

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

**UNIVERSITE MOHAMED EL-BACHIR EL-IBRAHIMI
BORDJ BOU-ARRERIDJ**

**FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUES ETRANGERES**



MEMOIRE DE FIN D'ETUDES

Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de MASTER

Option : didactique du FLE

Thème

**Les activités d'écriture créative pour
l'amélioration de la production écrite**

**Cas de la 1ère année secondaire du Lycée Ali Madoui
de la Wilaya de Bordj Bou-Arreridj**

Présenté par :

- *FRACHICHE Rania*
- *SABRI Dania*

Encadré par :

M. LOUNIS Ali

Soutenu publiquement le 02 juillet 2017 devant le jury composé de :

- | | | |
|-----------------------------------|---------------|-----------------------------|
| - <i>M. BENDRIMIA Salaheddine</i> | <i>M.A.B.</i> | <i>Président</i> |
| - <i>M. Lounis Ali</i> | <i>M.A.A.</i> | <i>Directeur de mémoire</i> |
| - <i>M. Ameer Azzedine</i> | <i>M.C.B.</i> | <i>Examineur</i> |

Année universitaire : 2016/2017

Remerciements

Après avoir terminé ce mémoire de Master :

Nous réservons ces lignes pour exprimer toute notre gratitude et adresser nos remerciements, les plus sincères, à toutes les personnes qui nous ont aidées, de près ou de loin, dans l'aboutissement de ce travail :

Tout d'abord, nous tenons à remercier notre tuteur de mémoire, M. LOUNIS ALI, Chef de département et Enseignant à l'Université de Bordj Bou-Argeridj pour son aide et pour le temps qu'il nous a consacré.

L'occasion nous est, aussi, offerte pour exprimer toute notre reconnaissance à M. SABRI Kamel (IEN de français). Nous ne le remercierons jamais assez pour ses encouragements et ses orientations qui nous ont énormément aidées.

Nous exprimons notre gratitude à toutes les personnes rencontrées lors des recherches effectuées et qui ont accepté de répondre à nos sollicitations. Nous citerons en particuliers :

- MM. Hadji Toufik et Benkhalif Nouredine, IEN de français.
- Mlle. Oussaleh Tassaadit, PES de français.
- L'administration et l'ensemble des enseignants du lycée Ali MADOUÏ sans oublier les élèves de la 1S2 avec qui nous avons expérimenté ce travail.
- Mlle. Aidel Selma et M. Frachiche Ramzeddine.

Nos profonds remerciements s'adressent, également, aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer ce modeste travail.

Nous adressons nos plus sincères remerciements aux enseignants qui n'ont pas tari à nous transmettre leur savoir et savoir-faire durant tout le cursus universitaire.

Et enfin, nous remercions du fond du cœur nos chers parents pour leur amour et leur soutien constant.

Dédicaces

Nous dédions ce mémoire :

*A Nos chers parents qui ont sacrifié leur vie pour notre réussite et nous
ont éclairé le chemin par leurs conseils judicieux.*

« Nulle dédicace ne peut exprimer nos sincères sentiments envers eux »

A nos frères et sœurs : Ramzi, Maya, et Zinou.

A nos familles et nos amis (ies),

*A tous les partenaires du département de Français et à toutes les
personnes qui nous sont chères.*

Table Des Matières

Introduction générale:.....	2
-----------------------------	---

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE I : L'écriture: histoire, définition et apprentissage	5
--	---

Introduction	6
--------------------	---

1. Ecriture : histoire, définition et apprentissage.....	6
--	---

1.1. La naissance de l'écriture :	6
---	---

1.2. La seconde naissance de l'écriture :.....	8
--	---

1.3. Définir l'acte de l'écriture :.....	9
--	---

1.4. Définition de l'écrit / écriture :	10
---	----

1.5. Apprentissage de l'écriture par la lecture :	10
---	----

2. Rapports Ecriture/Culture et Lecture/Ecriture	11
--	----

2.1. Ecriture et culture :.....	11
---------------------------------	----

2.2. Lire pour écrire et écrire pour être lu :.....	12
---	----

3. Problématique autour de l'écrit en didactique :	12
--	----

3.1. L'écriture et son enseignement/apprentissage :	14
---	----

3.2. Stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture	15
--	----

3.2.1. La grammaire textuelle :.....	15
--------------------------------------	----

3.2.2. Le texte et le discours :	17
--	----

3.2.2.1. Qu'est-ce qu'un texte ?.....	17
---------------------------------------	----

3.2.2.2. La typologie des textes :	18
--	----

3.2.2.3. La cohérence textuelle :.....	18
--	----

3.2.2.4. La cohérence implicite (la ponctuation) :	18
--	----

3.2.2.5. La cohérence explicite :.....	19
--	----

4. Les processus rédactionnels :.....	19
---------------------------------------	----

4.1. La planification :.....	20
------------------------------	----

4.2. L'usage du brouillon :.....	21
----------------------------------	----

4.3. La révision et la réécriture :	22
---	----

4.4. Les stratégies de révision et de réécriture :.....	23
---	----

4.5. Les différentes opérations de la réécriture	23
--	----

Conclusion :.....	24
-------------------	----

CHAPITRE II : Atelier d'écriture créative: définition, histoire et mise en œuvre	25
Introduction :	26
1. Qu'est ce que la créativité ?	26
2. L'écriture créative :	28
3. Historique des ateliers d'écriture :	29
4. La notion d'atelier d'écriture :	29
4.1. L'atelier d'écriture :	30
4.2. Ecrire individuellement :	31
4.3. Ecrire en groupe :	31
5. Plaisir de l'Enseignement /Apprentissage et créativité	32
6. Principes et objectifs des ateliers d'écriture créative :	32
6.1. Gagner en liberté et relancé la pensée.....	32
6.2. suspendre la norme :	33
6.3. Lien entre Lire et Ecrire dans la créativité :	33
7. Moments de l'atelier d'écriture en classe de langue :	33
Conclusion :	34

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE I : Protocole d'enquête	36
Introduction :	37
1. Enquête :	37
1.1. Les questionnaires de l'enquête :	37
1.2. Les résultats de l'enquête :	38
1.2.1. Analyse des réponses au questionnaire n°1 (Elèves).....	38
1.2.2. Analyse des réponses au questionnaire n°2 (PES)	40
1.3. Interprétation des résultats obtenus des deux questionnaires :	44
1.3.1. Le rapport des élèves à l'écrit :	44
1.3.2. L'enseignement de l'écrit :	45
1.3.3. L'élève et l'écrit en classe de FLE :	45
1.3.4. Présentation de la séance d'expression écrite :	45
1.3.5. Intérêt dans l'accomplissement de la tâche :	46
1.3.6. Evaluation de l'expression écrite :	46
2. Les sujets d'expression écrite proposés dans le manuel de 1ère AS :	46
2.1. Présentation du manuel :	46
2.2. Prélèvement des sujets du manuel par projet :	47

2.3. Tableaux d'analyse des sujets du manuel	53
3. Analyse des sujets proposés dans le manuel 1AS sciences :.....	60
3.1. La fréquence des sujets proposés par séquence :	60
3.2. La structuration des sujets :.....	60
3.3. Confrontation de l'apprenant avec la réalité :.....	61
3.4. Accessibilité des sujets proposés :	61
3.5. Le vocabulaire utilisé dans les sujets :.....	61
Conclusion:.....	62
CHAPITRE II : L'expérimentation	63
Introduction :	64
1. L'expérience :.....	64
1.1. Première phase : Evaluation diagnostique.	65
L'usage des réseaux sociaux chez les jeunes	65
1.2. Phase 2 : Expérimentation des ateliers d'écriture	72
1.3. Phase finale :.....	94
Conclusion:.....	100
Conclusion générale :	102
Bibliographie :	105
Annexes	109

Introduction générale

Introduction générale

Ecrire dans une langue étrangère est une activité qui fait appel à toutes les compétences personnelles et celles enseignées et acquises en milieu scolaire. Cette activité vise à amener l'apprenant à analyser et comprendre un sujet proposé et par la suite reproduire, à l'aide d'un mécanisme, ses idées : c'est « l'écriture ». Nous citons : « *La production écrite se définit essentiellement comme une activité de construction de sens, tout comme la lecture et, méthodologiquement, la production écrite est la construction d'une approche qui sort des traditionnelles règles de transmission et de reproduction* »¹.

En général, dans une séance de production écrite, l'enseignant demande à l'apprenant d'être capable de lire un sujet ou un support, d'utiliser toutes ses capacités linguistiques et d'assembler les idées construites dans sa tête pour réussir sa rédaction, c'est-à-dire transcrire toute sa pensée, noir sur blanc. Ce sont là des opérations immenses auxquelles l'apprenant fait face sans même le savoir.

Cependant, la seule occasion qui se présente à l'élève algérien pour s'exprimer en français se résume aux trois ou quatre heures de cours par semaine. Il faut reconnaître, d'une part, que les séances de production écrite ne sont pas nombreuses au lycée. Un essai d'expression écrite par séquence est insuffisant pour un bon apprentissage de l'acte d'écrire. D'autre part, nous avons constaté que l'apprenant ne rédige en classe, lors des séances de production écrite, que pour son professeur et dans le seul but d'avoir une note. Par conséquent, il ne faut pas s'étonner si l'apprenant rebute ses séances d'expression écrite et ne réussit pas ses rédactions.

Dans ce travail, nous nous proposons de répondre à quelques questions qui guideront notre démarche pour tenter d'expliquer les difficultés rencontrées par les élèves en cours de production écrite : D'abord, le constat d'échec ne serait-il pas, directement, lié aux sujets proposés pour les productions écrites ? Ensuite, les pratiques didactiques mises en œuvre durant les séances consacrées à l'expression écrite favorisent-elles cet échec constaté chez les apprenants ? Enfin, l'atelier d'écriture ne serait-il pas la solution à apporter pour aider les apprenants à améliorer leurs compétences de production écrite et aboutir à des écrits enrichis ?

Pour répondre à ces questions, nous émettons les hypothèses suivantes :

1. *La séance de production écrite telle que proposée actuellement ne pourrait ni intéresser ni motiver les apprenants.*
2. *Les pratiques de classes et d'évaluation de l'écrit utilisées actuellement seraient une des causes des difficultés rencontrées par les apprenants en expression écrite.*

¹ HINDRYCKX Geneviève et al. *La production écrite en question*. De Boeck. 2002.

3. *L'activité d'écriture créative pourrait, à long terme, aider à installer une compétence de production de l'écrit satisfaisante.*

Dans notre présent mémoire de Master conçue en deux parties, nous avons tenté, en premier lieu, dans la partie théorique composée de chapitres, de rappeler quelques notions théoriques se rapportant à l'écriture et son enseignement/apprentissage pour éclairer la pratique de classe utilisée lors des séances d'expression écrite et la solution que pourraient apporter les ateliers d'écriture créative dans l'amélioration des écrits des élèves. En second lieu, dans la partie pratique constituée également de deux chapitres, nous nous proposons d'analyser les difficultés que rencontrent les apprenants pour s'exprimer par écrit et comment faire pour les amener à surmonter ces obstacles pour une meilleure maîtrise de la compétence de production à l'écrit.

Pour cela, nous nous sommes intéressées, tout d'abord, aux sujets proposés par le manuel de première année secondaire filière tronc commun sciences et technologie. Ces sujets tels qu'ils sont présentés, actuellement, ne stimulent pas la production d'écrits cohérents chez les apprenants. Ensuite, et après avoir diagnostiqué le profil des élèves d'une classe de 1AS du lycée Ali Madoui de Bordj Bou-Arréridj, nous avons organisé des ateliers d'écriture créative avec une partie de ces élèves (groupe expérimental) pour expérimenter l'apport de telles stratégies qui lient plaisir et créativité dans l'apprentissage de l'écrit.

Notre objectif dans ce modeste travail est de montrer comment, d'une part, stimuler le plaisir de l'apprenant en le poussant à produire d'avantage et améliorer son écrit. D'autre part, comment réunir les conditions pédagogiques favorables pour encourager l'élève à s'exprimer librement par écrit.

Le choix de notre sujet est motivé par l'envie d'apporter une solution possible aux difficultés que rencontrent les élèves dans la maîtrise de la compétence de production de l'écrit étant donné que cette dernière est indispensable pour la poursuite de leurs études universitaire et pour réussir dans la vie professionnelle ou sociale.

PARTIE
THEORIQUE

CHAPITRE I :

**L'écriture: histoire, définition et
apprentissage**

Introduction

Dans ce premier chapitre de cette partie théorique, et pour définir et comprendre l'écriture et son enseignement/apprentissage, il sera question, d'abord, de rappeler brièvement l'histoire de la naissance de l'écriture. Ensuite, sur le plan de la didactique de l'écrit en langue étrangère, nous tenterons de définir l'acte d'écrire, en raison de sa complexité. Pour cela, nous évoquerons l'écrit et son rapport avec la culture et la lecture. Enfin, nous essayerons, dans une démarche plus ou moins détaillée, d'énumérer certains aspects relatifs aux stratégies d'apprentissage de l'écrit, à savoir la grammaire textuelle, la cohérence et la cohésion et les processus rédactionnels.

1. Ecriture : histoire, définition et apprentissage

1.1. La naissance de l'écriture

L'écriture née en Mésopotamie puis en Egypte est l'une des plus grandes étapes de l'évolution humaine. Cette étape se situerait « *entre les essais primitifs et notre système alphabétique* »².

Les dessins magiques des grottes de l'époque magdalénienne sont considérés comme le premier stade « embryonnaire » de l'écriture. Les peintres rupestres des sites préhistoriques, qu'on retrouve sur plusieurs continents, montrent une stylisation progressive qui exprimerait un cheminement vers l'écriture. De même les dessins gravés dans la pierre (les pétroglyphes), qu'on rencontre aussi bien en Europe qu'en Amérique du Sud ou dans les îles du Pacifique, prépareraient, par leur symbolique rituelle (plantes, animaux, roues, croix, formes géométriques), la naissance de l'écriture. Les marques et les signes utilisés, dès la préhistoire sont une autre source de l'écriture.

Faire l'histoire de l'écriture revient à faire l'histoire des progrès de l'esprit humain. Il s'agit de retracer le processus qui a permis de passer de la pictographie à l'écriture actuelle. L'écriture inventée en Mésopotamie vers 3300 ans avant J-C montre que c'est une écriture tout à fait originale, une « innovation révolutionnaire » qu'on ne peut comprendre si on l'étudie en dehors de son contexte culturel et de son cadre historique et géographique fort particulier : celui de la Mésopotamie. « *L'écriture est d'abord un fait de la civilisation mésopotamienne ancienne.* »³; elle lui est « *parfaitement intrinsèque* »⁴.

Il faut se dire que l'écriture n'a pas cessé de connaître, depuis son invention, des

² HIGOUNET Charles. *L'écriture*. Coll. « Que sais-je ? » P.U.F. Paris. 1955. p. 7.

