité est l'ensemble des mécanismes qui permettent à l'apprenant de produire des idées originales en faisant appel à son imagination. Elle est en partie innée mais peut faire aussi l'objet d'un apprentissage.

Le quatrième chapitre de notre travail de recherche a été consacré à l'enquête par questionnaire. Nous avons élaboré deux questionnaires, le premier a été destiné aux élèves de la première année secondaire, quant au second, il a été administré aux enseignants du même cycle. Les deux questionnaires contiennent respectivement douze et dix questions, ouvertes et fermées.

Le premier questionnaire, destiné à trente enseignants du secondaire, avait pour objectif de connaître le type d'activités qu'ils proposent à leurs élèves, lors de la séance de production écrite, la manière dont ils conçoivent cette séance, la démarche adoptée, et si les élèves sont intéressés ou non par cette activité. Par ailleurs, connaître le type d'erreurs, qui revient le plus souvent dans les copies des élèves, et les différentes méthodes et stratégies que les enseignants adoptent, afin d'y remédier en classe.

Le deuxième questionnaire destiné à une centaine de lycées, avait pour but de cerner leurs différentes attitudes, quant à l'enseignement/apprentissage de l'écrit, l'intérêt qu'ils portent aux sujets proposés par le professeur, ainsi que les difficultés qu'ils éprouvent lors d'une activité scripturale. Nous notons que les enseignants n'ont pas tous joué le jeu car seulement dix neuf d'entre eux ont bien daigné répondre aux questions, contrairement aux élèves qui ont été tous très coopératifs.

L'analyse des questionnaires révèle une certaine lassitude quant à la séance de la production de l'écrit. Des sujets de rédaction peu inspirants, et un déroulement de la séance qui se fait toujours de la même manière, fait de la séance d'écriture une séance ennuyante, où les apprenants n'éprouvent aucun plaisir à écrire, si ce n'est la crainte d'être sanctionnée.

Bien que les difficultés soient nombreuses, le corps enseignant demeure confiant quant à la possibilité d'y apporter des solutions efficaces. Dans cette optique, diverses mesures ont été envisagées en vue d'améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants, en insistant notamment sur la lecture, compte tenu de son rôle fondamental dans le développement de l'expression écrite.

Pour notre part, nous avions préconisé la mise en place d'ateliers d'écriture. Un dispositif qui a fait l'objet de notre expérimentation, et qui avait pour but de pallier aux insuffisances des élèves, à travers une démarche créative, associant deux activités qui sont la lecture et l'écriture. Cela a été abordé dans le cinquième et dernier chapitre de notre travail de recherche dans lequel

nous avions exploité un ensemble de textes littéraires, soigneusement sélectionnés pour leur potentiel à capter l'attention des apprenants, l'objectif étant de favoriser l'expression de leur imagination et de leur créativité, tout en consolidant leurs compétences rédactionnelles.

L'expérimentation a eu lieu au sein de l'établissement où nous avons exercé , et notre choix concernant l'échantillon s'est porté sur une classe de lettre de la première année secondaire lettre et philosophie. Le travail que nous avons effectué s'inscrit dans le cadre du projet pédagogique. Il s'agit d'un enchaînement de séquences, qui permettent de mettre tour à tour en lumière les composantes de l'écriture d'un texte, à travers une organisation logique, permettant progressivement de passer, d'un travail sur les petites unités du texte à un travail sur des blocs textuels de plus grande envergure.

Nous avons entamé notre expérimentation par un pré-test, puis nous avons effectué un ensemble d'activités au sein d'ateliers d'écriture, susceptibles d'améliorer les compétences d'écriture des élèves. Un post-test a été réalisé au terme de notre expérimentation afin de pouvoir comparer les résultats des deux tests. La comparaison de ces résultats a montré que la mise en place des ateliers d'écriture pour lire et écrire à travers une démarche créative, a eu un réel impact sur la production écrite des élèves, dans la mesure où leurs compétences rédactionnelles ont nettement évolué.

