



Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI

BORDJ BOU-ARRERIDJ

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DE LANGUE FRANCAISE

MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option: Didactique des langues étrangères

Thème

Les ateliers d'écriture au service de la compétence de production écrite

Cas des apprenants de 2^e année (Cycle moyen)

CEM CHERDOUH Laarbi, wilaya de Bordj BouArreridj.

Présenté par

-BENZIANE Narimane

-DILMI Boutheyna

-KHOUDOUR Anfal

Encadré par

Dre.BOUDERHEM Hadda

Membres de jury

Dre.BENYOUCEF Sana

Dre.BOUDERHEM Hadda

Dre.CHAAOUI Lydia

Présidente

Rapporteuse

Examinatrice

Année universitaire: 2024/2025

Dédicaces

À ma mère, Meriem, ma lumière dans l'obscurité, ma force dans les moments de faiblesse. À toi, qui as cru en moi même quand je doutais, qui m'as donné ton amour inconditionnel et ta présence rassurante. Ce mémoire, c'est le reflet de ta foi en moi, et je te le dédie de tout mon cœur .

À mon père, Toufik, l'homme qui incarne la force, la sagesse et l'amour dans ma vie. À toi, mon pilier, celui qui m'a toujours guidée avec patience et générosité. Merci pour tout ce que tu as sacrifié pour me voir réussir.

À mes sœurs, Manel, Amira, Malak et Lina, mes trésors, mes complices, Vous êtes ma fierté, mon refuge, mon bonheur. Je vous remercie pour votre amour et soutien .

À mes nièces adorées, Eline, Mélina et Maria, dont les rires sont des rayons de soleil qui réchauffent mon cœur.

À ma cousine Amina et à mes tantes bien-aimées, pour votre présence et vos prières .

À mes amies, Hadjer, Bouchra et Amira pour votre écoute et vos encouragements sincères.

À mes trinômes, Narimane et Anfal, pour notre belle complicité et notre collaboration inestimable.

À mes élèves chers, qui m'inspirent chaque jour et me rappellent pourquoi j'ai choisi ce métier.

Avec tout mon cœur, je vous dédie ce mémoire, car chacun d'entre vous a contribué à sa réalisation d'une manière ou d'une autre.

Boutheyna

Dédicaces

À mon époux,

ton soutien indéfectible, ta patience infinie et ton écoute attentive ont été le fil conducteur de cette aventure. Tu as partagé chaque effort, chaque doute, chaque moment d'épuisement et d'espoir, avec une générosité rare et un amour constant. Merci d'avoir été mon pilier, mon encouragement quotidien et la lumière douce dans les instants les plus durs.

À mes parents bien-aimés, merci pour votre amour incommensurable, pour les sacrifices silencieux et pour cette force que vous m'avez transmise depuis toujours. Vous m'avez portée dans vos bras avant que je marche, et vous continuez à me porter dans votre cœur à chaque pas. Ce mémoire est une pierre de plus posée sur le chemin que vous avez tracé pour moi.

À mon frère,

merci pour ton accompagnement précieux dans la réalisation de ce travail. Ta rigueur, tes conseils et ta bienveillance ont guidé mes pas et éclairé mes idées. Tu as été un guide discret mais essentiel.

À toute ma famille,

merci pour vos encouragements, votre présence affectueuse et votre confiance dans mes capacités.

Chacun de vos mots, chacun de vos gestes m'a aidé à avancer.

À mes collègues et camarades,

merci pour votre inquiétude bienveillante, vos mots d'encouragement et votre soutien moral, souvent silencieux mais profondément senti.

Vous avez contribué à rendre ce parcours plus humain, plus doux, plus riche.

Ce mémoire n'est pas seulement le fruit d'un travail intellectuel ; il est tissé de liens, d'amour, d'efforts partagés et de confiance reçue.

À vous tous, je le dédie avec une gratitude profonde et sincère.

Narimane

Dédicaces

Ce travail, je l'offre en premier à Naïm, à l'épaule sur laquelle je me repose dans les moments de doute, mon époux bien-aimé, pour son soutien sans faille, sa patience infinie et sa présence rassurante dans chaque étape de ma vie. Merci d'avoir toujours été là, de m'encourager dans mes choix et de t'être tenu à mes côtés avec amour et accord. Que Dieu te récompense pour ta bonté et t'accorde santé et longue vie.

À l'homme de ma vie qui m'a donné la joie de vivre, à celui qui a toujours attendu les fruits de sa bonne éducation, à toi mon très cher papa Mourad. J'espère avoir répondu aux espoirs que tu as placés en moi, que ce travail soit l'expression des vœux que tu n'as jamais cessé de formuler. Je te dois ce que je suis aujourd'hui et ce que je serai demain, et je ferai toujours de mon mieux pour rester ta fierté et ne jamais te décevoir. Qu'Allah te préserve et te prodigue une longue vie.

À ma très chère maman Khalissa. L'épaule solide, l'œil attentif et compréhensif, mon soutien moral et source de joie. Celle qui s'est toujours sacrifiée pour me voir réussir, la personne la plus digne de mon estime et de mon respect. Tout ce que je peux t'offrir ne pourra exprimer l'amour et la reconnaissance que je te porte. Et en témoignage, je t'offre ce modeste travail pour te remercier de l'affection dont tu m'as toujours entourée. Puisse le Tout-Puissant te donner santé, bonheur et longue vie afin

À mes chères grand-mère Mami Rehiba et Ma fatma, mes héroïnes. Autant de phrases et d'expressions aussi éloquentes soient-elles ne sauraient exprimer ma gratitude et ma reconnaissance.

À mes chères sœurs Maissem, Hasna et Ilhem. À mon très cher frère Islam. Les mots ne suffisent guère pour exprimer l'attachement, l'amour et l'affection que je porte pour vous.

À la mémoire de mes grands-parents. J'aurais tant aimé que vous soyez présents. Que Dieu ait vos âmes dans Sa sainte miséricorde.

Je dédie ce travail à toute ma famille et belle-famille, À vous qui avez toujours été mon soutien fidèle et ma source de force. Puisse Dieu vous préserver, éclairer votre route et vous aider à réaliser, à votre tour, vos rêves les plus chers.

À ma chère copine (sœur) Hanane, qui m'a tant soutenue et épaulée, je remercie le Bon Dieu qui a croisé nos chemins. Puisse le Bon Dieu nous procurer santé et longue vie. Je t'aime.

À mes chères copines Hafidha, Kamilia, Fatima, Zola et Dounia. À mes amies d'enfance Douaa, Hayam, Chadba et Ikram. Merci d'être toujours là, dans les meilleurs comme dans les pires moments. En témoignage de l'attachement et de l'amour que j'ai pour vous, je vous souhaite plein de bonheur, de santé et de réussite dans vos vies et parcours respectifs.

À mes collègues, trinôme Boutheyna et Narimane. Aucune dédicace ne saurait exprimer tout l'amour que j'ai pour vous. Un pur plaisir d'avoir eu le privilège de travailler à vos côtés.

À tous ceux qui sont proches de mon cœur et dont je n'ai pas cité le nom, au risque d'oublier quelqu'un.

Anfal.

Remerciements

Avant tout développement de cette expérience professionnelle, il est utile par courtoisie de commencer ce modeste mémoire de fin d'étude par des remerciements.

Tout d'abord, nous exprimons nos remerciements à Dieu de nous avoir donné le courage et la force d'aller au bout de nos fins pour terminer notre travail et pour sa bienveillance.

Nous tenons à remercier tout particulièrement et à témoigner toute notre reconnaissance à notre directrice de recherche, madame BOUDERHEM Hada, notre source de motivation et d'énergie positive, qui a su nous mettre sur les bons rails dans le cadre de notre étude et nous a munis de tout ce dont on avait besoin pour mener à bien notre recherche.

Nous présentons nos profondes gratitude et vifs remerciements à tous les enseignants Au corps professoral du département de français qui se sont donnés corps et âme pour nous assurer un enseignement de qualité en mettant à notre disposition leurs expériences et leurs compétences.

Table des matières

Introduction Générale	1
Chapitre 01 : De la production écrite en didactique du FLE aux ateliers d'écriture	
Introduction	2
1- Définition et enjeux de la production écrite	Erreur ! Signet non défini.
1-1 Définition de la production écrite en FLE	2
1-2 Importance de la production écrite dans l'apprentissage d'une langue	3
1-3 La relation entre la rédaction et la production orale	4
1-4 Place de la production écrite dans les programmes officiels algériens	4
2- Le processus d'écriture :	4
2-1 La planification :	5
2-2 La mise en texte	5
2-3 La révision	5
3- Les difficultés des apprenants algériens en production écrite	6
3-1 Problèmes linguistiques	6
3-2 Problèmes textuels	6
3-2-1 L'absence de cohérence et de cohésion dans les écrits:	6
3-2-2 le mal à suivre les instructions :	6
3-2-3 Problèmes liés aux stratégies d'écriture	6
3-3 L'impact de la langue maternelle (l'arabe dialectal)	6
4- L'évaluation en production écrite en didactique du FLE	6
4-1 Les critères d'évaluation	7
4-2 Classification des critères selon le tableau EVA	7
5- Définition et origine des ateliers d'écriture	9
5-1 Histoire et évolution du terme de l'atelier d'écriture	9
5-2 Les théories d'apprentissage en relation avec l'écrit collaboratif.	9
5-3 Rôles de l'atelier d'écriture en classe du FLE.	10
5.4 La place des ateliers d'écriture en 2ème année moyenne en Algérie :	11
6- Objectifs pédagogiques et caractéristiques des ateliers d'écriture en FLE pour les	12
6-1 Renforcement des aptitudes à l'écrit	12
6-2 Méthode amusante et inventive	12
6-3 Interaction et collaboration	12
6-4 Développement de la confiance en soi	12
6-5 Augmentation de la motivation académique	12
7- Le rôle de la zone proximale de développement dans les ateliers d'écriture	12
7-1 Définition de la zone proximale de développement (ZPD)	13

Liste de tableaux

7-2	Principes fondamentaux de la ZPD	13
7-2-1	Interaction sociale comme moteur de développement	13
7-2-2	L'apprentissage guidé	13
7-2-3	L'évaluation en temps réel	13
7-3	L'enseignement de l'écrit dans la zone de développement	14
7-4	L'accompagnement de l'enseignant et l'interaction entre pairs comme leviers d'apprentissages 14	
8-	Mise en œuvre des ateliers d'écriture en classe de FLE :	15
8-1	Organisation et structuration de l'atelier d'écriture :	15
8-2	Les éléments constitutifs d'un atelier d'écriture:	16
8-2-1	La présence d'un animateur au rôle particulier :	16
8-2-2	L'existence de propositions d'écriture comme stimulant :	16
8-2-3	Une relation privilégiée avec la littérature :	17
8-2-4	Des temps d'éloge à partir des textes écrits :	17
8-2-5	Un travail dans la durée :	17
8-3	Rôle de l'enseignant et l'apprenant dans l'atelier d'écriture :	17
8-3-1	Rôle de l'enseignant :	17
8-3-2	Rôle de l'apprenant :	18
9-	De l'atelier à la production finale : un processus de développement des compétences en FLE :	19
9-1	Développement de la compétence linguistique (grammaire, vocabulaire, orthographe)	19
9-2	Amélioration de la compétence textuelle (Cohésion et cohérence textuelles)	20
9-3	Vers une écriture autonome et créative (Impact sur l'autonomie et la créativité des apprenants) 20	
	Conclusion	21
	Chapitre 02 : Expérimentation et interprétation des résultats	22
	Introduction :	22
1-	Méthodologie adoptée :	22
1-1	Type de recherche:	22
1-2	Échantillon :	22
1-3	Instruments de collecte de données :	22
1-4	Modalités d'analyse des données :	23
1-5	Le corpus :	23
2-	Le déroulement de l'expérimentation :	23
2-1	Séance de préparation à l'écrit :	24
2-2	Pré-test : production écrite individuelle	24
2-3	Test : Atelier d'écriture (production écrite collective)	25
2-4	Grille d'observation en atelier d'écriture :	26

Liste de tableaux

2-5	Séance de remédiation :	27
2-6	Post-test :	27
3-	Analyse et interprétation des données :	28
3-1	Analyse et interprétation des résultats des productions écrites du pré-test :	28
3-1-1	Aspect matériel :	28
3-1-2	Aspect pragmatique :	30
3-1-3	Aspect sémantique :	32
3-1-4	Aspect morphosyntaxique :	33
3-2	Analyse et interprétation des résultats des productions écrites du test (Atelier d'écriture) :	35
3-2-1	Aspect matériel :	35
3-2-2	Aspect Pragmatique :	37
3-2-3	Aspect Sémantique :	37
3-2-4	Aspect morphosyntaxiques :	38
3-2-5	Commentaire et interprétation :	39
3-3	Analyse et interprétation des résultats des productions écrites du post-test :	40
3-3-1	Aspect matériel :	40
3-3-2	Aspect pragmatique :	42
3-3-4	Aspect morphosyntaxique :	44
4-	Analyse comparative des résultats de pré-test et post-test :	47
4-1	Commentaires et interprétation des résultats:	48
4-1-1	Aspect matériel :	48
4-1-2	Aspect pragmatique :	48
4-1-3	Aspect sémantique :	49
4-1-4	Aspect morphosyntaxique :	50
4-2	Observations qualitatives et dynamiques d'apprentissage :	50
4-3	Synthèse :	51
5-1	Interprétation des données à la lumière de la problématique :	51
5-2	Comparaison avec les hypothèses formulées :	52
5-3	Limites et difficultés de la recherche :	52
	Conclusion :	53
	Conclusion générale :	54
	Bibliographie :	57
	Annexes :	Erreur ! Signet non défini.

Liste de tableaux

Liste des diagrammes

→ Diagrammes circulaires pour les différentes étapes de l'expérimentation

1. Prétest

Diagrammes circulaires – Aspect matériel

- Diagramme circulaire n°1 : Organisation de la copie
- Diagramme circulaire n°2 : Utilisation des signes de ponctuation

Diagrammes circulaires – Aspect pragmatique

- Diagramme circulaire n°3 : Respect de la consigne
- Diagramme circulaire n°4 : Structure du texte

Diagrammes circulaires – Aspect sémantique

- Diagramme circulaire n°5 : Employer les adjectifs qualificatifs
- Diagramme circulaire n°6 : Employer les types de phrases

Diagrammes circulaires – Aspect morphosyntaxique

- Diagramme circulaire n°7 : Employer des verbes introducteurs de paroles
- Diagramme circulaire n°8 : Employer des verbes au présent (indicatif, impératif)
- Diagramme circulaire n°9 : Correction d'orthographe

2. Test

Diagrammes circulaires – Aspect matériel

- Diagramme circulaire n°10 : Organisation de la copie
- Diagramme circulaire n°11 : Utilisation des signes de ponctuation

Diagrammes circulaires – Aspect pragmatique

- Diagramme circulaire n°12 : Respect de la consigne
- Diagramme circulaire n°13 : Structure du texte

Diagrammes circulaires – Aspect sémantique

- Diagramme circulaire n°14 : Employer les adjectifs qualificatifs
- Diagramme circulaire n°15 : Employer les types de phrases

Diagrammes circulaires – Aspect morphosyntaxique

- Diagramme circulaire n°16 : Employer des verbes introducteurs de paroles
- Diagramme circulaire n°17 : Employer des verbes au présent (indicatif, impératif)
- Diagramme circulaire n°18 : Correction d'orthographe

3. Post-test

Diagrammes circulaires – Aspect matériel

- Diagramme circulaire n°19 : Organisation de la copie
- Diagramme circulaire n°20 : Utilisation des signes de ponctuation

Diagrammes circulaires – Aspect pragmatique

- Diagramme circulaire n°21 : Respect de la consigne
- Diagramme circulaire n°22 : Structure du texte

Diagrammes circulaires – Aspect sémantique

- Diagramme circulaire n°23 : Employer les adjectifs qualificatifs
- Diagramme circulaire n°24 : Employer les types de phrases

Diagrammes circulaires – Aspect morphosyntaxique

- Diagramme circulaire n°25 : Employer des verbes introducteurs de paroles
- Diagramme circulaire n°26 : Employer des verbes au présent (indicatif, impératif)
- Diagramme circulaire n°27 : Correction d'orthographe

→ Diagrammes comparatifs des résultats de pré-test et post-test

- Diagramme en barres n°28 : Évolution de l'aspect matériel

Liste de tableaux

- Diagramme en barres n°29 : Évolution de l'aspect pragmatique
- Diagramme en barres n°30 : Évolution de l'aspect sémantique
- Diagramme en barres n°31 : Évolution de l'aspect morphosyntaxique.

Liste de tableaux

Liste des tableaux

1. Tableau n°1 : Tableau d'évaluation
2. Tableau n°2 : Grille d'observation en atelier d'écriture
3. Tableaux n°3 à 6 : Tableau des analyses des résultats en pré-test
 - Aspect matériel (n°3)
 - Aspect pragmatique (n°4)
 - Aspect sémantique (n°5)
 - Aspect morphosyntaxique (n°6)
4. Tableaux n°7 à 10 : Tableau des analyses des résultats du test (Ateliers d'écriture)
 - Aspect matériel (n°7)
 - Aspect pragmatique (n°8)
 - Aspect sémantique (n°9)
 - Aspect morphosyntaxique (n°10)
5. Tableaux n°11 à 14 : Tableau des analyses des résultats du post-test (Productions Individuelles)
 - Aspect matériel (n°11)
 - Aspect pragmatique (n°12)
 - Aspect sémantique (n°13)
 - Aspect morphosyntaxique (n°14)
6. Tableau n°15 : Tableau comparatif des résultats entre le pré-test et le post-test

Résumé (en français)

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, et porte sur l'impact des ateliers d'écriture sur le développement de la compétence de production écrite chez les apprenants du cycle moyen, en particulier les élèves de deuxième année moyenne en Algérie. Il vise à répondre aux questions suivantes : les ateliers d'écriture peuvent-ils améliorer la qualité des textes rédigés par les élèves ? Dans quelle mesure ces dispositifs favorisent-ils la cohérence textuelle, l'enrichissement lexical et la maîtrise syntaxique ? Pour y répondre, nous avons mené une expérimentation en classe combinant une analyse qualitative et quantitative des productions écrites avant et après l'introduction des ateliers d'écriture. Les résultats de l'étude confirment l'impact positif de cette approche sur la motivation des apprenants, leur engagement dans l'acte d'écriture et la qualité de leurs productions.

Mots-clés : production écrite, ateliers d'écriture, FLE, motivation, cycle moyen.

Abstract (in English)

This research is part of the field of French as a Foreign Language (FFL) didactics, and focuses on the impact of writing workshops on the development of writing skills among middle school learners, specifically second-year students in Algerian schools. It aims to answer the following questions: Can writing workshops improve the quality of students' written texts? To what extent do these methods enhance text coherence, lexical richness, and syntactic accuracy? To address these questions, we conducted a classroom-based experiment combining both qualitative and quantitative analyses of learners' written productions before and after the implementation of writing workshops. The findings confirm the positive effect of this pedagogical approach on learners' motivation, engagement in the writing process, and the overall quality of their texts.

Keywords: writing production, writing workshops, FFL, motivation, middle school

المخلص (بالعربية)

يندرج هذا البحث في إطار تعليمية اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، ويهدف إلى دراسة تأثير ورشات الكتابة على تنمية مهارة الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ الطور المتوسط، وبالأخص تلاميذ السنة الثانية متوسط في المدارس الجزائرية. ويسعى للإجابة عن الأسئلة التالية: هل تساهم ورشات الكتابة في تحسين جودة النصوص التي يكتبها المتعلمون؟ وإلى أي مدى تعزز هذه الورشات الترابط النصي، وغنى المعجم، والدقة التركيبية؟ للإجابة عن هذه الأسئلة، قمنا بتجريب بيداغوجي داخل القسم، جمع بين التحليل الكمي والنوعي للإنتاجات الكتابية قبل وبعد تطبيق ورشات الكتابة. وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لهذه الطريقة على تحفيز المتعلمين، وعلى انخراطهم الفعلي في فعل الكتابة، وعلى جودة ما ينجزونه كتابياً.

الكلمات المفتاحية: الإنتاج الكتابي، ورشات الكتابة، الفرنسية كلغة أجنبية، التحفيز، الطور المتوسط.

Introduction Générale

Introduction Générale

L'apprentissage de l'écriture en français langue étrangère (FLE) constitue un défi majeur dans le contexte éducatif algérien, particulièrement au cycle moyen. À ce stade, les apprenants sont fréquemment confrontés à des obstacles tant linguistiques et méthodologiques que cognitifs. La production écrite, en effet, exige non seulement une maîtrise des règles grammaticales et lexicales, mais aussi une capacité à organiser des idées, structurer un discours et adapter son message en fonction d'une situation de communication donnée. Toutefois, l'enseignement traditionnel repose encore largement sur des approches prescriptives et normatives, ce qui limite la place accordée à la créativité et à l'interaction et, par conséquent, réduit l'engagement des élèves dans l'acte d'écriture (Cuq, 2003 ; Dabène, 1991).

Face à ces constats, les ateliers d'écriture se présentent comme une approche prometteuse. Ils offrent un cadre pratique, collaboratif et stimulant où les apprenants peuvent écrire régulièrement, échanger leurs idées et bénéficier de retours constructifs. Ceci favorise ainsi le développement de leur créativité, de leur autonomie et de leur confiance en leurs capacités scripturales.

L'objectif de notre travail est d'analyser spécifiquement l'efficacité des ateliers d'écriture dans l'amélioration des compétences en production écrite. Il s'agit donc d'examiner dans quelle mesure cette approche collaborative peut contribuer à améliorer la qualité des textes produits, notamment en termes de cohérence, de richesse lexicale et de fluidité syntaxique. De plus, nous chercherons à identifier les facteurs qui participent à cette amélioration, en particulier l'influence de la dimension collaborative et la progression méthodologique propre aux ateliers d'écriture.

La littérature disponible sur les ateliers d'écriture en contexte éducatif s'appuie sur plusieurs théories de l'apprentissage centrées sur l'apprenant, telles que le constructivisme, le socio-constructivisme et la pédagogie de projet. Ces approches reconnaissent que les élèves apprennent plus efficacement lorsqu'ils sont activement impliqués dans des situations d'apprentissage authentiques, leur permettant de construire du sens à partir de leurs expériences, de mobiliser leur imagination et d'exprimer leur subjectivité. L'acte d'écrire devient ainsi non seulement un moyen de communication, mais aussi un outil de réflexion, de création et de construction de soi.

Dans cette lignée théorique, Vygotski (1934) souligne le rôle fondamental de l'interaction sociale dans le développement cognitif de l'individu. C'est précisément dans cette perspective que les ateliers d'écriture, en tant que pratiques collectives et collaboratives, trouvent toute leur légitimité. Ils permettent aux apprenants d'échanger, de commenter leurs productions mutuelles et de s'enrichir des apports des autres, tout en développant leur autonomie et leur responsabilité dans l'acte d'écriture. Cette dynamique s'inscrit également dans la continuité des travaux de Bruner (1996), qui insiste sur l'importance du récit, de l'imagination et de la mise en mots comme leviers du développement intellectuel.

Par ailleurs, les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les ateliers d'écriture intègrent les principes de la pédagogie différenciée et de l'individualisation des parcours, ce qui permet à chaque élève de progresser à son rythme, selon ses besoins et ses centres d'intérêt. Ces ateliers reposent enfin sur un renouvellement de la posture de l'enseignant, qui évolue d'un simple transmetteur de savoirs

vers un guide, un facilitateur et un accompagnateur. Dans ce cadre, l'apprentissage de l'écriture est envisagé comme un processus vivant, dynamique et évolutif, plutôt que comme une simple reproduction de modèles figés.

Ainsi, les fondements théoriques sur lesquels s'appuie notre recherche soulignent la richesse des ateliers d'écriture en tant que dispositifs capables de mobiliser simultanément la créativité, l'expression personnelle, la coopération et la réflexion métacognitive. Ces éléments constituent des leviers essentiels pour améliorer la compétence de production écrite des apprenants en FLE, en particulier dans le contexte scolaire algérien où les pratiques traditionnelles tendent encore à privilégier des approches normatives au détriment de la dimension expressive et personnelle de l'écriture.