³ BOTTERO Jean. Contribution, in *naissance de l'écriture*. Réunion des Musées Nationaux. Paris. 1982. p. 30

⁴ Idem

changements simultanés dans plusieurs domaines : agricole, marchand, démographique, politique et administratif. Les premiers écrits sumériens, par exemple, relèvent de la comptabilité et de l'administration. Pendant plusieurs siècles, ce sera le seul usage de l'écriture sur plusieurs plans :

- *Sur le plan fonctionnel, l'écriture répond des besoins bien précis, ceux de la comptabilité dans une communauté d'agriculteurs et une organisation sociopolitique déterminés*
- *Sur le plan social, l'écriture sumérienne est exclusivement l'activité de professionnels qui se divisent en deux groupes : « Les écrivains publics » et « les fonctionnaires ». Ils ont le privilège de noter des inscriptions comptables et établir des documents administratifs.*
- *Sur le plan matériel, l'écriture est associée à la civilisation de l'argile. C'est ce qui explique que l'écriture a comme supports le pain d'argile fraîche (la tablette) et le stylet de bois ou de roseau (Le calame). Et c'est ce qui a mené aussi à l'évolution de son graphisme : d'abord faite de droite et de courbes (écriture linéaire ou cursive), elle est ensuite faite de « coins » ou de « clous » (écriture cunéiforme). Cette évolution a affecté la valeur significative de l'écriture. « Les signes pictographiques se schématisent et abandonnent toute ressemblance avec les objets représentés initialement. Deux catégories de signes apparaissent : les déterminatifs qui précisent à quelle classe appartient le mot écrit (homme, femme, astre, oiseau...) et les phonogrammes (les syllabes-sons) qui servent à noter les outils grammaticaux et les noms propres »⁵*
- *Sur le plan linguistique, l'écriture sumérienne est devenue principalement idéographique (écriture de mots) ou logographique. Elle comporte des signes phoniques syllabiques. Ce nouveau code permet de transcrire l'articulation de la phrase et de restituer tous les domaines de la « pensée » des anciens mésopotamiens.*
- *Enfin sur le plan intellectuel, il existe toujours un lien entre l'écriture et les mathématiques étant donné que la première écriture, à sa naissance, s'est inscrite dans le registre de l'arithmétique et de la géométrie. Ce qui fait qu'écriture et mathématique voient « le jour en même temps »⁶ dans la Basse-Mésopotamie du IV millénaire.*

⁵ ANDRE-LEICKNAM Beatrice. Contribution, in *naissance de l'écriture*. Réunion des Musées Nationaux. Paris.1982. p. 93.

⁶ RITTER J. Contribution, in *naissance de l'écriture*. Réunion des Musées Nationaux. Paris. 1982. p. 243

1.2. La seconde naissance de l'écriture

« *L'écriture n'est pas seulement sortie de la civilisation mésopotamienne : elle lui a conféré sa marque propre, son ampleur, sa profondeur, son originalité et sa force* »⁷

La civilisation mésopotamienne a donné lieu « *a une production écrite gigantesque* »⁸. Les mésopotamiens ont atteint un niveau extraordinaire en mathématique et en astronomie, de même en médecine. Ils ont aussi produit des manuels, des nomenclatures, des dictionnaires, des catalogues de plantes, des gloses et des commentaires, des florilèges de proverbe, des recueils d'astrologie ou de pharmacologie, des codes juridiques, des correspondances officielles et privées, des traités diplomatiques, etc.... Ils ont laissés toute une littérature qui va de l'historiographie au roman, de l'hymne royal au poème et au chant d'amour, de la fable au conte.

La naissance de la littérature mésopotamienne est tardive. Ce n'est que mille ans après qu'on trouve les premières tablettes et les premiers textes relatant les grands mythes sumériens : la création de l'homme, l'ordre du monde, l'histoire du déluge. Et c'est encore plus tard, au milieu du II^e millénaire (vers-1400), qu'apparaissent les premiers récits historiques. Les historiographes commencent à rédiger des annales et des chroniques à la gloire du monarque et de la cité.

L'écriture mésopotamienne a été beaucoup utilisée pendant des siècles et des siècles dans des domaines tels que : l'écrit comptable et administratif, listes d'objets, inscriptions. Elle a même élargi son champ en s'attaquant à la vie juridique : contrats passés devant notaire, bilans de récoltes, codes de la loi... Mais il faut attendre des centaines d'années pour qu'apparaisse la première inscription historique et encore plusieurs centaines d'années pour que soit écrite la première « épopée » historique.

« *Les Sumériens répugnèrent, semble-t-il, à utiliser l'écriture à des fins proprement intellectuelles ; ce n'est que plusieurs siècle après son invention qu'apparaissent en petit nombre sur argile de petits textes littéraires.* »⁹. Cette écriture est réservée pendant une longue période à la vie pratique c'est-à-dire économique, juridique, et politique ou religieuse. Ce n'est qu'à partir de cette deuxième naissance qu'elle devient officiellement un instrument de la vie intellectuelle et spirituelle.

⁷ BOTTERO Jean. Contribution, in *naissance de l'écriture*. Réunion des Musées Nationaux. Paris. 1982. p. 30.

⁸ Idem

⁹ ARNAUD D. contribution, in *naissance de l'écriture*. Réunion des Musées Nationaux. Paris. 1982. p. 253.

1.3. Définir l'acte de l'écriture

Comme on vient de le voir dans ce bref rappel historique, l'écriture qui existe depuis cinq mille ans et sous des formes différentes dans les premières civilisations, ne cesse de connaître des évolutions et transformations. Des arts graphiques à l'écriture actuelle, elle reste un acte complexe que nous essaierons, ici, de définir :

Tahar Djaout se livre dans un entretien réalisé par **Djamel Amrani** et paru dans le journal *Le Matin* en 1991 : « *L'écriture pour moi, n'est pas une entreprise d'accumulation ; c'est une fenêtre constamment ouverte sur l'inconnu* »¹⁰.

Pour **Claudine Garcia Debanc** « *Ecrire, c'est faire un geste qui a du sens. Cela suppose le geste graphique, la copie, les exercices et la production écrite* ».¹¹

Donc, pour accéder à une pratique de l'écrit, cela suppose que l'écrivain doit se confronter dans l'écrit au système de la langue et de son fonctionnement. Il ne peut pas évoluer ou apprendre à écrire dans un système artificiel et restreint, mais il faut qu'il fasse des activités d'écriture réelle, donc complexes, celles d'un adulte écrivain.

Selon **Meliani Hadj**, « *Ecrire, c'est ouvrir un dialogue avec l'inconnu. Ce n'est pas professer, ce n'est pas résoudre des problèmes. Mais aider les gens à s'attarder sur certaines choses qui passent inaperçues, à se comprendre et à comprendre les autres* »¹². L'écriture est l'art de l'utilisation des signes graphiques, la manière de les assembler pour présenter la parole ou la pensée. Elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière. En effet, écrire c'est se dévoiler, faire sortir tous ses sentiments, ses désirs ou ses conflits antérieurs. Par conséquent, se dire est un acte de particularité qui différencie l'écriture de chaque individu. Il s'agit de se manifester, s'avouer en quelque sorte et produire devient un cheminement très raffiné entrepris pour transcrire ses pensées. Ecrire c'est construire un sens pour atteindre un but précis, soit écrire pour le plaisir, soit écrire pour émettre un message à un destinataire, c'est-à-dire écrire dans le but d'être lu.

¹⁰ Entretien réalisé par AMRANI Djamel avec DJAOUT Tahar. « *Le matin* », 20 novembre 1991.

¹¹ Académie de Nantes. *Espace pédagogique*. Disponible sur : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/maitrise-de-la-langue-Francaise/documents/écrit-au-cucle-2-679739>. (Consulté le : 17/10/2016).

¹² HADJ MELIANI Mohammed. *Une littérature en sursis : le champ littéraire de la langue français en Algérie*. L'Harmattan. 2002. p. 142.

1.4. Définition de l'écrit / écriture

Selon Larousse :

« écrire, c'est à l'aide d'un crayon, d'un stylo ou de tout autre moyen, tracer sur un support (généralement le papier) des signes représentant les mots d'une langue donnée, organisée (rédiger) dans le but de conserver ou de transmettre un message précis (appelé l'« énoncé »). L'écriture est donc un support (on dit aussi « canal ») permettant à celui qui écrit de s'adresser à une autre personne à laquelle le message est destiné »¹³.

Jean Pierre CUQ le définit comme « une manifestation particulière du langage caractérisé sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue »¹⁴, c'est-à-dire de transformer un message sonore en un message graphique.

Le dispositif théorique ancien pense que l'écriture est transparente, c'est-à-dire qu'elle s'efface devant quelque chose à dire ou à représenter. Alors que, le savoir écrire est finalement affaire de style, de don ou de talent.

1.5. Apprentissage de l'écriture par la lecture

Dès sa première année scolaire, l'apprenant est confronté à l'apprentissage de l'écriture. D'après Observatoire national de la lecture (2000), l'écriture est prise en considération dès le jeune âge de l'enfant pour plusieurs raisons :

- ✓ « Le premier avantage tient à la nature même de l'acte d'écrire. Comparé à l'acte lire, l'acte d'écrire exige une activité de production alors que l'acte de lire exige une activité de réception (...).
- ✓ Le second avantage est relatif à la clarté cognitive. Considérant que l'enfant se trouve confronté à un objet, la langue écrite, dont il ne comprend ni la fonction ni les structures, le problème cognitif majeur qu'il a à résoudre pour approprier cet objet est de le comprendre. Privilégier la lecture, comme on le fait d'ordinaire, revient alors à placer l'enfant devant des objets tout faits, les écrits. Ces objets tout fait sont mystérieux, dans la mesure où il ne sait rien de leurs conditions de production : qui les écrits ? Où ? Pourquoi ? Pourquoi ? Comment ? (...).
- ✓ (...) Le troisième avantage qu'il y a à mettre d'emblée en place des activités d'écriture est que l'écriture d'un mot inconnu oblige à un travail d'analyse phonographique qui amène l'enfant à comprendre que, le français était une langue alphabétique, il existe des relations systématiques entre les phonèmes et les graphèmes (...) »¹⁵.

¹³ LE LAY Yann. *LE LAROUSSE « livre de bord, savoir rédiger »*. unigraf S.L. Espagne. 2010.

¹⁴ CUQ Jean Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international. Paris. 2003. pp. 78-79.

¹⁵ Observatoire national de la lecture : Maîtriser la lecture (2000)

L'apprentissage de la lecture est un processus continu étant donné qu'il s'exerce dans les trois paliers de l'enseignement. Au lycée, cet apprentissage doit s'effectuer par des pratiques régulières, continues et variées de l'écriture. La séance de la production écrite est le seul moment où les élèves trouvent le moyen de s'exprimer et d'écrire librement.

Nous citons, à titre indicatif, **Ghellal Abdelkader** qui a écrit : « ...*Il est impératif que les types de textes soient reconnus par les apprenants. Les consignes doivent aussi donner des idées d'écriture, des idées de textes, des idées tout court. Elles offrent aux apprenants des idées véritables d'exercer leur imagination, à rebours de certaine (pédagogies de l'imaginaire) qui font sans cesse appel à l'imagination des apprenants sans leurs proposer des schémas créateurs permettant de les structurer* »¹⁶.

En plus de toutes ces difficultés, la note de l'évaluation est l'entrave que les apprenants redoutent le plus. Ils essaient de donner le meilleur d'eux même pour que leur production écrite soit finie et fidèle à leurs pensées. Néanmoins, les séances de langue restent insuffisantes pour un apprentissage fiable et cohérent de l'écrit.

2. Rapports Ecriture/Culture et Lecture/Ecriture

2.1. Ecriture et culture

De nos jours on est tellement habitués à vivre avec l'écrit et au milieu de l'écrit que nous pouvons être tentés de voir dans l'écriture et dans son usage « une chose naturelle » ou plus précisément un mode d'expression et de communication de même nature que la parole, l'image ou la trace qui existent depuis la nuit des temps. Trente mille années se sont écoulées entre l'apparition du langage parlé chez l'homo sapiens et l'invention des premiers systèmes d'écriture au Proche-Orient. On en oublierait même que la plupart des centaines de langues parlées à travers le monde n'ont jamais été écrites. Pour les chercheurs et les spécialistes, l'écriture n'est pensée qu'en termes d'outil et de code. On la définit alors « scientifiquement » comme une technique de conservation d'un message ou comme un procédé de représentation de la parole (et de la pensée).

Etudier l'écriture c'est tenter de comprendre les actions des hommes qui l'ont inventée et utilisée, comprendre la signification qu'elle avait pour eux, comprendre leurs mobiles et leurs buts.

¹⁶ GHELLAL Abdelkader. *Lire Ecrire en classe de FLE*. LAROS. Université d'Oran. 2009. (p 178).

2.2. Lire pour écrire et écrire pour être lu

Lire pour écrire est une action qui doit s'effectuer régulièrement en classe. Cette action permet à l'élève de prendre conscience de la diversité des types d'écrits. Ainsi, après chaque lecture, analyse et observation, l'élève pourrait en déduire les procédés d'écriture utilisés et les réinvestir le moment venu dans ses propres productions écrites.

Comme l'indique **Jo Mourey** : « *Le travail d'écriture faisant suite au travail de lecture n'est pas conçu comme un travail d'imitation. Il a pour objectif de permettre à l'élève de s'approprier, en les utilisant, des procédés, des matrices d'écriture que l'on aura aidé à dégager au cours de séquences de lecture* »¹⁷

Lire pour écrire est une méthode efficace pour travailler et acquérir les structures des textes, l'organisation des idées, la cohérence et même les différents schémas typologiques des textes (La lettre, le récit, le compte-rendu, l'argumentation, etc.). Cette action permettrait même de régler les problèmes d'orthographe et de syntaxe.

Ecrire pour être lu est l'action d'écrire dans le but de se faire plaisir et aussi de se faire apprécier. C'est construire son message pour être considéré. Ecrire pour soi-même et pour le lecteur suppose l'imagination d'un texte court contenant l'essentiel avec des ouvertures pour proposer des compléments afin de donner envie au lecteur d'aller plus loin dans la lecture.

Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Et comment ? Ce sont les cinq questions que tout écrivain doit se poser pour construire un message sain et cohérent. Ecrire pour être lu c'est valoriser ses idées, écrire avec aisance, être compris et retenu. Produire un écrit clair et valorisant contribuera à transmettre un message, à faire adhérer à ses idées et à convaincre.

3. Problématique autour de l'écrit en didactique

A propos de l'écriture, **Plane Sylvie**, chercheur au **CNRS**, avance ce qui suit : « *'écriture, comme nous le savons tous, est une activité complexe dont la description pose de réels problèmes à l'analyste. Pourtant si on se place dans une perspective didactique, on ne peut faire l'économie d'un travail de formalisation, ou tout de moins d'explicitations ordonnées de ce qu'on entend par écriture, travail qui guiderait les choix en matière de l'enseignement* »¹⁸.

Il nous semble que l'auteur a voulu mettre l'accent sur l'explication de la tâche de l'écriture en didactique, condition sine qua non pour toute tentative rigoureuse visant à entreprendre analyse et étude de l'écrit dans le cadre de son enseignement.

¹⁷ MOUREY Jo. « *En lisant, en écrivant : Lire et écrire des récits au cycle 3* », In *les actes*, n°52, 1995.

¹⁸ PLANE Sylvie. *Singularités et constantes de la production de l'écrit*. p. 33. Disponible sur : <https://books.google.dz/books?id=LZfrFrSiWCMC&pg=PA33&lpg=PA33&dq>. (Consulté le 21/03/2017).

Dans le même sillage, et lors de l'une des ses interventions sur l'écrit en didactique du français langue étrangère (2004), le didacticien **Reuter Yves** soulève le problème de formalisation de l'écriture, en précisant « *que poser ce problème (formalisation de l'écriture) n'est possible qu'à partir de deux déplacements, somme toute assez récents :*

- ✓ *la critique d'un écrit idéologique qui assimilait l'écriture au don, empêchant ainsi non seulement de l'analyser mais (quoi de plus mystérieux que le don ? mais encore de l'enseigner voire de l'apprendre (puisque justement, le don est ce qui échappe à l'enseignement/apprentissage) ;*
- ✓ *le développement, depuis une vingtaine d'années, de recherches sur l'écriture dans de multiples disciplines (histoire, sociologie ethnologie, psychologie, didactiques...) »¹⁹.*

Ces deux « déplacements » évoqués par **Reuter** au préalable lèvent le voile sur une évidence : il est temps de porter un nouveau regard sur l'écriture afin qu'elle soit un objet, en dépit de sa complexité, d'étude dans le cadre de son enseignement/apprentissage.

Revenant à la formalisation en question, **Reuter** précise trois critères susceptibles de permettre une meilleure approche de l'écrit :

- ✓ *le premier c'est « le caractère explicite que devra comporter la formalisation pour qu'elle soit un outil aussi bien pour la recherche que pour la formation ou l'intervention didactique »;*²⁰
- ✓ *le second critère est celui de « la non contradiction, ni de façon interne, ni de façon externe [...] sauf à justifier ces contradictions ou à les thématiser sous forme de question de recherche »;*²¹
- ✓ *le troisième c'est le fait qu'elle soit « congruente au cadre disciplinaire au sein duquel elle se situe, en l'occurrence la didactique du français conçue en tant qu'espace des théories et des recherches sur l'enseignement- apprentissage du français »*²².