Pour finir, nous dirons que l'enseignement-apprentissage scriptural et partant l'acquisition de nouveaux procédés d'expression oralo-écrite répondant au besoin de communication chez l'étudiant ne peut s'accomplir que par un ensemble d'activités inscrites dans la vision de tâches, d'atelier et d'interaction.

Seules une distanciation et une réflexivité sont les fondements de toute pratique de classe, lesquels fondements représentent les voix et les voies de réflexion, d'organisation et de hiérarchisation qui ordonnancent cette suprême finalité : l'installation de la compétence scripturale chez les ces étudiants.

Références bibliographiques

Références bibliographie :

I. OUVRAGES

ALAIN André, in Babel heureuse Edition Paris Sycros-Alternatives, 1989

ALLAIRE. A, « Questionnaire : mesure verbale du comportement » in Recherches en psychologie, n°16, 1988

BARTHES. Roland, Article théorie du texte, in Encyclopédia Universalis, Paris, Larousse, 1973

BING Elisabeth, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Éditions des Femmes (4 mars 1993), 1993

BISAILLON, J. Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision, Revue québécoise de linguistique, 1991 - erudit.org

BOURGAIN. D, « Ecriture, représentation et formation. Préalable à un projet de formation à l'écriture pour les adultes » dans Education permanente, n°102, Les adultes et l'écriture, Arcueil, avril 1990

CAMILLERI Mario : « Blogs : blogs dans l'enseignement des langues vivantes » Ed. Conseil de l'Europe, 2007

CHAROLLES M., Introduction aux problèmes de la cohérence des textes:(Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques), Editions Armand Colin, 1978

CICUREL, F., Lectures interactives en langues étrangères, Paris, Hachette,1991.

CONNOR, U. (1996b). Rhétorique contrastive : l'écriture en milieu professionnel. Multilingual, 15, 3.

CORNAIRE C, et Raymond, La production écrite. Paris : Robert Galisson. Coll. CLE International, Paris 1999

CROGNIER. P, Précis d'écriture en travail social, Se former aux écrits professionnels, Edition ESF, 2011

DE CACQUERAY Tugdual, Comment animer un atelier d'écriture ? Rencontre d'identités aux carrefours des mots, édition l'Harmattan 2007

DESVIGNES Marie-Josée, La littérature à la portée des enfants : Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire, édition l'Harmattan, 2000

DUCOM M. (1993). Quelles pratiques pour une autre école ? Bruxelles : Casterman, Bruxelles.

ENGLERT C.-S., « Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction », 1990.Cité par Deschênes A. J., (1995)

ESCARPIT. R, L'écrit et la communication, Paris : Edition PUF, 1989

EVRARD Franck, L'atelier d'écriture, Edition Ellipse, 2009

FOUCAULT Jean, Atelier d'écriture : journée d'étude de Lomé, Togo L'Harmattan, novembre 2005

GAONAC'H, D. Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Didier. Paris 1991

GERMAIN, C. (1993). Evolution de L'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire. Paris: Didier. Clé International

GODENNE René, D'après *La nouvelle française*, , PUF, coll. « SUP », 1974.

GOIGOUX, R. Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés, Suresnes, (1997).

GOODY.J, La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage, Paris : les Editions de Minuit, 1979. Cité par CROIGNIER.P, Précis d'écriture en travail social, Se former aux écrits professionnels, Edition ESF, 2011

HAYES, J. R. et FLOWER, L. S.. Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum. (1980)

HIDDEN. Marie-Odile, Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère, Edition Hachette, 2014