Après avoir fait le point sur la littérature existante concernant la mise en œuvre de la pédagogie de l'écriture, nous sommes parvenues à la formulation de la problématique suivante, qui va cadrer notre réflexion et orientera notre recherche :

Face aux difficultés persistantes des apprenants en production écrite, dans quelle mesure les ateliers d'écriture peuvent-ils contribuer à améliorer leurs compétences en écriture ? Quelles sont les pratiques pédagogiques spécifiques à ces ateliers qui permettent aux apprenants de progresser ?

Pour répondre à cette problématique, nous avançons les hypothèses suivantes :

- Les ateliers d'écriture permettraient d'améliorer la compétence en production écrite chez les apprenants de deuxième année moyenne en Algérie.
- Les activités collaboratives et l'encadrement méthodologique de ces ateliers faciliteraient l'engagement et la motivation des élèves à écrire.
- La pratique régulière d'ateliers d'écriture contribuerait à une amélioration tangible de la cohérence, de la structure et de la créativité dans les productions écrites des élèves.

Ce qui nous a amenée à nous intéresser aux ateliers d'écriture, c'est avant tout leur potentiel pédagogique reconnu dans l'amélioration des compétences scripturales, en particulier dans les contextes d'enseignement du FLE à de jeunes apprenants.

La réalité de l'enseignement du français dans le cycle moyen en Algérie, marquée par une production écrite souvent limitée à des exercices reproductifs ou des rédactions conventionnelles, a renforcé notre volonté d'explorer des approches plus créatives, centrées sur l'apprenant. Les ateliers d'écriture nous sont apparus comme une alternative prometteuse, capable de susciter motivation, implication personnelle et développement de la créativité langagière. En effet, plusieurs recherches didactiques récentes soulignent l'intérêt de ces ateliers pour favoriser la liberté d'expression, la confiance en soi et la construction progressive d'une compétence scripturale autonome.

Afin d'asseoir notre réflexion sur des bases solides, nous avons d'abord mené une recherche documentaire en consultant des ouvrages spécialisés, des articles scientifiques ainsi que des témoignages d'enseignants sur des plateformes pédagogiques. Des mots-clés tels que « atelier d'écriture », « écriture créative », « production écrite en FLE », « pédagogie de projet », ou encore «

compétence scripturale » nous ont permis d'explorer des sources variées, dans le but de dégager les fondements théoriques et les approches pratiques des ateliers d'écriture en contexte scolaire.

Notre travail est structuré en deux chapitres : un chapitre théorique et un chapitre pratique. Le chapitre théorique abordera le contexte et la justification de l'étude en soulignant l'importance de la créativité dans le développement des élèves de 2e année moyenne. Nous analyserons aussi le rôle de l'écriture dans le système éducatif algérien et la façon dont elle peut servir de levier pour encourager l'imagination et la pensée critique des apprenants. Les concepts clés comme la créativité, l'écriture créative et les ateliers d'écriture seront expliqués pour montrer comment ces ateliers peuvent favoriser l'expression personnelle des élèves. Enfin, nous traiterons de la motivation et de l'engagement des apprenants comme des éléments cruciaux pour stimuler leur créativité et optimiser leur apprentissage.

Dans le chapitre pratique, nous présenterons la méthodologie adoptée et les étapes de mise en œuvre de l'expérimentation. Ce projet reposera sur une approche mixte pour évaluer l'impact des ateliers d'écriture sur la créativité des élèves. La collecte des données sera réalisée à travers des observations participantes, afin de recueillir des informations précises sur les changements observés dans la créativité des apprenants.

L'expérimentation mettra en place un seul groupe d'élèves de 2e année moyenne. Un pré-test consistera en une production individuelle dans laquelle nos élèves suivront l'enseignement traditionnel selon la méthode classique. Ce pré-test est destiné à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants. Ensuite, des ateliers d'écriture seront organisés pour remédier à ces lacunes, stimuler la créativité et renforcer l'autonomie des élèves à travers diverses activités. Enfin, un post-test individuel sera réalisé afin d'évaluer les progrès accomplis à l'issue des ateliers. Cette progression du collectif vers l'individuel permettra de mesurer l'impact des ateliers d'écriture sur la compétence rédactionnelle des élèves.

L'analyse des résultats permettra de comparer les effets des ateliers sur la créativité entre les différentes étapes de l'expérimentation, mettant ainsi en lumière les bénéfices potentiels de cette approche. Enfin, nous discuterons des limites méthodologiques et formulerons des recommandations pour une meilleure intégration des ateliers d'écriture dans le programme scolaire, afin de favoriser l'épanouissement créatif des élèves en Algérie.

Chapitre 01 :
De la production écrite en didactique du
FLE aux ateliers d'écriture

Chapitre 01 : De la production écrite en didactique du FLE aux ateliers d'écriture

Introduction

Dans ce chapitre, nous tenterons d'explorer l'évolution de la production écrite en didactique du FLE, en s'appuyant sur les ateliers d'écriture comme dispositif pédagogique novateur. Nous débutons par définir la production écrite et ses enjeux dans l'apprentissage des langues, avant d'aborder les étapes du processus d'écriture et les défis auxquels les apprenants algériens sont confrontés dans ce domaine. Ensuite, nous nous intéressons à l'origine et à la définition des ateliers d'écriture, ainsi qu'à leurs objectifs pédagogiques. Enfin, nous examinons les modalités de mise en œuvre de ces ateliers en classe de FLE, en soulignant leur rôle dans l'amélioration des compétences scripturales des élèves.

1- Définition et enjeux de la production écrite

Dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, indépendamment des autres compétences à développer, la production écrite constitue un objectif central et prioritaire. Freinet souligne : « *C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire.... L'enfant apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler, et que sa maman n'arrête pas non plus de l'écouter et de lui parler. L'enfant apprendrait de même à écrire à la perfection sans aucun exercice systématique et sans règle spéciale si les mêmes conditions indispensables étaient remplies, c'est-à-dire si l'enfant écrivait et lisait non seulement quelques minutes par jour, mais pour ainsi dire en permanence.* »

1-1 Définition de la production écrite en FLE

La production écrite, également appelée expression écrite, constitue une activité fondamentale dans la construction des apprentissages. Elle représente un écrit social, un acte de communication au cours duquel l'auteur produit un texte écrit approprié à la situation dans une langue correcte et compréhensible du ou des destinataire(s).

[... la production écrite se distingue d'autres activités : – ce n'est pas une rédaction, celle-ci étant un écrit scolaire qui a ses propres règles, sans rapport avec un écrit social; – ce n'est pas seulement une activité d'expression, qui consiste à faire connaître son avis ou ses sentiments; – ce n'est pas non plus seulement une activité d'écriture, dont le sens le plus courant, surtout à l'école, est d'« *utiliser des signes graphiques* » (Dictionnaire Larousse).]

Selon CUQ (2003 : 180) la production écrite est « Une activité mentale, complexe de construction de connaissances et de sens ».

Selon Bouchard, la production écrite est : « *une capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* » .

D'après PLANE Sylvie (1994, P.44) la production écrite est « *Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* » .

Selon Jean-Pierre Robert (2008, p. 76), « l'écriture est un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée ». Écrire consiste donc à utiliser un moyen (crayon, stylo, ou tout autre outil) pour tracer sur un support, généralement du papier, des signes représentant les mots d'une langue. Ces mots sont organisés en un énoncé ayant pour objectif de conserver ou de transmettre un message précis. L'écriture se présente ainsi comme un canal essentiel permettant à celui qui écrit de communiquer avec une autre personne, destinataire du message.

Dans ce contexte, la production écrite en langue étrangère se révèle être un processus particulièrement complexe. Elle consiste à élaborer des messages graphiques structurés et compréhensibles pour assurer une transmission efficace à autrui. Cette activité ne se limite pas à la simple transcription de mots, mais s'inscrit dans un cadre plus large, où la transmission correcte du message repose sur l'adaptation aux paramètres de la situation de communication. Ces paramètres incluent les règles linguistiques, les normes socioculturelles et les attentes liées au contexte de communication. Ainsi, la production écrite en langue étrangère vise à établir une interaction réussie entre l'apprenant-scripteur et son ou ses lecteurs .

Donc, la production écrite est indispensable dans l'apprentissage du FLE, parce qu'elle consiste à un processus récursif de résolution de problème et de maîtrise des compétences acquises.

1-2 Importance de la production écrite dans l'apprentissage d'une langue

La production écrite occupe une position centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE). Elle dépasse la simple activité de transcription linguistique, mais constitue un véritable outil de communication, d'élaboration de la pensée et de construction de savoirs. À travers ce processus , l'apprenant peut présenter des informations, partager des sentiments, exprimer des impressions et construire des savoirs, tout en laissant une trace durable de son apprentissage. Comme le souligne N. Rabatel (2005), « *écrire, c'est mettre en forme ses idées pour les adresser à autrui, mais aussi pour mieux se comprendre soi-même* ».

D'après F. Cicurel (2002), « *l'écrit en classe de FLE permet de travailler la langue autrement, dans une temporalité plus longue, et souvent avec moins de pression que l'oral* ».

Autrement-dit, l'écriture offre un espace d'expression privilégié aux apprenants les plus réservés, qui peuvent y formuler plus librement ce qu'ils n'oseraient pas dire à l'oral. Elle constitue également un levier d'égalité au sein de la classe en encourageant l'inclusion et la participation de chaque apprenant. Selon L. Plane (2000), « *l'écriture donne à voir les mécanismes d'appropriation de la langue par les apprenants, en révélant leurs stratégies, leurs erreurs, mais aussi leur créativité* » Du point de vue pédagogique, la production écrite est un outil qui permet au formateur (enseignant) une évaluation approfondie et différée , facilitant ainsi un suivi individualisé des apprenants. Ces productions peuvent être archivées, analysées et comparées dans le temps, fournissant des repères concrets de progression réalisée.

Enfin , dans une séquence pédagogique structurée et complète, la production écrite représente souvent le moment culminant, où l'apprenant mobilise ses compétences lexicales, grammaticales, discursives et culturelles acquises en réalisant sa tâche langagière . C'est, pour l'enseignant, une occasion d'évaluer non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi la capacité de l'apprenant à structurer un discours cohérent, adapté à une situation de communication. Comme le résume E. Nissen

(2007), « *l'acte d'écrire est une activité complexe et intégrative qui reflète la maturité langagière de l'apprenant* ».

Ainsi, la production écrite en FLE ne peut être réduite à un simple exercice académique : elle est un outil pédagogique polyvalent, au service du développement linguistique, cognitif et socio-affectif de l'apprenant.

1-3 La relation entre la rédaction et la production orale

La production orale renforce significativement l'écriture des étudiants en les aidant à structurer leurs pensées, à élargir leur vocabulaire et à perfectionner l'usage des structures grammaticales. Selon Boukhatem (2011), « *la production orale constitue une étape préparatoire à l'acte d'écrire, car elle permet de mobiliser les idées, les organiser et les verbaliser avant leur mise en texte* ». En favorisant la fluidité, la cohérence et la confiance, l'oral contribue également à développer des composantes cruciales pour une rédaction performante. Loin d'être des compétences cloisonnées, l'oral et l'écrit se complètent mutuellement. Comme le souligne Jean-Michel Zakhartchouk (2003), « *parler pour écrire, écrire pour parler : les deux démarches se nourrissent l'une de l'autre* ». L'oral favorise une expression spontanée, plus intuitive, tandis que l'écrit propose une réflexion plus organisée et approfondie. Cette interaction dynamique entre les deux modalités est confirmée par Christian Puren (2004) qui affirme que « *la complémentarité de l'oral et de l'écrit constitue un levier puissant pour la construction des compétences langagières* ».

Ainsi, ces compétences s'alimentent mutuellement : l'oral prépare à l'écrit en initiant la formulation des idées, et l'écrit affine l'oral en consolidant la structure syntaxique et le lexique. Cette synergie est particulièrement précieuse en classe de FLE, où chaque compétence peut servir de tremplin pour renforcer l'autre.

1-4 Place de la production écrite dans les programmes officiels algériens

Sans aucun doute, la production écrite joue un rôle prépondérant dans les cursus de français au niveau du collège. Elle se positionne comme l'instrument d'intégration idéal, représentant le sommet de la séquence didactique, et donne à l'élève la chance d'appliquer les savoirs et aptitudes obtenus lors des séances antérieures. Cette contribution vise à prouver que la perception des enseignants concernant la gestion de cette activité a une influence cruciale sur les problèmes identifiés dans l'écriture. Effectivement, c'est en grande partie ces perceptions qui sont à l'origine des échecs observés dans ce secteur.

2- Le processus d'écriture

Le processus d'écriture est souvent décrit comme une tâche complexe qui engage différentes compétences et savoir-faire. Selon le *Dictionnaire pratique de didactique*, cette activité repose sur une situation spécifique (un thème donné, un public cible) et nécessite des connaissances précises sur le sujet traité et sur le public visé. Elle mobilise également un savoir-faire particulier, car « il n'est pas donné à tout un chacun d'écrire ». Ce processus se structure en trois étapes principales : la génération

planifiée des idées, leur mise en mots et la révision du texte. Il exige donc que le scripteur dispose d'une compétence langagière adaptée à ce type d'activité (Jean-Pierre Robert, p. 76).

Ainsi, l'écriture confronte l'apprenant à une situation problème où il doit mobiliser à la fois ses compétences personnelles et ses acquis linguistiques et méthodologiques. Les trois étapes fondamentales qui composent cette activité planification, mise en texte et révision – jouent un rôle central dans le développement de la compétence scripturale, car elles permettent d'assurer une production écrite cohérente et structurée.

2-1 La planification

La planification, également appelée « pré-écriture », constitue la première phase du processus d'écriture. Durant cette étape, le scripteur mobilise ses connaissances antérieures pour générer des idées en lien avec le sujet et les organise selon un plan structuré. Cette phase comprend trois sous-processus :

- Conception : sélection des informations pertinentes stockées en mémoire.
- Organisation : structuration logique des idées recueillies.
- Cadrage : évaluation du plan élaboré en fonction des objectifs de la tâche d'écriture.

Ces opérations sont essentielles pour orienter efficacement la rédaction du texte.

2-2 La mise en texte

La mise en texte, ou phase de rédaction, consiste à transformer les idées planifiées en un texte cohérent. Le scripteur choisit les structures syntaxiques et le vocabulaire appropriés pour exprimer ses pensées de manière claire et fluide. Cette étape implique la construction de phrases et de paragraphes, en veillant à la cohérence et à la progression logique du texte

2-3 La révision

La révision, également appelée « réécriture », est la phase finale du processus d'écriture. Elle permet au scripteur de relire son texte pour en améliorer la qualité. Cette étape comprend deux volets :

- Amélioration du contenu : réorganisation des idées, clarification des propos et suppression des redondances.
- Correction linguistique : vérification de l'orthographe, de la grammaire, de la ponctuation et de la syntaxe.

La révision est cruciale pour assurer la clarté et la cohérence du texte final.

3- Les difficultés des apprenants algériens en production écrite

On peut regrouper les problèmes que rencontrent les apprenants algériens en matière de production écrite en trois catégories principales : linguistiques, textuelles et relatives aux techniques de rédaction.

3-1 Problèmes linguistiques

Les élèves font face à des problèmes concernant l'acquisition des règles de grammaire, de syntaxe et d'orthographe, en grande partie en raison de l'impact de l'arabe dialectal sur le français. Ces difficultés englobent : des fautes dans la concordance des verbes et des adjectifs, l'utilisation des prépositions, ainsi que le mélange de mots homophones et les enjeux d'orthographe (accents, lettres silencieuses). **un vocabulaire restreint**, ce qui conduit à des redondances et à une expression moins précise.

3-2 Problèmes textuels

La structuration du texte représente un autre obstacle. Les étudiants ont du mal à organiser leurs pensées de façon cohérente, ce qui entraîne parfois des travaux décousus.

3-2-1 L'absence de cohérence et de cohésion dans les écrits:

C'est un problème, dû à l'usage insuffisant ou inadapté des connecteurs logiques.

3-2-2 le mal à suivre les instructions

Ce qui conduit à des réponses qui ne répondent pas aux critères attendus.

3-2-3 Problèmes liés aux stratégies d'écriture

L'absence de préparation avant la rédaction représente un obstacle important, les étudiants ayant tendance à écrire de manière impulsive sans structurer leurs pensées au préalable. Il y a aussi un manque de révision des textes, ce qui entrave une correction efficace des fautes et une amélioration de la structure. De plus, les étudiants s'appuient fréquemment sur leurs enseignants ou des exemples donnés, faisant défaut d'indépendance dans le processus de rédaction.

3-3 L'impact de la langue maternelle (l'arabe dialectal)

L'impact de l'arabe dialectal sur la rédaction en arabe classique et en français entraîne des fautes de style et de syntaxe. Pour résumer, afin d'améliorer la rédaction des élèves, il est essentiel d'implémenter des approches pédagogiques qui favorisent l'exercice fréquent, la réécriture, l'organisation et l'autonomie.

4- L'évaluation en production écrite en didactique du FLE

Dans le cadre scolaire, l'activité d'écriture occupe une place essentielle dans le développement cognitif et langagier des apprenants. L'évaluation de cette compétence ne se limite pas à une simple notation ; elle permet d'accompagner l'élève dans sa progression, en identifiant ses acquis et ses difficultés.

Cette évaluation s'appuie généralement sur des grilles construites selon des critères précis (cohérence, correction grammaticale, richesse lexicale, etc.), ce qui garantit une objectivité et une fidélité aux objectifs pédagogiques. Comme l'explique Michel Pendax, « *on vise à mesurer la distance entre les intentions pratiques d'un sujet apprenant et les résultats obtenus à l'égard des objectifs fixés* », soulignant ainsi le rôle de l'évaluation dans la régulation de l'apprentissage.

L'enseignant devient alors un médiateur, exploitant les résultats pour adapter ses interventions pédagogiques. En ce sens, l'évaluation constitue un véritable outil d'accompagnement, au service du développement de la compétence scripturale.

4-1 Les critères d'évaluation

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la production écrite constitue une étape fondamentale. L'évaluation de cette compétence requiert de l'enseignant une approche structurée, appuyée par une grille d'évaluation élaborée à partir de critères spécifiques adaptés à la tâche demandée. Cette évaluation peut être diagnostique, formative ou sommative, permettant ainsi à l'enseignant de recueillir des informations précieuses sur les performances des apprenants en matière d'écriture. Les critères utilisés pour évaluer une production écrite prennent en compte différents aspects, qui assurent une correction équilibrée et objective :

L'aspect morphosyntaxique : Ce critère se concentre sur l'exactitude linguistique, incluant la grammaire, la conjugaison et l'orthographe, afin d'évaluer la maîtrise des règles de la langue.

L'aspect sémantique : Il porte sur la construction du sens à travers un texte cohérent et compréhensible, en s'assurant que les phrases sont sémantiquement correctes et adaptées au contexte.

L'aspect pragmatique : Ce point évalue le respect des consignes données, en tenant compte de la pertinence de l'écrit dans son contexte de communication.

L'aspect matériel : Il concerne la présentation du texte, notamment la mise en page, l'usage des majuscules, la ponctuation et la lisibilité, pour faciliter la compréhension par le lecteur.

Ces différents critères offrent une base solide pour une évaluation juste et complète des productions écrites, contribuant à orienter les apprenants vers une amélioration continue de leurs compétences rédactionnelles .

4-2 Classification des critères selon le tableau EVA

L'évaluation des productions écrites a donné lieu à de nombreuses recherches, et parmi elles, la grille EVA (1991) est devenue une référence incontournable dans le monde francophone. Cette grille, toujours largement utilisée ou adaptée par les enseignants et chercheurs, se distingue par ses douze critères. Elle s'appuie sur un croisement méthodique entre quatre « niveaux d'analyse » et trois types d'« unités de texte » à examiner. Inspirée par les travaux du linguiste et philosophe américain Charles Morris, cette approche propose une classification claire et précise qui continue d'influencer les pratiques actuelles en matière d'évaluation.

Tableau 1 : Tableau Eva

	Texte dans son ensemble	Relation entre phrase	- Phrase
Pragmatique	<p>-L'auteur tient- il compte de la situation (qui parle ? ou est censé parler ? à qui ? Pourquoi faire ?)</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...)?</p> <p>- L'écrit produit-t-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...)?</p>	<p>-La fonction de guidage du lecteur est elle assurée? (utilisation d'organisation textuels : d'une part ...d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...)</p> <p>- La cohérence thématique est elle satisfaisante? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>- La construction des phrases est elle variée, adaptée au type d'écrit? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont- elles interprétables, adaptées? (système du récit ou de discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
Sémanique	<p>-L'information est-elle pertinente et cohérente?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit</p>	<p>La cohérence sémantique est elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>Le lexique est-il adéquat? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont – elles Sémantiquement acceptables ? (absence de contradiction, d'incohérence...)</p>
Morphosyntaxique	<p>Le mode d'organisation correspond-il au (x) type (s) de texte (s) choisi(s) ? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? Homogène ? (par exemple imparfait/ passé simple pour un récit...) Les valeurs des temps verbaux sont elles</p>	<p>La cohérence syntaxique est elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est elle assurée ?</p> <p>La concordance des temps et des modes est elle respectée ?</p>	<p>La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreur de conjugaison)</p> <p>L'orthographe répond elle aux normes ?</p>
Aspect matériel	<p>présence de schémas, d'illustration...)- Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères ...)</p> <p>- L'organisation de la page est- elle satisfaisante ?(éventuellement</p>	<p>La segmentation des unités de discours est elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous titres...)</p> <p>- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée</p>	<p>-La ponctuation de la phrase est elle maîtrisée ? (virgule, parenthèses...)</p> <p>- Les majuscules de la phrase sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (au début de phrase, pour les noms propres</p>

5- Définition et origine des ateliers d'écriture

5-1 Histoire et évolution du terme de l'atelier d'écriture

L'écriture, telle qu'elle se pratique au quotidien dans une classe, sert toujours, d'une manière ou d'une autre, une visée académique. Qu'elle s'inscrive dans une démarche de contrôle orthographique ou qu'elle permette une forme de décharge émotionnelle, elle reste une activité dont la démarche échappe souvent à toute rigidité, et dont les contours demeurent difficiles à circonscrire avec précision.

À travers la démarche de l'atelier d'écriture, à travers la discussion, outre le travail du groupe et la réflexion des apprenants en plus de l'équipe, c'est la politique du mouvement qui a engagé la lutte contre l'échec scolaire ainsi que sa nécessité d'élaborer des stratégies transformatrices.

L'atelier est en lui-même le produit d'une création, le résultat final de ceux qui l'ont préparé, qui nécessite en permanence affinement, transformation, adaptation...etc.

L'atelier d'écriture se définit comme un lieu de travail et un dispositif d'entraînement à l'écriture construit, animé par un enseignant ou toute autre personne ayant une expertise en écriture (écrivains, enseignants, etc.), destiné à permettre à chaque participant de se réapproprier l'acte d'écrire dans sa dimension personnelle et créative (Aden, 2009). C'est aussi un dispositif didactique adaptable et modulable selon les besoins des enseignants/animateurs et des élèves dans un espace commun d'écriture individuelle et collaborative.

Le terme Atelier vient d'Astelle. Le mot astelle signifie un air plus artisanal qu'artistique même si les deux mots ont une seule racine. Ici les astelles ne sont pas à prendre au sens de déchets assemblés par des copeaux de bois mais de matériaux (mots, effets, perceptions, histoires pensées impressions, etc.) que l'écrivain va accumuler dans son chantier intime pour créer des écrits qui viendront à leur tour l'enrichir de discussion en discussion. En atelier d'écriture on fait feu de tout bois ! (Barré-De Miniac, 1999).

La définition d'Astelle, au treizième siècle, signifie d'abord « tas de bois », puis « chantier où travaillent des charpentiers, des maçons ». La définition a peu varié dans le temps : lieu où les artisans travaillent en commun pour le dictionnaire Le Robert. De ce fait, le terme atelier renvoie à la construction, la fabrication, la création. En ce sens, l'atelier représente un lieu de socialisation des expériences où l'apprentissage et la création sont inséparables dans cet espace. Les ateliers d'écriture, contrairement à la rédaction scolaire traditionnelle, prennent en compte le désir de la création et de la créativité, élaborant ainsi un certain nombre d'instruments, d'attitudes. De ce fait, ils mettent en place de nouvelles façons de « faire entrer » dans l'écriture littéraire personnelle.

5-2 Les théories d'apprentissage en relation avec l'écrit collaboratif

Les ateliers de rédaction sont essentiels pour l'amélioration des aptitudes à l'écrit des étudiants, en se basant sur différentes théories du développement et de l'apprentissage. Ces ateliers proposent un environnement favorable à l'apprentissage pratique et à la réflexion, ce qui permet aux étudiants d'améliorer leur compétence en écriture.