Le troisième critère, pour **Reuter**, pose la question de ce qu'il appelle le modèle didactique qui est « *centré sur l'écriture en tant que celle-ci s'enseigne et s'apprend, en tant qu'elle est tributaire de dimensions qui activent ou entravent son développement* ».²³

¹⁹ REUTER Yves. *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions*. Disponible sur : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. (Consulté le 24/03/2017).

²⁰ Idem

²¹ REUTER Yves. *Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions*. Disponible sur : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. (Consulté le 24/03/2017).

²² Idem

²³ Idem

3.1. L'écriture et son enseignement/apprentissage

Moirand Sophie (1979), en montrant la place qu'occupe l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du FLE, s'interroge: « *on pourrait se demander pourquoi, à l'heure actuelle encore, la production d'écrits occupe toujours dans les cours de langue (et principalement dans l'enseignement secondaire) une position quasi-monarchique par rapport à la compréhension de l'écrit : on y consacre plus de temps ; et de plus en plus, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage [...] ; on y attache plus de soin à l'améliorer et à la contrôler* ». ²⁴

Cette situation s'explique par le fait que « *cela tient évidemment aux conditions historiques de l'enseignement de l'écrit et des langues dans l'institution mais aussi aux formes d'évaluation de l'apprentissage : contrôle des acquisitions orales et des compréhensions orales et écrites, entrées à l'université ou dans une entreprise, concours et examens* ». ²⁵

De plus d'après **Moirand Sophie** « *Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit :*

- *Ecrire dans des conditions authentiques.*
- *Comparer ces textes à des textes de références.*
- *Se munir des grilles pour pouvoir les évaluer au mieux.*
- *Se placer dans une perspective qui rétablit la dimension pragmatique de l'acte d'écrire.* » ²⁶

En revanche, **Gaonac'h** pense que « *l'écrit a bénéficié, au cours de l'évolution des méthodologies de L2 de statut très variable quant à la place et au rôle qui lui ont été attribués. Sa place prépondérante dans les méthodes traditionnelles tenait surtout au rôle d'outil d'apprentissage privilégié qui était confié. En tant qu'objet d'apprentissage, son rôle était assez restreint, et limité essentiellement à l'accès aux textes littéraires.* » ²⁷

Au sein de contexte scolaire secondaire algérien et dans le cadre de l'actuelle réforme, nous remarquons, pour ce qui de l'enseignement/apprentissage du FLE, un regain d'intérêt perceptible accordé à la production écrite. L'intérêt, comme nous le pensons, dicté par une volonté d'efficacité des enseignements assurés aux apprenants. Chaque séquence didactique se compose d'activités visant l'appropriation programmée des quatre compétences fondamentales :

²⁴ MOIRAND Sophie. *Situation d'écrits, compréhension/production en français langue étrangère*. Coll. « Didactique des langues étrangères ». CLE International. Paris. 1979. p. 94.

²⁵ Idem

²⁶ Idem

²⁷ GAONAC'H Daniel. *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Coll. « langues et apprentissage des langues ». Paris. 1991. p.156.

la compréhension de l'oral, la production de l'oral, la compréhension d'écrit et la production de l'écrit.

En plus, la lecture est devenue une opportunité s'appuyant sur la réalisation d'activités d'écriture : il est demandé aux apprenants de rédiger des résumés; de rédiger des prises de notes, au terme de la lecture et de la phase de compréhension de l'écrit, ajoutant à cela la réalisation d'un travail collectif écrit, mobilisant les savoir et savoir faire des apprenants, au terme des deux ou trois séquences didactiques. Ce projet de classe, qui se veut socialisable, exigeant de l'apprenant d'effectuer des recherches afin de cueillir des informations et connaissances en dehors de contexte scolaire, privilégie le recours à l'écrit. C'est en cela que l'appropriation d'une compétence de l'écrit est presque omniprésente, prenant ainsi pratiquement la part du lion dans la pratique

3.2. Stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écriture

Afin de faciliter la tâche scripturale, il est nécessaire de guider les apprenants à travers un « *entraînement spécifique permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des stratégies rédactionnelles pour gérer efficacement les processus d'écrit* »²⁸.

On compte parmi elles :

3.2.1. La grammaire textuelle

Dans l'enseignement du FLE, les programmes choisis par le cycle de l'enseignement moyen et secondaire optent pour l'approche par le texte. Cette démarche joue un rôle important dans l'apprentissage des langues puisqu'elle lie l'étude de la langue aux textes, à la compréhension de l'écrit et la production des textes.

Cette approche montre son utilité pour aborder avec les apprenants les difficultés liées à la production écrite comme le dit **Muller pierre** : « *relier les apprentissages grammaticaux aux tâches de production : la grammaire ne doit intervenir qu'à l'occasion du travail sur les textes et les activités d'écriture. On privilégiera la grammaire de texte et non celle de phrase, les entraînements grammaticaux centrés sur les significations et non l'analyse formelle* »²⁹. Il s'agit en particulier, d'étudier le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels, des relations anaphoriques...

La grammaire du texte étudie les différents types de texte et leurs caractéristiques. La grammaire de phrase ou grammaire phrastique s'attache en quelque sorte à préciser ce qui est correct ou ce qui ne l'est pas généralement de façon « décontextualisée ». On peut dire que cette

²⁸ PIOLAT Annie et ROUSSEY Jean-Yves. « A propos de l'expression et stratégies des révisions, texte à psychologie cognitive », in *lis tes ratures*, n° 10, 1990.p. 350.

²⁹ MULLER Pierre. « Grammaire textuelle et informatique », in *L'E.P.I.N*, n°78, 1995. p. 163.

grammaire s'intéresse à la norme du français correct.

3.2.2. Le texte et le discours

3.2.2.1. Qu'est-ce qu'un texte ?

Selon **Denisot** et **Laboureau** cités par **Garcia Debanc** : « *le texte et une production liée à une situation de communication et présentant une construction cohérente* »³⁰.

Dans la même idée, **Garcia Debanc** explique que « *le texte n'est pas une accumulation de phrases mais une unité complexe [...] dont les structures peuvent être analysées à des niveaux différents (macrostructures et microstructures)* »³¹

A travers ces définitions, écrire un texte ne suppose pas simplement la production d'une série de phrase, mais il s'agit d'un tout cohérent, organisé, c'est-à-dire qu'il est important de faire acquérir à l'apprenant la mise en œuvre de compétences d'ordre textuel pour réussir à produire un « texte ».

A propos du discours, **Dominique Maingueneau** le définit comme suit : « *Dans le cadre des théories de l'énonciation ou de la pragmatique, on appelle discours l'énoncé considéré de sa dimension interactive, son pouvoir d'action sur autrui, son inscription dans une situation d'énonciation* »³².

On ne parle plus aujourd'hui de l'analyse du discours, mais d'analyse de discours. « *Cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production : conversations, entretiens, débats, consultations, articles de presse, publicités, textes dits « de spécialité », fragments épistolaires, petites annonces, recettes, posologies et autre mode d'emploi* »³³.

On peut aisément montrer, par l'examen attentif des méthodes d'apprentissage du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes qui se sont montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique. « *Bien que l'un et l'autre puissent être utilisés dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit, le discours s'oppose souvent à texte* ».³⁴

On peut, donc, considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même, en revanche, on parlera de discours à propos de l'objet socio historiquement situé et adressé.

³⁰ GARCIA DEBANC Claudine et al. *Quelle grammaire enseigner à l'école et au collège*. Delagrave. CRDP Midi-Pyrénées. 2001. p. 10.

³¹ GARCIA DEBANC Claudine et al. « Une autre évaluation des écrits : pour autre pédagogie de l'écriture », in *repère*, n°62, 1982. p. 8.

³² LAVAUULT Elisabeth. « La traduction comme négociation », in *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, chapitre 6, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998, p. 85.

³³ CUQ Jean Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Clé international. Paris. 2003. pp. 78-79

³⁴ Idem

3.2.2.2. La typologie des textes

D'après **F. Rastier** : « *les typologies sont définies par l'analyste, qui pour les besoins de son analyse, divise son corpus selon des caractéristiques linguistiques* ». ³⁵

D'une part, plusieurs indices caractérisent le classement typologique des textes comme le déclare **Combettes Bernard**, cité par **Carter-Thomas Shirley** : « *un type de texte se définit par un regroupement, un faisceau d'indices...* ». Nous pouvons dire que c'est l'intention de l'auteur qui permet de classer les textes : informer, expliquer, convaincre, prescrire, narrer.

D'autre part, pour **J.M. Adam**, un texte n'appartient jamais à un seul type de texte : « *les textes monotypiques (d'une seule séquence) sont très rares. Pour Adam, un texte est une structure hiérarchique complexe comprenant n-séquences de même type ou de type différents* » ³⁶. Adam propose de substituer la typologie textuelle par une typologie basée sur la séquentialité.

3.2.2.3. La cohérence textuelle

Pour qu'un texte soit cohérent, il est important que chaque phrase apporte une nouvelle information (une explication, une définition, une argumentation, une description...). C'est ce qu'on appelle un apport sémantique renouvelé. Il est indispensable qu'il y ait cinq principes pour qu'un texte soit cohérent : l'unité du sujet, la reprise de l'information, les séquences textuelles, la cohérence des informations et la constance du point de vue.

3.2.2.4. La cohérence implicite (la ponctuation)

On dit qu'un texte est implicitement cohérent si celui-ci est bien ponctué. « *La ponctuation, a dit le grand médiéviste, M.B. Parker, est l'une des contributions médiévales à la civilisation écrite* » ; « *les signes de ponctuation ne sont pas utilisés seulement afin de séparer les mots, les propositions ou pour marquer une intonation mais ils sont utilisés aussi pour marquer une nuance de la pensée, une relation logique entre les phrases.* » ³⁷

Selon **Nicolas Beauzée** cité par **Nina Catach**, la ponctuation est un « *système de renfort de l'écriture, formé de signes syntaxiques, chargé d'organiser les rapports et la proposition des papiers du discours et des pauses orales et écrites. Les signes participent ainsi à toutes les fonctions de la syntaxe grammaticales, intonative et sémantiques* » ³⁸

³⁵ RASTIER François. *Elément de théorie des genres*, (texte diffusé sur la liste fermée sémantique des textes, 2001).
Disponible sur : <http://www.sevue-texte.net/Suedits/Rastier/Rastier-Elements.html> (Consulté le : 18/03/2017).

³⁶ ADAM Jean-Michel. « Types de séquences élémentaire », in *les types de textes pratiques*, n° 56, 1987. p. 54

³⁷ CATACH Nina. *La ponctuation* Coll. « Que sais-je ? » P.U.F. Paris. 1994. p. 11.

³⁸ Idem. p. 7.

La ponctuation est un ensemble de signes indispensable à l'écrit pour délimiter les phrases et pour indiquer leur type en transcrivant sommairement les intonations de l'oral. C'est une façon de noter les arrêts, les pauses et le rythme. Elle est très importante pour établir l'ordre, la liaison et les rapports entre les idées.

3.2.2.5. La cohérence explicite

Un texte est explicitement cohérent quand la relation logique entre ses phrases est exprimée par des connecteurs logique et chronologique. On appelle connecteurs (ou mot de liaison) des mots ou des groupes de mots servant à indiquer le rapport de sens existant entre deux propositions, deux phrases, deux paragraphes.

Un connecteur peut être :

- un adverbe (alors, ici, là bas, ensuite, cependant ...) ou locution adverbiale (tout à coup, en face de, de plus ...) : souvent, on parle d'adverbes de liaison.
- un coordonnants : mais- ou- et – donc- or – ni- car.
- une conjonction de subordination (quand, comme, puisque, lorsque, quoique...) ou des locutions conjonctives (pendant que, parce que, bien que...), ce sont des connecteurs logiques.

Il existe trois types de connecteurs :

- les connecteurs temporels, ils permettent de rendre compte de la chronologie des événements (d'abord, la veille, hier, quelques années plus tard...) essentiellement utilisés dans les textes narratifs ;
- les marqueurs d'énumération, ce sont les connecteurs chronologiques :
- les connecteurs spatiaux, ils servent à organiser les éléments constitutifs d'un décor ou d'un portrait, essentiellement employés dans les textes descriptifs (au dessus /au dessous- à droite / à gauche- derrière ...) ;
- les connecteurs logiques, ils permettent d'établir un rapport de sens entre deux idées ou deux faits. Ils sont fréquents dans les textes explicatifs et argumentatifs

4. Les processus rédactionnels

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur les mécanismes qui entrent en jeu dans la production écrite. Le modèle de **Hayes et Flower** (1980) constitue le premier modèle le plus connu des modèles cognitifs. Il a donné lieu à de nombreuses recherches et évolutions.

Ce modèle se compose de trois processus principaux mobilisés lors d'une tâche d'écriture :

- *Processus de planification ;*
- *Opération de mise en mots (en texte), rédaction du brouillon ;*
- *Révision-détection, correction, réécriture.*

Bien que le modèle de **Hayes** et **Flower** soit critiqué par plusieurs chercheurs, il reste le modèle le plus important dans l'enseignement de l'écrit. En effet, il explicite les différentes étapes du processus d'écriture et permet, ainsi, d'observer tout ce qui se passe pendant une activité d'écriture, de comprendre les difficultés que rencontrent les apprenants et concevoir pour eux des aides.

4.1. La planification

La planification est la récupération des informations qui sont stockées en mémoire à long terme et la prise d'information en situation. D'après **Flower** et **Hayes** : « *La planification, c'est une représentation interne et abstraite des connaissances utilisées pour écrire un texte* »³⁹, c'est-à-dire une mobilisation des connaissances et une organisation d'informations récupérés. L'apprenant « *peut planifier ce qu'il faut dire et les moyens de le dire en tenant compte de l'effet à produire sur le(s) destinataire(s)* » citée par CECR.

La planification contient trois aspects : conception, organisation et cadrage.

Dans le cadre scolaire, cette étape du processus rédactionnel est souvent négligée par les apprenants. Pourtant elle représente une stratégie importante lors de la production écrite étant donné qu'elle permet d'être rapide pour écrire, et de construction des phrases correctes. Elle sert également à guider le scripteur dans la rédaction de son texte.

Le scripteur doit consacrer un temps suffisant à l'élaboration d'un plan avant de se lancer dans la rédaction. Voici un exemple d'élaboration d'un plan :

- *Rédiger les titres des grandes parties.*
- *Sélectionner des arguments et des exemples.*
- *Rédiger une introduction c'est-à-dire présenter le sujet, donner une définition, exposer le problème.*
- *Rédiger les idées principales*
- *Choisir l'ordre de présentation des idées par ordre d'importance, selon le type de texte à rédiger.*
- *Ecrire une conclusion qui répond au sujet de l'écrit et propose une impression générale.*

³⁹ HAYES J. R. et FLOWER L. S. Identifier l'organisation des processus d'écriture. ED. L. W. GREGG & E. R. STEINBERG (1980).

4.2. L'usage du brouillon

Le brouillon est le texte brut de tout écrivain. Ce dernier s'en sert pour essayer d'améliorer son écrit. Le dictionnaire en ligne donne les définitions suivantes : « Le brouillon, nom commun : *premier jet de ce qu'on écrit d'abord sur le papier pour le mettre ensuite au net, le papier même sur lequel on a écrit le brouillon ; de ce qu'on nomme plus ordinairement Brouillard* ; Nom commun familier : *personnage qui manque d'ordre, de rigueur* ; nom commun rare : *personnage qui aime à brouiller les gens entre eux, à créer la discorde* ; adjectif : *qui manque d'ordre ; qui manque de netteté dans les idées et qui s'embrouille dans ses discours ;* »⁴⁰.