- HYLAND, K., 2005, *Metadiscourse*, London, New York, Continuum.
- LECAVALIER, J. PREFONTAINE, C. et BRASSARD, A Les stratégies de lecture/écriture au collégial, Rapport de recherche au Collège de Valleyfield, 1991.
- MOFFET Jean-Denis, Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial, Revue des sciences de l'éducation 1993
- MOIRAND, S, Enseigner à communiquer en langue étrangère, édition Hachette, 1982
- MOIRAND, S., Situations d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère, Paris, CLE international, 1979
- MYERS Marie J. : Modalités d'apprentissage d'une langue seconde, Bruxelles, Ed. : De Boeck Duculot, 2004
- NEVEU Françoise, Atelier d'écriture ? Le tour de la question en 90 points, Edition l'Harmattan, 2013,
- ORIOL-BOYER, C, 50 Activités de lecture-écriture en ateliers, Tome I, Edition CRDP Midi-Pyrénées, 2004
- ORIOL-BOYER, Claudette, Interactions de l'écriture et de la lecture actes de lecture n°21 (mars 1988)
- PERDRIAULT Marguerite, L'écriture creative, « Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres », édition Erès, 2014
- PERDRIAULT Marguerite, L'écriture créative, Démarche pour les empêchés d'écrire et les autres, Editions Trames, Paris 2014
- PREFONTAINE. C, Ecrire et enseigner à écrire, Les Editions Logique, 1999
- REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, 2002
- ROSSIGNOL Isabelle, L'invention des ateliers d'écriture en France, Analyse comparative de sept courants clés, édition L'Harmattan 1996

ROSSIGNOL, I, in Action poétique, « L’Oulipo » n°85, septembre 1981

SOCCAVO, L. Les ateliers d’écriture, Guide annuaire, Editions Dixit, 2004

TARDIF, J., Caractéristiques et pratiques de l’enseignement stratégique, Montréal : éditions Logiques, 1992

TARDIF, J., Pour un enseignement stratégique : L’apport de la psychologie cognitive. Paris : Les éditions logiques, 1997

VIGNER, G. L’écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ? Éla. Études de linguistique appliquée

II. DICTIONNAIRES

CUQ, J. P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde. Paris : Clé International

RAYNAL F. et RIEUNIER A., Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés, 5ème édition, Paris, Édition ESF. 2005

ROBERT J-P.2008. Dictionnaire de pratique de didactique du FLE. Paris, Edition Ophrys

III. SITOGRAPHIE

BEAUDOT. Alain, Définition de la créativité, in <http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-4>. Consulté le (26 Juillet 2018)

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, www.coe.int/lang-CECR

DEMORY. Bernard, Définition de la créativité, in <http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-5> Consulté le (26 Juillet 2018)

Gallimard <https://www.gallimard.fr> › Blanche

GUEZ Olivier, Les écrivains américains, cultivés en Pépinières, disponible sur Internet
http://www.lemonde.fr/livres/article/2013/04/25/les-ecrivains-americains-cultives-en-pepinieres_3165952_3260.html

<http://ciclop.free.fr> (visité le 22 juillet 2018)

http://classes.bnf.fr/rendezvous/pdf/fiche_Oulipo.pdf

http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.aslim_v&part=137224

<http://www.oulipo.net/contraintes/document19666.html>

<https://arlap.hypotheses.org/10331> (visité le 15 juillet 2018)

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01718795/document> Consulté le (28 Juillet 2018)

<https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2698/files/2015/06/M%C3%A9moire-M2-DFLES-Olivier-Mouginot-Juin-2014.pdf>

<https://f-origin.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2698/files/2015/06/M%C3%A9moire-M2-DFLES-Olivier-Mouginot-Juin-2014.pdf> Consulté le (01 Août 2018).

https://fr.wikipedia.org/wiki/Carl_Rogers (visité le 22 juillet 2018)

https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogie_Freinet (visité le 15 juillet 2018)

<https://souad-kassim-mohamed.blog4ever.com/chapitre-1-evolution-des-approches-d-enseignementapprentissage-de-la-comprehension-ecrite> Consulté le (05 Août 2018)

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00967502/document> Consulté le (01 Août 2018).

<https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3414.pdf> Consulté le (2 Août 2018).