Premièrement, la théorie de Dewey (1938) sur l'apprentissage par la pratique met l'accent sur l'importance de l'implication directe dans des expériences tangibles pour un apprentissage pérenne. Lors des séances d'écriture, les étudiants s'impliquent de manière proactive dans la composition. Ils

révisent et réécrivent leurs écrits, ce qui les aide à relever les défis de la rédaction et à perfectionner leur style tout en assurant une meilleure cohérence dans l'expression de leurs idées.

Par la suite, la théorie de Chomsky (1965) fait la distinction entre la compétence (les savoirs) et la performance (l'utilisation de ces savoirs dans des situations concrètes). Dans les ateliers d'écriture, les étudiants ont la possibilité d'améliorer leur performance en révisant leurs erreurs, en intégrant des techniques d'écriture et en bénéficiant de critiques constructives qui améliorent leur habileté linguistique.

De plus, la théorie de Piaget (1974) souligne l'importance de la coopération dans le processus d'apprentissage. Les ateliers, en encourageant le travail d'équipe, offrent aux étudiants l'opportunité de partager leurs pensées, de collaborer à la rédaction de textes et d'approfondir leur compréhension de l'écriture par le biais de retours mutuels entre pairs.

Cette interaction stimule la pensée, l'assimilation des règles de rédaction et l'adoption d'instruments d'écriture, ce qui contribue à l'amélioration de la production individuelle des élèves.

Ensuite, la théorie socioconstructiviste de Vygotski (1978) souligne le rôle crucial des interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Dans cette perspective, les ateliers d'écriture offrent aux élèves l'opportunité d'exprimer leurs réflexions, de recevoir des commentaires et de perfectionner leur compréhension de l'écriture par le biais d'interactions avec leurs camarades et le professeur. Ces échanges se déroulent dans la zone de développement proximal (ZDP), un espace où un accompagnement adéquat aide l'élève à excéder ses compétences présentes, favorisant ainsi le perfectionnement de ses aptitudes à l'écriture et à la mise en place de stratégies d'écriture plus performantes.

En lien avec cela, le modèle du processus d'écriture de Flower et Hayes (1981) décrit l'écriture comme un processus cognitif complexe, comportant des phases successives de planification, de rédaction et de révision. Les ateliers d'écriture offrent aux étudiants la possibilité de se focaliser sur chacune de ces phases, facilitant ainsi une organisation et une structuration améliorées de leurs écrits. **Pour terminer, la théorie de la régulation de l'apprentissage formulée par Zimmerman (2000)** met l'accent sur la faculté de l'étudiant à contrôler, apprécier et adapter sa propre acquisition des connaissances. Les séances de rédaction aident les élèves à acquérir cette capacité d'auto-régulation en comprenant les phases du processus d'écriture et en modifiant leurs travaux de façon indépendante sous la supervision de l'enseignant.

5-3 Rôles de l'atelier d'écriture en classe du FLE.

L'atelier d'écriture constitue un lieu de socialisation des expériences, où apprentissage et création se nourrissent mutuellement. Il dépasse le cadre de la simple rédaction scolaire pour devenir un espace d'expression personnelle, de collaboration et de construction de savoirs. Comme le souligne Dominique **Bucheton (2009)**, « *l'écriture en atelier permet une mise à distance de soi, une réflexion sur le monde et sur sa propre place dans le monde* ». L'élève y est invité à mobiliser son vécu, ses émotions et son imagination dans un cadre pédagogique structuré.

Contrairement à la rédaction traditionnelle, souvent centrée sur la forme ou la norme, les ateliers d'écriture valorisent la créativité, le tâtonnement et l'expérimentation. **Selon Jean-Luc Penfornis (2001)**, « *l'atelier d'écriture favorise l'autonomie de l'apprenant et son implication dans le processus d'apprentissage* ». Il s'agit donc d'un dispositif qui stimule la motivation, en prenant en compte le désir d'écrire, non plus comme une simple tâche scolaire, mais comme une pratique signifiante.

En outre, L'atelier engage les apprenants dans une pratique sociale de l'écrit, qui a aussi une portée historique et culturelle. En ce sens, **Daniel Cassany (1995)** affirme que « *écrire, c'est penser, apprendre, découvrir* ». L'écriture devient ainsi un acte de découverte de soi et du monde, révélant les ressources créatives de chacun, dans un cadre collectif.

En effet, Le travail en groupe constitue une dimension essentielle. Il repose sur l'entraide, la coopération et l'échange des compétences. Selon **Sylvain Connac (2011)**, « *la coopération entre élèves ne nuit pas à l'autonomie, elle la rend possible* ». Dans cette dynamique, l'élève plus avancé peut jouer un rôle de modèle ou de moniteur, soutenant ses pairs dans une logique de progrès partagé. Ce processus favorise une éducation mutuelle et inclusive, où personne n'est laissé en difficulté, et où les compétences de chacun sont mutualisées. Ainsi, l'atelier d'écriture permet à chaque apprenant de circonscrire ses compétences, mais aussi de reconnaître ses limites, dans un environnement sécurisant et valorisant .

5.4 La place des ateliers d'écriture en 2^{ème} année moyenne en Algérie

Dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en 2^e année moyenne en Algérie, la production écrite occupe une place fondamentale. Structuré selon une approche par projets, le programme est organisé en séquences didactiques qui visent à développer progressivement les compétences linguistiques et scripturales des élèves en 2^e année moyenne en Algérie .

En fin de cycle, les apprenants sont amenés à produire des récits de fiction clairs, cohérents et adaptés à des situations de communication spécifiques. Cela requiert une maîtrise des techniques de structuration du texte, une compréhension précise des consignes, ainsi qu'une autonomie relative dans la production écrite (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018-2019, p.11).

Les ateliers d'écriture, en tant que dispositif pédagogique clé, s'organisent autour de deux phases principales :

Phase 1 : "Je m'entraîne" ou "Je rédige avec mon camarade"

Cette étape initiale offre aux élèves l'occasion de réinvestir leurs connaissances linguistiques et textuelles. Elle peut se dérouler individuellement, en binôme ou en groupe. Le travail en binôme encourage l'échange d'idées, la reformulation, l'entraide et la co-révision, tandis que le travail en groupe stimule la discussion collective, la confrontation des points de vue et le développement d'un esprit critique.

Phase 2 : "J'écris"

Cette étape consiste à rédiger un texte final à partir d'une consigne explicitée en sous-tâches. Cette approche progressive aide les apprenants à produire des écrits structurés répondant aux objectifs pédagogiques de la séquence.

Ces ateliers ne se limitent pas au renforcement des compétences linguistiques. Ils permettent également de développer des compétences sociales et méthodologiques, telles que la collaboration, l'écoute active, la justification des idées, et la révision critique. En plaçant les élèves dans une dynamique active, ces activités renforcent leur autonomie, leur engagement et leur confiance en leurs capacités en tant que scripteurs.

L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans ces pratiques enrichit les productions écrites et modernise l'approche de l'écriture en classe. Par ailleurs, le recours à des genres littéraires comme le conte, la légende ou la fable établit un pont entre culture et langue, tout en stimulant la créativité des élèves dans le cadre des projets scolaires.

En somme, les ateliers d'écriture, tels qu'ils sont prévus dans le programme de 2^e année moyenne, vont bien au-delà du simple exercice de rédaction. Ils se présentent comme un outil pédagogique global, combinant apprentissage linguistique, travail collaboratif, expression créative et renforcement de l'autonomie des élèves.

6- Objectifs pédagogiques et caractéristiques des ateliers d'écriture en FLE pour les Collégiens :

6-1 Renforcement des aptitudes à l'écrit

- Perfectionnement de la composition, de la syntaxe, de l'orthographe et de la grammaire via une diversité de contextes d'écriture.
- Organisation des idées et expression claire et logique.

6-2 Méthode amusante et inventive

- Émancipation des restrictions de la rédaction académique classique.
- Invitation à explorer divers styles littéraires (récit, poésie, théâtre, etc.).
- Découverte d'expressions individuelles à travers l'expérimentation linguistique.

6-3 Interaction et collaboration

- Interaction coopérative entre les élèves : partage de documents, feedback critiques et discussions constructives.
- Amélioration des aptitudes à argumenter et justifier les choix rédactionnels.

6-4 Développement de la confiance en soi

- Élaboration d'un contexte accueillant sans critique sévère.
- Établissement d'un rapport positif avec l'écriture et consolidation de la confiance dans ses aptitudes à créer.

6-5 Augmentation de la motivation académique

- Une autre approche que les méthodes d'enseignement traditionnelles, encourageant un apprentissage dynamique.
- Éveiller l'intérêt pour la rédaction et renforcer l'engagement envers les activités scolaires liées à l'écriture (composition, dissertations, etc.)

7- Le rôle de la zone proximale de développement dans les ateliers d'écriture

La zone proximale de développement est un élément essentiel du processus d'apprentissage parce que quand on parle d'apprentissage en général on doit prendre en considération qu'il s'agit d'un processus dont la base réside dans l'interaction sociale.

7-1 Définition de la zone proximale de développement (ZPD)

La zone proximale de développement est un concept proposé par Lev Vygotski ; Selon BERNICOT (2006), il s'agit de mettre l'accent : « *sur l'importance des interactions sociales pour l'acquisition comme pour le fonctionnement du langage* ». Elle est également définie comme la : « *Zone où l'élève possède certaines ressources lui permettant d'effectuer des apprentissages (sociaux ou académiques) avec de l'aide.* » .

VYGOTSKY, quant à lui, il avance la définition suivante :

« *La zone proximale de développement est la distance entre le niveau de développement réel tel que déterminé par la résolution indépendante des problèmes et le niveau de développement potentiel tel que déterminé par la résolution de problème avec l'aide des adultes ou en collaboration avec des pairs plus compétents*»

En bref:

Ce que l'enfant sait déjà faire seul = niveau de développement actuel

Ce qu'il peut apprendre avec de l'aide = zone proximale de développement

Ce qu'il ne peut pas encore faire, même avec de l'aide = hors de portée (pour le moment)

7-2 Principes fondamentaux de la ZPD

7-2-1 Interaction sociale comme moteur de développement

Vygotsky affirme que l'apprentissage est avant le développement : "*Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec de l'aide, il pourra le faire seul demain.*" (Vygotsky, 1978)

7-2-2 L'apprentissage guidé

Le "scaffolding" qui signifie l'accompagnement temporaire qui s'ajuste aux besoins de l'élève pour qu'il devienne autonome.

7-2-3 L'évaluation en temps réel

Dans une méthode qui s'appuie sur la ZPD, l'objectif n'est pas seulement de déterminer ce que l'apprenant maîtrise déjà, mais également ce qu'il est capable d'assimiler avec une aide appropriée. Cela souligne le potentiel de croissance.

7-3 L'enseignement de l'écrit dans la zone de développement

Reuter (2005 : p.219) décrit aussi le rôle de l'enseignant : « ...*en travaillant avec un élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l'élève à expliquer lui-même* ».

Selon Vygotsky, l'enseignant joue un rôle important qui réside dans : l'explication, la transmission des connaissances, le questionnement, la correction et l'obligation des élèves à refaire l'explication ; cette dernière méthode va contribuer au développement de la prise de conscience chez l'enfant. à réfléchir aux liens avec les apprentissages scolaires puisque c'est par la médiation de l'adulte que l'enfant apprend à parler. Il paraît donc raisonnable d'envisager que l'adulte qui peut être enseignant puisse amener l'enfant à progresser en repérant sa zone de développement actuelle et en l'emmenant vers une zone de développement potentielle, suivant en cela les propositions dites par Vygotsky : « *le seul bon enseignement est celui qui précède le développement* » (1935/1985 p110).

7-4 L'accompagnement de l'enseignant et l'interaction entre pairs comme leviers d'apprentissages

Le soutien de l'enseignant et les échanges entre pairs sont deux éléments clés pour développer les habiletés d'écriture dans un atelier d'écriture. Le professeur agit en tant qu'intermédiaire, offrant une structure tout en encourageant l'indépendance de l'étudiant. Il assume un rôle de guide, favorisant l'expression des pensées, la reformulation et la prise de recul réflexif (Bucheton & Soulé, 2009). Comme le souligne Dolz et Schneuwly (1998), « *l'enseignant joue un rôle fondamental dans la mise en place de situations d'apprentissage qui permettent aux élèves d'agir sur le langage et de se transformer par lui* ». Son intervention a pour but de favoriser un environnement propice à l'expérimentation et à la réécriture, dans une démarche de progression continue.

De plus, l'échange entre les pairs encourage une élaboration collaborative du savoir, dans un cadre de tutorat réciproque où chacun se forme en observant, en partageant et en confrontant ses réalisations à celles des autres (Vygotski, 1978 ; Donahue, 2008). Selon Vygotski, « *ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec de l'aide, il pourra le faire seul demain* », ce qui met en lumière l'importance de l'interaction sociale dans le développement cognitif. De son côté, Donahue (2008) insiste sur le fait que « *l'atelier permet une mise en commun des stratégies d'écriture qui favorise l'appropriation progressive des outils langagiers* ».

Ces interactions, lorsqu'elles sont dirigées, contribuent à enrichir les représentations de l'écrit, diversifier les approches et renforcer la motivation. L'atelier se transforme ainsi en un lieu de collaboration où l'étudiant joue tour à tour le rôle d'auteur, de lecteur et de critique, participant activement à son apprentissage et à celui des autres.

7-5 L'intégration de la zone proximale de développement dans les ateliers d'écriture : du guidage à l'autonomie

L'intégration de la zone proximale de développement (ZPD) dans les sessions d'écriture aide à établir un processus d'apprentissage graduel qui va du soutien pédagogique vers une indépendance dans l'écriture. Au départ, l'éducateur agit en tant que facilitateur en offrant un soutien structuré (exemples, directives guidées, révisions assistées), qui se situe dans la Zone de Développement Proximal de l'apprenant (Vygotsky, 1978 ; Wood et al., 1976). Au fur et à mesure que l'élève évolue,

ce soutien est peu à peu diminué, favorisant une implication de plus en plus importante dans l'acte d'écriture (**Bruner, 1983**). Ce procédé s'appuie aussi sur des échanges entre pairs, qui encouragent l'élaboration collective de la connaissance et intensifient l'implication dans la mission (**Mercer, 2000**). Par conséquent, l'atelier d'écriture se transforme en un environnement évolutif où chaque étudiant est guidé en fonction de ses besoins, jusqu'à parvenir à une autonomie réflexive.

Selon Vygotsky(1978), la zone de développement proximal éclaire l'attrait des ateliers d'écriture en tant que mécanismes facilitant un apprentissage gradué et coopératif. Avec l'aide de l'enseignant et grâce aux interactions entre camarades, l'élève surmonte ses compétences de départ et fait progresser ses aptitudes à l'écriture dans un processus de co-construction.

8- Mise en œuvre des ateliers d'écriture en classe de FLE

8-1 Organisation et structuration de l'atelier d'écriture

Selon Martin (2019, p , 23) , *"la structuration des ateliers d'écriture permet aux apprenants de développer progressivement leurs compétences. Un cadre clair et des étapes bien définies renforcent leur confiance et leur autonomie"*

Cette citation affirme qu'une organisation rigoureuse et une structuration claire des séances dans le déroulement des ateliers d'écriture est essentielle. En effet, un cadre bien établi et des étapes bien structurées favorisent la créativité et l'engagement des élèves et développent leurs compétences rédactionnelles tout en bénéficiant d'un accompagnement progressif et adapté.

D'après Odette et Michel Neumayer (2001, p. 36), un atelier d'écriture se déroule en trois phases cruciales : *« Chaque participant y a connu, l'un après l'autre, les trois moments : il a donné, il a reçu en retour, il a restitué. » Ces phases peuvent être décrites comme suit : une proposition d'écriture, un temps d'écriture et un temps de lecture (Pimet, 1998, p. 23).*

Dans un premier moment, l'enseignant-animateur déclenche l'atelier d'écriture par une consigne claire, précise et bien formulée, conçue pour stimuler la motivation et l'engagement des participants. Le deuxième moment est consacré à un travail de rédaction collectif qui se caractérise par l'interaction entre les participants et l'animateur.

Enfin, la troisième étape est marquée par la confrontation et l'interaction autour des productions. Les apprenants lisent leurs productions, qu'elles soient individuelles ou collectives, et écoutent attentivement celles de leurs pairs. Ce moment de lecture est essentiel, car il favorise non seulement l'écoute active mais aussi l'enrichissement mutuel et l'amélioration de la qualité des textes comme le soulignent Neumayer (2001, p. 31), *« nous pensons aussi que la qualité de la production est affaire collective. Il nous semble important que les participants se mettent à l'écoute de ce qui, d'un texte à l'autre, d'une personne à l'autre, enrichit le réseau des écrits de l'atelier, qu'ils se forment à être attentifs à ce qui les unit tout en permettant à chacun d'emprunter ses propres voies, qu'ils sachent entendre les franchissements, les ruptures, même quand la production semble inaboutie »*

Après cette étape de lecture et de partage, il est possible d'intégrer une phase de réécriture. Les apprenants prennent alors en compte les remarques et observations issues des discussions pour améliorer et réécrire leur texte. Cette réécriture est suivie d'un moment de relecture ou de révision où le texte réécrit est analysé avec attention, afin de s'assurer de sa cohérence, de sa correction linguistique et de sa qualité globale.

Au cours des derniers moments de l'atelier d'écriture, la réécriture et la relecture s'imposent comme des pratiques essentielles qui renforcent l'échange et l'interaction entre les apprenants. Odette et Michel Neumayer soulignent que ces interactions stimulent davantage la progression des participants grâce à l'entraide plutôt qu'à la simple correction. Cette dynamique repose sur une réciprocité indispensable : lire les textes des autres, accepter que son propre texte soit lu, et s'inspirer des observations et des points forts identifiés dans les productions d'autrui pour améliorer la sienne. Ainsi, l'atelier d'écriture se transforme en un véritable espace de collaboration où réflexion et amélioration collective prédominent. À ce propos, les auteurs affirment :

« Ces échanges formels et informels sont une mine pour qui pense que les participants progressent plus par l'entraide que par "la correction" voire par la sollicitation d'avis. En effet, pour accéder à une réécriture personnelle, il nous semble essentiel de développer la capacité à échanger avec les autres écrivains et à être dans la réciprocité : lire et accepter d'être lu, se centrer sur sa propre production et simultanément se décentrer en observant ce que les autres font, proposer des relances et se préparer à en recevoir, identifier des "perles" chez l'autre afin de s'entraîner à en identifier chez soi » (Neumayer et Neumayer, 2001, p. 36).

8-2 Les éléments constitutifs d'un atelier d'écriture

« Pour mieux utiliser un atelier d'écriture ; il est important de prendre en compte les éléments constitutifs : la présence d'un animateur qui a un rôle particulier, l'existence de proposition d'écriture comme stimulant, une relation privilégiée avec la littérature, des temps d'éloge à partir des textes écrits un travail dans la durée » (Pimet & Boniface, 1999, p. 101)

Dans cette citation, PIMET met l'accent sur l'importance de prendre en compte ces cinq éléments liés entre eux pour améliorer l'efficacité d'un atelier d'écriture. Chaque élément contribue de manière essentielle à la réussite de l'expérience d'écriture tant individuelle que collective.

8-2-1 La présence d'un animateur au rôle particulier

L'animateur joue un rôle crucial dans l'atelier d'écriture. Il ne s'agit pas d'un simple détenteur du savoir ou un guide, mais une figure qui encourage, stimule la réflexion des participants et favorise leur autonomie. Il est à la fois un facilitateur et un médiateur, instaurant un espace où règnent la confiance et l'expression sans avoir peur de l'échec.

8-2-2 L'existence de propositions d'écriture comme stimulant

Dans un atelier d'écriture, Les propositions d'écriture (ou consignes) sont essentielles puisqu'ils servent à des déclencheurs créatifs qui incitent les apprenants à explorer des idées, des thèmes ou des

styles d'écriture. Elles servent de point de départ pour l'inspiration et l'expérimentation. En outre, elles offrent aux apprenants des idées concrètes et organisées pour encourager leur créativité. D'après Ghellal (2009), elles sont tenues de ne pas seulement suggérer des sujets ou des orientations d'écriture, mais également de fournir des modèles créatifs pour orienter et organiser l'élaboration des textes. Cela permet de prévenir une stimulation excessive de l'imaginaire sans structure, en promouvant une éducation structurée et performante.

8-2-3 Une relation privilégiée avec la littérature

Dans un atelier d'écriture, le lien avec la littérature est fondamental. Elle propose des exemples concrets, stimule la créativité et l'imagination, renforce les aptitudes techniques et promeut des discussions productives entre les participants.

8-2-4 Des temps d'éloge à partir des textes écrits

Après les séances d'écriture, un temps est consacré à la lecture et à l'appréciation des textes réalisés. Ces temps de offrent l'opportunité de valoriser le travail des participants, de stimuler la confiance personnelle et d'encourager une écoute attentive et constructive.

8-2-5 Un travail dans la durée

L'atelier d'écriture est plus efficace lorsqu'il s'intègre dans un processus continu . Cela permet aux participants de progresser, de s'immerger dans un processus créatif et de perfectionner en profondeur leurs compétences d'écriture .

8-3 Rôle de l'enseignant et l'apprenant dans l'atelier d'écriture

8-3-1 Rôle de l'enseignant

Dans un atelier d'écriture en classe de FLE, l'enseignant adopte une posture différente de celle traditionnellement associée à son rôle, où il était perçu comme la source unique du savoir. À ce propos, Patrick Souchon souligne :

« L'organisation concrète de l'atelier suppose l'abandon de la posture du maître sur l'estrade. Il est préférable en effet que celui-ci se tienne "avec" ses élèves afin de les accompagner durant le travail » (Souchon, 2003, p. 50-51).

L'enseignant, en tant qu'animateur, joue un rôle central dans le processus d'apprentissage en atelier d'écriture. Son premier objectif est d'instaurer un climat de confiance, rassurant les apprenants face à la tâche souvent perçue comme difficile. Il transforme cette activité en une expérience collective et engageante, où l'écriture devient une source de plaisir partagé. Pour structurer l'atelier, l'enseignant propose des consignes claires et adaptées, tout en attribuant des rôles spécifiques aux membres des groupes. En responsabilisant les apprenants, il favorise leur intégration au sein du groupe et développe leur autonomie. Comme le souligne Eva Kavian :

« Animer, c'est accompagner, guider (montrer des exemples, nommer des modèles), créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre écriture, être à l'écoute (disponibilité, présence),

montrer à chacun qu'il est unique, valoriser le groupe... l'animateur a un rôle de passeur, d'accoucheur. » (p. 21)

De même, l'accompagnement qu'il apporte est crucial, car il oriente les apprenants dans l'élaboration de leurs productions écrites. En répondant à leurs interrogations et en les guidant pour élaborer un plan ou un fil conducteur, l'enseignant leur fournit les outils nécessaires pour surmonter la complexité de la tâche. Il ne se limite pas à transmettre des savoirs, mais stimule un apprentissage actif, encourageant la réflexion métacognitive : la capacité des apprenants à analyser leurs propres stratégies et processus d'écriture. Cet accompagnement les aide non seulement à développer des compétences durables, mais aussi à renforcer leur confiance en eux-mêmes.

En outre, l'enseignant-animateur adopte une posture de médiateur, valorisant l'autonomie et la participation active des apprenants. Il favorise également l'apprentissage informel, où les interactions et la coopération entre pairs jouent un rôle primordial. Les activités qu'il propose sont conçues pour être riches en apprentissages, intégrant des dimensions linguistiques et culturelles dans un cadre pratique et motivant. Par conséquent, l'enseignant se transforme en un guide polyvalent, capable de combiner créativité, organisation et pédagogie novatrice pour permettre aux apprenants de s'approprier pleinement la langue et la culture.

Dans son ouvrage *Écrire et faire écrire*, Kavian (2007) met en avant l'importance de deux outils fondamentaux que l'animateur d'un atelier d'écriture doit maîtriser pour garantir la qualité de son travail : « *De deux outils spécifiques (.....) : la proposition d'écriture et les commentaires sur les textes, la créativité de l'animateur, la maîtrise de ces deux outils et son attitude sont les garants de la qualité de son travail* ».