Mis à l'écart auparavant, les nouvelles recherches, dans le domaine de la didactique, ont rendu hommage à cet outil, l'ont valorisé et mis en avant son importance dans la construction d'une pensée écrite. Ce qui distingue le brouillon du texte définitif, c'est qu'il ne sera lu que par son auteur. Celui-ci peut donc y multiplier sans complexe essais et ratures.

« *Un brouillon impeccable est un brouillon inutile.* »⁴¹. Plus, on aura travaillé au brouillon, moins le texte définitif comprendra de défauts. « *L'auteur envisage le brouillon non comme un simple auxiliaire pour le sujet mais comme véritable instrument psychologique au sens vygotkien du mot. Au cours du processus de construction des capacités d'écriture, le brouillon change de fonction : alors que chez les élèves les plus jeunes, il a la fonction d'un premier jet (brouillon linéaire). Chez les élèves plus âgés, il devient un outil un moyen duquel le scripteur planifie, contrôle ses propres procès d'écriture (brouillon instrumental)* »⁴²

Le brouillon est un moyen de réécriture, il est utilisé pour reformuler, rayer des phrases, écrire et remplacer jusqu'à l'aboutissement au produit final. Il est un moyen important dans l'analyse des manuscrits d'écrivains connus ; il est une trace essentielle qui permet de faire une étude comparative entre le produit brut et le texte final. Aussi, pour l'élève et dans les séances de l'écrit, le brouillon est un instrument qui aide à décomposer les complications et les interrogations, à mettre en évidence des idées embrouillées qui deviendront claires par la suite. Il permet de réfléchir tout en illustrant des rituels spécifiques à chaque apprenant, soit en ratures, soit en dessins. Ce sont là des actions qui mènent à la finalisation d'un produit brut devenu recherché par la suite.

⁴⁰ Le dictionnaire. *Brouillon*. Disponible sur : <http://www.ledictionnaire.com/definition.php?mot=brouillon>. (Consulté le : 03/03/2017).

⁴¹ LAROUSSE. « *Savoir rédiger, livre de bord* ». Le brouillon efficace. 2001. p. 64

⁴² BROSSARD Michel et FIJALKOW Jacques. *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes*. Presse universitaire de bordeaux. 2002. p. 13.

4.3. La révision et la réécriture

La révision, cette étape intégrante du processus rédactionnel, constitue l'activité exécutée par le scripteur au cours d'une lecture de texte dont l'intention est d'apporter des modifications et des corrections. Plusieurs recherches ont été développées pour expliquer l'utilité et la place de la révision dans le processus d'écriture, il s'agit d'un domaine de recherche particulier en psychologie cognitive.

Pour **Hayes** et **Flower**, la révision est définie comme un sous-processus du processus de rédaction qui vise à produire une amélioration du texte.

Selon **Fayol** : « *La révision est une procédure complexe qui relève de production (intervention sur le texte) et implique un retour au texte par une forme particulière de lecture : lecture-évaluation* »⁴³

Roussey et **Piolat** proposent la définition suivante : « *La révision est, la planification, une des composantes du contrôle de la production écrite. Elle peut, suivant les formes prises par l'interaction des deux processus, remplir différents niveaux (révision réactive du texte produit ou proactive de la mise en œuvre des processus).* »⁴⁴

A travers ces définitions, on peut dire que réviser c'est relire son texte dans le but de le réorganiser et le corriger. C'est une activité de contrôle.

D'autre part, la révision concerne aussi la réécriture, il s'agit de repérage des erreurs syntaxiques ou orthographiques et remédiation par les opérations essentielles en réécriture : ajout, suppression, remplacement, déplacement, reformulation.

La réécriture suppose aussi une révision car cette dernière englobe la réécriture selon le modèle de **Hayes** et **Flower**. Réécrire est également un processus rédactionnel dont l'objectif est la correction, l'amélioration et l'amplification du texte produit. Plusieurs chercheurs se mettent d'accord qu'apprendre à écrire c'est apprendre à réécrire. Cependant, **D. Bessonnat** explique que : « *la réécriture présuppose la révision alors que la révision n'implique pas la réécriture parce que le scripteur peut détecter l'erreur mais ne serait pas capable d'y remédier* »⁴⁵

⁴³ FAYOL M. *l'écrit : Perspectives cognitives*. Les entretiens Nathan. Paris. 1992. p. 109.

⁴⁴ ROUSSEY Jean-Yves et PIOLAT Annie. « La révision du texte : Une activité de contrôle et de réflexion », in *psychologie française*, n° 50, 2005. p. 358.

⁴⁵ BESSONNAT Daniel. « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratiques*, n°105/106, 2000, p. 8.

4.4. Les stratégies de révision et de réécriture

A ce moment de la révision et pour réguler la production écrite, le scripteur peut exploiter plusieurs stratégies citées par **M. Borgognon**, ces stratégies sont classées dans le tableau⁴⁶ suivant :

Stratégies de révision	Stratégies de réécriture
<ul style="list-style-type: none"> ➤ ignorer un problème trop complexe ; ➤ différer la solution ; ➤ une relecture s'avère nécessaire pour redéfinir le problème ; ➤ rechercher plus d'informations en mémoire ou dans le texte, pour mieux comprendre et définir le problème. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ réécrire afin de préserver l'idée mais pas le texte ; ➤ réviser le texte écrit pour en préserver tout ce qui peut l'être ; ➤ se servir des opérations de déplacement, d'effacement, de suppression ...

4.5. Les différentes opérations de la réécriture

Quatre opérations de substitution marquent les modifications apportées par le scripteur à son texte en cours d'écriture. D'après **Almuth Gresillon** cité par **Claire Doquet** : « *La grammaire de phrase dont relève la substitution ne permet de comparer que des unités de petite dimension : mots, groupes syntaxiques et, éventuellement, énoncés simples. Autrement dit, les réécritures qui impliquent par exemple tout un paragraphe et où plusieurs opérations s'imbriquent les unes dans les autres échappent nécessairement à cette méthode.* »⁴⁷

Dans la classe de FLE, ces opérations présentent des facilitations à l'apprenant au cours de pratique de la réécriture.

- **Remplacer :**

Il s'agit de substituer un mot ou un groupe de mots par un autre en supprimant le premier et en ajoutant un autre plus équivalent. Cette opération est très utilisée au cours de la réécriture par les scripteurs débutants et même les écrivains l'utilisent pour substituer les termes supprimés par des termes plus précis.

⁴⁶ BORGOGNON M. « Ecrire avec un traitement de texte », in *Une revue de la littérature*, Lausanne CVRP, 1998, p. 26.

⁴⁷ DOQUET Claire. « Ecrit-ratures », in *Actes De Lecture*, n°38, juin 1992, p. 1.

- ***Supprimer :***

La suppression est marquée sur le brouillon par une biffure qui élimine un ou plusieurs mots.

- ***Ajouter :***

L'ajout, cette procédure est fréquente dans les brouillons des rédacteurs, elle figure dans les interlignes ou sur la marge. Cette opération est considérée comme une marque de modification et d'amélioration du texte au cours de la réécriture.

- ***Déplacer :***

Le déplacement consiste à changer la place d'un mot ou d'un groupe de mots, cette opération exige un travail sur l'axe paradigmatique.

- ***Biffure :***

Un trait que l'on tire pour supprimer un segment de l'écrit.

- ***Rature :***

C'est une biffure, succède en surcharge, utilisée pour barrer un mot ou un fragment de texte.

Conclusion

Pour conclure ce chapitre, nous rappelons combien il est important de maîtriser les stratégies d'enseignement/apprentissage de l'écrit pour guider l'élève dans l'acquisition de la compétence de production à l'écrit. Cette compétence qui prend une place de choix dans la réforme actuelle de l'école algérienne qui s'inscrit dans une pédagogie de projet. Le projet didactique réalisé au sien de classe se veut socialisable en dehors du contexte scolaire en privilégiant le recours à l'écrit pour sa finalisation. C'est en cela que l'appropriation d'une compétence de l'écrit est presque omniprésente dans l'enseignement du FLE.

CHAPITRE II :

**Atelier d'écriture créative:
définition, histoire et mise en œuvre**

Introduction

Dans ce second chapitre, nous tenterons, d'abord, de présenter un bref aperçu historique de l'évolution des ateliers d'écriture créative dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Ensuite, nous rappellerons quelques notions en relation avec les concepts de créativité, de l'écriture et des ateliers d'écriture créative en apprentissage de l'écriture dans le cadre scolaire. Enfin, nous expliquerons les priorités et objectifs des ateliers d'écriture et leur déroulement.

1. Qu'est ce que la créativité ?

Ce concept est apparu en 1950 sous la plume d'un psychologue américain, **Guilford**⁴⁸. Pour lui, la créativité est une aptitude regroupant plusieurs composantes :

- *Recherche active de la nouveauté et du changement.*
- *Capacité d'observation et de curiosité.*
- *Démarche par essai-erreurs.*
- *Identifications successives et multiples.*
- *Productions d'hypothèses.*
- *Goût du risque.*
- *Désir d'autonomie.*

Cependant, Depuis l'apparition de ce terme dans le vocabulaire littéraire, plusieurs définitions lui ont été attribuées. Nous nous référerons à celles données par deux grandes écoles de pensée à savoir le « cognitivisme » et le « personnalisme ».

Les cognitivistes affirment que la créativité est un comportement qui surgit d'une réaction individuelle qui intégrera, changera ou mettra en application des données non prédéterminées pour aboutir à de nouvelles combinaisons sous forme d'idées neuves, originales, pertinentes et efficaces.

Quant aux fondateurs de l'école du « personnalisme », la créativité est un ensemble de comportements et un trait de caractère spécifique à chaque individu mettant en œuvre sa propre créativité dans un milieu d'apprentissage libre et, dans lequel, il peut donner ses idées créatrices et rénovatrices.

Pour **Robert Dilts** : « *certaines processus créatifs se déroulent dans l'individu, d'autres sont le fruit de l'interaction entre les individus dans des groupes, des équipes, des organisations...* »⁴⁹

⁴⁸ DANVERS Francis. *700 mots clés pour l'éducation*. Presse universitaire de Lille. p. 64

⁴⁹COURNAYER Nicole. Ressources en créativité. Service en créativité. Disponible sur : <http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-15>.

Or, la créativité peut être un produit individuel ou un résultat d'interaction. **Bernard Demory** voit que la créativité « *est une aptitude de l'individu à faire quelque chose : créer, produire des idées neuves, combiner, réorganiser des éléments. L'imagination est ce que l'on peut appeler le fondement de la créativité.* »⁵⁰

Aussi selon **Alain Beaudot** : « *la créativité serait le résultat du développement d'un certain nombre d'aptitudes mentales qui permettront aux individus de prendre en charge leurs problèmes et d'y apporter des solutions originales.* »⁵¹

Une autre définition est donnée par **Arthur Koestler** : « *l'acte créateur n'est pas un acte de création au sens de l'ancien testament. Il ne crée pas quelque chose à partir de rien ; il découvre, mélange, combine et synthétise des faits, des idées, des facultés, des techniques qui existaient déjà.* »⁵².

De plus, **Guilford** précise que c'est une « *caractéristique personnelle potentielle existant avec des degrés différents en tout individu quel qu'il soit* »⁵³.

Donc, chaque enfant dispose, à des degrés divers, de cette aptitude à la créativité. Ces degrés, **Guilford** les mesure en termes de « fluidité », en d'autres termes, capacité à émettre une grande quantité de mots et d'idées, de « flexibilité », c'est-à-dire, aptitude à gérer des concepts très variés, et d' « originalité » qui veut dire, ici, faculté à trouver des idées réellement neuves dans un domaine déterminé.

Dés lors, la créativité est un talent dont l'émergence nécessite éducation et développement, particulièrement, lorsque les conditions socioculturelles propres à l'épanouir sont insuffisantes, voire absentes.

Pour récapituler, la créativité est une action volontaire et originale que tout sujet peut employer dans des contextes différents afin de trouver des solutions, combiner des notions, produire des idées, rénover, sortir de l'habituel. Elle participe, dans une large mesure, à l'apprentissage de la production écrite. C'est le processus de l'élaboration des idées d'où émergent de nouvelles combinaisons d'images réelles ou fictives. Ainsi, La créativité consiste à disposer, ordonner et mêler plusieurs notions connues et inconnues pour aboutir à un produit fini et original.

⁵⁰ COURNAYER Nicole. Ressources en créativité. Service en créativité. Disponible sur : <http://www.creativite.net/aperçu-creativite-8/image-5>

⁵¹ COURNAYER Nicole. Ressources en créativité. Service en créativité. Disponible sur : <http://www.creativite.net/aperçu-creativite-8/image-4>

⁵² COURNAYER Nicole. Ressources en créativité. Service en créativité. Disponible sur : <http://www.creativite.net/aperçu-creativite-8/image-6>

⁵³ DANVERS Francis. 700 mots clés pour l'éducation. Presse universitaire de Lille. p. 64.

2. L'écriture créative

Dans le cadre scolaire, les activités d'écriture créative supposent un investissement particulier des enseignants. En effet, il faudrait, tout d'abord, faire découvrir à l'élève le lien important entre ces deux concepts : pour maîtriser la lecture, il faut leur faire apprendre à « aimer lire ». De même pour produire des écrits, il faudrait leur faire apprendre à « aimer écrire ».

Pour ce faire, l'investissement des enseignants s'articule sur trois niveaux : pousser l'élève à devenir créatif, l'aider à la formulation des mots et des phrases (code linguistique) et contrôler les acquis auxquels il est confronté tout au long de la séquence. L'accomplissement de ces trois niveaux aboutit sûrement à installer la compétence de l'écriture créative chez l'élève.

Par ailleurs, développer et faire émerger des aptitudes de création dans les activités d'écriture, c'est impliquer l'élève et lui permettre de faire surgir des images et des idées auxquelles il ne s'attend pas. « *L'écriture créative est celle qui permet de donner la possibilité de faire émerger de son espace intérieur des éléments qu'on ne savait pas détenir. La création est d'une autre nature. Elle ne se contente pas d'extérioriser ce qu'on aurait conscience de posséder.* »⁵⁴

Ainsi, apparaît clairement le pouvoir des mots dans la conquête et la construction de soi. Et dès lors que l'élève sent l'intérêt de jouer avec les mots en les couchant sur papier, il apprendra à utiliser cet outil de communication et prendra plaisir à se l'approprier. Selon **Morrissey**⁵⁵; l'écriture créative offre la possibilité de :

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

Le devoir de l'expression écrite ne sera plus honni par les élèves, car écrire deviendra pour eux l'équivalent de communiquer et de dire tout ce qui est possible et par ce sentiment exclusif de liberté, les élèves progresseront et acquerront la langue écrite d'une façon créative.

⁵⁴ FOUCAULT Jean : « *Atelier d'écriture : journée d'étude de Lomé, Togo* ». Ed. : L'Harmattan, novembre 2005, p.22.

⁵⁵ CAMILLERI Mario et al. *Blogs dans l'enseignement des langues vivantes*. Conseil de l'Europe. 2007. p. 19

3. Historique des ateliers d'écriture

C'est en 1936, aux Etats Unies, que les ateliers d'écritures voient le jour. L'atelier « creative writing »⁵⁶ (écriture créative) était à ses débuts, liée à l'université : il s'agissait d'un enseignement littéraire et technique évalué, même s'il était dispensé par des écrivains et essentiellement oral, transmettant un savoir de l'écriture à partir d'analyses de textes.

L'atelier de l'écriture créative s'est développé plus tard en France. Moins technique que dans les universités américaines, cet atelier se présente d'avantage comme pratique social et politique, visant la réappropriation de la langue par des publics en difficultés. C'est avec **Elisabeth Bing**⁵⁷ que les premiers ateliers apparaissent, dans les années 1970, dans un centre médico-pédagogique.