<https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3414.pdf> consulté le (26 Juillet 2018)

<https://www.amazon.fr> › Tom-ou-mots-moins-longs

La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/file/2016AZUR2049.pdf>

LAVERGNE Philippe, Les mouvements littéraires. Le Nouveau Roman. *Site Magister*. LAVERGNE Philippe. Disponible sur : <http://www.site-magister.com/nouvrom.htm>

LUBART, Todd, Psychologie de la créativité, Edition Armand Colin 2015, p. 23) cité dans :
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01718795/document>

MOIRAND, Sophie, Études de Linguistique Appliquée, Paris Vol. 23, 1 Juillet 1976, Cité dans :
<https://search.proquest.com/openview/932cd39a22fb23fdf1520bda4873e0b2/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1817816>

NEUMAYER Odette et Michel, Les ateliers d'écriture : l'approche de l'Éducation Nouvelle : Un article de : G.F.E.N. Provence (Groupe Français d'Éducation Nouvelle)
om.neumayer@libertysurf.fr www.ecriture-partagee.com

SARI KARA MOSTEFA, Fewzia: *Lire un texte*, Edition Dar El Gharb, Avril 2004, Oran, pp. 09-10. Cité dans : <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3414.pdf>

IV. REVUES

FRENKIEL Pierre, Présentation des ateliers d'écriture du CICLOP, 2025

L'Atelier d'écriture « Le pouvoir d'écrire », publication du GFEN, 1988,

Membre de 'OULIPO, dans un article du dossier « Oulipo, société discrète », Revue, n° 40, mai-juin 1996.

MOUREY, Joe, En lisant, en écrivant ; lire et écrire des récits au cycle 3, les actes n°52, 1995

REUTER Yves, (1989). « L'enseignement de l'écriture, Histoire et problématique », in Pratiques n°61 « Ateliers d'écriture »

REUTEUR. Y, « Table ronde sur la réécriture », dans *Pratique*, n°105-106, *la réécriture*, Metz : CRESEF, Juin 2000

V. DOCUMENTS OFFICIELS

REFERENCES BIBLIOGRAPHIE

Programme de français, enseignement secondaire, direction de l'enseignement secondaire général, juin 1995

ANNEXES

Annexes

Annexe 1

Questionnaire destiné aux enseignants de français

du cycle secondaire

Dans le cadre d'une recherche universitaire en didactique du FLE, nous vous prions de bien vouloir répondre à ce questionnaire, nous vous garantissons l'anonymat.

Sexe :

diplôme :

Age :

PES depuis :

1. A l'écrit, quelles sont les activités que vous proposez à vos élèves en classe ?

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

2. Selon vous, en quoi consiste une activité de production écrite ?

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

3. Comment choisissez-vous le support de la production écrite ?

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

4. Combien d'heures par séquence consacrez-vous à cette activité ?

.....

5. Estimez-vous cela suffisant ?

- Oui.
- Non.

6. Pensez-vous que la démarche adoptée est stimulante pour vos élèves ?

- Oui.
- Non.

7. Les élèves trouvent-ils beaucoup de difficultés à écrire ?

- Oui.
- Non.

8. Si la réponse à la question précédente est oui, pourquoi d'après vous ?

- Absence de lecture.
 - Absence du bagage linguistique.
 - Autres. Précisez
-
.....

9. Quelles sont les erreurs que vous retrouvez le plus souvent dans les copies de vos élèves ?

- Erreurs grammaticales.
- Fautes d'orthographe.
- Erreurs de conjugaisons.
- Confusion du genre, féminin/masculin.
- Autre.

Précisez

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

10. Quelles stratégies adoptez-vous en classe pour remédier aux insuffisances de vos élèves ?

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

11. Quelles solutions pourriez-vous suggérer pour améliorer le niveau d'écriture de vos élèves ?

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

12. Selon la commission nationale des programmes de janvier 2005, à l'issue de la 1^{ère} année secondaire, les élèves seront capables de: « Produire un texte écrit sur un des thèmes choisis en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié. »

Est-ce vraiment le cas de vos élèves ?

- Oui.
 - Non.

Annexe 2**Questionnaire destiné aux élèves**

L'écrit joue un rôle très important dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Vous, en tant qu'élève de la première année secondaire, vous avez besoin de l'acquisition de la compétence de l'écrit.

Après avoir remarqué vos difficultés au niveau de la production écrite en FLE, nous avons décidé de mener une recherche à ce sujet, veuillez donc répondre au questionnaire ci-dessous.

Nom :**lycée :****Prénom :****classe :**

1. Aimez-vous la langue française ?
 - Oui.
 - Non.

2. Quelles sont les activités que vous préférez le plus ?
 - La compréhension/expression de l'oral.
 - La compréhension de l'écrit.
 - La production écrite.