La proposition d'écriture, qui consistent en des consignes, les thèmes ou les supports déclencheurs, joue un rôle essentiel en orientant et en stimulant la créativité des participants. Elle doit être adaptée aux besoins et aux niveaux des apprenants tout en leur laissant la liberté nécessaire pour s'exprimer.

Les commentaires sur les textes, quant à eux, ne se limitent pas à corriger les erreurs linguistiques, mais ils ont pour but de valoriser les idées, d'encourager les apprenants et de leur proposer des orientations précises pour améliorer leurs productions écrites. Au-delà de ces outils, la créativité et l'attitude de l'animateur sont déterminantes. Sa capacité à innover, à formuler des retours bienveillants et à instaurer un climat de confiance contribue à libérer le potentiel des participants et à faire de l'écriture une expérience enrichissante. En effet, la maîtrise des propositions d'écriture, la pertinence des commentaires, et l'engagement de l'animateur sont les garants de la réussite d'un atelier d'écriture.

8-3-2 Rôle de l'apprenant

Dans un atelier d'écriture, l'apprenant n'est plus un simple récepteur passif, mais devient véritablement acteur et centre de son apprentissage. Selon Y. Reuter (1996), l'atelier constitue un « espace-temps institutionnel » où les apprenants, accompagnés par un expert, s'engagent activement dans la production de textes tout en réfléchissant sur les pratiques et théories qui les structurent. En

effet, l'atelier, décrit comme « à la fois lieu de travail et de création », place les apprenants au cœur du processus d'apprentissage, les engageant dans une démarche participative et collaborative. Ils sont amenés à mobiliser leurs compétences préalables en s'appuyant sur leurs expériences, leur imagination et leurs connaissances pour produire des textes originaux.

De son côté, Nicole Voltz (2001, p. 47) souligne que les ateliers d'écriture sont des espaces d'échange et de progression collective : « [...] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe [...], le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer. » Ces interactions permettent aux apprenants de s'impliquer davantage, de s'exprimer, de partager leurs idées et collaborer pour construire leurs apprentissages de manière active et collaborative.

Cet échange ne se limite pas à un simple partage, mais implique également une écoute attentive des suggestions, des critiques constructives et des retours d'expérience. Ainsi, l'atelier d'écriture transforme le rôle de l'élève : il ne subit plus l'apprentissage, mais le façonne. À travers la coopération et l'invention, il acquiert non seulement des compétences scripturales, mais aussi la confiance et l'autonomie nécessaires pour s'exprimer pleinement et s'approprier son apprentissage.

9- De l'atelier à la production finale : un processus de développement des compétences en FLE

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), les ateliers d'écriture qui visent la compétence "écriture" favorise un modèle d'acquisition innovant et efficace. Enseigné à partir de la méthodologie sociocognitive qui part de la production initiale pour arriver à la production finale, sollicitant des compétences linguistiques et textuelles, cognitives et même créatives. Cette activité vise une production plus autonome, plus juste et plus signifiante.

9-1 Développement de la compétence linguistique (grammaire, vocabulaire, orthographe)

Les ateliers d'écriture favorisent l'enrichissement et la consolidation des compétences linguistiques, à travers un travail approfondi sur la grammaire, le lexique et l'orthographe. La production initiale, souvent spontanée, révèle les besoins des apprenants, qui deviennent des points d'appui pour les activités correctives et réflexives.

Ainsi, pour reprendre les termes de Danièle Manesse (2007), « *la langue s'apprend moins par des exercices décontextualisés que par une pratique régulière et réfléchie de l'écriture* », l'atelier se transformant en un espace de relecture de l'erreur, mais aussi de renforcement des règles morphosyntaxiques par la réécriture. Les multiples reformulations, interactions sociales entre les pairs ou médiatisées par l'enseignant conduisent l'apprenant à réparer ses erreurs de façon active.

L'enrichissement du vocabulaire est un autre élément au cœur de l'action. À travers la diversification des consignes, des corpus de textes ou des contraintes créatives, l'apprenant est poussé à développer son champ lexical et acquérir un lexique plus précis et plus nuancé.

Ce travail lexical s'avère d'autant plus fructueux qu'il est directement associé à une intention de communication réelle. Pour Christian Puren(2004) , « *le vocabulaire acquis en contexte est mieux retenu et plus facilement mobilisable dans des tâches de production.* ».

Enfin, l'orthographe est travaillée dans une perspective fonctionnelle : elle est liée à la lisibilité du texte, à son impact sur le lecteur. Les activités de relecture et de dictée négociée, très utilisées en ateliers, permettent une sensibilisation progressive à la norme orthographique, dans une logique formative.

9-2 Amélioration de la compétence textuelle (Cohésion et cohérence textuelles)

La rédaction ne se limite pas à la rectitude grammaticale : elle nécessite également des aptitudes textuelles cruciales, comme la cohérence (la logique des idées) et la cohésion (liens linguistiques entre les éléments du texte). Ces dimensions sont élaborées lors d'ateliers via des étapes de révision, de restructuration et de présentation.

Jean-Michel Adam (1992) établit une distinction précise entre ces deux niveaux : « *La cohérence est d'ordre sémantique, elle tient à la logique du contenu ; la cohésion est d'ordre linguistique, elle s'exprime par les marqueurs de relation, les reprises, les connecteurs.* »

Lors des sessions en atelier, l'enseignant accompagne les apprenants dans la structuration de leur réflexion et la disposition de leur texte en paragraphes cohérents. Les consignes peuvent concerner la séquence des idées, la netteté de l'expression ou la continuité du déroulement.

Les apprenants sont aussi invités à enrichir leur texte par l'usage de connecteurs logiques, de substituts pronominaux, ou de marques de progression. Ce travail sur la cohésion favorise une écriture plus fluide et plus professionnelle. Dominique Bucheton (2009) souligne à ce propos que « *la compétence textuelle se construit par la confrontation à des tâches complexes, où l'apprenant doit articuler forme et sens.* »

Ainsi, l'atelier ne se limite pas à la correction, il devient un espace de réflexion sur le texte, de conscience discursive, et d'appropriation des normes du discours écrit.

9-3 Vers une écriture autonome et créative (Impact sur l'autonomie et la créativité des apprenants)

Un autre point favorable des ateliers d'écriture est leur fonction à développer l'autonomie des apprenants. Lors des diverses étapes d'écriture, de révision et de correction, les écoliers apprennent à lire attentivement leur texte, à identifier les lacunes et à les corriger.

De plus, l'enseignant n'agit pas comme un correcteur qui doit corriger toutes les erreurs mais comme un guide, un médiateur. Philippe Perrenoud (1997) affirme que « *l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit par des pratiques pédagogiques qui responsabilisent l'élève.* »

De cette manière, les élèves peuvent s'impliquer davantage dans leur formation. De plus, chaque texte a son propre objectif. Si l'écriture a un coup, les élèves seront gagnants à cette activité.

En outre, les ateliers favorisent l'expression personnelle et la créativité. Ils éloignent l'apprenant d'une écriture conformiste et donnent droit à l'écriture libre. Ils donnent également la possibilité à l'apprenant de pratiquer des formes inédites, de s'amuser et de plaisanter avec la langue. Poslaniec Christian soutient 2001: « *L'écriture créative est en effet un levier de motivation important car elle met en valeur l'imaginaire et l'émotion de l'élève.* »

La créativité, stimulée par des contraintes stimulantes (début imposé, mots obligatoires, style particulier...), nourrit le plaisir d'écrire et renforce la confiance en soi. L'élève devient non plus simple exécutant, mais véritable auteur de son texte.

Conclusion

Le passage de la production initiale à la production finale dans le cadre des ateliers d'écriture ne constitue pas une simple correction d'erreurs : c'est un processus complet de construction des compétences linguistiques, textuelles et cognitives. Il permet aux apprenants de progresser vers une écriture plus juste, plus cohérente et plus personnelle, tout en développant leur autonomie et leur créativité. Dans une perspective actionnelle en FLE, les ateliers apparaissent ainsi comme un levier puissant d'amélioration de la compétence de production écrite, en particulier chez les collégiens algériens en phase d'apprentissage.

Chapitre 02 :
Expérimentation et interprétation des
résultats

Chapitre 02 : Expérimentation et interprétation des résultats

Introduction

Après avoir présenté les fondements théoriques relatifs aux ateliers d'écriture et à leur impact sur le développement de la compétence de production écrite en classe de FLE, cette deuxième partie du mémoire se concentre sur l'enquête de terrain réalisée auprès d'élèves de deuxième année moyenne dans le contexte éducatif algérien. Nous avancerons à travers cette enquête la validation de notre hypothèse de travail, quant à l'efficacité des ateliers d'écriture en termes d'ingénierie didactique visant l'expression par écrit en se basant sur les résultats contenus dans les productions des apprenants.

Nous commencerons par une présentation du contexte de recherche, des objectifs poursuivis ainsi que de la méthodologie adoptée. Ensuite, nous détaillerons les démarches d'expérimentation mises en œuvre et analyserons les productions des apprenants à la lumière des critères définis. Enfin, nous proposerons une interprétation des résultats obtenus et des pistes de réflexion didactique.

1- Méthodologie adoptée

1-1 Type de recherche

Pour mener à bien ce travail, nous avons opté pour une méthodologie mixte qui combine les méthodes expérimentales, descriptives, qualitatives et comparatives. L'expérimentation nous a permis d'organiser des ateliers d'écriture en classe pour observer leur impact sur la compétence de production écrite des apprenants. L'aspect descriptif a concerné l'observation des pratiques des apprenants et l'analyse des textes produits. L'approche qualitative, quant à elle, a permis d'explorer les comportements, les interactions et les progrès des élèves à chaque étape de l'atelier. Enfin, une analyse comparative des productions écrites des apprenants, avant et après l'expérimentation, a été réalisée pour évaluer les progrès effectués et confirmer l'efficacité de cette approche

1-2 Échantillon

L'échantillon de cette étude est constitué d'apprenants de deuxième année moyenne (2e AM), inscrits dans un établissement scolaire algérien (CHERDOUH Laarbi) relevant du cycle moyen. La classe compte 30 élèves et l'école se situe dans la wilaya de Bordj Bou Arréridj. Ces élèves ont été choisis en raison de leur niveau d'apprentissage correspondant aux objectifs du programme scolaire en matière de production écrite. L'étude s'est déroulée dans un contexte réel de classe, ce qui a permis une observation authentique des effets des ateliers d'écriture sur leurs performances.

1-3 Instruments de collecte de données

Par ailleurs, quant aux données nécessaires à notre étude, nous étions en mesure de les récolter grâce à l'observation participante dans la mesure où nous étions nous-mêmes les enseignantes. Pendant les séances des ateliers, nous avons été instrumentales dans la mise en place des activités. Cette combinaison d'action et de réflexion nous a permis de suivre de près le déroulement des activités, les réactions des élèves et les interactions produites lors du processus d'écriture. Ainsi, nous avons pu collecter des productions écrites individuelles écrites avant et après premiers et derniers ateliers. Il

s'agissait des recueils de textes qui nous servaient à observer et à suivre les progrès des élèves et à identifier les effets de la démarche adoptée sur leur compétence scripturale.

1-4 Modalités d'analyse des données

L'analyse a été réalisée sur la base des travaux écrits collectés (les productions écrites recueillies tout au long de l'expérimentation) et a consisté en une comparaison entre le produit initial(avant les ateliers) et le produit final(après les ateliers). L'objectif est d'identifier les évolutions en termes de richesse lexicale, cohérence textuelle, respect des consignes et maîtrise des structures grammaticales. Parallèlement, les observations faites sur les processus en classe ont également été considérées et ont enrichi l'analyse des résultats grâce à des données qualitatives sur l'attitude, l'engagement et la participation des apprenants.

1-5 Le corpus

Le corpus de notre étude est constitué des productions écrites réalisées par des élèves de 2^e année moyenne. Ces productions incluent à la fois des écrits individuels, recueillis lors des séances de pré-test et de post-test, ainsi que des écrits collectifs issus des ateliers d'écriture.

2- Le déroulement de l'expérimentation

Cette expérimentation a été réalisée avec des élèves de deuxième année moyenne dans le cadre du projet 2, intitulé « *Animer une fable* ». Plus précisément, elle s'est déroulée au cours de la séquence 2, dont la tâche finale consiste à produire un dialogue à partir d'une fable.

Nous avons choisi cette séquence parce qu'elle offre un contexte favorable à l'intégration des ateliers d'écriture, étant donné que la production d'un dialogue basé sur une fable exige à la fois une compréhension du texte littéraire et la mise en œuvre de compétences rédactionnelles spécifiques. D'autre part, son support ludique encourage la prise de parole, stimule les interactions en classe et incite les apprenants à s'engager. Ce choix s'appuie également sur la capacité de cette séquence à motiver les élèves et à encourager leur créativité.

Notre expérimentation se déroule en trois phases principales : le pré-test, le test, et le post-test.

- **Pré-test** : Cette phase initiale vise à évaluer le niveau de départ des élèves en production écrite, en leur demandant de rédiger un dialogue individuellement, sans intervention pédagogique particulière.

- **Test (Atelier d'écriture)**: Cette phase correspond à la mise en œuvre de l'atelier d'écriture. Les élèves, organisés en groupes, travaillent collectivement à la rédaction d'un dialogue en s'appuyant sur un support littéraire et les ressources mises à leur disposition.

- **Post-test** : Cette dernière phase permet de mesurer l'impact de l'atelier d'écriture et du travail collaboratif. Les élèves rédigent à nouveau le même dialogue individuellement, ce qui permet de comparer leurs productions avant et après l'expérimentation.

2-1 Séance de préparation à l'écrit

Avant de lancer l'expérimentation, nous avons fait une séance de préparation à l'écrit dont l'objectif était de préparer les élèves à la production écrite et leur fournir un modèle concret pour rédiger un dialogue à partir d'une fable. Lors de cette séance deux activités ont été proposées. La première consistait à compléter un dialogue en insérant des verbes de parole appropriés et en utilisant correctement les signes de ponctuation propres au dialogue. La deuxième activité, réalisée collectivement, avait pour objectif d'élaborer un court dialogue à partir des images d'une fable. Les élèves ont proposé des idées, et ensemble, nous avons élaboré un texte. (voir annexe)

2-2 Pré-test : production écrite individuelle

D'abord, nous avons commencé la séance par un **rappel du titre de la séquence**, ce qui aide à situer l'activité dans un cadre plus large et à rappeler aux apprenants les objectifs de la séance. Ensuite, nous avons porté **la consigne suivante au tableau** « Votre professeur te demande de mettre en scène la fable intitulée « Le lion et le rat » d'Esopé. A partir de cette fable rédige le dialogue qui s'est déroulé entre ses deux personnages pour le jouer devant tes camarades » pour qu'elle soit visuellement accessible à tous. La consigne était formulée de manière claire, explicite et adaptée au niveau des élèves.

Dans le but de garantir une bonne compréhension, nous avons analysé la consigne et souligné les mots clés importants puis nous avons entrepris une **reformulation de la tâche**.

Par la suite, nous avons collectivement défini les critères de réussite et établi la grille d'évaluation. L'approche participative a facilité une meilleure compréhension des attentes par les élèves et a renforcé leur engagement. Ainsi, nous avons mis à leur disposition une courte version de la fable « *Le Lion et le Rat* » pour leur inspirer et une boîte à outils pour les aider dans leur tâche. (voir annexe)

« Le lion et le rat »

Un rat trotta sur le corps d'un lion endormi. Réveillé brusquement, le lion s'empara du rat avec l'intention de le dévorer. Cependant, le rat le supplia de le laisser partir, affirmant qu'il pourrait un jour lui rendre service. Le lion, amusé par cette idée, se moqua de lui mais finit par le libérer.

Quelques jours plus tard, des chasseurs capturèrent le lion et l'attachèrent solidement à un arbre. En entendant les rugissements du lion, le rat accourut. Avec ses petites dents, il rongea les liens qui retenaient le lion et le libéra, prouvant que même les plus faibles peuvent venir en aide aux plus forts.

Cette fable montre que les plus puissants ont parfois besoin des plus faibles »

Les élèves sont ensuite passés à la **rédaction individuelle**. Durant cette étape, nous avons accompagné les élèves en répondant à leurs questions et les encourageant.

Une fois le temps imparti écoulé, nous avons **ramassé les copies des apprenants afin de les évaluer**. Toutefois, en dépit des efforts déployés pour motiver les apprenants, nous avons remarqué que la plupart d'eux étaient désintéressés et semblaient perdus face à la tâche proposée. Cette

observation suscite des interrogations concernant les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser leur participation dans la séance de production écrite (voir annexe).

2-3 Test : Atelier d'écriture (production écrite collective)

Après avoir ramassé et analysé les productions individuelles lors de la première séance, nous avons organisé une séance d'atelier d'écriture dans le but de vérifier les hypothèses émises sur l'apport des ateliers d'écriture dans l'amélioration de la compétence rédactionnelle des élèves de 2ème année moyenne. Tout d'abord, nous avons disposé les tables en îlots pour faciliter le travail collaboratif et stimuler l'interaction. Chaque îlot comprend un groupe de cinq élèves, avec un bon élève jouant le rôle de « moteur » pour gérer les échanges et orienter les discussions. Ensuite, nous avons expliqué aux élèves l'objectif de cette atelier d'écriture en soulignant qu'il faisait partie d'une démarche collaborative dans le but d'améliorer leurs productions écrites. puis nous leur avons rappelé la consigne et les critères de réussites données lors de la séance précédente. Nous avons également précisé qu'ils allaient travailler avec la même consigne, mais cette fois-ci en groupe.

Chaque groupe a reçu les copies individuelles rédigées lors de la séance précédente, qui servaient de base pour cette nouvelle tâche. Ainsi, Les élèves ont eu accès à une courte version de la fable, une boîte à outils, un dictionnaire, le manuel scolaire et leurs cahiers pour les aider à structurer leurs dialogues. les élèves ont été invités à partager leurs réflexions, discuter des améliorations envisageables et concevoir collectivement un dialogue final.

Au cours de l'étape de rédaction, les élèves ont travaillé en étroite collaboration au sein de leurs groupes, échangeant leurs idées, discutant les améliorations potentiels et écrivent un dialogue commun. Nous sommes intervenues auprès des groupes pour répondre à leurs interrogations, éclaircir certains notions et encourager leur avancement dans la rédaction. De plus, l'interaction entre les apprenants était très dynamique : les échanges au sein du groupe étaient riches et productives, les élèves ayant un bon niveau ont aidé les élèves en difficulté, en apportant des explications et en partageant des idées, témoignant un engagement fort des élèves dans la démarche.

À la fin du temps imparti, chaque groupe a lu sa production devant la classe. Cette étape de lecture a permis aux élèves de mettre en valeur leurs rédactions et de recevoir des remarques constructives tant de la part de leurs camarades que de notre part. Par la suite les élèves ont corrigé leurs écrits en fonction des remarques reçues, avant de nous les remettre pour une analyse ultérieurs.

En observant le déroulement de cette séance nous avons constaté que la majorité des élèves étaient motivés et engagés. En effet, cette séance d'atelier d'écriture a démontré l'impact bénéfique de la collaboration et de l'échange sur l'amélioration des compétences rédactionnelles des élèves, tout en renforçant leur implication dans le processus d'écriture (voir annexe).

2-4 Grille d'observation en atelier d'écriture

Dans le but d'analyser les interactions au sein de l' atelier d'écriture , nous avons conçu une grille d'observation . Cette grille offre la possibilité de collecter des informations qualitatives concernant le déroulement des activités, l'implication des élèves et l'efficacité des méthodes appliquées.

Phase	Critères d'observation	Travail de l'enseignant	Travail de l'élève	Remarques
Phase d'introduction	Clarté des consignes	Donne des consignes précises et adaptées : rédiger un dialogue à partir d'une fable	Écoute attentivement et comprend les consignes	Les consignes étaient claires pour la majorité, mais certains élèves ont demandé des précisions
	Présentation d'exemple littéraire et des outils nécessaires	- Propose un extrait pertinent et adapté de la fable intitulée «le lion et le rat» . -Explique la consigne et les critères de réussite aux élèves . -Fournit aux élèves une boîte à outils , un dictionnaire pour chaque groupe , et leur demande d'exploiter le manuel scolaire et le cahier .	Lit le texte, prend des notes et s'en inspire pour sa propre production. Prend en compte les critères de réussite Exploite les ressources mises à leur disposition .	L'extrait de la fable choisi a bien inspiré les élèves mais certains ne l'avaient pas bien compris .
Phase de rédaction	Accompagnement des élèves et Encouragement à l'autonomie	Circule entre les rangées , stimule la créativité sans imposer d'idées fixes.	Rédige un texte original en respectant les Consignes et en exploitant les outils fournis .	L'enseignant a encouragé les élèves à explorer leurs idées, mais certains avaient besoin de plus de soutien pour démarrer
Phase d'interaction	Interaction avec les élèves	Répond aux questions, oriente sans donner la réponse.	Pose des questions, demande des clarifications.	Les élèves participent activement, posant des questions pertinentes et engageant des échanges constructifs
	Valorisation des productions	Organise une présentation orale ou écrite des textes.	Partage sa production avec le groupe.	Les retours étaient positifs et motivants, mais le temps était un peu court pour que tous partagent
	Gestion des retours	Propose des retours constructifs.	Écoute les retours et note les pistes d'amélioration. Donne des remarques à ses camarades	
Phase de réécriture et de révision	Accompagnement dans la réécriture	Guide dans la reformulation sans imposer.	Améliore son texte en fonction des suggestions et des remarques .	Les suggestions pour la réécriture étaient pertinentes et bien reçues par les élèves
	Gestion du temps	Respecte les durées imparties.	Respecte les échéances.	Les phases étaient respectées, mais la production a pris plus de temps que prévu
	Implication et engagement	Encourage une dynamique positive.	Participe activement.	La plupart des élèves étaient engagés, sauf un ou deux qui ont eu du mal à se concentrer

2-5 Séance de remédiation

Après avoir terminé la séance de l'atelier d'écriture et analysé les productions collectives, nous avons organisé une séance de remédiation pour répondre aux difficultés relevées dans les productions des élèves. Cette séance avait pour objectif principal de combler les lacunes observées et de consolider les compétences rédactionnelles des élèves, notamment en vocabulaire, grammaire et conjugaison. Elle visait également à préparer les élèves à aborder des tâches similaires de manière plus autonome et efficace à l'avenir.

Pour chaque critère, nous avons proposé une activité spécifique. Les élèves ont travaillé en groupe, ce qui leur a permis d'échanger leurs idées et de s'entraider pour surmonter leurs lacunes. Nous avons accompagné chaque groupe en fournissant des explications et des exemples concrets, tout en les guidant vers des solutions autonomes.

En complément, nous avons proposé une courte dictée afin de corriger les erreurs d'orthographe relevées dans les textes précédents. Elle a permis aux élèves de renforcer leur attention à l'écriture des mots, à l'utilisation correcte des signes de ponctuation, et à l'orthographe spécifique des termes employés dans le dialogue. La correction collective de cette dictée a constitué un moment clé pour consolider les apprentissages.(voir annexe)

2-6 Post-test

Dans le but d'évaluer l'impact des ateliers d'écriture sur les compétences rédactionnelles des apprenants , nous avons mis en place un post-test au cours duquel nous leur avons demandé de réécrire un dialogue, en travaillant individuellement avec la même consigne proposée précédemment .

Nous avons d'abord commencé par un rappel de la consigne et des critères de réussite, tout en leur fournissant une fois de plus les ressources indispensables, comme le dictionnaire, la boîte à outils et leurs carnets. Après avoir éclairci ces points, les élèves ont commencé la rédaction.

Lors de cette étape de réécriture , nous avons remarqué un changement notable dans le comportement et l'effort des élèves . En particulier chez ceux qui, au départ, éprouvaient des difficultés et un certain manque de motivation. Ces derniers se sont révélés beaucoup plus intéressés et engagés. Ils ont lu attentivement la consigne et le texte de la fable qui leur avait été proposé, utilisé les ressources à leur portée, consulté leurs cahiers et posé des questions . De plus, leur autonomie a aussi été renforcée, conduisant à une amélioration de l'organisation de leur travail.

De notre part, nous avons répondu à leurs interrogations pour les orienter tout en encourageant leur pensée individuelle. Nous avons recueilli leurs productions à la fin de la séance pour comparer leurs écrits individuels avant et après l'atelier. Cette étude comparative nous permettra d'évaluer l'efficacité de l'atelier d'écriture sur l'amélioration de leurs compétences à la rédaction .