Il faut, aussi rappeler que des incitations à l'écriture d'invention existaient « depuis Célestin Freinet, dans les années 1920 et plus tard, autour des années 1968, grâce aux poètes instituteurs (Jean Hugues Malineau, George Jean, Christian Poslaneic...) qui ont proposés des jeux d'écritures mais sans le dispositif du type atelier »⁵⁸. Dans le primaire, on a longtemps considéré qu'écrire signifie copier, et parfois même, imiter les grands écrivains. L'exercice de rédaction supposait une imprégnation des grands textes lus ou dictés en classe. En 1976, Duneton a montré « la supercherie de cet apprentissage dans seule les meilleurs élèves repéraient les codes. Lui qui n'était jamais allé à la pêche, il avait su briller par le récit d'un dimanche à la pêche avec son grand père, rédaction donnée en exemple par le maître »⁵⁹.

Dans les années 1980, la pédagogie du projet et la didactique du français, inspirée par le courant socioconstructiviste, ont modifié les pratiques scolaires. Depuis, les instructions officielles ont incité à la création, mais avec une telle crainte de débordement que ces activités se sont pétrifiées dans des contraintes étouffantes.

Actuellement, les ateliers se pratiquent dans les bibliothèques, les associations, les prisons, les hôpitaux, les maisons de retraite..., tout en restant présents dans le système éducatif, mais sans s'y développer.

4. La notion d'atelier d'écriture

Mettre l'élève en situation de produire par écrit n'est pas une action aisée à réaliser en classe. En effet, demander à l'élève d'écrire n'est pas réellement un problème mais le fait de le

⁵⁶ HUOU Sarah. « *Histoire des ateliers d'écriture* ». cours de français à Nîmes.

Disponible sur : <http://sarahuou.com/les-ateliers/histoire-des-ateliers-decriture/> (Consulté le : 24/06/1017).

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ PERDRIault Marguerite. *L'écriture créative*. Coll. trames. érès. France. 2014. p. 22.

⁵⁹ Idem

mettre en situation de production l'est. Les ateliers d'écriture créative pourraient apporter la solution à ce problème.

4.1. L'atelier d'écriture

Le mot atelier vient de « *astelle ou attelle, signifiant petit morceau de bois, puis tas de bois. Le mot a été ensuite utilisé pour désigner l'endroit où l'on réalisait de la menuiserie. La métonymie a pris le dessus sur l'usage original du mot pour désigner le groupe de personnes qui l'occupait sous la direction d'un maître.* »⁶⁰

Selon WIKIPEDIA « *un atelier est un locale ou un espace consacré à la fabrication, dans une usine, chez un artisan ou un artiste.* »⁶¹

Le Robert le définit comme « *lieu où des artisans, des ouvriers travaillent en commun.* »⁶²

Grace à toutes ces définitions, on peut dire qu'un atelier, en général, est un lieu où travaillent plusieurs personnes ensemble à réaliser une tâche qui se concrétise sous forme d'une création. C'est d'ailleurs le cas de l'atelier pédagogique qui est en lui même une action qui vise à développer l'acquisition des compétences de la compréhension et de la production écrite et orale.

« *L'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes en réfléchissant sur les représentations, les pratiques et les théories qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres* ». ⁶³

« *Dans l'enseignement d'une langue étrangère, un atelier pédagogique vise à l'acquisition et au développement des compétences orales et écrites des apprenants* ». ⁶⁴

Nous citons également :

« *L'atelier remet en cause la relation traditionnelle enseignant-enseigné. L'atelier est un lieu de liberté, d'échange, de convivialité. Il permet l'affirmation et le développement du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation, le respect de l'autre et contribue ainsi à promouvoir l'idée d'une citoyenneté démocratique qui est à la base du CECR* ». ⁶⁵

⁶⁰ LE PETIT TAS DE BOIS. *Atelier créatif pour enfants*. Disponible sur : anagrace-artgallery.blogspot.com.

⁶¹ Encyclopédie WIKIPEDIA. *Atelier*. Disponible sur : <http://www.wikipedia.org/wiki/Atelier>.

⁶² LE ROBERT. *Dictionnaire illustré et internet*. [SL]. 2016.

⁶³ GUILBERT Rozenn. *Former des écrivains : Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Presses Universitaires du Septentrion. 2003. p.24

⁶⁴ ROBERT Jean Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys. Paris. 2008. p. 14.

⁶⁵ Idem

C. Freinet fut le précurseur à introduire l'atelier en classe en 1930, bien avant l'approche communicative. Cette nouvelle notion a remis en cause la relation « enseignant-enseigné » étant donné que l'atelier constitue un lieu libre d'interaction et d'échange qui permet l'affirmation et le développement du savoir-être.

Le principe d'un atelier d'écriture est de permettre à l'élève d'écrire pour se faire plaisir en lui proposant un sujet de rédaction dans lequel il voit, d'une part, l'intérêt de produire et d'autre part, le but d'être lu.

4.2. Ecrire individuellement

Il est utile de rappeler que produire et écrire un texte n'est pas une tâche facile, surtout si elle est demandée à un élève qui connaît des insuffisances en apprentissage. Laisse tout seul pour exécuter la tâche d'écrire, il peut rencontrer plusieurs difficultés et parmi elle, des blocages au niveau du vocabulaire, l'orthographe, la grammaire et la syntaxe. D'autant plus, si ce type d'élève ne possède qu'un nombre réduit d'idées. C'est la cause fondamentale dans le mauvais développement de son devoir écrit. JAMAER Christine et Stordeur Joseph confirment que « *Mettre l'enfant en confiance dans ses essais d'expression écrite est un nœud essentiel pour libérer l'expression à long terme. Combien d'entre nous n'osent pas écrire par peur de mal écrire, ou par peur des fautes d'orthographe. Cette confiance en ses possibilités d'expression est un nœud pour ce genre d'activité* ». ⁶⁶

4.3. Ecrire en groupe

Contrairement à l'écriture individuelle, l'écriture en groupe est une tâche plus facile en comparaison à celle effectuée par l'élève en solitaire. En effet, les membres du groupe s'entraident, s'échangent les idées et se demandent souvent la traduction des mots, leur orthographe ou des suites de phrases, etc.

Le travail dans un groupe favorise la socialisation et met l'élève en situation de confiance et de confort. Il se produit ainsi une sorte de synergie plus productive entre les membres du groupe. « *Chaque membre d'un groupe peut puiser à la source de connaissances de ses camarades et apprendre de nouveaux savoir-faire. L'élaboration collective d'un texte suit le même principe, mais exige, de plus, la discussion des idées des différents partenaires* » ⁶⁷.

En outre, le travail en groupe encourage les interactions mais il a la particularité de mettre l'élève en relation avec son monde interne, de lui permettre de trouver ses mots, sa voix et d'affirmer sa singularité. Travailler en groupe en vue d'élaborer, à la fin son texte

⁶⁶ JAMAER Christine et Stordeur Joseph. *Oser l'apprentissage...à l'école*. De Boeck. [SL]. 2006. p. 61.

⁶⁷ MYERS Marie J. *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. De Boeck. Bruxelles. 2004. p.105.

individuellement, permet donc de surmonter sa peur et de se lancer dans l'écrit. Ce procédé donne, également, plus de chance au professeur de prendre en charge l'ensemble des groupes, en passant entre les rangs et en jouant son rôle principal en tant qu'animateur de la classe.

5. Plaisir de l'Enseignement /Apprentissage et créativité

La réussite scolaire est reliée spécialement à la créativité de l'élève qui est innée et que le professeur devrait aider à faire émerger chaque fois que l'occasion le permet.

Le plaisir dans l'accomplissement de la tâche d'écrire rend cette dernière plus agréable. Par conséquent, l'élève se sentira plus libre et aura moins peur des jugements et évaluations qui constituent, parfois, un vrai obstacle psychique. « *Dans un enseignement traditionnel, l'élève écrivait des rédactions dont il ne voyait pas l'intérêt, pour avoir une bonne note, faire plaisir au maître et à ses parents. Dans un atelier d'écriture, les apprenants écrivent un texte dont ils voient l'intérêt, moins pour avoir une bonne note que pour leur propre plaisir. Ce plaisir, ils le tirent de la fierté à rédiger un texte qui sera lu et mettra en valeur leur qualité de scripteurs* »⁶⁸.

Cette mise en confiance retrouvée par l'élève lui permettra de donner le meilleur de lui-même. On peut, donc, affirmer que la créativité est l'équivalent de la réussite scolaire. Elle et le plaisir d'apprendre sont indissociables pour la maîtrise de la compétence de la production à l'écrit pour chaque élève.

6. Principes et objectifs des ateliers d'écriture créative

6.1. Gagner en liberté et relancé la pensée

Le premier objectif de l'écriture créative est de gagner en liberté car la peur paralyse la pensée et empêche la liberté d'inventer la langue où chacun peut s'accorder un certain jeu et produire une énonciation singulière. En effet, la peur est l'obstacle majeur à l'écriture : peur de mal écrire, de faire des fautes, de n'avoir rien à dire ou de ne pas être original.

Dans ce cas précis, l'atelier d'écriture a pour but de permettre à l'élève de reprendre confiance dans sa capacité de penser, en particulier, celui qui a été mis en échec à l'école et pour qui l'écrit est vécu comme inaccessible. « *C'est aussi lui permettre d'inventer des mots nouveaux, des phrases étonnantes, des situations imaginaires. Et le plaisir de penser se trouve en écrivant à partir de ses expériences, de ses émotions et de ses rêves* »⁶⁹.

Afin d'associer l'affectif et l'imaginaire aux apprentissages, il est indispensable de prévoir des moments de création, en particulier dans l'institution scolaire. Dans l'écriture créative, priorité est donc donnée à l'invention dans la langue, à la pensée, à la création.

⁶⁸ ROBERT Jean Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys. Paris. 2008. p. 14

⁶⁹ PERDRIault Marguerite. *L'écriture créative*. Coll. trames. érès. France. 2014. p. 27.

6.2. Suspendre la norme

Une suspension provisoire de la norme qui empêche l'élève d'écrire pas peur de fautes est une condition pour réussir l'atelier d'écriture. Il s'agit de lui permettre de surmonter sa peur d'être corrigé. On voit dans les classes cette habitude redoutable des élèves qui, après l'écriture de chaque mot, appellent le maître pour se faire corriger.

Les activités d'écriture créative sont incompatibles avec une survalorisation de la norme qui risque de bloquer tout développement de la pensée, soit à l'échelle d'une phrase ou d'un texte. La conformité orthographique et grammaticale devrait être traitée plus tard. « *Il faut se dégager du souci orthopédique qui veut « redresser » la langue, posture naturelle des enseignants qui transmettent le savoir des formes justes* »⁷⁰. Une formation à l'animation d'atelier peut aider l'enseignant à changer d'attitude et à se défaire d'une référence figée de la norme.

6.3. Lien entre Lire et Ecrire dans la créativité

Il est utile de réaffirmer le lien entre écriture et lecture même s'il semble évident.

D'une part, écrire apprend à mieux lire. En effet encoder permet de mieux décoder. Même une activité simple comme produire la phrase la plus drôle produit des effets inattendus sur les compétences de lecture chez les élèves.

D'autre part, écouter un texte d'un autre dans un atelier est une occasion propice pour confronter les éléments du texte lu avec son expérience personnelle et ses connaissances. Cette écoute développe, alors, la capacité à faire des interférences et des interprétations. Elle fait comprendre combien le lecteur doit être actif.

Enfin la lecture constitue une base essentielle pour l'écriture. Elle apporte la culture avec ses richesses imaginaires sur lesquelles s'appuie la création.

7. Moments de l'atelier d'écriture en classe de langue

L'atelier d'écriture peut être proposé lors des exercices de préparation à l'écrit ou en séances d'expression écrite. Il peut faciliter à l'enseignant le redressement des erreurs relevés chez ses élèves. Il aide, également, ces derniers à rectifier leurs erreurs au moment de la réécriture de leur production. Même si en contexte scolaire, l'atelier ne prend que quelques minutes, il reste tout de même une occasion qui encourage l'élève à dépasser ses peurs et ses difficultés face à l'écrit.

⁷⁰ PERDRIault Marguerite. *L'écriture créative*. Coll. trames. érès. France. 2014. p. 28.

Conclusion

La mise en place de l'atelier d'écriture créative, après chaque séance de compréhension de l'écrit, de préparation à l'expression écrite ou lors de la séance de l'auto-évaluation, permet d'habituer l'élève aux situations de production, de le confronter aux échanges et à l'interaction, chose qui peut éliminer les difficultés qu'il rencontrait dans toute situation de production individuelle.

L'écriture créative qui se pratique en atelier suppose que l'acte d'écrire se fait avec plaisir et un imaginaire infini. C'est pourquoi, il est primordial d'offrir ce genre d'occasion à chaque élève pour qu'il puisse découvrir son propre talent de jeune écrivain.

PARTIE
PRATIQUE

CHAPITRE I :

Protocole d'enquête

Introduction

La compétence de production à l'écrit se pratique régulièrement, tout le long de l'année scolaire, en classe de français. Cette compétence est prise en charge, à chaque fois, lors des séances d'expression écrite. Dans ces séances, l'enseignant propose et explicite un sujet de production dans le but de donner aux élèves une idée sur ce qu'ils doivent développer. A la fin de chacune de ces séances, les productions écrites des élèves sont ramassées pour être corrigées et évaluées par une note et une ou plusieurs appréciations sur la production de chaque élève. Une séance de compte rendu d'expression écrite finalise ce processus d'apprentissage de l'écrit pour remédier aux défaillances constatées et une réécriture collective de l'une des productions est proposée aux élèves en vue d'améliorer la maîtrise de cette compétence.

L'enjeu auquel nous nous intéressons ici est de savoir comment les enseignants conçoivent et mènent cette séance d'expression écrite ? Quel intérêt accordent ces élèves à leur écrit durant ces séances ? Sont-ils intéressés ou non par ces séances ?

Pour recueillir des réponses concrètes à ces questions, nous avons élaboré et adressé à chaque partie du couple (enseignants/élèves) un questionnaire (cf. annexe). Le premier a été adressé aux 40 élèves de la classe 1^{ère} année tronc commun sciences et technologie (1S2) du lycée Ali Madoui. Le second a été proposé aux enseignants PES (48 + 34) des deux circonscriptions de la wilaya de Bordj Bou-Arréridj présents lors de la journée de formation organisée respectivement par chacun des deux inspecteurs dans sa circonscription.

1. Enquête

L'enquête menée par le biais des deux questionnaires nous a permis d'avoir une double idée (celle des élèves et celle des enseignants) sur tout ce qui concerne la séance d'expression écrite, de sa conception à sa mise en œuvre.

La conduite de cette enquête n'a pas été chose aisée auprès des enseignants sondés. La plupart d'entre eux n'ont pas été coopératifs. Par contre, tous les élèves ont répondu avec intérêt aux questions posées.

1.1. Les questionnaires de l'enquête

Les deux questionnaires utilisés après avoir consulté notre encadreur ont pour but de cerner les différentes réactions et attitudes des enseignants et des élèves en rapport avec l'enseignement/apprentissage de la production de l'écrit, le choix des sujets et la motivation des élèves. Le questionnaire destiné aux élèves se compose de huit (08) questions. Celui des enseignants de treize (13) questions. (cf. annexe)

1.2. Les résultats de l'enquête

1.2.1. Analyse des réponses au questionnaire n°1 (Elèves)

Q1 : Aimez-vous la séance de français ?

Soixante-trois pour cent (63 %) des apprenants déclarent aimer la séance de français. Ils trouvent, en général, que les séances de langue leur donnent une certaine liberté d'expression et un espace de savoir-faire et de savoir-être.

Trente-six pour cent (36%) des apprenants avouent qu'ils se désintéressent totalement de cette séance car ils la trouvent ennuyeuse et ne comprennent pas ce qui se dit et ce qui se fait.

Q2 : Quelle activités préférez-vous le plus ?

Trois élèves parmi les trente-trois (33) n'ont pas répondu à cette question.

Trente pour cent (30%) des apprenants déclarent aimer la séance de l'oral car elle reste toujours la séance où il y a le plus d'interaction et où ils peuvent parler librement sans être forcément notés.