3. Aimez-vous l'activité de production écrite ?
 - Oui
 - Non

4. Aimez-vous les sujets proposés par le professeur ?
 - Oui
 - Non
 - Justifiez
.....
.....

5. Pour vous, l'activité de production écrite est une activité :
 - Facile.
 - Difficile.
 - Justifiez.

6. A votre avis, la difficulté réside au niveau de :

- La grammaire.
 - La conjugaison.
 - L'orthographe.
 - Le lexique.
 - La compréhension de la consigne.
 - Le sujet à traiter.
 - Autre. Précisez.....
7. Avez-vous suffisamment de bagage linguistique pour écrire en français ?
• Oui.
• Non.
8. Pour vous, est-ce plus difficile d'écrire en français qu'en arabe?
• Oui.
• Non.
• Justifiez votre réponse.....
9. Pensez-vous que la peur de l'erreur vous empêche d'écrire ?
• Oui.
• Non.
10. Comment vous aimeriez travailler lors de la séance de production écrite ?
• Individuellement.
• En groupe.

Table des matières

Remerciement	
Dédicace	
Introduction générale	1

Chapitre 1 :

La production écrite en langue étrangère

Introduction	6
1.1 La production écrite dans les méthodologies et les manuels.....	6
1.1.1 L’écrit souverain.....	6
1.1.1.1 La méthodologie grammaire-traduction d’hier à aujourd’hui	6
1.1.1.2 La méthodologie lecture-traduction.....	8
1.1.2. L’écrit marginalisé et dépendant de l’oral	8
1.1.2.1. Les méthodologies directe et active.....	8
1.1.2.2. La méthodologie audio-orale.....	10
1.1.2.3. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) et audiovisuelle.....	10
1.1.3. La production écrite, un mode d’activité langagière à part entière	12
1.1.3.1. Introduction des activités de production écrite dès le niveau débutant	12
1.1.3.2. Un guidage pédagogique spécifique.....	13
1.1.3.3. Faire rédiger des textes proches du réel.....	13
1.2. La production écrite : les processus rédactionnels	13
1.2.1. Le processus de planification	17
1.2.1.1. Nature de la planification	17
1.2.1.2. Résolution des problèmes	20
1.2.1.3. Moment où se réalise la planification.....	24
1.2.2. La mise en texte	25
1.2.2.1. Aspects linguistiques	25
1.2.2.2. Cohérence ou liens entre les idées	27
1.2.3. Le processus de révision.....	29
1.2.3.1. Définition de la révision	29
1.2.3.2. Nature des pauses	29
1.2.3.3. Opérations linguistiques de révision.....	30

1.2.3.4. Modèle de révision	31
1.2.3.5. Effets de la révision	31
1.3. Les difficultés de la production écrite en français langue étrangère	32
1.3.1. Difficultés liées aux connaissances procédurales	33
1.3.2. Difficultés liées aux connaissances déclaratives.	36
1.3.2.1. Préoccupations linguistiques	36
1.3.2.2. Difficultés socio-culturelles.....	40
1.3.2.3. Connaissance référentielles	42
1.4. Vers une pédagogie de la production écrite.....	44
1.4.1. L'approche linguistique	44
1.4.2. L'approche fonctionnelle.....	45
1.4.3. L'approche rédactionnelle	46
1.4.3.1. Entrainement à la planification.....	46
1.4.3.2. Entrainement à la génération de texte.....	47
1.4.3.3. Entrainement à la révision	47
1.4.4. L'approche thématique	48
4.5. L'approche par les genres.....	48
Conclusion	50

Chapitre 2 :
Lire, écrire un texte

Introduction	53
2.1. Lire un texte.....	54
2.2. La lecture en classe de FLE	55
2.2.1. Les stratégies de lecture.....	55
2.2.2. L'approche globale des textes écrits.....	57
2.2.3. La lecture interactive	58
2.3. Lire pour écrire, écrire pour lire	59
2.3.1. La lecture fusionnelle : « lire pour vivre »	60
2.3.2. La lecture distanciée : lire pour écrire	61
2.3.3. De la lecture fusionnelle à la lecture distanciée et inversement	61
2.4. Texte : éléments de définition	62