3- Analyse et interprétation des données

Dans cette partie, nous avons procédé à l'analyse des productions écrites réalisées lors des trois jets successifs. Cette analyse s'est appuyée sur plusieurs dimensions complémentaires : le plan matériel (présentation et organisation), le plan pragmatique (respect des consignes et intentions communicatives), le plan sémantique (choix lexicaux et cohérence des idées), ainsi que le plan morphosyntaxique (structure des phrases, conjugaison et accords). Pour cela, nous avons utilisé un outil d'évaluation appelé "tableau Eva", qui classe les critères d'analyse selon ces quatre perspectives. Ce tableau, nous a permis de mener une évaluation précise et structurée des productions écrites.

Nous avons analysé 10 copies du pré-test et 10 copies de post-test car leurs productions présentaient des caractéristiques et erreurs similaires. Concernant les ateliers d'écriture, nous avons focalisé notre étude sur trois copies issues de trois groupes distincts afin d'observer les dynamiques collectives et leurs effets sur la production écrite afin de mieux illustrer les tendances générales et les spécificités observées.

Ainsi, Nous avons illustré les données recueillies à l'aide de graphiques circulaires afin de représenter les pourcentages des erreurs commises dans les trois jets. Cette représentation visuelle permet de mieux comparer et analyser l'évolution des performances des apprenants au fil des étapes de la production écrite.

De plus, nous avons présenté les résultats obtenus dans des diagrammes à barres, offrant une visualisation claire des différences entre les performances des apprenants avant et après les ateliers d'écriture. Cette double approche graphique renforce la compréhension des données et facilite l'identification des progrès réalisés.

3-1 Analyse et interprétation des résultats des productions écrites du pré-test

3-1-1 Aspect matériel

Sous-catégorie (critère)		
Apprenants	Organisation de la copie	Utilisation des signes de ponctuation
A1	-organisée	-Il n'a pas mis les tirets . -Il a oublié les guillemets à la fin de parole. -Il a négligé la majuscule (il,s'il) .
A2	-organisée	-Il a mal placé la ponctuation. -Il a négligé les virgules et les points .
A3	-organisée	-Il a négligé les guillemets . -Il a oublié le point à la fin des phrases. -Il a oublié les tirets .

A4	-organisée	-Il a utilisé les tirets . -Absence des points . -Il a mis le point à la place des virgules . - Il a négligé les guillemets à la fin des paroles.
A5	-organisée	-Il n'a pas mis le (?) à la fin de 1^{ère} phrase . -Il n'a pas mis les guillemets à la fin de dernière phrase . -Il a mis la minuscule au début de phrase « au secours ». -Il n'a pas mis le point à la fin des phrases.
A6	-organisée	- Pas de guillemets à la fin de parole . -Pas de majuscule au début de 2^{ème} phrase . -Absence des guillemets dans quelques phrases.
A7	-organisée	-Il a mis le (?) et le (!) au même temps dans la première phrase -Il a mis la minuscule au début de la phrase « va..... ». - Majuscule au milieu de la phrase «Si non..... » .
A8	- Mal organisée	-Il a mis que les tirets et les points. -Il a négligé tous les autres signes .
A9	- Mal organisée	-Respect de quelques signes de ponctuation.
A10	- Feuille blanche	-Feuille blanche.

3.1.1.1 Commentaire et interprétation

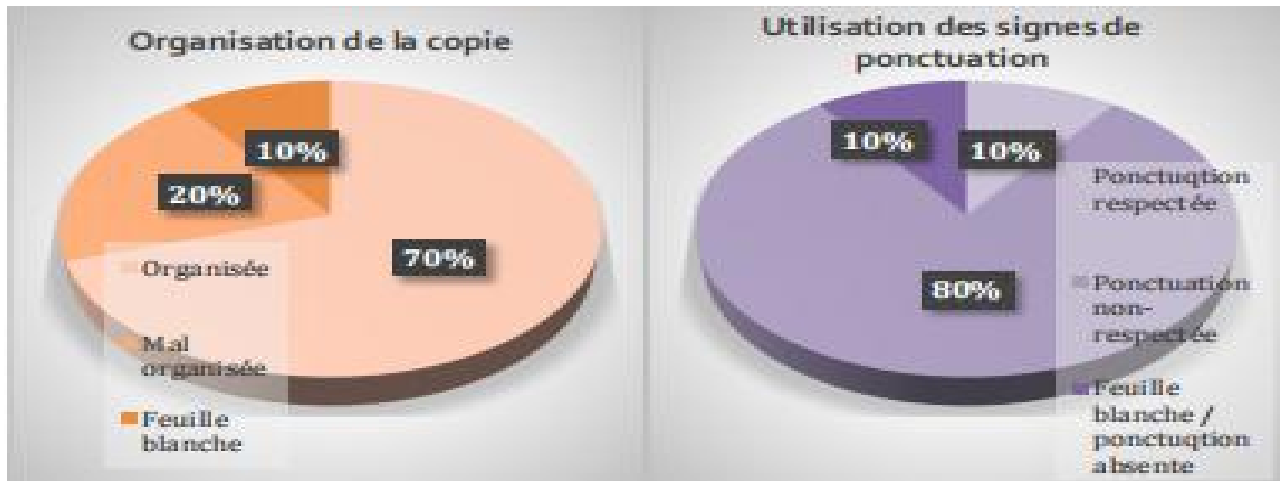
Nous avons constaté que la majorité des élèves ont présenté leurs écrits sur des feuilles bien structurées, en suivant le plan précisé par l'enseignante. Cependant, trois copies (A : 8, 9, 10) étaient mal organisées, ce qui semble être lié à un manque de motivation chez ces élèves.

Concernant les productions écrites, un problème récurrent réside dans l'utilisation incorrecte des signes de ponctuation. Certains élèves montrent qu'ils ne maîtrisent pas l'importance de ces derniers dans leurs textes. À titre d'exemple, nous avons relevé des omissions fréquentes, comme l'absence de points à la fin des phrases ou de guillemets pour encadrer les paroles (A : 1, 3, 5, 9, 10).

Notre attention s'est également portée sur l'utilisation des majuscules et des minuscules. Il apparaît que plusieurs élèves ne maîtrisent pas leur usage, notamment en début de phrase ou après un point (E : 6, 5, 9). Par ailleurs, des erreurs telles que des mots écrits en majuscule au milieu de phrases ont également été observées (A : 1, 5, 9).

Certains élèves n'ont pas produit de texte, probablement en raison d'un manque d'habitude dans la rédaction d'un dialogue sur ce type de texte. Ce manque de familiarité semble constituer un obstacle majeur pour ces élèves (A : 10).

En résumé, sur le plan formel, les productions écrites individuelles révèlent des difficultés significatives liées à l'utilisation correcte des signes de ponctuation, ainsi qu'à la distinction et au placement des majuscules et des minuscules.



Diagrammes circulaires aspect matériel

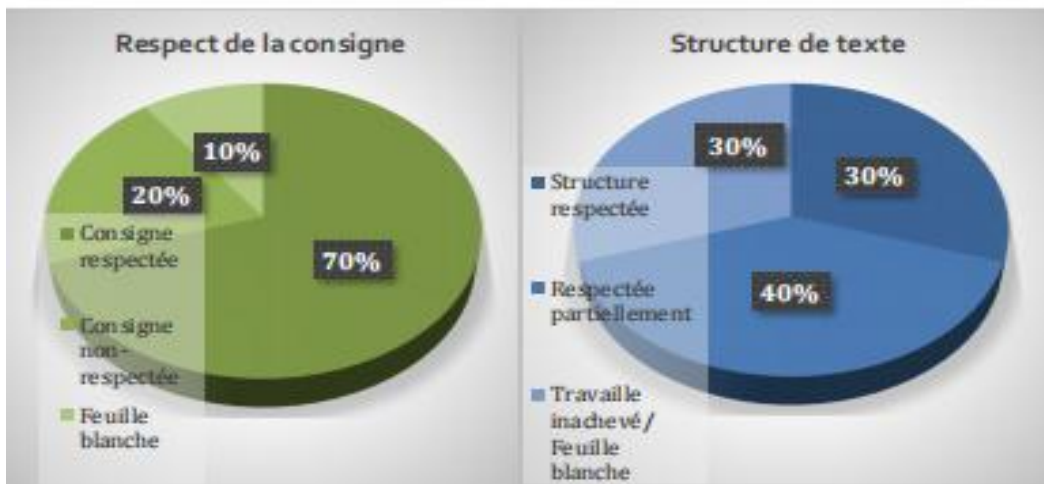
3-1-2 Aspect pragmatique

Sous-catégorie (critère)		
Apprenants	Respect de la consigne	Structure du texte
A1	-Il a répondu clairement à la consigne.	-La structure est respectée.
A2	-Il a abordé le thème demandé par l'enseignante.	- Il a respecté la structure de texte.
A3	-La consigne est respectée.	-Il a négligé une partie des événements .
A4	- La consigne demandée est respectée.	-Il a négligé la suite des événements .
A5	-Respect de la consigne.	-La structure de dialogue est respectée mais celle de récit n'est pas respectée.

A6	-L'apprenant a réalisé la tâche demandée.	-La structure de dialogue et de récit est respectée.
A7	-Le thème est là.	-La structure de dialogue est respectée mais celle de récit n'est pas respectée .
A8	-Le thème est là mais le dialogue est inachevé.	- La fin est inachevée .
A9	- Travail incomplet (non-respect de consigne).	-Travail inachevé .
A10	- Feuille blanche.	-Feuille blanche .

3.1.2.1 Commentaire et interprétation

Nous avons constaté que 8 apprenants sur 10 ont réussi à produire un dialogue, ce qui témoigne de leur capacité à répondre à la tâche demandée par l'enseignant. Cependant, malgré un respect global des consignes, des difficultés subsistent lorsque les élèves travaillent individuellement. Par ailleurs, un élève n'a rien rédigé et un autre n'a pas terminé sa production, probablement en raison d'une mauvaise compréhension de la consigne (A : 9, 10). De plus, bien que la majorité des apprenants n'aient pas respecté toutes les parties d'un récit, ils ont généralement suivi la structure propre à un dialogue dans leurs productions (A : 1 à 8).



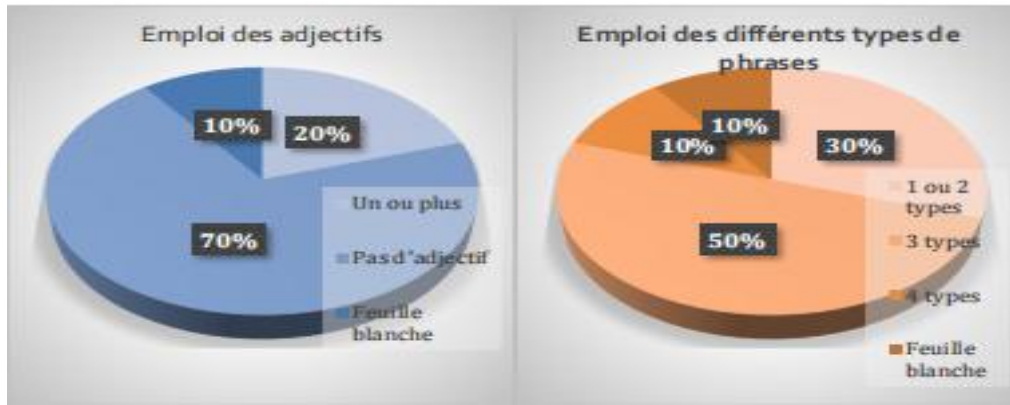
Diagrammes circulaires aspect pragmatique

3-1-3 Aspect sémantique

Apprenants	Employer les adjectifs qualificatifs	Employer les types de phrase
A1	-Il a utilisé 2 adjectifs.	-Il a utilisé 03 type de phrase (sauf la ph exclamative).
A2	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 02 type de phrase (déc, impér) .
A3	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 03 type de phrase (sauf la ph exclamative).
A4	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 03 type de phrase (sauf la ph exclamative).
A5	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 02 type de phrase (déc, impér) .
A6	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 03 type de phrase (sauf la ph exclamative).
A7	-Il a utilisé un adjectif.	-Il a utilisé 04 type de phrase.
A8	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 02 (déc., impér) .
A9	-Il n'a pas utilisé des adjectifs.	-Il a utilisé 03 type de phrase (sauf la ph exclamative).
A10	-Feuille blanche.	-Feuille blanche.

3.1.3.1 Commentaire et interprétation

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions écrites des élèves sous l'angle sémantique. Concernant l'articulation des phrases, nous avons constaté que certaines productions présentaient des phrases mal articulées et un manque de variété dans les types de phrases, un élément pourtant essentiel dans un dialogue (A : 2, 5, 9). En revanche, d'autres élèves ont respecté les types de phrases attendus (A : 1, 3, 7). Quant au vocabulaire, les résultats montrent un apport très limité de nouveaux mots. Peu d'élèves ont utilisé des adjectifs qualificatifs, et plusieurs ont employé un vocabulaire restreint, révélant une certaine pauvreté lexicale. Seules les copies de quelques élèves (A : 1, 3) se distinguent par l'emploi d'adjectifs, ce qui indique un manque général d'usage du dictionnaire. Enfin, un élève n'a rien rédigé, probablement en raison de cette pauvreté lexicale, qui semble constituer un obstacle majeur .



Diagrammes circulaires aspect sémantique

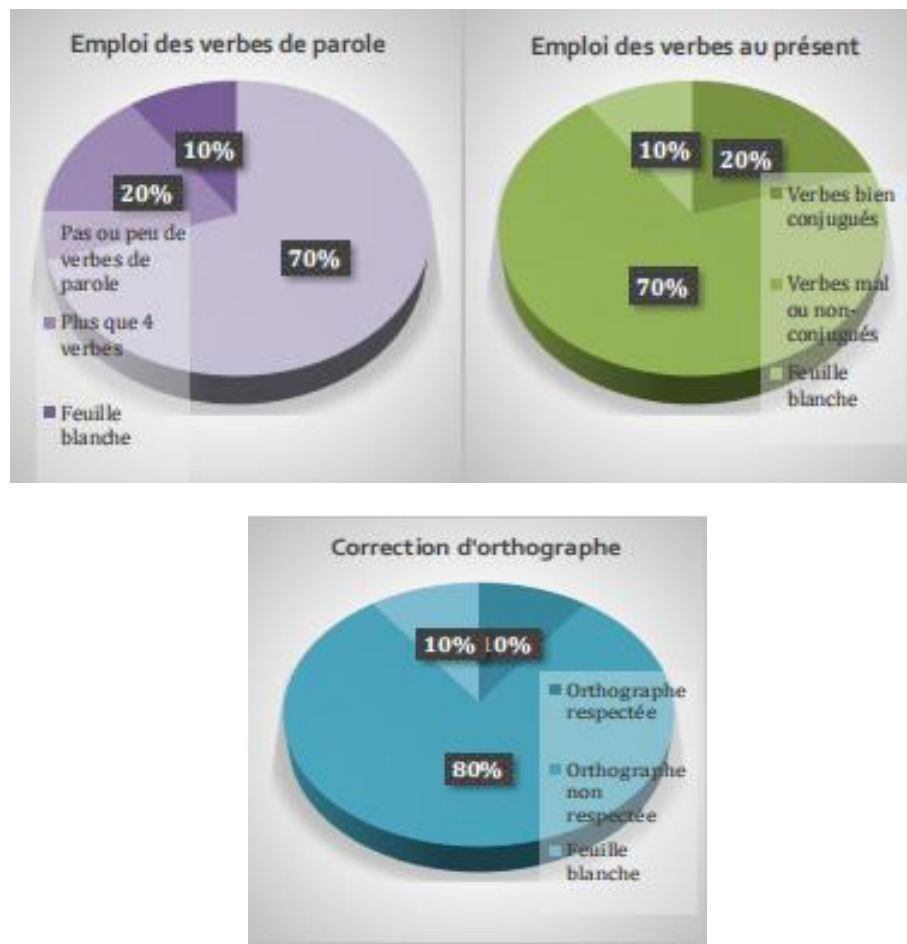
3-1-4 Aspect morphosyntaxique

Sous-catégorie (critère)			
Apprenants	Employer les verbes introducteurs de parole	Employer les verbes au présent (de indicatif, de l'impératif)	Correction d'orthographe
A1	-Il a employé que 03 verbes de parole.	-Il n'a pas conjugué correctement (sauver moi) .	-Il a mal orthographié plusieurs mots et expressions (marsi ,sutpli,je neplu pas) - Il n'a pas accordé plusieurs mots (sa dents)
A2	-Il a employé 04 verbes de parole.	-Il a commis des fautes de conjugaison (je vous rendre).	-Il a mal transcrit certains mots et expressions (ranger,plue tard) - Il n'a pas employé l'auxiliaire(le lion pris dans un filet).
A3	-Il n'a pas utilisé suffisamment de verbe de parole.	-La terminaison de présent est fausse (si tu me laisser, que faiais –tu).	-Mal transcription des verbes (t'inguette pas) -l'apprenant a mis des fautes d'interférence (aide me) .
A4	-Il a émis 03 Paroles sans verbe introducteur .	-Il a mis les verbes de parole à l'infinitif, il a fait des fautes de terminaison et d'accord (que fait-tu ?,je alli,tu me laissit) .	-Il a commis des fautes d'homophonie(le lion c'est arrivé) -Il a mal dit certaines expressions (tu es jeune au lieu de, tu es petit) .
A5	- Pas de variétés dans le choix des verbes de parole.	-La conjugaison est acceptable sauf :(le rat réponde, tu me laisse) .	-Mal transcription de certains verbes (souve, tars, secoure) - des fautes de mal dit (je me l'aider) .
A6	- Il n'a employé que 4 verbes de parole.	-Il n'a pas réussi à conjuguer plusieurs verbes (que faides tu ?sauver moi).	-Il a mal dit certaines expressions (ne peure pas) -Fautes de répétition (ne me mange pas, ne me mange pas) - mal transcription de certains verbes (souver) .

A7	-Il a utilisé des verbes de parole inexistants (enthousiasmer ,colérer) .	-Il a mis le futur à la place du présent (je te mangerai maintenant) .	-Un désaccord entre le nom et le déterminant (la service) -Il a mal orthographié plusieurs mots ou expressions (sarvice,je vi tidi ,mirci) .
A8	-Il n'a pas employé des verbes de parole.	-Il a conjugué convenablement.	- Il a mal orthographié plusieurs mots (wi,sivupli) -Il n'a pas accordé le sujet avec le verbe (le lion moques) .
A9	-Il a employé que 03 verbes de parole.	-Il a réussi à conjuguer, mais il n'a pas beaucoup écrit .	-Respect de l'orthographe de qq mots pq il n'a pas beaucoup écrit -L'orthographe grammaticale est fausse (si tu me laisses je vais).
A10	Feuille blanche.	Feuille blanche.	Feuille blanche.

3.1.4.1 Commentaire et interprétation

Après l'analyse des productions écrites des élèves sur le plan morphosyntaxique, plusieurs constats se dégagent. La majorité des élèves n'ont pas respecté le système temporel, probablement en raison d'un désintérêt ou de lacunes en conjugaison (A : 1, 3, 4, 6, 8). Cependant, quelques élèves (A : 2, 5, 9) ont réussi à conjuguer correctement les verbes au présent de l'indicatif. Concernant les erreurs, nous avons relevé deux types principaux : des erreurs d'orthographe lexicale, qui prédominent, et des erreurs grammaticales. Ces dernières sont surtout liées à la conjugaison et aux accords (A : 1, 2, 7, 8). La pauvreté du vocabulaire et le manque de consultation d'outils comme le dictionnaire expliquent en partie ces erreurs fréquentes. Par ailleurs, des difficultés dans la structuration des phrases ont été observées : certains élèves construisent mal leurs phrases et placent les mots de manière incorrecte, souvent à cause d'une interférence linguistique (A: 3, 6). En outre, des erreurs grammaticales courantes, notamment sur les articles définis, indéfinis, et le "s" du pluriel, sont apparues dans plusieurs copies. Globalement, le faible nombre d'énoncés justes et structurés met en lumière les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants dans la production écrite.

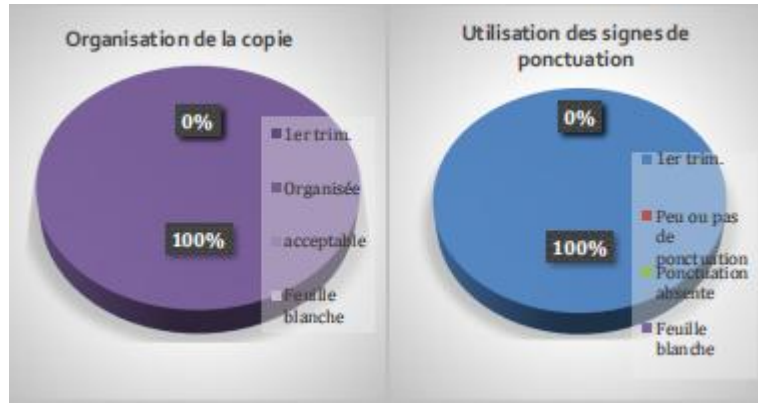


Diagrammes circulaires aspect morphosyntaxique

3-2 Analyse et interprétation des résultats des productions écrites du test (Atelier d'écriture)

3-2-1 Aspect matériel

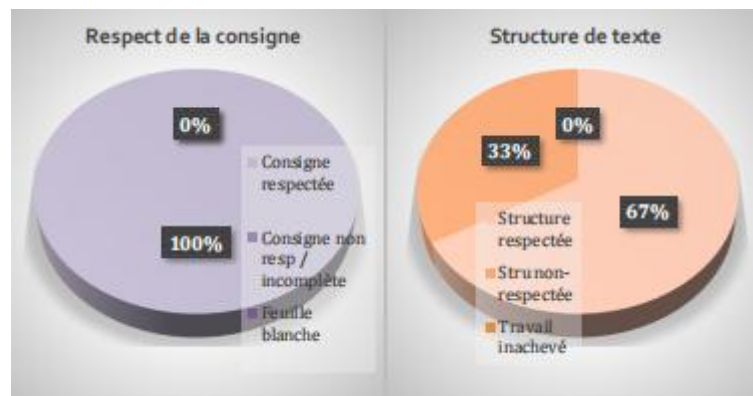
Groupes	Sous-catégorie (critères)	
	Organisation de la copie	Utilisation des signes de ponctuation
G1	-Organisée	-Bien utilisés (sauf le point dans la phrase n°10).
G2	-Organisée	-Très bien respectés sauf (ils oublie parfois le point final).
G3	-Organisée	-Ponctuation respectée.



Diagrammes circulaires aspect matériel

3-2-2 Aspect Pragmatique

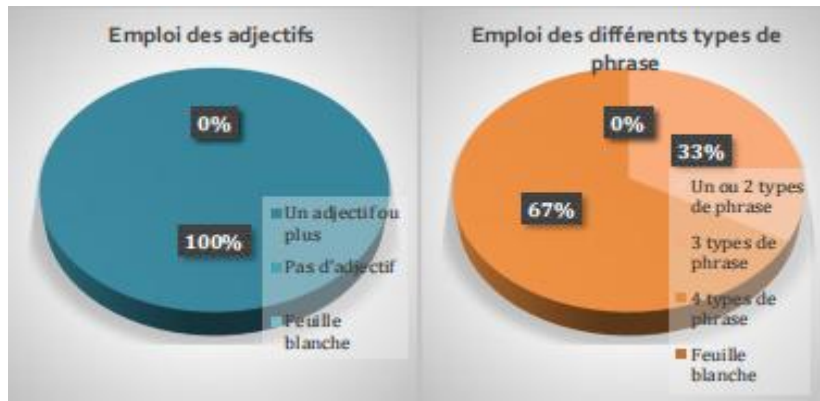
Groupes	Sous-catégorie (critères)	
	Respect de la consigne	Structure du texte
G1	-La consigne est respectée.	-La structure est respectée.
G2	-La consigne est respectée.	-Respect de la structure.
G3	-La consigne est respectée.	-Il manque la dernière partie.