Cinquante-trois pour cent (53%) des élèves estiment que la lecture est la meilleure séance car ils peuvent lire, comprendre un texte et répondre à des questions dont la majorité des réponses se trouvent déjà dans le texte lui-même.

Seize pour cent (16%) des élèves disent préférer la séance de l'écrit, essentiellement pour l'espace temps qui leur est donné afin de mieux s'exprimer et en même temps, le professeur les laisse libre jusqu'à la fin de l'heure.

Q3 : Le fait d'écrire en français est-il un exercice facile ou difficile ?

Cinquante-quatre pour cent (54%) des apprenants trouvent qu'écrire en français est facile car ils aiment la langue et pensent posséder un lexique et assez de connaissances grammaticales et culturelles. D'autres avancent même le fait d'avoir une belle écriture.

Quarante-cinq pour cent (45%) des apprenants estiment que le fait d'écrire en français est difficile car pour eux, non seulement, ils n'arrivent pas à s'exprimer correctement, font énormément de fautes d'orthographe et pensent ne pas avoir d'idées, mais ils affirment, également, passer beaucoup de temps à traduire des mots de l'arabe au français et à chercher leur orthographe.

Q4 : Aimez-vous la séance de production écrite ?

Un élève parmi les trente-trois (33) n'a pas répondu.

Quarante-sept pour cent (47%) des élèves disent que s'exprimer à l'aide d'une langue étrangère est toujours bénéfique et le fait d'écrire et partager leurs idées est un plaisir.

Cinquante-trois pour cent (53%) estiment qu'ils n'ont pas assez d'informations sur les sujets proposés et trouvent que c'est un devoir parmi d'autres qu'ils doivent exécuter et accomplir en rendant une double feuille à la fin de l'heure pour être évalué.

Q5 : Aimez-vous les sujets proposés par le professeur ?

Soixante-seize pour cent (76%) répondent par l'affirmative et justifient leurs réponses en expliquant que c'est des sujets abordables et intéressants.

Vingt-quatre pour cent (24%) des apprenants n'aiment pas les sujets proposés par le professeur car ils ne les comprennent pas et trouvent que ces derniers sont loin de leur vécu. Ils jugent ces séances d'expression écrite monotones et lassantes.

Q6 : Qu'est-ce que vous n'aimez pas le plus en expression écrite ? Rendre la feuille sans aucune réponse (vide) ? Avoir une note ? Travailler (réfléchir et écrire) ?

Vingt-quatre pour cent (24%) des élèves déclarent ne pas aimer rendre la feuille sans aucune réponse à la fin de l'heure car ils trouvent que c'est un manque de respect envers leur professeur.

Quarante-neuf pour cent (49%) des élèves disent avoir horreur de la note qu'ils reçoivent à la fin de chaque séance d'expression écrite. Ils estiment être jugés sur ce qu'ils ont commis comme fautes et non pas sur ce qu'ils ont exprimé comme idées.

Vingt-sept pour cent (27%) évoquent l'idée de détester le travail (réfléchir et écrire) qu'ils doivent accomplir pour rendre leur expression écrite.

Q7 : Pourquoi faites-vous les productions écrites ? Parce que vous aimez vous exprimer en français ? Parce que c'est le professeur qui vous y oblige ? Ou pour avoir une note ?

Trente-deux pour cent (32%) des apprenants déclarent faire leur production écrite car ils aiment s'exprimer en français et aiment la langue.

Quarante-neuf pour cent (49%) des élèves disent faire leurs productions écrites non pas par plaisir mais par obligation.

Dix-neuf pour cent (19%) déclarent qu'ils font leur expression écrite pour avoir une note. Ils craignent, surtout, l'obtention d'un zéro sur la feuille qui sera porté par la suite sur leur bulletin.

NB : Il faut remarquer que certains élèves ont coché plusieurs cases à la fois.

Q8 : A la fin de chaque séance de l'expression écrite vous vous sentez : Productif (ve) ou passif (ve) ?

Quatre-vingt-quatorze pour cent (94%) estiment être productifs. et qu'ils rendent leur feuille, à la fin de l'heure, pleine d'idées.

Six pour cent (6%) des élèves déclarent vraiment passer à côté du sujet. A chaque essai d'expression écrite, ils disent ne ressentir aucun plaisir en réalisant ces devoirs, en se contentant d'écrire seulement deux ou trois idées squelettiques. Il y a même certains qui réécrivent le sujet de l'expression écrite sur la double feuille dans l'espoir d'avoir au moins la note de un (01) au lieu du redoutable zéro (00).

1.2.2. Analyse des réponses au questionnaire n°2 (PES)

Q1 : Accordez-vous de l'importance à l'enseignement de l'écrit ?

Quatre-vingt-dix-huit pour cent (98%) des enseignants disent accorder de l'importance à l'enseignement de l'écrit pour deux raisons : 1. Ecrire c'est produire et ce moment permet à l'apprenant de réinvestir les acquis de la séquence et à l'enseignant d'évaluer les difficultés rencontrées par leurs élèves. 2. Les programmes sont basés essentiellement sur la compréhension et la production écrite. Cette dernière est la compétence finale sur laquelle les élèves seront évalués durant l'épreuve du baccalauréat.

Deux pour cent (2%) des enseignants estiment ne pas accorder de l'importance à l'écrit parce qu'il juge que l'enseignement de l'oral est plus important et qu'une langue étrangère est plus pratiquée oralement qu'à l'écrit.

Q2 : Enseigner l'écrit consiste à faire quoi selon vous ?

Les réponses étaient multiples. Pour certains enseignants, enseigner l'écrit consiste à exploiter les différents types de textes et amener l'élève à en produire. Pour d'autres, cela consiste à doter l'apprenant de moyens linguistiques lui permettant de transcrire ses idées de manière cohérente et correcte. Aussi, quelques uns pensent que pour enseigner l'écrit il est important de commencer par la compréhension du sujet, apprendre à l'élève à déchiffrer, à décoder pour savoir ce que l'on attend de lui. Ensuite le doter d'une stratégie évolutive d'écriture. Un seul professeur pense qu'il est préférable de préparer l'apprenant à la production sur le plan syntaxique et cognitif.

Q3 : Vos élèves arrivent-ils à produire des textes écrits cohérent ?

Vingt-trois pour cent (23%) des enseignants ont répondu que leurs élèves arrivent à produire (écrire) car, d'une part, on leur donne un ensemble de directives et de consignes et, d'autre part, un travail de préparation à l'écrit est fait en amont. En outre, l'occasion leur est offerte de

mobiliser leur acquis. Chaque apprenant à ses propres compétences et peut rédiger un texte argumentatif. Ce qui suppose qu'il a eu une bonne acquisition du savoir.

Soixante-dix-sept pour cent (77%) disent que les élèves n'arrivent pas à produire des textes écrits cohérents car il leur manque le bagage linguistique. Ces élèves reproduisent souvent le sujet de l'expression écrite car ils considèrent que la production écrite n'est qu'un remplissage de la feuille. Quelques uns parmi eux se désintéressent totalement de l'apprentissage la langue française et d'autres font recours à la langue maternelle.

Q4 : Pourquoi certains élèves ne réussissent pas leurs écrits ?

- ✓ ***Manque de compétence linguistique***
- ✓ ***Désintérêt aux sujets proposés***
- ✓ ***Autres***

Quatre-vingt-deux pour cent (82%) des enseignants reconnaissent que les élèves ne réussissent pas leurs écrits par manque de compétence linguistique. En effet, les moyens linguistiques qu'ils possèdent ne leur permettent pas toujours de transcrire leurs idées à l'écrit. Leur bagage est insuffisant et ils ne maîtrisent pas la syntaxe. Ils n'arrivent pas à produire des phrases cohérentes même s'ils ont assez d'idées sur le sujet.

Douze pour cent (12%) des enseignants trouvent que les élèves ne réussissent pas leur écrit par désintérêt aux sujets proposés. En effet, certains sujets ne les motivent pas. Ils considèrent qu'ils sont astreints à cet exercice juste pour avoir une note. Dans le cas contraire, ils ne rendraient même pas leurs copies.

Six pour cent (6%) des enseignants avancent d'autres arguments que ceux qu'on a proposés, ils trouvent les élèves bloqué en produisant un texte car il ne trouve pas les mots qui expriment leurs idées, mais aussi ils n'arrivent pas encore à se projeter dans une langue « non mère ».

Q5 : Comment choisissez-vous le support de la production écrite ?

- ✓ ***En proposant un sujet***
- ✓ ***En lui faisant entendre des documents sonores***
- ✓ ***Autres***

Quatre-vingt-neuf pour cent (89%) des enseignants déclarent qu'ils proposent des sujets dans lesquels ils mettent les apprenants dans une situation de communication. Ces derniers vont, d'abord, faire une lecture analytique puis élaborer un plan à suivre pour l'écrit. Les professeurs disent aussi que le choix du sujet doit, d'une part, répondre aux capacités et aux besoins de l'apprenant, et d'autre part, être d'actualité pour motiver l'élève à produire. Ils précisent que les

sujets doivent être proposés dans le cadre de la séquence avec l'objectif de récapituler les acquis de la séquence.

Six pour cent (6%) des enseignants préfèrent faire entendre des documents sonores car c'est un moyen qui motive les élèves.

Deux pour cent (2%) des enseignants avancent d'autres idées que ce que propose notre QCM. Pour eux, les élèves doivent faire leur propre choix.

Trois pour cent (3%) des enseignants n'ont pas répondu à la question (neutre).

Q6 : savais-vous mettre l'apprenant en situation de production ?

Quatre-vingt-quatre pour cent (84%) estiment savoir mettre l'apprenant en situation de production car ils pensent que l'apprenant doit apprendre à écrire. Non seulement l'écrit relève du programme et de toutes les directives pédagogiques, mais aussi pour le faire participer à cette activité d'apprentissage. En effet, l'apprenant est un partenaire et non un spectateur. Ils affirment que les sujets choisis sont, généralement, motivants et font appel au vécu de l'apprenant. Ainsi, Ces élèves auront donc envie de s'exprimer.

Quatre pour cent (4%) des enseignants pensent que cette activité de production écrite est une perte de temps. Même ces élèves ne prennent pas au sérieux la production où ont peur de produire.

Douze pour cent (12%) des enseignants n'ont pas répondu à la question.

Q7 : Pendant la séance de production écrite quelle est le pourcentage des apprenants qui :

- ✓ *Produisent avec aisance ?*
- ✓ *Produisent moyennement ?*
- ✓ *Produisent difficilement ?*
- ✓ *Ne produisent pas ?*

Pour cette question, les avis des enseignants étaient plus au moins variés mais le pourcentage le plus fort se rapporte à la 2ème et 3ème mention indiquée ci-dessus. Ce qui revient à dire qu'en séance de production écrite les élèves rédigent moyennement ou produisent difficilement. Il se trouve même certains qui se contentent simplement de recopier sur leurs double-feuilles le sujet proposé par l'enseignant. L'essentiel, pour eux, est de ne pas rendre la feuille, totalement, vierge.

Q8 : L'enseignement de l'écrit est-il une nouvelle discipline pour vous ?

Six pour cent (6%) des enseignants disent qu'enseigner l'écrit est une nouvelle discipline pour eux car ce sont de nouveaux enseignants (suppléant, vacataire).

Quatre-vingt-deux pour cent (82%) des enseignants disent qu'enseigner l'écrit n'est pas une nouvelle discipline car l'enseignement du français a toujours été basé sur des supports écrits, et que cette compétence figure toujours comme objectif dans le programme des trois niveaux, mais aussi par rapport à leur ancienneté (plus de 20 ans).

Douze pour cent (12%) des enseignants n'ont pas répondu à la question

Q9 : Avez-vous reçu une formation spécifique pour enseigner l'écrit ?

Soixante et un pour cent (61%) des enseignants disent qu'ils ont reçu une formation spécifique pour enseigner l'écrit lors des séminaires.

Trente et un pour cent (31%) des enseignants déclarent ne pas avoir reçu de formation spécifique car ils n'ont pas été formés pour enseigner, et aussi par manque de temps et de moyens.

D'autres disent que la formation reste insuffisante car elle nécessite une mise à jour constante ou estiment qu'il n'existe pas de formation spécifique pour cela et qu'ils aimeraient bien découvrir la méthode correcte et précise pour ne être efficace.

Deux pour cent (2%) des enseignants n'ont pas répondu à la question.

Q10 : Ressentez-vous le besoin de recevoir une formation approfondie dans ce domaine ?

Soixante-quatorze pour cent (74%) des enseignants déclarent qu'ils ont vraiment besoin de cette formation pour une meilleure amélioration des écrits de leurs élèves.

Vingt-trois pour cent (23%) des enseignants estiment qu'ils n'ont pas besoin d'une formation approfondie vu leur ancienneté.

Deux pour cent (2%) n'ont pas répondu à la question.

Q11 : A quel moment de la séance évaluez-vous l'écrit ?

La majorité des enseignants précisent qu'ils évaluent l'écrit lors du compte rendu de la production ou dans les questions de synthèse. D'autres disent qu'elle se fait à tout moment, chaque réaction physique de l'élève est un signe en faveur de l'enseignant.

Q12 : Selon les directives de la commission nationale des programmes (2005) :

« Produire un texte écrit sur un des thèmes choisis en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié ». Constitue un profil de sortie à l'issue de la 1ere année secondaire. Est-ce le cas de vos apprenants ?

Cinquante-cinq (55%) des enseignants estiment que c'est le cas de leurs élèves.

Trente-deux pour cent (32%) des enseignants déclarent que leurs apprenants n'ont pas ce profil

de sortie à l'issue de la 1^{ère} année secondaire et ils ajoutent qu'il y a un bon pourcentage d'élèves qui n'atteint pas ce profil même à l'issue de la 3^{ème} année secondaire.

Treize pour cent (13%) des enseignants n'ont pas répondu à la question.

Q13 : Pensez-vous que les moments prévus pour la production écrite, au sein des séquences, sont suffisants pour réaliser ce profil de sortie ?

Dix-neuf pour cent (19%) des enseignants pensent que les moments prévus pour la production écrite au sein de la séquence sont suffisants pour réaliser le profil de sortie de la première année secondaire.

Soixante six pour cent (66%) des enseignants estiment que ces moments sont insuffisants pour réaliser ce profil de sortie car lire et écrire doivent être des activités quotidiennes, et les productions écrites doivent se faire au minimum deux fois par séquence, mais aussi il faut toujours s'entraîner, le faire à tout moment et surtout en variant les sujets. D'autres pensent que c'est insuffisant car l'apprenant souffre d'un handicap vis-à-vis de la langue qui reste pour lui étrangère.

Quinze pour cent (15%) n'ont pas répondu à la question.

1.3. Interprétation des résultats obtenus des deux questionnaires

1.3.1. Le rapport des élèves à l'écrit

A partir du deuxième palier du primaire, les élèves algériens sont au contact d'une nouvelle langue : Le français. En première année secondaire, ils cumulent sept années d'apprentissage de cette langue.

Si soixante-trois pour cent (63%) des élèves déclarent aimer la séance de français, seize pour cent (16%) seulement affirment leur préférence aux séances de l'écrit. Une majorité de cinquante trois pour cent (53 %) des élèves sondés expriment leur intérêt aux activités de lecture alors que trente pour cent (30%) d'entre eux disent préférer les séances de l'oral. La préférence à la lecture peut s'expliquer, d'une part, par le contexte de réception dans lequel nos élèves se sentent plus libres et rassurés et d'autre part, par l'aide et l'orientation qu'ils reçoivent de leur professeur. En ce qui concerne l'oral, l'explication réside dans l'interaction élève-élève qui marque ces séances. Il faut dire aussi que leur expression orale ne fait pas l'objet d'une évaluation sommative.

Pour la minorité seize pour cent (16%) qui préfèrent les séances d'expression écrite, cela s'explique, d'abord, par le fait que les élèves sont souvent livrés à eux-mêmes et doivent se débrouiller seuls. Ensuite, comme la trace écrite est notée et admet un jugement, l'élève se sent, souvent, paralysé avant de se lancer dans son écrit de peur d'être humilié.