2.4.1. La progression thématique.....	64
2.4.2. Procédés assurant la cohésion textuelle.....	64
2.4.2.1. Les reprises anaphoriques.....	65
2.4.2.2. Les temps verbaux	66
2.4.2.3. Les connecteurs	66
2.4.2.4. La répartition en paragraphes et la ponctuation :	67
Conclusion	69

Chapitre 3 :

Des ateliers d'écriture à l'enseignement de l'écriture créative en FLE

Introduction	71
3 .1. L'historique des ateliers d'écriture	72
3.1.1. L'origine des ateliers d'écriture.....	72
3.1.2. Les ateliers d'écriture américains	72
3.1.3. Les ateliers d'écriture créative en France	73
3.1.3.1. Le mouvement Freinet.....	74
3.1.3.2. L'Oulipo	75
3.1.3.3. Mai 68.....	76
3.1.4. Les principaux courants fondateurs des ateliers d'écriture	77
3.1.4.1. Le Groupe d'Aix.....	77
3.1.4.2. L'Association Les ateliers d'écriture Elisabeth Bing.....	77
3.1.4.3. Le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN)	79
3.1.4.4. Les travaux de Jean Ricardou et Claudette Oriol-Boyer : l'inspiration du Nouveau Roman	80
3.1.4.5. L'Association ALEPH Écriture.....	83
3.1.4.6. Le CICLOP	85
3.2. Définition des ateliers d'écriture	86
3.3. Ecriture : historique et éléments de définition.....	88
3.3.1. De l'écriture à l'écriture créative.....	92
3.3.2. Enseigner l'écriture créative en classe de FLE.....	95
3.4. Les différents types de proposition d'écriture	99
3.4.1. Jouer avec les mots	101

3.4.2. Du jeu langagier à l'enjeu textuel.....	105
3.4.3. Propositions de réécriture	109
CONCLUSION	113

Chapitre 4 :
L'enquête par questionnaire

Introduction	115
4 .1. L'intérêt du questionnaire.....	117
4.2. Le public visé.....	117
4.3. Les questionnaires de l'enquête.....	118
4.3.1. Questionnaire destiné aux enseignants	118
3.1.1. Profile des enseignants	119
4.3.1.2. Contenu des réponses	123
4.3.1.3. Analyse des résultats	142
4.3.2. Questionnaire destiné aux élèves.....	154
4.3.2.1. Contenu des réponses	155
4.3.2.2. Analyse des résultats	157
Conclusion	165

Chapitre 5 :
L'expérimentation

Introduction	167
5.1. Les paramètres de l'expérimentation.....	167
5.1.1. Lieu de l'expérimentation.....	167
5.1.2. Durée de l'expérimentation	167
5.1.3. Le choix de l'échantillon	168
5.1.4. Objectif de l'expérimentation	168
5.2. Première phase : pré-test.....	169
5.2.1. Résultats obtenus du pré-test :	172
5.2.2. Analyse des résultats	173
5.2.2.1. Respect de l'intention de communication : objectivité du discours	173
5.2.2.2. Respect du genre.....	173
5.2.2.3. Cohérence	174

5.2.2.4. Respect des normes linguistiques	175
5.2.2.5. Mise en page : disposition du texte en paragraphe	178
5.3. Deuxième phase : le test	179
5.3.1. L'organisation d'une séquence	179
5.3.2. Les textes d'appui	180
5.3.3. Projet 1 : Jouer avec le langage	181
5.3.3.1. Séquence 1 : Grammaire et poésie	181
5.3.3.2. Séquence 2 : Ecrire avec des monosyllabes	203
5.3.4. Projet 2 : Ecrire avec le théâtre	223
5.3.4.1. Séquence 1 : Transposer un texte de théâtre en récit	223
3.4.2. Séquence 2 : Transposer une fable en texte de théâtre	241
5.4. Troisième phase : post-test	265
5.4.1. Résultats obtenus du post-test	266
5.4.2. Analyse des résultats	267
5.4.2.1. Respect de l'intention de communication : objectivité du discours	267
5.4.2.2. Respect du genre	267
5.4.2.3. Cohérence	268
5.4.2.4 Respect des normes linguistiques	269
5.4.2.5 Mise en page : disposition du texte en paragraphe	271
5.4.3. Comparaison des résultats	272
5.4.3.1. Respect de l'intention de communication : objectivité du discours	272
5.4.3.2. Respect du genre	273
5.4.3.3. Cohérence	274
5.4.3.4. Respect des normes linguistiques	275
5.4.3.5. Mise en page	276
Conclusion	277
Conclusion générale	278
Références bibliographie :	284
Annexes	