Diagrammes circulaires aspect pragmatique

3-2-3 Aspect Sémantique

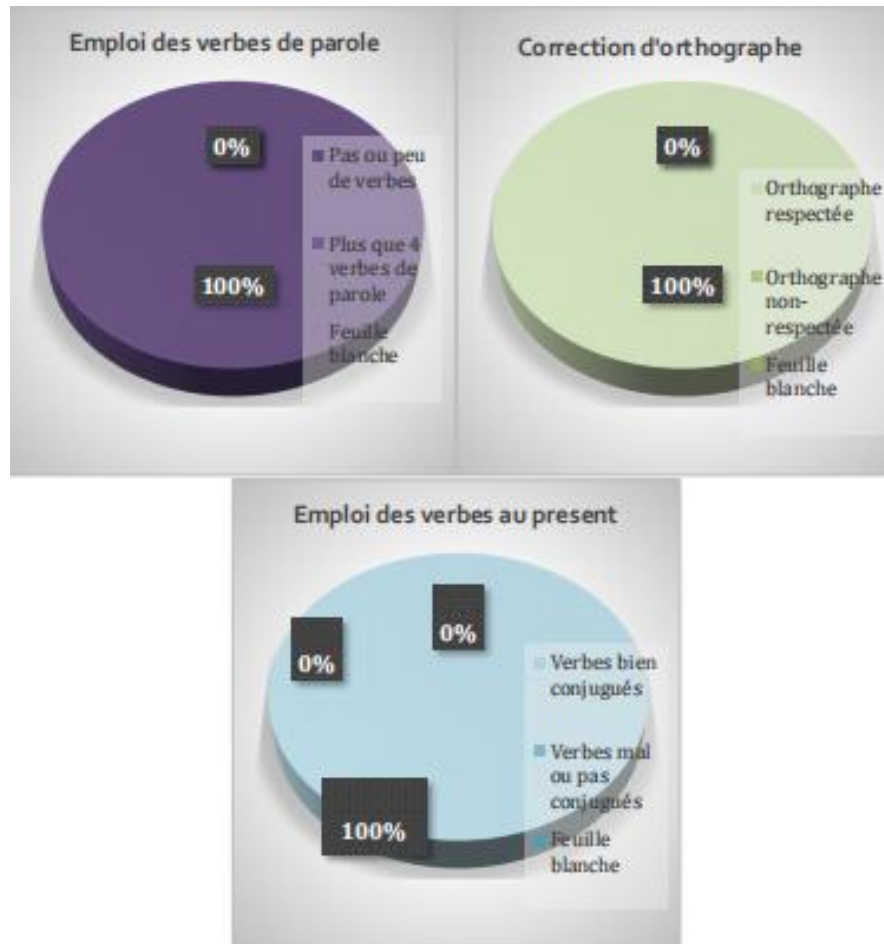
Groupes	Sous-catégorie (critères)	
	Employer les adjectifs qualificatifs	Employer les types de phrase
G1	-Ils ont employé suffisamment d'adjectifs qualificatifs.	-Ils ont utilisé les 04 types de phrase.
G2	-Ils ont employé 2 adjectifs qualificatifs.	-Ils ont utilisé les 03 types de phrase (sauf, ph exclamative) .
G3	-Ils ont employé 01 adjectif qualificatif.	-Ils ont utilisé les 04 types de phrase.



Diagrammes circulaires aspect sémantique

3-2-4 Aspect morphosyntaxiques

Groupes	Sous-Catégorie (critères)		
	Employer les verbes introducteurs de parole	Employer les verbes au présent (de l'indicatif, de l'impératif)	Correction d'orthographe
G1	-Il ont employé une variété de verbes introducteurs de parole (supplier, rassurer).	- La majorité des verbes sont conjugués au présent (tu me fais, je vais, laissez moi) -Il reste d'autres fautes de conjugaison (toi me rendre).	-Il ont respecté l'orthographe lexicale parce qu'ils ont utilisé le dictionnaire (service, s'il vous plait) -Il reste d'autres fautes : ronge, plus tard, pourrait - Amélioration de l'orthographe grammaticale.
G2	-Il ont employé 05 verbes introducteurs de parole (demander, crier, remercier.....).	- Les verbes sont conjugués correctement au présent (fais – tu ? laissez-moi, je vais) .	-Peu de fautes d'orthographe lexicale (mes, lien, remercier) - Quelques fautes de grammaire (réponde, partire) .
G3	-Il ont employé suffisamment de verbes introducteurs de parole (crier, dire, supplier) .	- Ils ont conjugué quelques verbes au présent de l'indicatif (fais, toi me rends, aidez-moi, je n'oublie pas) . -D'autres verbes au passé simple (laissa, cria....)	- Ils se sont améliorés au niveau d'orthographe lexical (plus tard.....) -Ils ont commis des fautes de transcription (does, servce, demand) - L'orthographe grammaticale est plus acceptable (fut pris, que fais- tu)



Diagrammes circulaires aspect morphosyntaxique

3-2-5 Commentaire et interprétation

Pour le **groupe 01**, les productions respectent la majorité des critères définis. Les apprenants ont organisé leurs copies de manière structurée et ont correctement utilisé la ponctuation, notamment pour les dialogues (guillemets, deux-points, points d'exclamation). La consigne a été bien respectée, et les apprenants ont employé une variété de types de phrases (déclaratives, interrogatives, impératives, et exclamatives), ainsi que des verbes introducteurs de parole et des adjectifs. Bien que des progrès aient été observés en orthographe, quelques insuffisances subsistent. La structure globale du texte et l'utilisation des temps verbaux, notamment le présent de l'indicatif et l'impératif, étaient également correctes.

Pour le **groupe 02**, les apprenants ont produit un texte répondant aux critères attendus. La copie était bien organisée et ponctuée de manière adéquate. Ils ont respecté la consigne donnée et ont employé tous les types de phrases, ainsi que des adjectifs qualificatifs. Les verbes introducteurs de parole et les adjectifs étaient présents dans leur texte. Cependant, des difficultés en orthographe lexicale et grammaticale ont été relevées, indiquant qu'un travail supplémentaire reste nécessaire dans ce domaine.

Quant au **groupe 03**, leur production respecte globalement les aspects définis, avec une copie bien organisée et ponctuée correctement. La consigne a été suivie, mais la troisième partie du texte était

absente. Bien que les apprenants aient utilisé des verbes introducteurs de parole et des adjectifs, l'emploi du présent de l'indicatif était insuffisant. L'orthographe s'est améliorée par rapport au premier jet, mais des efforts supplémentaires sont encore nécessaires pour atteindre un niveau acceptable.

3-3 Analyse et interprétation des résultats des productions écrites du post-test

3-3-1 Aspect matériel

Sous-catégorie (critère)		
Apprenants	Organisation de la copie	Utilisation des signes de ponctuation
A1	-Bien organisée	-Il a mis les tirets . -Il a respecté les guillemets à la fin de parole. -Il commence à respecter la majuscule (Que fais-tu, Au secours) .
A2	-Bien organisée	-Il a bien placé la ponctuation . -Il a respecté les virgules et les points .
A3	-Bien organisée	-Il a mis les guillemets . -Il a terminé ses phrases par des points . -Il a remis les tirets .
A4	-Bien organisée	-Il a bien placé le point et la virgule . - Il a remis les guillemets à la fin des paroles
A5	-Bien organisée	-Il a mis le (?) à la fin de 1 ^{ère} phrase. -Il commence à respecter la majuscule et la minuscule .
A6	-Bien organisée	- Il termine ses paroles par des guillemets . - Respect de majuscule.
A7	-Bien organisée	-Il a bien choisi les signes de ponctuation (?) et le (!) au de les mettre à la fois. -Il distingue entre la majuscule et la minuscule .
A8	-organisée	- Il respecte le point dans les phrases déclaratives -Il utilise de nouveaux signes (?/ !)
A9	-organisée	-Amélioration dans le respect des signes de ponctuation (guillemets, tirets).
A10	-Acceptable	-Il utilise que (./, / :)

3.3.1.1 Commentaire et interprétation

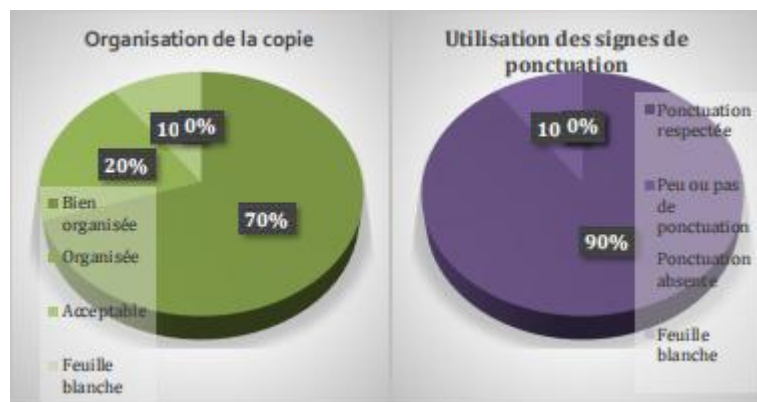
L'analyse des productions écrites d'un point de vue formel révèle des améliorations significatives. Tous les élèves ont présenté leurs travaux sur des feuilles bien structurées et organisées, avec une nette progression pour certains élèves, notamment A :9 et A :10, par rapport au premier jet.

Les productions écrites montrent une utilisation correcte des signes de ponctuation, ce qui indique que les élèves ont compris leur importance dans la structuration et la clarté de leurs écrits. À titre d'exemple, les élèves A :1, A :3, A :5, A :9 et A :10 se sont particulièrement distingués dans ce domaine.

Par ailleurs, une attention particulière a été portée à l'utilisation des majuscules et minuscules. Les élèves commencent à mieux maîtriser cet aspect, notamment ceux des copies A :1, A :5, A :6 et A :9.

Enfin, il est encourageant de noter que les élèves qui n'avaient rien rédigé ou qui n'avaient écrit qu'une petite partie lors du premier jet ont fait des efforts pour produire un dialogue dans ce type de texte, comme en témoignent les copies A :9 et A :10.

De manière générale, sur le plan formel, les productions individuelles montrent que les élèves ont réussi à surmonter des obstacles liés à l'utilisation des signes de ponctuation, ainsi qu'à l'emploi des majuscules et minuscules, témoignant d'une progression notable dans leur maîtrise des aspects techniques de l'écriture



Diagrammes circulaires aspect matériel

3-3-2 Aspect pragmatique

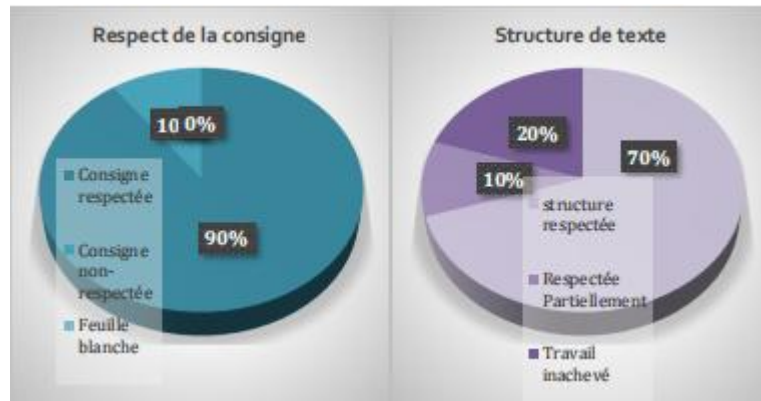
Sous-catégorie (critère)		
Apprenants	Respect de la consigne	Structure du texte
A1	-Il a répondu clairement à la consigne.	-La structure est respectée (il a ajouté la morale) .
A2	-Il a abordé le thème demandé.	- Il a respecté la structure (il a ajouté la partie finale) .
A3	-La consigne est respectée.	-Il a ajouté une partie des évènements .
A4	- La consigne est respectée.	-Il a inventé d'autres évènements .
A5	-Respect de la thématique.	-La structure de dialogue est respectée (il améliore la structure d'un récit) .
A6	- La tâche demandée est réalisée.	-Il n'a pas ajouté la situation finale.
A7	-Cohérence thématique.	-La structure de dialogue est respectée mais celle de récit n'est pas respectée.
A8	-Le thème est là mais le dialogue est inachevé.	-Il a ajouté la dernière partie .
A9	-Travail complet.	- Il a amélioré sa structure en ajoutant des parties .
A10	- Il commence à respecter la consigne.	-Il a rédigé que la première partie .

3.3.2.1 Commentaire et interprétation

Nous constatons que tous les apprenants ont réussi à produire un dialogue, ce qui montre qu'ils ont été en mesure de répondre à la tâche demandée par l'enseignante.

Par ailleurs, les apprenants semblent avoir surmonté plusieurs des difficultés rencontrées lors du premier jet. Lorsqu'ils écrivent individuellement, ils apparaissent plus à l'aise et plus motivés, comme en témoignent les progrès observés chez A :9 et A :10. Ce résultat peut s'expliquer par le fait qu'ils ont échangé leurs idées sur le thème et la consigne, ce qui les a aidés à mieux comprendre et respecter les attentes.

Enfin, une majorité d'apprenants commence à respecter les parties d'un récit tout en maîtrisant davantage la structure d'un dialogue, comme l'indiquent les travaux des élèves A :6 et A :7.



Diagrammes circulaires aspect pragmatique

3.3.3- Aspect sémantique

Apprenants	Employer les adjectifs qualificatifs	Employer les types de phrase
A1	-Il a utilisé 2 adjectifs.	-Il a utilisé 04 type de phrase (il a ajouté la ph exclamative) .
A2	-Il a utilisé 02 adjectifs.	-Il a utilisé 04 type de phrase
A3	-Il a utilisé 01 adjectif.	-Il a utilisé 04 type de phrase (il a ajouté la ph exclamative)
A4	-Il a utilisé 01 adjectif.	-Il a utilisé 04 type de phrase (il a ajouté la ph exclamative) .
A5	-Il a utilisé 01 adjectif.	-Il a utilisé 02 type de phrase (déc,impér) .
A6	-Il a utilisé 01 adjectifs.	-Il a utilisé 03 type de phrase.
A7	-Il n'a pas utilisé un adjectif.	-Il a utilisé 04 type de phrase
A8	-Il a utilisé 01 adjectif.	-Il a utilisé 04 types.
A9	-Il a utilisé 01 adjectif.	-Il a utilisé 04 type de phrase (Il a ajouté la ph exclamative) .
A10	-Il n'a pas utilisé un adjectif.	-Il a utilisé 2 types de phrase (déclarative,impérative) .

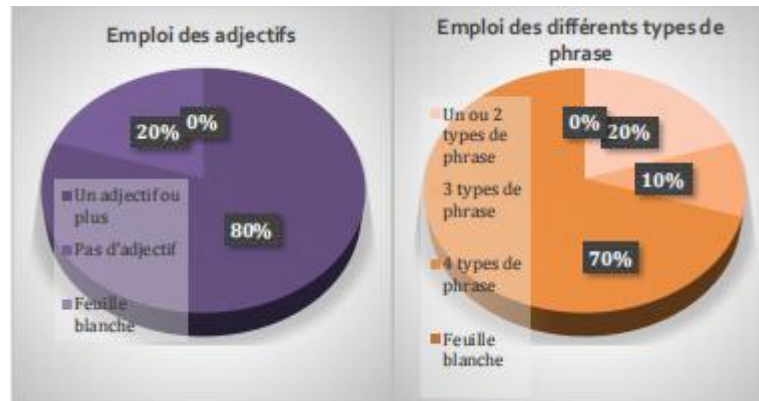
3.3.3.1 Commentaire et interprétation

Dans ce deuxième tableau, nous avons analysé les productions écrites des élèves d'un point de vue sémantique. En ce qui concerne l'articulation des phrases, nous avons constaté qu'elles sont bien structurées, et une variété de types de phrases a été employée, ce qui est essentiel dans un dialogue. Cela est particulièrement visible dans les travaux des élèves A (2, :5, :9, 1, :3, :7).

Quant au vocabulaire, les résultats montrent une nette amélioration par rapport au premier jet. Contrairement à leurs productions initiales, où l'apport de nouveaux mots était limité, la majorité des

élèves ont utilisé des adjectifs et enrichi leurs textes avec de nouveaux termes. Cette progression témoigne d'un vocabulaire plus riche, acquis notamment grâce à l'interaction et à l'échange d'idées (A(2, 3, 4, etc.).

Enfin, nous notons également une évolution chez l'élève qui n'avait rien rédigé lors du premier jet, ainsi que chez celui qui s'était limité à deux phrases. Ces apprenants ont réussi à produire un petit paragraphe lors de cette tentative, ce qui reflète un effort significatif (A :9 et A :10).



Diagrammes circulaires aspect sémantique

3-3-4 Aspect morphosyntaxique

Sous-catégorie (critère)			
Apprenants	Employer les verbes introducteurs de parole	Employer les verbes au présent (de indicatif, de l'impératif)	Correction d'orthographe
A1	-Il a employé 04 verbes de parole (il a ajouté le verbe dire).	-Il a conjugué mieux que la première fois (je rends, je n'oublie pas).	-Il a bien orthographié plusieurs mots et expressions (merci, je n'oublie pas) - Il a corrigé des fautes de mal dit (je lui rends, je te rends le service) .
A2	-Il a employé 05 verbes de parole (il a ajouté le verbe avoué).	-Il a bien conjugué (je vous rends).	-Il a bien transcrit certains mots et expressions (ranger, moi au lieu de moit) . - Il n'a pas corrigé la phrase (le lion pris dans un filet).
A3	-Il a ajouté un verbe de parole.	-La terminaison de présent est juste (que fais -tu, il supplie, je vais).	-Bonne transcription des verbes (t'inquiètes pas). -L'apprenant a corrigé des fautes d'interférence (aide moi).
A4	-Il a émis des verbes introducteurs pour toutes les paroles .	-Il a conjugué les verbes de parole au présent, il a corrigé les fautes de terminaison et d'accord (que fais-tu ?, je vais, tu me laisse) .	-Il a bien dit certaines expressions (tu es petit au lieu de, tu es jeune) .

A5	-Il a ajouté le verbe (se moquer).	-La conjugaison est acceptable (il a corrigé le verbe répondre, le rat supplie).	-Bonne transcription de certains mots (tard, secours).
A6	- Il n'a employé que 04 verbes de parole.	-Il a réussi à conjuguer plusieurs verbes (que fais-tu ?sauve moi).	-Il a évité la répétition (ne me mange pas, ne me mange pas) . - Bonne transcription de certains verbes (sauver)
A7	-Il a éliminé des verbes de parole inexistants (enthousiasmer ,colérer) .	-Il a enlevé la terminaison de futur le futur (je te mange maintenant).	-Un accord entre le nom et le déterminant (le service) -Il a bien orthographié plusieurs mots ou expressions (service,je vais t'aider ,merci) .
A8	-Il a employé 05 verbes de parole.	-Il a conjugué convenablement (répond, mange,dit) .	- Une amélioration remarquable dans l'orthographe lexicale et grammaticale.
A9	-Il a employé 5 verbes de parole.	-Il a réussi à conjuguer au présent.	- Respect de l'orthographe de quelques mots pq il n'a pas beaucoup écrit. - Il a changé des mots pour construire de bonnes phrases.
A10	-Il a employé 3 verbes de parole (demander,dire,supplier) .	Il a conjugué quelques verbes (demande, supplie) .	-Il a commis trop de fautes (je vous rendri,je vous tidi,soudin,demende) -Il a essayé de rédiger, mieux que le premier jet.

3.3.4.1 Commentaire et interprétation

Après avoir analysé les productions écrites des élèves sur le plan morphosyntaxique, nous avons remarqué plusieurs évolutions positives. La majorité des élèves commence à respecter le système temporel, ce qui peut s'expliquer par une réduction progressive de leurs difficultés en conjugaison, notamment grâce aux séances de remédiation et à l'auto-correction (A :1, 3, 4, 6, 8). Par ailleurs, certains élèves (A :2, 5, 9) ont bien utilisé le présent de l'indicatif, comme dans l'exemple « que fais-tu ? » au lieu de « que faid ».

En ce qui concerne les erreurs, nous avons observé une diminution progressive des fautes d'orthographe lexicale et grammaticale. Cette amélioration semble liée à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants, favorisé par l'échange d'idées et la rédaction collective lors du deuxième jet, avec l'ajout d'adjectifs tels que « gentil » ou « petit ».

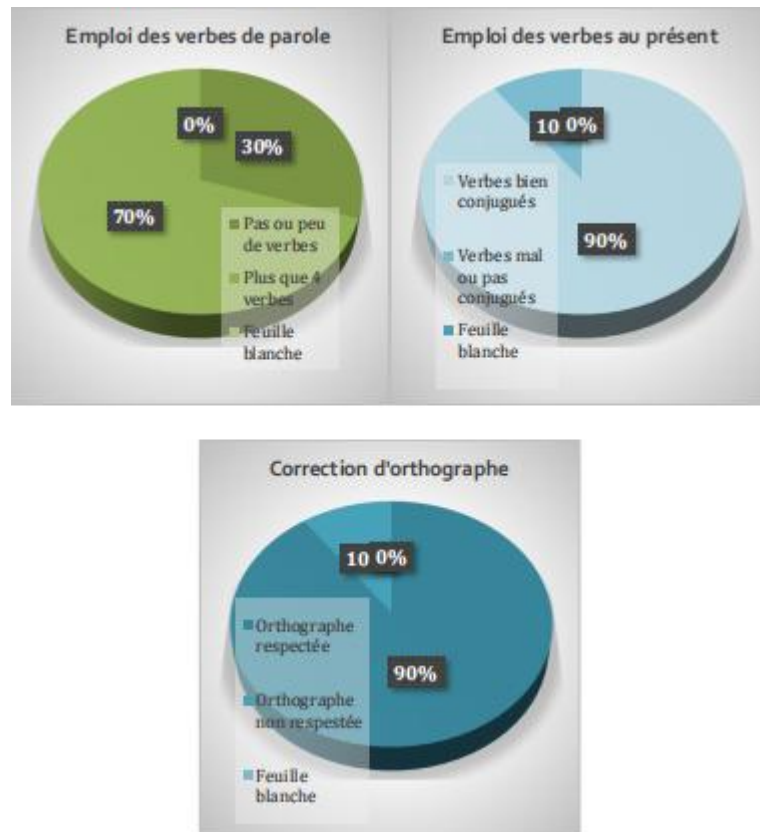
Notre analyse souligne aussi une meilleure structuration des phrases : les élèves commencent à choisir correctement leurs mots et à construire des phrases justes, évitant ainsi les interférences (par exemple « aide-moi » au lieu de « aide me ») (A :3, 6).

La majorité d'entre eux bâtit désormais de bonnes bases en correction linguistique, incluant la conjugaison, la cohérence syntaxique et l'orthographe grammaticale, comme dans « t'inquiète pas » au lieu de « téinguete pas » (A :7, 8, 9).

Nous notons également une correction progressive des erreurs orthographiques sur des mots tels que « ranger » ou « sauver » (au lieu de « roger », « sover ») (A :6, 2), ainsi qu'un meilleur respect de l'accord des articles définis et indéfinis, comme dans « le service » au lieu de « la service » (A :7).

À partir des tableaux et graphiques illustrant ces données, nous constatons que le nombre d'énoncés justes est nettement plus élevé qu'au premier jet, ce qui montre que les apprenants ont réussi à surmonter plusieurs difficultés pour écrire des phrases correctes et bien structurées.

Enfin, concernant les erreurs de grammaire, conjugaison, orthographe et lexicale, leur fréquence diminue globalement, indiquant une nette amélioration dans la capacité des élèves à produire un texte simple, écrit individuellement, même si des progrès restent à faire, notamment au niveau morphosyntaxique.



Diagrammes circulaires aspect morphosyntaxique

4- Analyse comparative des résultats de pré-test et post-test

L'évaluation comparative des productions écrites des élèves entre le pré-test et le post-test révèle une évolution, tant sur le plan des compétences linguistiques que sur celui de l'autonomisation progressive de l'élève-scripteur. L'analyse s'appuie à la fois sur des indicateurs quantitatifs (résultats mesurés) et qualitatifs (attitudes, comportements, stratégies d'apprentissage), ce qui permet d'apprécier l'impact global des ateliers d'écriture menés.