Nous pensons que le pourcentage des élèves qui aiment la lecture reste un atout à fructifier car cette activité est indispensable et primordiale pour la maîtrise de la compétence de production à l'écrit. L'acte de lire est, en effet, un moyen d'élargir et de compléter ses savoirs et savoir-faire linguistiques, de développer son esprit critique et d'aiguiser son imagination créative.

1.3.2. L'enseignement de l'écrit

L'écrit est une discipline qui se pratique tout au long de l'année scolaire. L'enseignement de l'écrit qui nous intéresse dans notre travail est l'exercice où l'élève est appelé à s'exprimer et produire un écrit personnel. Cet exercice se pratique généralement à la fin de chaque séquence du projet en séance d'expression écrite. Notre sondage montre que soixante six pour cent (66%) des professeurs jugent insuffisants les moments consacrés à la production de l'écrit. Ces mêmes enseignants avouent ne pas maîtriser l'enseignement de cette technique et ressentent le besoin de recevoir une formation spécifique pour enseigner l'écrit.

1.3.3. L'élève et l'écrit en classe de FLE

Selon les résultats de l'enquête menée auprès des professeurs, vingt trois pour cent (23%) des PES sondés affirment que seulement dix pour cent 10% de leurs élèves s'investissent à l'écrit. D'après eux, ces derniers écrivent aisément et arrivent à produire des textes cohérents.

Soixante-dix sept pour cent (77%) des professeurs déclarent que les élèves, en majorité, font beaucoup d'efforts pour arriver à s'exprimer par écrit. Vingt cinq pour cent (25 %) parmi ces élèves rédigent moyennement et quarante cinq (45%) produisent difficilement. Leurs écrits manquent de cohérence et de cohésion et présentent d'énormes défaillances sur le plan syntaxique. Les vingt pour cent (20%) restants sont des élèves qui ne produisent aucunement. Ils sont incapables d'écrire en français car ils ne possèdent pas un vocabulaire de base pour s'exprimer. Ainsi, nous remarquons qu'il est impératif de remédier à cette situation si on veut que nos apprenants puissent s'exprimer convenablement par écrit.

1.3.4. Présentation de la séance d'expression écrite

La majorité de ces enseignants, quatre-vingts neuf (89%) écrivent le sujet de l'expression écrite au tableau pour préparer et mettre l'élève en situation de production. Néanmoins, une bonne partie des PES utilisent les sujets d'expression écrite du manuel sans apporter aucun changement à ces sujets. D'autres font un effort de reformulation et d'adaptation des sujets selon le contexte de la classe et le niveau de leurs élèves. Six pour cent (6%) seulement proposent d'autres moyens (supports audiovisuels) pour mener la séance de production écrite. C'est une manière d'intéresser davantage leurs apprenants à cette séance.

Par conséquent, nous remarquons que le choix des sujets et la manière de les présenter déterminent l'attitude des élèves dans l'accomplissement de la tâche d'écriture. Un changement méthodologique pour mener ces séances d'expression écrite est nécessaire pour permettre aux élèves d'acquérir la compétence de production à l'écrit en leur donnant envie d'écrire.

1.3.5. Intérêt dans l'accomplissement de la tâche

Non seulement, beaucoup d'élèves déclarent se sentir obligés de produire par écrit mais ils avouent aussi le faire sans aucun plaisir. En effet, d'après eux, la note qui sera attribuée à chacun d'eux est la seule motivation qui les fait produire. Ils jugent, également, ces séances d'expression écrite comme monotones et ennuyeuses. Ils ne comprennent pas les sujets qu'on leur propose et ne leur trouvent aucun intérêt car ces sujets n'ont aucun lien avec leur vécu.

1.3.6. Evaluation de l'expression écrite

L'évaluation des productions écrites des élèves est généralement une évaluation sommative. Les enseignants attribuent une note suivie, ou non, d'une observation pour juger la production de chaque élève. Cette évaluation est vécue par la majorité des élèves comme une sanction qui ne les encourage pas dans leur processus d'acquisition de la compétence d'écrire. En outre, comme nous l'avons souligné, une majorité d'enseignants, soixante six (66%) pensent que les moments consacrés à la production écrite sont insuffisants mais reconnaissent, en même temps, n'évaluer l'écrit qu'en séance d'expression écrite, en fin de séquence. Or, d'autres moments de la séquence peuvent constituer des occasions propices pour développer cette compétence.

2. Les sujets d'expression écrite proposés dans le manuel de 1ère AS

Après notre enquête, nous pensons qu'il est nécessaire d'analyser les sujets proposés par le manuel scolaire puisque la majorité des enseignants les utilisent pour mener les séances d'expression écrite. Nous cherchons, dans ce qui suit, à savoir si ces sujets sont pertinents et bien adaptés à l'apprentissage de l'écriture et s'ils mettent les apprenants dans des situations proches de leur réalité vécue. Pour répondre à ces questions, nous avons énuméré et analysé les sujets d'expression écrite proposés dans le manuel.

2.1. Présentation du manuel

Le manuel scolaire objet de notre analyse est celui de la première année secondaire. Il fait partie de l'édition de l'ONPS (Office National des Publications Scolaires) de l'année 2012-2013. Composé de 191 pages, il a été élaboré par Mme Keltoum Djilali (IEF) et Mmes Amel Boultif et Allel Lefsih (PES). Il contient trois projets avec des intentions communicatives différentes et de multiples objets d'études. Chaque projet se compose à son tour de plusieurs

séquences (une à trois séquences). Dans chaque séquence du manuel, les concepteurs proposent plusieurs sujets d'expressions écrites qui conviennent à l'objet d'étude.

Nous analysons ces sujets sur la base de plusieurs critères qui sont :

- *La fréquence des propositions des sujets.*
- *La structure des sujets.*
 - a- *Mise en situation d'intégration.*
 - b- *La contenance.*
 - c- *Les consignes.*
 - d- *Les consignes de précision.*
- *La confrontation de l'élève avec la réalité.*
- *L'imagination.*
- *Accessibilité de sujets.*
- *Le vocabulaire choisi dans les sujets et les mots clés.*

2.2. Prélèvement des sujets du manuel par projet

Projet I : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée

1. Intentions communicatives : Exposer pour donner des informations sur divers sujets.

- ✓ **Objet d'étude :** La vulgarisation scientifique.
- ✓ **Les thèmes :** la communication, l'environnement, la ville.
- ✓ **Techniques d'expression :** la prise de notes, le plan, le résumé.

Séquence 1 : Contracter des textes. (p.5 à 25)

- **Sujet 1 :** Donnez la définition des écritures phonétiques en commençant par : « Les écritures phonétiques sont... ». Définissez par d'autres moyens les écritures iconiques.
- **Sujet 2 :** Rédigez quelques lignes pour montrer que l'invention de l'écriture a été un pas très important dans l'histoire de l'humanité.
- **Sujet 3 :** Le second texte est le produit d'un travail demandé par le professeur à ce jeune adolescent : Rédiger le sujet qui a été proposé (cet énoncé doit compter une partie informative qui définira la situation de communication et une consigne).
- **Sujet 4 :** Résumez l'idée du premier paragraphe en supprimant tous les exemples.
- **Sujet 5 :** Votre ami (e) croit « dur comme fer » qu'une photo ne peut représenter que la réalité. Vous avez eu une discussion à ce sujet. Transcrivez les propos que vous lui avez tenus pour lui expliquer que l'on peut faire mentir une photographie.
- **Sujet 6 :** Résumez le texte par suppression de tout ce qui n'est pas indispensable.

Séquence 2 : Résumer à partir d'un plan détaillé. (p.26 à 42)

- **Sujet 1** : Rédigez un paragraphe dans lequel vous justifiez cette affirmation du texte :
« Les nouvelles se transmettent rapidement. »
- **Sujet 2** : Votre petit frère gaspille l'eau par ignorance (ex : il laisse le robinet ouvert pendant qu'il se lave les dents). Transcrivez le discours que vous lui avez tenu pour lui expliquer pourquoi l'eau est précieuse. Inspirez-vous des idées de ce texte et de la forme du premier discours page 13.
- **Sujet 3** : Réécrivez le texte de Michelet pour ne conserver que l'information (rendez le texte objectif).
- **Sujet 4** : Trouvez une conclusion au texte. Commencez-la par une construction impersonnelle.
- **Sujet 5** : « ... conservent des méthodes de culture rudimentaires » : voici l'explication donnée par le scripteur pour expliquer la sous-alimentation. En voyez-vous d'autres ? Rédigez quelques lignes dans lesquelles vous donnerez vos explications du phénomène. Commencez ainsi : « La sous-alimentation s'explique également par... » pour que votre production puisse s'insérer dans le premier paragraphe.
- **Sujet 6** : Rédigez un texte pour expliquer la transformation du lait en produits laitiers à quelqu'un qui n'a pas vu le schéma. Utilisez la voix passive. Quelle progression thématique s'impose dans ce cas ? Réécrivez le texte obtenu à la voix active. Que constatez-vous ?
- **Sujet 7** : Rédigez trois définitions à partir des informations données dans les deux derniers paragraphes.
- **Sujet 8** : Réécrivez le texte pour en faire un texte didactique (tel qu'un manuel de sciences naturelles aurait pu le présenter). Le texte sera composé de trois paragraphes et comportera toutes les informations pertinentes. Assurez la mise en page : trouvez un autre titre au texte, trouvez des sous-titres pour marquer les parties du texte.
- **Sujet 9** : Sélectionnez l'information pertinente et rédigez deux petits textes :
 - d'abord pour une ménagère qui utilise l'eau de javel ;
 - ensuite pour un étudiant qui fait un travail de recherche sur les savants et leurs découvertes dans la période comprise entre 1770 et 1900

Séquence 3 : Résumer en fonction d'une intention de communication. (p.43 à 59)

- **Sujet 1** : Résumez les quatre derniers paragraphes du texte en commençant par « les raisons qui donnent naissance à des établissements sont... », Vous ferez suivre cette phrase d'une liste énumérative avec nominalisation du premier terme après le tiret.
- **Sujet 2** : Rédigez une phrase pour montrer de quels groupes la population d'Alger était composée.
- **Sujet 3** : Rédigez une phrase qui énumérera les différents métiers cités dans ce texte.
- **Sujet 4** : Contractez ce texte en supprimant tous les éléments qui ne sont pas indispensables (exemples, adjectifs qui ne déterminent pas les noms, redondances).
- **Sujet 5** : Résumez le texte au tiers de son volume de manière à mettre en évidence les caractéristiques des villes du tiers-monde.
- **Sujet 6** : Résumez chaque texte pour n'en garder que l'information « objective ». Restituez cette information de façon personnelle.
- **Sujet 7** : Rédigez le résumé du texte à partir de votre plan. Faites un effort de reformulation.
- **Sujet 8** : « ... des structures sociales... de la vie » (fin du 1^{er} §). Rédigez un petit texte pour expliquer cette idée ; donnez des exemples.
- **Sujet 9** : Réécrivez le texte de manière à mettre en évidence les critères de comparaison établis par le scripteur (assurez la mise en page en utilisant des tirets comme procédés d'énumération).
- **Sujet 10** : Imaginez que :
 - Vous travaillez dans le service « publicité » d'un constructeur d'automobiles. Relevez les avantages de l'automobile et résumez-les sous forme de slogans publicitaires.
 - Vous travaillez pour les services de mairie qui veut diminuer le nombre de voitures pour éviter les embouteillages. Relevez les avantages des transports en commun et résumez-les sous forme de slogans.
- **Sujet 11** : Vous avez aimé ce poème pour les idées qu'il développe. Réécrivez-le sous forme de lettre à une personne de votre choix.
- **Sujet 12** : Vous vous documentez sur la vie dans les grandes villes pour une recherche que le professeur vous a demandée. Dans ce cadre, résumez le texte au quart de sa longueur.

2. Intentions communicatives : Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre.

- ✓ **Objet d'étude :** L'interview.
- ✓ **Les Thèmes :** les métiers.
- ✓ **Techniques d'expression :** le questionnaire, l'exposé oral, la lettre personnelle.

Séquence 1 : Questionner de façon pertinente. (p.67 à 81)

- **Sujet 1 :** Exprimez à votre façon la morale de cette fable.
- **Sujet 2 :** Imaginez un dialogue entre un(e) adolescent(e) et sa mère sur le même thème que cette fable. Ce dialogue devra comporter quatre répliques par interlocuteur.
- **Sujet 3 :** Rédigez sous forme de texte prescriptif et en employant le mode impératif les devoirs d'une jeune fille selon le texte.
- **Sujet 4 :** A partir de « un jeune homme bien éduqué... » et en vous appuyant sur les changements de thèmes et de propos tout au long du texte, retrouvez les passages où on aurait pu poser des questions. Imaginez ensuite qu'une journaliste étrangère à notre culture ait interviewé une adolescente de ce village sur l'éducation des jeunes filles. Rédigez l'interview.

Séquence 2 : Rédiger une lettre personnelle. (p.82 à 91)

- **Sujet 1 :** On dit d'une lettre qu'elle est « une moitié de dialogue ». Expliquez, en quelques lignes pourquoi.
- **Sujet 2 :** La lettre de Lamine est une réponse à la lettre d'Anissa. Rédigez cette dernière.
- **Sujet 3 :** Retrouvez les deux informations qui peuvent constituer l'objet d'un télégramme. Rédigez ce dernier.
- **Sujet 4 :** Le journal de votre lycée vous a chargé d'interviewer un professeur dans le but d'améliorer la compréhension entre élèves et professeurs. Rédigez l'interview (cette dernière doit compter cinq répliques pour chaque interlocuteur).

Projet II : Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions.

1. Intentions communicatives : Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.

- ✓ **Objet d'étude :** Le discours argumentatif.
- ✓ **Les Thèmes :** les loisirs.
- ✓ **Techniques d'expression :** les plans du discours argumentatif, le résumé, la lettre administrative.

Séquence 1 : Organiser son argumentation. (p.97 à 108)

Remarque : aucun sujet n'est proposé dans la première séquence.

Séquence 2 : S'impliquer dans son discours. (p.109 à 117)

- **Sujet 1** : Rapportez au style indirect l'échange entre les deux interlocuteurs. Veillez au choix des verbes qui introduiront les propos.
- **Sujet 2** : Transcrivez, en une dizaine de lignes, ce que vous avez dit à une personne que vous connaissez et qui charge l'école de tous les maux. Vous lui avez expliqué pendant votre discussion que les enseignants « ouvrent l'esprit des gosses ».
- **Sujet 3** : Votre frère n'aime et ne pratique que les sports dangereux. Vous vous inquiétez et tentez de le convaincre que ce qu'il fait ne mérite pas qu'on perde sa vie. Rapportez à un (une) ami(e) la conversation que vous avez eue avec lui à ce sujet.
- **Sujet 4** : Rédigez une lettre au Président de la Fédération (d'un sport particulier) pour vous élever contre le fait que « certains événements ne sont transmis que sur des chaînes payantes ».

Projet III : Ecrire une petite biographie romancée

2. **Intentions communicatives** : Relater un événement fictif.

✓ **Objet d'étude** : La nouvelle.

✓ **Les thèmes** : l'homme et la mer.

Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement. (p.151 à 165)

- **Sujet 1** : En vous aidant de la dernière colonne du tableau, résumez le récit.
- **Sujet 2** : Choisissez l'un de ces récits et imaginez une suite et une fin que vous raconterez brièvement.
- **Sujet 3** : Imaginez un chapeau qui introduirait ce récit.
- **Sujet 4** : Rédigez un récit mettant en scène deux personnes (et non plus un animal et un objet) pour raconter la même histoire.

Séquence 2 : Déterminer les forces agissantes. (p.166 à 170)

- **Sujet 1** : Choisissez des évolutions possibles et rédigez la suite du conte.
- **Sujet 2** : Complétez le texte suivant à partir des deux extraits de la nouvelle :

A partir du moment où Stefano, il fut le plus loin possible de pour échapper à un destin funeste.