Résumé

Seule une didactisation réfléchie est susceptible de prendre en charge la problématique du scriptural et d'amener les apprenants, du Français Langue Etrangère au niveau du cycle secondaire en Algérie, à écrire en classe, nous pensons donc, que toute praxéologie didactico-pédagogique s'inscrit dans un ancrage socioculturel et dans les approches interculturelles d'où l'interaction.

En effet, tout enseignement-apprentissage dans une langue étrangère représente un sérieux écueil à la maîtrise de cette langue chez des apprenants pour qui, une langue étrangère n'est pas forcément une réalité sociale tangible, en terme de pratiques langagières mais un simple instrument auquel, de temps à autre, il faut s'exercer dans des séances d'activités oralo-écrite en rapport avec cette insécurité linguistico-culturelle en relation avec la compréhension chez les partenaires du processus d'enseignement-apprentissage du FLE et en relation étroite avec l'écrit au cycle secondaire.

De fait, notre thèse voire notre réflexion vise une démythification et une démystification du processus d'enseignement-apprentissage de la production écrite au niveau du secondaire algérien pour une meilleure prise en charge et pour une praxéologie responsable et consciente du partenariat pédagogique.

الملخص

من المرجح أن يعالج التدريس المدروس مسألة اللغة الكتابية ويُشجع المتعلّم على الكتابة في القسم، لذلك، نؤمن بأن جميع الممارسات التعليمية والتربوية جزء من ترسیخ اجتماعي ثقافي ونهج بين الثقافات، ومن هنا يأتي النّفاذ. في الواقع، يمثل أي تعلم وتّعلم بلغة أجنبية عقبة خطيرة أمام إتقان هذه اللغة بين المتعلّمين الذين لا تعتبر اللغة الأجنبية بالضرورة واقعاً اجتماعياً ملماً من حيث الممارسات اللغوية ولكنها أداة بسيطة يجب ممارستها من وقت لآخر في جلسات النّشاط الشفهي والكتابي فيما يتعلق بها انعدام الأمان اللغوي والتّنافسي للتفاهم بين الشركاء في عملية تعلم وتّعلم اللغة الأجنبية وفيما يتعلق بشكل وثيق بالكتابة في المرحلة الثانوية.

تهدف أطروحتنا، أو حتى تأملاتنا، إلى إزالة الغموض والإبهام حول عملية التدريس والتعلم للإنتاج الكتابي في المستوى الثانوي الجزائري من أجل دعم أفضل وممارسة مسؤولة ووعية للشراكة التربوية.

Abstract

Only thoughtful teaching can address the issue of scriptural language and lead learners of French as a Foreign Language at the secondary level in Algeria to write in class. We therefore believe that any didactic-pedagogical praxeology is part of a sociocultural foundation and intercultural approaches, hence the interaction.

Indeed, any teaching-learning in a foreign language represents a serious obstacle to mastering this language among learners for whom a foreign language is not necessarily a tangible social reality, in terms of language practices, but rather a simple instrument that must be practiced from time to time in oral-written activity sessions. This reflects this linguistic-cultural insecurity in relation to comprehension among partners in the FLE teaching-learning process and is closely linked to writing in secondary education.

In fact, our thesis, or even our reflection, aims at demystifying and demystifying the teaching-learning process of written production at the Algerian secondary level for better support and for a responsible and conscious praxeology of the pedagogical partnership.