Afin de comparer les données issues de l'expérimentation entre le pré-test et le poste-test , nous les présentons dans le tableau suivant :

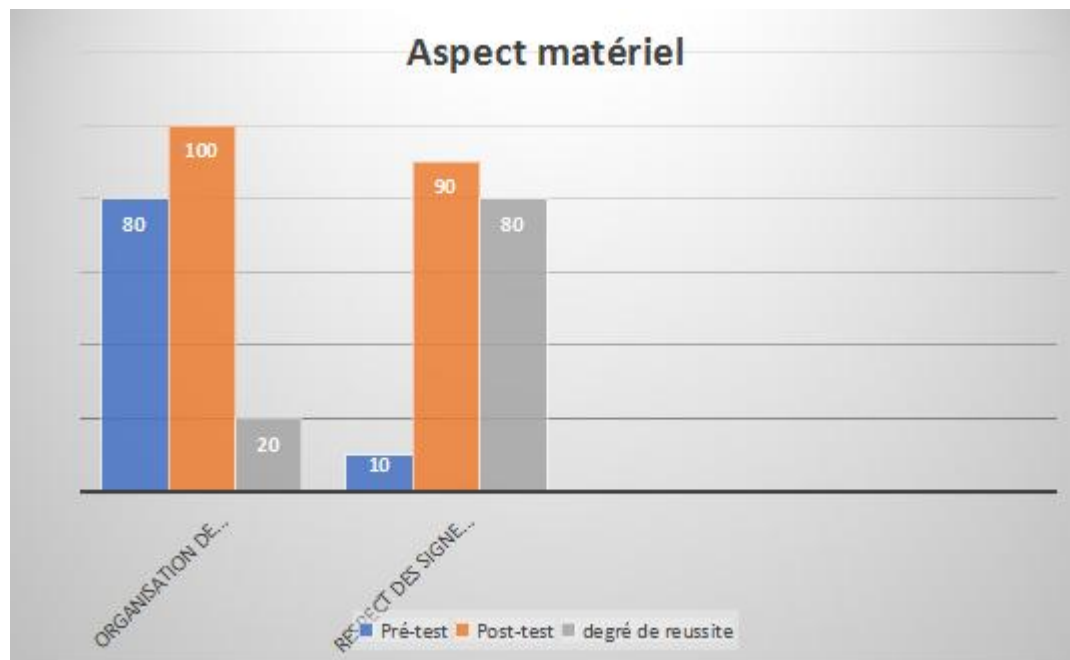
Catégorie	Indicateurs	Pré -test	Post- test	Degré de réussite
Aspect matériel	Organisation de la copie	80%	100%	20%
	Respect des signes de ponctuation	10%	90%	80%
Aspect pragmatique	Respect de la consigne	80%	100%	20%
	Structure de texte	70 %	80%	10%
Aspect sémantique	Employer les adjectifs qualificatif	20%	80%	60%
	Employer les types de phrase	20%	80%	60%
Aspect morphosyntaxique	Employer les verbes de parole	80%	100%	20%
	Conjuguer au présent	20%	80%	60%
	Correction d'orthographe	10%	80%	70%

4-1 Commentaires et interprétation des résultats

Après avoir comparé les résultats du pré-test et du post-test, nous avons constaté une amélioration significative des compétences scripturales des apprenants sur les aspects suivants :

4-1-1 Aspect matériel

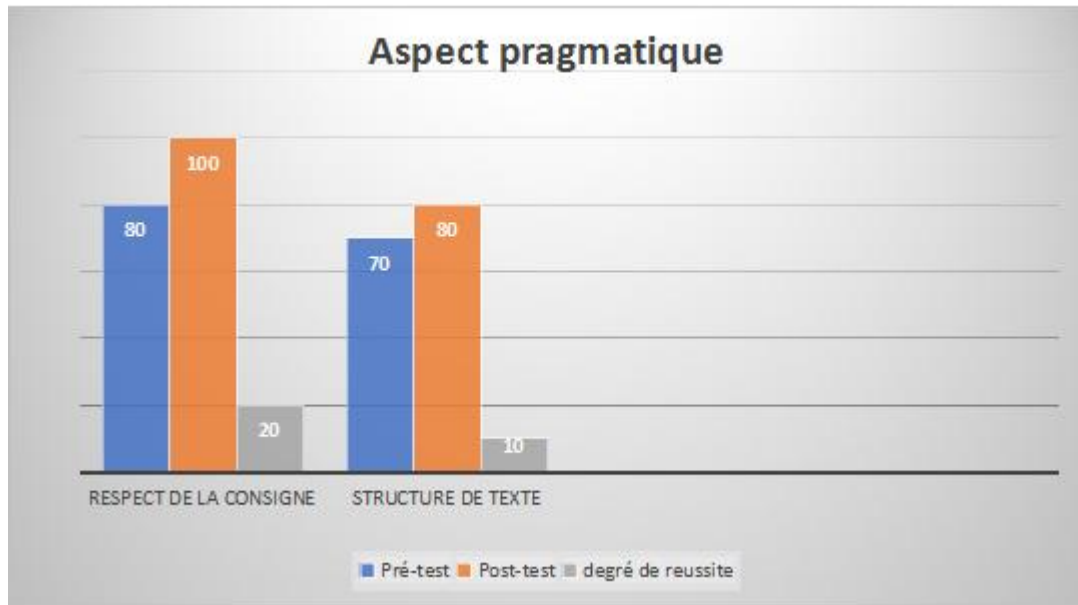
Les progrès sont perceptibles au niveau de l'organisation matérielle de la copie, avec un taux de réussite passant de 80 % à 100 %. Cette progression, bien que modeste en apparence, témoigne d'un respect des normes de présentation. Le respect des signes de ponctuation, qui passe de 10 % à 90 %, constitue un bond significatif (+80 %), révélant un éveil aux conventions de lisibilité et de structuration textuelle.



Diagrammes en barres : évolution de l'aspect matériel

4-1-2 Aspect pragmatique

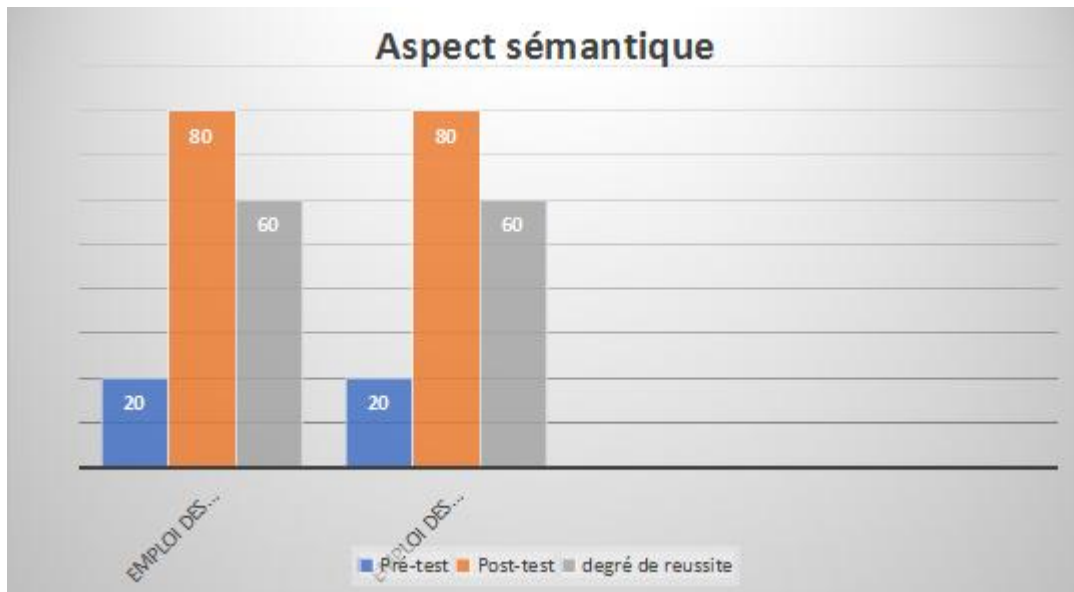
Le respect de la consigne, passé de 80 % à 100 %, indique une meilleure compréhension des attentes de l'enseignant. Cependant, la structure du texte, bien qu'en progression (de 70 % à 80 %), reste encore une compétence à consolider. Cela souligne que l'organisation logique des idées et la cohérence textuelle nécessitent un accompagnement plus ciblé.



Diagrammes en barres : évolution de l'aspect pragmatique

4-1-3 Aspect sémantique

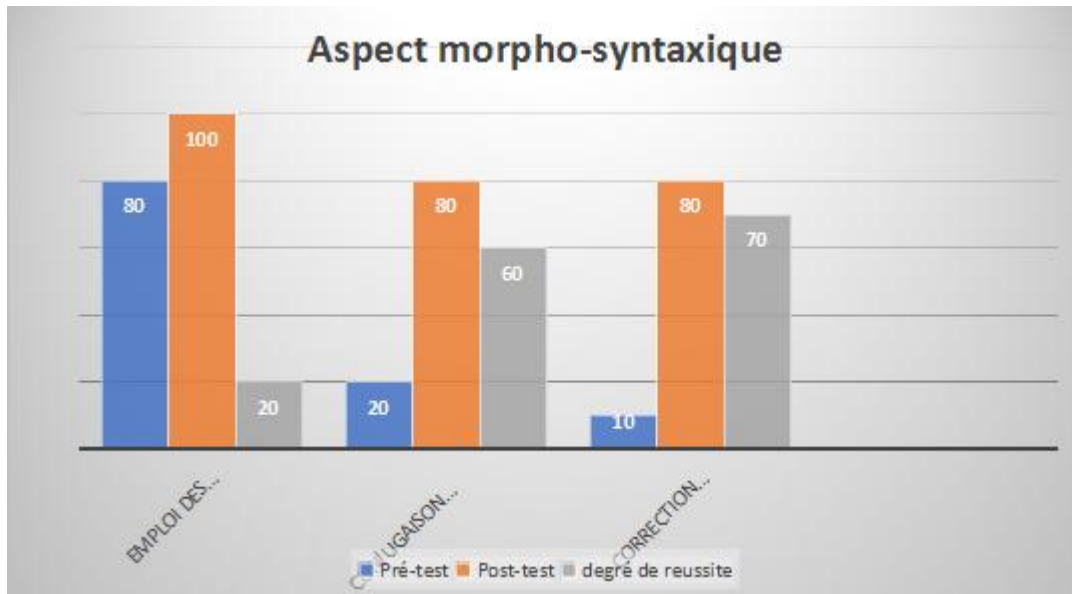
L'enrichissement lexical est notable. L'utilisation des adjectifs qualificatifs et des types de phrases augmente de 60 %, passant chacun de 20 % à 80 %. Ces données illustrent une évolution dans la qualité du contenu produit : les élèves diversifient leurs structures syntaxiques, précisent leurs idées et s'approprient un langage plus expressif.



Diagrammes en barres : évolution de l'aspect sémantique

4-1-4 Aspect morphosyntaxique

Les progrès dans la conjugaison au présent (20 % à 80 %) et l'usage des verbes de parole (80 % à 100 %) reflètent une appropriation plus fine des règles grammaticales. L'amélioration orthographique est également très significative (10 % à 80 %), et marque un éveil de la conscience linguistique : les élèves semblent plus attentifs à la correction, au bon usage des majuscules et de la ponctuation, traduisant un début de maîtrise de l'autocorrection.



Diagrammes en barres : évolution de l'aspect morphosyntaxique

- Outre les résultats chiffrés, plusieurs observations mettent en lumière un changement de posture chez l'élève :

- **10 % des élèves n'ont rien rédigé.** Ces cas révèlent des blocages importants, souvent dus à un manque de préparation, à une faible estime de soi ou à une incompréhension persistante des attendus.
- **10 % des élèves ont uniquement recopié la consigne,** ce qui montre une difficulté à s'approprier la tâche d'écriture et à entrer dans le processus de création.

4-2 Observations qualitatives et dynamiques d'apprentissage

la majorité manifeste une **prise de conscience progressive du processus rédactionnel** : ils lisent la consigne à voix haute, s'aident des critères de réussite affichés, posent des questions, emploient le lexique travaillé en classe, utilisent activement le dictionnaire et se relisent. Ces comportements traduisent une appropriation des stratégies d'écriture, et l'émergence d'une posture réflexive et autonome.

L'usage spontané de **livres parascolaires** et des cahiers est un indicateur fort d'engagement personnel. Certains élèves sollicitent l'aide de leurs pairs ou de l'enseignant, tandis que d'autres deviennent capables de se corriger seuls. On observe également une collaboration entre élèves,

favorisant l'apprentissage par les pairs et développant des compétences transversales telles que l'entraide, l'écoute, et la communication.

4-3 Synthèse

L'analyse des productions écrites réalisées lors du post-test par les apprenants de 2^e année moyenne révèle une nette amélioration par rapport aux productions du pré-test. Les écarts observés entre les deux tests sont significatifs, mettant en évidence que la majorité des élèves ont rédigé des textes cohérents, d'une longueur suffisante et respectant à la fois le fond et la forme, tout en utilisant un vocabulaire simple mais approprié.

En outre, les apprenants ont considérablement réduit le nombre d'erreurs orthographiques dans leurs rédactions. Cette amélioration peut être attribuée à l'efficacité des ateliers d'écriture réalisés en groupe, qui ont favorisé chez les élèves un esprit de compétition positive et un développement accru de leur autonomie.

Pour conclure cette analyse, nous pouvons affirmer que notre expérimentation a permis de tirer les enseignements suivants :

L'atelier d'écriture est une stratégie didactique efficace pour aider les apprenants à développer leurs compétences rédactionnelles tout en encourageant leur créativité.

Au sein de cet espace collaboratif, les élèves écrivent, s'auto-corrigent et co-construisent des productions écrites, ce qui renforce leur sens de la responsabilité collective et leur capacité à réviser leurs textes.

Pendant l'animation des ateliers, les apprenants se sont montrés motivés et intéressés. Nous avons observé leur appréciation de cette modalité de travail qui leur permet de progresser dans l'écriture de manière structurée et interactive.

L'efficacité des ateliers d'écriture réside notamment dans l'échange d'idées entre pairs et l'utilisation des brouillons. Ces derniers offrent aux élèves une opportunité précieuse de corriger, supprimer ou modifier des expressions, améliorant ainsi la qualité finale de leurs écrits.

5- Discussion des résultats

5-1 Interprétation des données à la lumière de la problématique

La question centrale de cette recherche portait sur la capacité des ateliers d'écriture à surmonter les difficultés des apprenants en production écrite et à améliorer leurs compétences scripturales. Les résultats obtenus apportent une réponse encourageante, mettant en lumière non seulement des progrès mesurables mais également des transformations plus subtiles dans la posture des élèves face à l'écriture.

Sur le plan matériel, les élèves ont appris à organiser leurs productions avec plus de soin et à respecter les normes de présentation et de ponctuation. Ces progrès, bien que parfois discrets, témoignent d'une prise de conscience des exigences formelles, essentielles pour structurer une écriture claire et lisible.

Sur le plan pragmatique, le respect des consignes a atteint un niveau exemplaire, confirmant une meilleure compréhension des attentes pédagogiques. Cependant, la structuration des idées et la

cohérence textuelle, bien qu'en amélioration, restent des aspects à perfectionner. Ces défis mettent en lumière l'importance d'un accompagnement pédagogique continu pour aider les élèves à organiser et à articuler leurs idées de manière fluide.

Enrichir le contenu sémantique a été un autre point fort de cette expérience. Les élèves ont intégré avec enthousiasme un vocabulaire varié et ont diversifié leurs structures syntaxiques. Cette évolution traduit non seulement un enrichissement lexical, mais aussi une volonté de s'exprimer avec précision et créativité.

Sur le plan morphosyntaxique, les progrès en conjugaison, en orthographe et en construction grammaticale révèlent une meilleure maîtrise des règles linguistiques. L'attention accrue portée à l'autocorrection illustre une évolution vers une écriture plus réfléchie et autonome, essentielle pour développer une compétence scripturale durable.

Au-delà des chiffres et des données, cette recherche a révélé un changement dans l'attitude des apprenants. L'écriture, souvent perçue comme une tâche difficile ou intimidante, est devenue une activité plus engageante et stimulante. La collaboration entre pairs, les échanges d'idées, et l'utilisation proactive des outils pédagogiques ont insufflé une dynamique de confiance et d'entraide dans la classe.

Ainsi, les ateliers d'écriture se révèlent être bien plus qu'un simple dispositif pédagogique. Ils constituent un espace où les élèves découvrent non seulement comment écrire, mais aussi pourquoi écrire. Ce processus, qui valorise la créativité, la réflexion et la coopération, ouvre des perspectives prometteuses pour l'enseignement de la production écrite en FLE. Ces résultats confirment que, face aux défis de l'apprentissage, des approches pédagogiques humaines, interactives et adaptatives peuvent faire toute la différence.

5-2 Comparaison avec les hypothèses formulées

Après avoir analysé les productions écrites des élèves, nous avons constaté que les résultats confirment largement nos hypothèses. Les ateliers d'écriture ont non seulement permis d'améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants en enrichissant leur vocabulaire et en structurant leurs idées, mais ils ont aussi créé un environnement propice à l'apprentissage. Grâce à l'approche collaborative et à l'encadrement méthodologique que nous avons mis en place, les élèves se sont montrés plus motivés et impliqués dans la tâche d'écriture. De plus, la pratique régulière des ateliers a contribué à renforcer la cohérence, la structure et la créativité de leurs textes, ce qui reflète l'impact positif de cette démarche sur leur développement rédactionnel.

5-3 Limites et difficultés de la recherche

Malgré les apports pédagogiques indéniables des ateliers d'écriture dans le développement de la compétence de production écrite chez les élèves de 2e année moyenne, il est important de reconnaître que cette recherche, comme tout travail empirique, présente certaines limites. Identifier ces contraintes permet de mieux comprendre la portée de l'étude, d'en relativiser les résultats et d'ouvrir des pistes pour des recherches futures plus approfondies.

Notre travail s'est limité à :

- 6 - un seul établissement scolaire et à une seule classe de 2e année moyenne. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à l'ensemble du système éducatif algérien. La diversité des contextes, des profils d'apprenants et des pratiques enseignantes pourrait influencer sur les effets des ateliers d'écriture.
- La durée de l'expérimentation reste relativement courte. L'évaluation des effets à long terme des ateliers sur la production écrite, notamment en matière d'autonomie et de transfert des compétences, n'a pas pu être approfondie.
 - L'analyse qualitative des productions écrites implique une part de subjectivité, malgré l'utilisation de grilles d'observation.
 - Certains critères tels que la créativité ou la richesse lexicale sont parfois difficiles à évaluer de manière totalement objective.
 - La mise en œuvre des ateliers s'est heurtée à certaines contraintes institutionnelles : programmes lourds, manque de temps, absence de formation spécifique des enseignants à cette pratique, et parfois un manque d'engagement ou de familiarité des apprenants avec les activités d'écriture créative.
 - La variabilité des profils d'élèves : les apprenants ayant participé ne présentaient pas tous le même niveau de motivation ni les mêmes compétences initiales, ce qui a pu influencer les résultats de manière hétérogène

Conclusion

Après avoir analysé et comparé les productions écrites des apprenants entre le pré-test et le post-test, nous constatons une nette progression sur plusieurs aspects essentiels de la rédaction. Au début de notre démarche, les productions des apprenants se caractérisaient par des erreurs fréquentes, un manque d'organisation, une pauvreté lexicale, et des difficultés morphosyntaxiques. Ces lacunes étaient particulièrement visibles dans les productions individuelles réalisées lors du pré-test.

Cependant, les résultats du post-test montrent une amélioration significative. Le nombre d'erreurs a considérablement diminué, notamment en orthographe, en grammaire et en conjugaison. Les productions des apprenants sont devenues plus structurées, mieux organisées, et montrent une utilisation plus variée et précise du vocabulaire. Les apprenants ont également démontré une meilleure maîtrise des aspects syntaxiques et des règles de ponctuation, éléments essentiels pour produire un texte cohérent et fluide.

Ces progrès sont directement liés à l'impact des ateliers d'écriture. La communication, l'entraide, la coopération et les échanges d'idées, qui caractérisent cette stratégie, ont permis aux apprenants de surmonter certains blocages et de renforcer leurs compétences rédactionnelles tout en développant leur motivation et leur autonomie. Les ateliers d'écriture leur ont offert un cadre propice pour réfléchir collectivement sur leurs écrits, apprendre de leurs erreurs, et enrichir leurs productions.

Toutefois, ces progrès, bien qu'encourageants, doivent encore être stabilisés. L'enjeu consiste à ancrer durablement les bonnes pratiques et à accompagner les élèves afin de garantir une évolution homogène du groupe-classe. Le rôle de l'enseignant est donc central : il agit à la fois comme médiateur, facilitateur, et soutien dans un processus d'apprentissage complexe, mais fondamental.

Ainsi, à la lumière des résultats comparatifs entre le pré-test et le post-test, nous confirmons notre hypothèse de départ : la stratégie des ateliers d'écriture améliore de manière significative les compétences de production écrite des apprenants de 2^e année moyenne. Ces résultats témoignent de l'efficacité de cette méthode, qui mérite d'être intégrée davantage dans les pratiques pédagogiques pour favoriser un apprentissage actif, collaboratif et constructif.

Conclusion Générale

Conclusion générale

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère (FLE) dans le contexte algérien, notamment au cycle moyen, demeure confronté à des défis significatifs, qu'ils soient méthodologiques, linguistiques ou motivationnels. Notre recherche s'est attachée à explorer une piste didactique novatrice : les ateliers d'écriture, envisagés comme un dispositif stimulant l'engagement, la créativité et le développement progressif des compétences scripturales des apprenants.

Dans un premier temps, nous avons établi un cadre théorique fondé sur les principes du socioconstructivisme et des théories du processus d'écriture. Ces approches ont mis en évidence l'importance cruciale de l'interaction, de la collaboration et de la conscientisation des étapes du travail d'écriture dans l'apprentissage du FLE.

Dans un second temps, notre expérimentation, menée auprès d'élèves de 2^e année moyenne, a confirmé l'efficacité des ateliers d'écriture. L'analyse comparative des productions écrites avant et après l'expérimentation a révélé des progrès significatifs en termes de cohérence textuelle, de richesse lexicale et de qualité syntaxique. Par ailleurs, les observations en classe ont montré une augmentation notable de la motivation, de la confiance en soi et du plaisir à écrire chez les élèves, soulignant ainsi l'importance de la dimension affective et sociale dans ce dispositif pédagogique.

La problématique centrale de notre recherche était la suivante : face aux difficultés persistantes des apprenants en production écrite, dans quelle mesure les ateliers d'écriture peuvent-ils améliorer leurs compétences scripturales ? Quelles pratiques pédagogiques spécifiques à ce dispositif favorisent ces progrès ? Les résultats obtenus permettent de répondre positivement à cette problématique, en mettant en lumière plusieurs points essentiels :

- Les ateliers d'écriture contribuent de manière notable à l'amélioration des compétences scripturales des apprenants, notamment sur les plans de la cohérence, de la richesse lexicale et de la qualité syntaxique.
- L'interaction, la collaboration et les échanges d'idées, caractéristiques de ce dispositif, encouragent une réflexion collective et un engagement actif des élèves.
- Les pratiques spécifiques aux ateliers – telles que l'accompagnement progressif, la rédaction collaborative, l'auto-correction et la réécriture – renforcent l'autonomie et la confiance des apprenants, tout en les outillant pour surmonter leurs difficultés.

Cependant, notre étude présente certaines limites, notamment une durée relativement courte, un échantillon restreint et les contraintes institutionnelles liées au programme officiel. Ces éléments n'ont pas permis d'évaluer pleinement l'impact des ateliers sur le long terme ni d'observer de manière approfondie l'évolution individuelle des apprenants. Il serait judicieux, dans de futures recherches, d'élargir l'étude à un échantillon plus représentatif, d'impliquer un plus grand nombre d'enseignants et d'analyser de manière plus détaillée les stratégies rédactionnelles des élèves.

Conclusion générale

En conclusion, les ateliers d'écriture se révèlent être un outil pédagogique prometteur pour améliorer la production écrite en FLE dans le contexte scolaire algérien. Leur intégration progressive dans les pratiques enseignantes, accompagnée d'une formation spécifique des enseignants et d'une adaptation des programmes, pourrait contribuer à transformer l'enseignement de l'écriture en une expérience plus dynamique, créative et centrée sur l'apprenant. Ce mémoire espère ainsi modestement enrichir la réflexion sur le renouvellement des pratiques pédagogiques et promouvoir une approche de l'écriture à la fois innovante et efficace.

Bibliographie

Bibliographie :

Dictionnaires :

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.

Le petit Larousse. (1997). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Bordas, Les Éditions Françaises.

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

Ouvrages :

Bouchard, R. (n.d.). Texte, discours, document : Une transposition didactique de grammaire de texte. *Le Français dans le monde*, p. 160.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe : Un métier d'intelligences*. ESF.

Cicurel, F. (2002). *La parole est aux étudiants : Interaction en classe de langue*. Didier.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres oraux à l'école*. Paris : Hachette.

Freinet, C. (1971). *La méthode naturelle* (Vol. 1). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Original publié en 1950).

Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres Liban. (n.d.). *La production orale ou écrite* (Livret 4, p. 93).

Kavian, E. (2007). *Écrire et faire écrire : Manuel pratique d'écriture*. Paris : Éditions Duculot.

Martin, P. (2019). *Les ateliers d'écriture en FLE : Méthodologie et pratiques innovantes*. Paris : Éditions Langues et Apprentissage.

Neumayer, O., & Neumayer, M. (2008). *Animer un atelier d'écriture* (3^e éd.). Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

- Nissen, E. (2007). Apprendre à écrire en langue étrangère : Théories et pratiques. *Lidil*, 35, 11–26.
- Perrenoud, P. (1997). *Apprendre à l'école à travers des projets : Pourquoi ? Comment ?*. Montréal : Université du Québec.
- Plane, L. (2000). Écrire en langue étrangère : Obstacles et stratégies. *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 27, pages (à préciser).
- Plane, S. (1994). *Didactique et pratiques d'écriture : Écrire au collège*. Paris : Nathan.
- Purin, C. (2001). *L'écriture créative : Motivation et apprentissage en classe de langue*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Purin, C. (2004). *Le vocabulaire en contexte : Acquisition et enseignement du vocabulaire en langue étrangère*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Puren, C. (2004). *Didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Rabatel, A. (2005). L'écriture réflexive : Entre savoirs, langage et subjectivité. *Repères*, 32. INRP.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Souchon, P. (2003). Des ateliers pour écrire. *Le Français dans le monde*, 325, 50–51.
- Voltz, N. (2001). L'atelier d'écriture et le haïku. *Publication de l'Université de Provence*.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zakhartchouk, J.-M. (2003). *Produire des écrits en classe : De l'oral à l'écrit*. Paris : Hachette Éducation

Mémoires et thèses consultés :

- Ben Said, R.** (2015). *L'exploitation des ateliers d'écriture pour l'amélioration de la compétence rédactionnelle en FLE (cas des apprenants de 4^{ème} année moyenne)* [Mémoire de master, Université Mohamed Khider – Biskra].
- Benseddik, T.** (2023). *L'apport des ateliers d'écriture dans l'amélioration de la production écrite en classe de FLE (Cas des apprenants de 2^e année moyenne)* [Mémoire de master, Université Mohamed Khider – Biskra].
- Hassan, S.** (2016). *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* [Thèse de doctorat, COMUE Université Côte d'Azur]. Linguistique. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791>

Kaddour, K. (2024). *L'impact des ateliers d'écriture sur la pratique de l'écrit : le cas des apprenants de deuxième année secondaire* [Mémoire de Master, Université Ibn Khaldoun Tiaret]

Articles scientifiques :

Ben Abdelkawi, S. (2015, juin). Les ateliers d'écriture comme modèle didactique pour l'enseignement-apprentissage du FLE. *Revue de la Faculté des Lettres et des Langues*, **17**, pages 94-104

Bucheton, D. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, **3**(3), 29–48.

<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Cornaire, C., & Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International.

Donahue, C. (2008). Ateliers d'écriture et apprentissages : Une perspective interactionniste. *Repères*, **37**.

Tarfaoui, F. Z., & Bouthiba, F. Z. (2023). L'atelier d'écriture comme dispositif didactique pour améliorer la compétence scripturale en FLE (cas des étudiants de la première année licence, université de Chlef). *Revue académique des études sociales et humaines*, **15**(1), 81–89.

Annexes

<i>Niveau : 2^{AM}</i>												
Tâche 2 : Animer une fable		Séquence 4 : Produire un dialogue à partir d'une fable										
Activité : production écrite (1er jet)	Support : fable « le lion et le rat »	Durée : 1 h										
<i>Objectif poursuivi:</i> Rédiger individuellement un dialogue à partir d'une fable .												
Phases de la leçon	<u>Déroulement de la leçon</u>	Activités des élèves										
Mise en situation	<p>Rappel du titre la séquence</p> <p>Connaissez-vous la fable « Le Lion et le Rat reconnaissant » d'Ésope?</p> <p>Consigne : Votre professeur te demande de mettre en scène la fable intitulée « Le lion et le rat » d'Ésope . A partir de cette fable rédige le dialogue qui s'est déroulé entre ses deux personnages pour le jouer devant tes camarades</p> <p>Reformulation de la tâche :</p> <p>Rédige un dialogue entre le lion et le rat pour le jouer devant tes camarades.</p> <p>Critères de réussite : pour réussir ta production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emploie les verbes introducteurs de parole - Emploie des adjectifs qualificatifs - emploie les quatre types de phrases ; - conjugue les verbes au présent de l'indicatif et au temps qui convient . - donne un titre à ton paragraphe ; - respecte les signes de ponctuation. 	<p>Réponses libres</p> <p>Lecture de la consigne</p> <p>Élaboration des critères de réussite</p> <p>Les élèves rédigent leurs productions</p>										
Phase de rédaction	<p>Boite à outils :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Noms</th> <th style="text-align: center;">Verbes</th> <th style="text-align: center;">Verbes de paroles</th> <th style="text-align: center;">Adjectifs</th> <th style="text-align: center;">Autres</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">Rat, Lion, roi, nourriture, un jour, la vie, surprises, ...</td> <td style="text-align: center;">Faire, Pardonner, chercher, aller, manger, laisser, partir, aider, ...</td> <td style="text-align: center;">Demande, répondre, ajouter, s'exclamer, répliquer, conclure remercier,</td> <td style="text-align: center;">Petit, grand, pleine ...</td> <td style="text-align: center;">Que, ici, Maintenant, comme, moi, très bien, Merci ...</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants travaillent individuellement sur le brouillon. - L'enseignant aide ceux ayant des difficultés en leur apportant des conseils et les oriente etc. - Les apprenants recopient sur le propre leurs rédactions. 	Noms	Verbes	Verbes de paroles	Adjectifs	Autres	Rat, Lion, roi, nourriture, un jour, la vie, surprises, ...	Faire, Pardonner, chercher, aller, manger, laisser, partir, aider, ...	Demande, répondre, ajouter, s'exclamer, répliquer, conclure remercier,	Petit, grand, pleine ...	Que, ici, Maintenant, comme, moi, très bien, Merci ...	
Noms	Verbes	Verbes de paroles	Adjectifs	Autres								
Rat, Lion, roi, nourriture, un jour, la vie, surprises, ...	Faire, Pardonner, chercher, aller, manger, laisser, partir, aider, ...	Demande, répondre, ajouter, s'exclamer, répliquer, conclure remercier,	Petit, grand, pleine ...	Que, ici, Maintenant, comme, moi, très bien, Merci ...								

Fiche pédagogique de la séance de production écrite

<i>Niveau : 2 AM</i>												
Tâche 2 : Animer une fable		Séquence 4 : <i>Produire un dialogue à partir d'une fable</i>										
<i>Activité :</i> production écrite / Atelier d'écriture	<i>Support :</i> fable « le lion et le rat »	<i>Durée :</i> 1 h										
<i>Objectif poursuivi:</i> Rédiger collectivement un dialogue à partir d'une fable .												
Phases de la leçon	<u>Déroulement de la leçon</u>	Activités des élèves										
Mise en situation	<p style="text-align: center;">Rappel de la Consigne et les critères de réussite</p> <p>Consigne : Votre professeur te demande de mettre en scène la fable intitulée « Le lion et le rat » d'Esopé . A partir de cette fable rédige le dialogue qui s'est déroulé entre ses deux personnages pour le jouer devant tes camarades</p> <p>Reformulation de la tâche :</p> <p style="text-align: center;">Rédigez en groupe un dialogue entre le lion et le rat .</p> <p>Critères de réussite : pour réussir votre production :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Employez les verbes introducteurs de parole - Employez des adjectifs qualificatifs - employez les quatre types de phrases ; - conjuguez les verbes au présent de l'indicatif et au temps qui convient . - donnez un titre à ton paragraphe ; - respectez les signes de ponctuation. <p>Boite à outils :</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Noms</th> <th style="text-align: center;">Verbes</th> <th style="text-align: center;">Verbes de paroles</th> <th style="text-align: center;">Adjectifs</th> <th style="text-align: center;">Autres</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Rat, Lion, roi, nourriture, un jour, la vie, surprises, ...</td> <td>Faire, Pardonner, chercher, aller, manger, laisser, partir, aider, ...</td> <td>Demande, répondre, ajouter, s'exclamer, répliquer, conclure remercier,</td> <td>Petit, grand, pleine ...</td> <td>Que, ici, Maintenant, comme, moi, très bien, Merci ...</td> </tr> </tbody> </table>	Noms	Verbes	Verbes de paroles	Adjectifs	Autres	Rat, Lion, roi, nourriture, un jour, la vie, surprises, ...	Faire, Pardonner, chercher, aller, manger, laisser, partir, aider, ...	Demande, répondre, ajouter, s'exclamer, répliquer, conclure remercier,	Petit, grand, pleine ...	Que, ici, Maintenant, comme, moi, très bien, Merci ...	<p>Les élèves font un rappel de la consigne</p> <p>Les élèves rédigent leurs productions en groupes</p>
Noms	Verbes	Verbes de paroles	Adjectifs	Autres								
Rat, Lion, roi, nourriture, un jour, la vie, surprises, ...	Faire, Pardonner, chercher, aller, manger, laisser, partir, aider, ...	Demande, répondre, ajouter, s'exclamer, répliquer, conclure remercier,	Petit, grand, pleine ...	Que, ici, Maintenant, comme, moi, très bien, Merci ...								
Phase de rédaction	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants travaillent collectivement . - L'enseignant oriente et apporte des conseils aux élèves - Les apprenants lisent leurs productions puis recopient sur le propre leurs rédactions. 	<p>Chaque groupe d'élèves lis sa propre production</p>										

<i>Niveau : 2 AM</i>		
Tâche 2 : Animer une fable		Séquence 4 : Produire un dialogue à partir d'une fable
Activité : remédiation	Support : fable « le lion et le rat »	Durée : 1 h
Objectif poursuivi: Remédier aux lacunes détectés		
Phases de la leçon	<u>Déroulement de la leçon</u>	Activités des élèves
<p>→ Vocabulaire – – Les verbes introducteurs de paroles.</p> <p>→ Grammaire – Les types de phrases</p> <p>→ Orthographe – Les signes de ponctuation dans le dialogue.</p> <p>→ Conjugaison – Le présent de l'indicatif.</p>	<p>Activité 01: Choisis le verbe introducteur qui convient à chacune des phrases suivantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le lion (ordonne, dire) que l'on retrouve immédiatement le voleur. - La panthère (déclare, interroge) que le renard est intelligent. - La cigale (supplie, interroge) la fourmi de lui donner à manger. <p>Activité 02: Mets en ordre les mots suivants pour former des phrases correctes</p> <p>1) Fais /sur / que / - tu / dos / mon / ?</p> <p>2) Parfois/ des petits / les / grandes / rendent / peuvent / service</p> <p>3) De l'aide / demande / si / tu / à / besoin / un / jour !</p> <p>Activité 03: Mets les guillemets au bon endroit et souligne les verbes de parole</p> <p>1) La fourmi demande à la cigale Que faisais-tu en été ? 2) Le renard flatte Tu es le Phénix des hôtes de ce bois . 4) Le lion répond : toi ! Mais tu plaisantes !</p> <p>Activité 04 : Mets les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tous les vendredis, le roi(aller) à la chasse. -Le lièvre..... (répondre) à la tortue : « J'accepte ton défi. » - La cigale..... (rendre) visite à sa voisine la fourmi et lui.....(demander) à manger. - Les animaux(finir) par obéir au roi de la forêt. - Les canards(dire) « Nous allons te prendre avec nous .» <p>Activité 05 : Dictée</p> <p>_ La fourmi crie : « Au secours ! Aidez-moi, s'il vous plaît »</p> <p>_ La colombe répond : « T'inquiète pas, petite fourmi. Je vais te sauver »</p> <p>_ La fourmi remercie : « Merci beaucoup ! Je te rendrai le service un jour »</p> <p>_ La colombe dit : « Avec plaisir !»</p>	<p>Les élèves travaillent dans leurs groupes</p>

Productin écrites des élèves (pré-test/post-test)

copie n° 1 pré-test

au Dali le lion demande ^{est} il qui dit sur corps ?
 Le rat supplie ^{est} suppli ne mange pas
 je lui rendre la service ^{enthr}.
 Le lion le ^{remp} l'aurait ^{mas} partir, quelque jour
 plus tard le lion fut pris dans un
 piège.
 Le lion cria à sauver moi sauva moi
 Le rat accourut et dit ^{est}
^{Supp} je ne cria pas je sauver avec sa dents
 Le lion à mars, mars je nepli pas
 le service ^{enthr} ^{long} ^{enthr}
 Le rat à je ta dit praveant que
 même les plus faibles peuvent venir
 en aide aux plus forts.

copie n° 1 : post-test

Le lion ^{esth} demande ^{esth} que fais-tu sur mon
dos ?

Le rat supplie ^{esth} ne me mange pas, ne me
mange pas, je te rends le service ^{esth}.

Le lion le laisse partir, quelques jours
plus tard le lion fut pris dans un piège.

Le lion crie ^{esth} Au secours ! Aidez-moi ^{esth}.

Le rat accourt et dit ^{esth} ne crie pas je vais
t'aider avec mes dents ^{esth}.

Le lion dit ^{esth} merci, merci je n'oublie pas
le service ^{esth}.

La morale ^{esth} prouvant que même les
plus faibles peuvent venir en aide aux
plus forts. ^{esth}

Lj

copie n°2 : pré-test

- P Le lion demande : "Qui ose me déranger?"
- Le rat supplie : "Ne me mangez pas si il nous plaît si vous me laissez partir je vous rendre ce service un jour." ^{eng}
- le lion se moque : "Tu me fais rire toi, ^{May} me rendre service?" P
- Plus tard, le lion pris dans un filet ^{orth} MD
- le rat rassure : "Ne vous inquiétez pas je vais vous libérer." ^{May}
- Le rat mouge les cordes et sauve le lion. ^{orth}

Pitadj
Ben
pueddoudj

copie n°2 : post-test

Le lion demande : « Qui ose me
déranger ? »

Le rat supplie : « Si il vous plaît,
laissez moi partir et je vous promets,
je vous rends service un jour ! »

Le lion se moque : « Tu me fais rire,
toi, me rendre service ? »

Plus tard, le lion, pris dans un
filet rugit.

Le rat rassure : « Ne vous inquiétez
pas je vais vous libérer^{orth} »

Le rat ronger les cordes et sauve le
lion.

Le lion avoue : « Merci, je ne pensai
guère qu'un petit rat ^{orth} pouvait m'aider »

Le lion et le rat.

copie n °3 : pré-test

Sofia Le lion dit que fais tu sur mon
das? demanda fais tu sur mon
term

Hammar Le rat supplior Si tu me laisse
partir je alle de rendre le ser temps
2 NB. jour

Le lion se moque de de recours Aide
mail
orth

Le rat dit de de tin quite pas
orth

copie n°3 : post-test

grammaire

Le lion et Le rat

un rat trotte sur le dos d'un lion endormi.

- Le lion demanda : Que fais-tu sur mon dos ?

- Le rat supplia : Si tu me laisses partir je vais te rendre le service un jour !

- Le lion cria : Au secours aidez-moi Ha Ha Ha !

- Le rat dit : C'est tinguete pas !

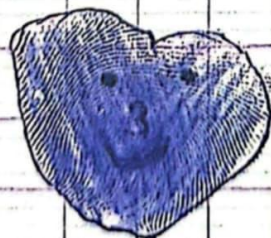
copie n° 4 pré-test

production écrite

a } Le lion écrit: que fait tu sur mon dos?
 - le rat ^{cong} supplier, s'il te ^{term} plaît. Les manges pas
 - le lion se ^{cong} moquer. Regarde - toi, tu es jeune
 - le rat dit: si tu me ^{cong} laisses partir je alli
 te rendre ^{demander} * Temps Cong

* A prés quelques jours, le lion il est c'est arrivé H

le lion demander Au secours. Aider mais
 - le rat dit: ^{cong} ne t'inquiète pas orth
 le lion Merci beaucoup
 le rat: Non, c'est mon devoir?



Sourire ☺



production écrite

suaboh - Le lion et le rat

sarwa -

Naissa - Le lion dit: "que fais-tu sur mon dos?"[↑]

- Le rat répond: "pardonne-moi s'il te plaît."[↑]

- Le lion crie: "Regarde-toi, tu es petit!"[↑]

- Le rat supplie: "s'il te plaît Ne me manges"
term

pas[↑]

- Le lion dit: "ok, va et Ne retourne

pas[↑]

Après quelques jours

- Le lion crie: "Au secours Aidez-moi P"

- Le rat répond: "Ne t'inquiète pas je
vais t'aider." → orth

copie n°4 : post-test

⊗ Le lion dit : "Que ce que tu fait sur
 orth Terminaison
 m'en das

Le rat répond : "Je s'auée"
 conj orth

Le lion dit : "Tu vas où je veux"
 MD
 mange

Le rat répond : "Site ne laisse partir"
 conj

je veux rendre un service une jour
 orth conj
 Quelques jour plus tard le lion
 plus orth

tombe dans un piège

Le lion crie : "au secours aidez moi!"

Le rat dit : "Ne t'inquiète pas je
 me l'aidez"
 MD

MD copie n°5 : pré-test

Zelbane - Le lion dit = Salut petit Dalila rat que fais-tu ici sur mon das. ?

- Le rat répond = Si il te flait Si tu me laisses parler je vais t'aider un jour.

- Le lion se moque = un service !
! un service !

Quelques jours plus tard

- Le lion crie = Au secours! aidez moi, je suis tombé dans un piège.

copie n ° 5 : post-test

copie n° 6 : Pré-test

HIBA

- Le lion demande: [↖] Que beined tu sur
mon dos? _{cong}

TIAIBA

- Le rat supplie: [↖] me me mange pas, ne
me mange pas.

2 M2.

- Le lion le laissa partir, quelque jours plu
tard le lion fut pris dans un piège:

- Le lion crie: ~~soo~~ ^{ETH} sover moi, ^{ETH} sover moi

- Le rat dit: ne peure pas, ^{ETH} ne peure pas
je suis ici pour t'aider. _{Mal dit}

copie n° 6 : post-test

* Le lion et Le rat *

- Le lion demande: ^{oups} Quel fais-tu sur mon dos?
TIAIBA - Le rat supplie: ne me mange pas, ne me
HIBA mange pas.

- Le lion finit par libérer.

- Le rat remercie. Le lion et lui dit:
merci, je te rends le service.

- Un jour, Le lion tomba dans un
piège.

- Le lion cria: sauve-moi, aidez-moi.

- Le rat accourut et dit: ne crie pas je
vais t'aider.

- Le rat sauve le lion.

- Le lion dit: merci, merci mon ami.

copie n° 7 : pré-test

Léon
Typhane
2M2

* Le lion demande : que fais-tu ici ? !
Le rat supplie : S'il te plaît, ne mange pas ! je te rendrai la ^{carrière} service un jour.
Le lion ^{outré} colère : Va t'en d'ici, sinon je te mangerai maintenant.
Le lion ^{outré} cri : ~~saute~~ A l'aide !
Le rat enthousiasme : N'aie pas peur je ^{Mal dit} vi tidi.
Le lion ^{outré} remercie : Merci ! Merci !

copie n° 7 : post-test

- Le lion demande : à us fais - tu ici ?
- Lebbir - Le rat supplie : s'il te plaît, me
- Ghofran mange pas ! je te rends le service
- à me un jour !
- p Le lion crie : va t'en d'ici, sinon je te mange maintenant.
- Le lion crie : Sauve-moi ! Sauve-moi !
- La rat dit : n'aie pas peur je vais t'aider >>
- Le lion remercie : merci mon ami ! t'es gentil.

copie n° 8 : pré-test

noua le lion et le rat ;
 pagboza - le lion_x : se maquis sur le rat.
 & M 3 - le lion_x! ^{ajoute} Je vie tu mangi
 - le rat_x : Na na, sirupli ^{orth}
 - ...
 - le lion_x : A ide-moi et ide-moi, sirupli
 - le rat_x : wi, wi.
 Le lion_x : maresi.

copie n° 8 : post-test

Le lion et le rat :

A rona
Nagheza
2 M3.

- Le lion crie : que fais-tu sur
mon dos ?

- Le rat répond : pardonne-moi
s'il vous plaît

- Le lion crie : Regarde-toi, tu
es petit !

- Le rat supplie : Ne mange
pas s'il te plaît.

- Le lion dit : va, va.

Après quelques jours :

- Le lion crie : Au secours !

copie n° 9 : pré-test

Le lion et le rat

Le lion demande: "Que fais-tu sur mon dos?"

Le rat supplie: "Pardonnez-moi. Si tu me laisses je vais te rendre le service un jour."

Le lion le laissa partir quelque jour plus tard le lion fut pris dans un piège

Le lion cria: "Aidez-moi
long"

copie n° 9 : post-test

Le lion et le rat

P Le lion demanda : que fais tu sur mon
dos petit ^{ou} animal ?

P Le rat dit : Pardonnez moi P

P Le rat déclare : Si tu me laisse partir
je tu rendre service _{term} _{inf}

P Le lion ^{com} remercia et un recours aidez moi
me le rat sauva le lion P
_{orth}

P Le lion remercia le rat merci
_{orth}

P Le rat merci P
_{orth}

Le rat et le lion

??

Fais des efforts et essaie
de réfléchir, même une petite
tentative est importante ♥

copie n°10 : pré-test

copie n° 10 : post-test

a
hi
2M2

Le rat et le (la) lion

un rat trottait sur le corps d'un lion
endormi Soudain.

- Le lion demande : que fides tu pour-mom?
do?

- Le rat ^{supplie} (supplie) : me me mange pas
si il vous plit, si vous me laissez
partir je vous rendrai ce service un jour?
inc

- Le lion dit : va t'en ours?

- un jour le lion -

- Le lion dit : va t'en d'ici, sinon
je te mangerais maintenant? Répi

- Le lion dit : (deh) Adey moi x 2 ?
ouh

- Le rat dit : N'ie pas pour je v vous
tidb p
ouh

Productions écrites de l'atelier d'écriture

copie du groupe 1

Ben
gueddoudj
3 p 2

Marine
elhefra

Nada
Leblit

Hadjer

Le lion demande : « Qui ose me déranger ? »

Le rat supplie : « Si vous plaît, laissez moi partir et je vous promets de vous rendre service un jour ! »

Le lion se moque : « Tu me fais rire, toi, me rendre service ? »

Plus tard, le lion, pris dans un filet rugit.

Le rat rassure : « Ne vous inquiétez pas je vais vous libérer »

Le rat coupe les cordes et sauve le lion.

Le lion avoue : « Merci, je ne pensais guère qu'un petit rat pourrait m'aider »

Le lion et le rat.

copie du groupe 2

Aissoin

Rida

Boudéche

Mezain

Ben g deje

Mehdi

Bén mahamméd

Sirine

Lammari

Alaa

* Le lien et le rat :

- Le lien demande : ^{rr} Que fais-tu sur mes dos.
espèce de petit ?

- Le rat : ^{rr} Pardonnez-moi. ^{rr} Le rat déclare : ^{rr} Si tu
^{supplie} me laisse partir, je vais te rendre le ^{rr}
service un jour. ^{rr}

- Le lien le laissa partir, et quelque jours
plus tard, il tomba dans un piège.

- Le lien ^{rr}crie : ^{rr} Au secours, aidez-moi. ^{rr}

↳ Mais le rat sauve le lien.

- Le lien ^{rr}remercie : ^{rr} merci. ^{rr}

- Le rat ^{rr}repondit : ^{rr} de rien. ^{rr}

- Finalement, même les petits (fai) ^{rr}rendre en
service. ^{rr} remp

copie du groupe 3

Marai Dali Le lion demande Que . fis tu sur mon
does ?

HIBA Le rat supplie ne me mange pas, ne me

TIAIBA mange pas, je te rends le service.

yousfe Le lion le laisse partir, quelque jours
plus tard le lion fut pris dans un piège.

Abdoulhamid Le lion cria au secours ! Aidez-moi

tovalbe Le rat accourut et dit ne cria pas je vais
t'aider avec ^{long} dents

Dali Doua Le lion dit merci, merci je n'oublie pas
le service.