Cependant à son, il constata que et cela fit naître en lui l'obsession.

Et même au loin, il Stefano Et s'enrichit, néanmoins malgré, il décida de à la grande satisfaction de.....

Séquence 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire ». (p.171 à 188)

- **Sujet 1** : Observez attentivement ce dessin de Slim puis, sur le modèle du texte de Buzzati « Le chef », rédigez un portrait original, contrasté ou ironique (caricatural) de cet homme.
- **Sujet 2** : Vous connaissez vous aussi quelqu'un de singulier qui vous a marqué(e). rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac (page 176).
- **Sujet 3** : Résumer les événements et circonstances de cette 3^{ème} partie de la nouvelle à partir du schéma obtenu.
- **Sujet 4** : En vous inspirant de cette fable, mettez en scène sous forme de dialogue un adolescent qui fait la queue depuis un bon moment devant un guichet de poste, et une brute qui vient d'arriver et qui se palace devant lui.
- **Sujet 5** : en utilisant la grille faites le résumé de la nouvelle.
- **Sujet 6** : Vous devez participer à un concours organisé par votre établissement. Sur l'affiche qui l'annonce, il est écrit ceci :

Faites nous rêver

Faites nous trembler

Faites nous sourire ou pleurer

Racontez nous une histoire pour nous

Faire vibrer, voyager

La meilleure histoire sera publiée !

Rédigez votre récit en quinze lignes. Il devra contenir un (ou des) énoncé(s) descriptif(s) et un (ou des) passage(s) écrit(s) au style directe ou au style indirecte.

2.3. Tableaux d'analyse des sujets du manuel

Projet 1			La contenance	La situation d'intégration	Les consignes	Les sous-consignes	Confrontation avec la réalité	L'imagination	Vocabulaire	
<i>1. Exposer pour donner des informations sur divers sujets</i>	<i>La vulgarisation scientifique</i>	Séquence 1	Sujet 1	03 lignes	Elle n'existe pas	Donner La description des écritures phonétiques, définir par d'autres moyens les écritures iconiques.	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 2	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Rédiger pour montrer	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 3	03 lignes	Ambigüe	Rédiger le sujet qui a été proposé	L'énoncé doit compter la situation de communication et la consigne	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 4	01 ligne	Elle n'existe pas	Résumer l'idée du premier paragraphe	Supprimer les exemples	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 5	03 lignes	Elle existe	Transcrire les propos pour expliquer	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Très simple
			Sujet 6	01 ligne	Elle n'existe pas	Résumer le texte	Supprimer tout ce qui n'est pas indispensable	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	simple
		Sujet 1	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	rédiger un paragraphe pour justifier une affirmation	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple	
		Sujet 2	03 lignes et demie	Elle existe	Transcrire le discours pour expliquer	S'inspirer des idées du texte et de la forme du premier discours	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	simple	

Séquence 2	Sujet 3	01 ligne	Elle n'existe pas	Réécrire le texte de Michelet pour ne conserver que l'information	Rendre le texte objectif	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Moyen
	Sujet 4	01 ligne	Elle n'existe pas	Trouver une conclusion au texte	Commencer par une construction impersonnelle	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Moyen
	Sujet 5	04 lignes et demie	Elle existe	Rédiger quelques lignes pour donner des explications	Indication sur le commencement	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Moyen
	Sujet 6	04 lignes et plusieurs re-commandation à la foi	Elle n'existe pas	Rédiger un texte pour expliquer	L'utilisation de la voix passive	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Facile
	Sujet 7	01 ligne	Elle n'existe pas	Rédiger trois définitions	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Facile
	Sujet 8	05 lignes	Elle n'existe pas	Rédiger le texte pour en faire un texte didactique	Texte composé de trois paragraphes, comporte les informations pertinentes, assurer la mise en page	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Difficile
	Sujet 9	04 lignes	Elle n'existe pas	Sélectionner l'information pertinente et rédiger deux petits textes	Ambigüe	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Moyen
	Sujet 1	03 lignes	Elle n'existe pas	Résumer les quatre derniers paragraphes	Utilisation d'énumérations et de phrases nominales	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Facile

Séquence 3	Sujet 2	01 ligne	Elle n'existe pas	Rédiger une phrase pour montrer	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
	Sujet 3	01 ligne	Elle n'existe pas	Rédiger une phrase pour énumérer	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
	Sujet 4	02 lignes	Elle n'existe pas	Contracter le texte	Supprimer tout ce qui n'est pas indispensable	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
	Sujet 5	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Résumer le texte au tiers de son volume	Mettre en évidence les caractéristiques des villes du tiers monde	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
	Sujet 6	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Résumer chaque texte pour n'en garder que l'information objective	Restituer l'information de façon personnelle	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Moyen
	Sujet 7	01 ligne	Elle n'existe pas	Rédiger le texte à partir d'un plan	Faire un effort de reformulation	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
	Sujet 8	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Rédiger un petit texte pour expliquer l'idée	Donner des exemples	Peut évoquer la réalité	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
	Sujet 9	02 lignes	Elle n'existe pas	Réécrire le texte de manière à mettre en évidence les critères de comparaison	Assurer la mise en page, utiliser des tirets	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Moyen
	Sujet 10 (a)	02 lignes	Elle existe	Relever les avantages et résumer sous forme de slogans	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoque l'imaginaire des apprenants	Simple

<i>2. Dialogue pour se faire connaître et connaître l'autre</i>	<i>L'interview</i>	Séquence 1	Sujet 10 (b)	02 lignes et demie	Elle existe	Relever les avantages et résumer sous forme de slogans	Pas de consigne de précisions	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Évoque l'imaginaire des apprenants	Simple
			Sujet 11	01 ligne et demie	Elle existe	Réécrire sous forme de lettre	Pas de consigne de précisions	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoque l'imaginaire des apprenants	Simple
			Sujet 12	02 lignes	Elle existe	Résumer le texte	pas de consigne de précisions	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
		Séquence 2	Sujet 1	01 ligne	Elle n'existe pas	Expliquer la morale de la fable	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 2	02 lignes	elle n'existe pas	Imaginer un dialogue entre un(e) adolescent(e) Et sa mère	Mettre quatre répliques par interlocuteur	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 3	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Rédiger les devoir d'une jeune fille selon le texte	Utiliser l'impératif et rédiger un texte perspectif	Peut évoquer la réalité	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 4	04 lignes	Elle existe	Rédiger l'interview	Pas de consigne de précisions	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
Séquence 1	Sujet 1	01 ligne	Elle n'existe pas	Expliquer en quelque ligne	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple		
	Sujet 2	01 ligne	Elle n'existe pas	Rédiger une lettre	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple		
	Sujet 3	01 ligne	Elle n'existe pas	Retrouver les deux informations qui peuvent constituer l'objet d'un télégramme	Pas de consigne de précision	Peut évoquer la réalité	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple		
	Sujet 4	03 lignes	Elle existe	Interviewer un professeur et rédiger l'interview	Cinq répliques pour chaque interlocuteur	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'invocation d'imaginaire	Simple		

Projet 2		La contenance	La situation d'intégration	Les consignes	Les sous-consignes	Confrontation avec la réalité	L'imagination	Vocabulaire		
Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue	Le discours argumentatif	Séquence 1	Aucun sujet d'expression écrite n'est proposé							
		Séquence 2	Sujet 1	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Rapporter au style indirect	Choisir les verbes qui introduiront des propos	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoque l'imaginaire des apprenants	Simple
			Sujet 2	03 lignes	Elle n'existe pas	Transcrire et expliquer en une dizaine de lignes	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 3	03 lignes	Elle existe	Rapporter une conversation	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 4	02 lignes	Elle n'existe pas	Rédiger une lettre au président de la fédération	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoquer l'imaginaire des apprenants	Simple

Projet 3			La contenance	La situation d'intégration	Les consignes	Les sous-consignes	Confrontation avec la réalité	L'imagination	Vocabulaire	
2. Ecrire une petite biographie romancée	Relater un événement fictif (la nouvelle)	Séquence 1	Sujet 1	01 ligne	Elle n'existe pas	Résumer le récit	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 2	01 ligne	Elle n'existe pas	Choisir un récit et imaginer une suite et une fin	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 3	01 ligne	Elle n'existe pas	Imaginer un chapeau qui introduirait le récit	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 4	01 ligne et demie	Elle existe	Rédiger un récit mettant en scène deux personnes pour raconter une histoire	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Evoque l'imaginaire des apprenants	Simple
		Séquence 2	Sujet 1	01 ligne	Elle n'existe pas	Choisir des évolutions possibles et rédiger la suite du conte	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoque l'imaginaire des apprenants	Simple
			Sujet 2	08 lignes	Elle n'existe pas	Compléter le texte à partir des deux extraits de la nouvelle	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
		Séquence 3	Sujet 1	02 lignes	Elle n'existe pas	Rédiger un portrait original, contrasté ou ironique de cet homme	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants.	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 2	02 lignes	Elle n'existe pas	Rédigez un petit portrait sur le modèle du portrait fait par Balzac	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 3	01 ligne et demie	Elle n'existe pas	Résumer les événements à partir du schéma	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple

			Sujet 4	02 lignes et demie	Elle n'existe pas	mettre en scène sous forme de dialogue	Pas de consigne de précision	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoque l'imaginaire des apprenants	Simple
			Sujet 5	01 ligne	Elle n'existe pas	Faire le résumé de la nouvelle.	Pas de consigne de précision	Aucune relation avec la réalité des apprenants.	Pas d'évocation d'imaginaire	Simple
			Sujet 6	05 lignes	Elle existe	Dans le cadre du concours organisé par votre établissement Rédiger un récit en quinze lignes	Il devra contenir un (ou des) énoncé(s) descriptif(s) et un (ou des) passage(s) écrit(s) au style directe ou au style indirecte.	Il existe une relation avec la réalité ou le vécu	Evoque l'imaginaire des apprenants	Moyen

3. Analyse des sujets proposés dans le manuel 1AS sciences

3.1. La fréquence des sujets proposés par séquence

Pour habituer l'élève à travailler l'écrit et lui donner assez d'occasions pour écrire, les sujets d'expression écrite doivent être présentés avec une fréquence équilibrée. Or, l'analyse que nous avons menée sur le manuel des 1AS filière sciences montre un déséquilibre allant parfois entre 12 sujets par séquence (ex : Séquence 3 du projet 1) et aucune proposition de sujet (ex : séquence 1 du projet 2). Ce déséquilibre n'aide pas vraiment l'apprenant dans l'entraînement à produire de l'écrit.

3.2. La structuration des sujets

Les séances d'expression écrite visent à mettre l'apprenant dans des situations d'apprentissage qui l'aideront à maîtriser cette compétence de production à l'écrit. Ces séances sont un moment d'évaluation formative pour orienter et remédier aux besoins de l'apprenant pour le faire progresser et non un moment d'évaluation « jugement » de ce dernier. C'est pour cette raison que les sujets d'expression écrite proposés aux élèves doivent répondre à des critères bien précis que nous résumerons ainsi :

a. La situation d'intégration

Le manuel conçu selon l'approche par compétences devrait proposer des sujets d'expression écrite significatifs qui mettraient l'apprenant dans des situations sociales proches de la réalité vécue par les apprenants. Toutefois, nous constatons que la majorité des sujets proposés dans ce manuel ne répondent pas à ce critère d'intégration.

b. Le contenu

Un sujet d'expression écrite doit être bien formulé et contenir toutes les précisions possibles pour assurer la réussite de la tâche par l'apprenant. Sa formulation doit être claire et la consigne bien explicite. Néanmoins, nous remarquons, que la majorité des sujets proposés sont composés d'une seule (01) ligne où il n'y a qu'une consigne globale, aucune explication ni de situation d'intégration. Par conséquent, on ne peut espérer de cette façon avoir des productions écrites à la hauteur des objectifs fixés par le programme.

c. La consigne

La consigne est employée dans le sujet d'expression écrite pour expliquer et préciser la tâche que l'élève doit exécuter. Or, les consignes des sujets de ce manuel sont exclusivement directes, ne donnent aucune précision sur la tâche à exécuter et ne proposent aucune situation d'intégration partielle ou totale.

d. Les consignes de précision

Le terme « consignes de précision » désigne ici les indications qui suivent la consigne principale ou globale et qui explicitent cette dernière. Cependant, sur les cinquante et un (51) sujets proposés dans ce manuel, seuls () donnent quelques consignes de précision. Et même les consignes de précision de ces () sujets ne sont pas toujours assez claires et précises. L'apprenant reste souvent indécis dans ces cas là sur le plan à suivre pour développer son expression écrite et se reçoit en fin de parcours une observation « hors sujet » collée à sa production écrite par son professeur.

3.3. Confrontation de l'apprenant avec la réalité

Au lieu de rapprocher l'apprenant de son environnement social et de permettre le transfert des savoirs scolaires en savoirs sociaux utiles pour la vie quotidienne, les sujets du manuel que les professeurs adoptent ne favorisent pas ce transfert car les activités d'écriture proposées n'ont pas de relation avec le vécu de l'apprenant. Par conséquent, les apprenants se demandent souvent l'intérêt de telles productions.

3.4. Accessibilité des sujets proposés

La majorité des enseignants questionnés pensent que l'expression écrite est un moment d'évaluation sommative dans lequel l'apprenant doit se débrouiller seul sans qu'ils lui apportent aide et orientation dans l'accomplissement de cette tâche d'écriture. Nous pensons que ces séances d'expression écrite sont un moment d'apprentissage et que les sujets proposés doivent être accessibles à la majorité des apprenants en donnant plus de précisions sur la tâche à réaliser. Par conséquent, les enseignants doivent faire un effort de reformulation des sujets du manuel de telle sorte à clarifier les consignes et à expliciter la situation de production.

3.5. Le vocabulaire utilisé dans les sujets

La quasi-totalité des sujets proposés dans ce manuel sont formulés à l'aide d'un vocabulaire simple à l'exception de quelques uns dont la formulation de la consigne renferme des difficultés. L'utilisation d'un tel vocabulaire simple et claire suppose, a priori, une meilleure compréhension des sujets et des productions acceptables. Force est de constater, par contre, qu'une bonne partie des apprenants ne réussissent pas leurs écrits. Dans pareil cas, nous pensons alors que la difficulté réside plus dans la formulation des sujets et le manque des consignes de précision.

Conclusion

A partir de l'analyse des deux questionnaires, nous pouvons dire que l'activité d'écriture n'est pas menée de façon variée dans les classes de FLE. Ces séances d'expression écrite débutent toujours par la présentation au tableau d'un sujet d'écriture, son explication rapide et le lancement de la tâche de production. Elles sont également le seul moment d'évaluation de la production écrite des apprenants par leur professeur. Les élèves écrivent sous la contrainte et pour avoir une note qui sera reportée sur leur bulletin et non par plaisir. C'est pour cette raison qu'ils ne s'améliorent pas d'année en année dans la maîtrise de l'écriture.

D'autre part, nous dirons également que le manuel scolaire n'est ni le programme ni le guide modèle du professeur. C'est avant tout, une des mises en œuvre possibles du programme. Ce n'est qu'un outil d'accompagnement destiné à soutenir l'élève durant son parcours scolaire. Ensuite, la plupart des enseignants l'utilisent tel quel sans apporter de solutions aux défaillances relevées dans la formulation des sujets d'expression écrite. Enfin, mettre des apprenants en situation de production écrite exige un choix judicieux des sujets à proposer et qui stimulent le plaisir d'écrire.

CHAPITRE II :

L'expérimentation

Introduction

A partir du chapitre I, nous réalisons qu'un véritable déclic reste à faire pour une vision pragmatique et plus efficiente de l'écrit. En effet, mettre les élèves en situation de production exige un choix judicieux des sujets à proposer. Ces derniers doivent stimuler le plaisir d'écrire chez les apprenants et les aider à acquérir la compétence de production à l'écrit. De plus la réalité décrite à travers les deux questionnaires met en avant la réflexion sur les choix méthodologiques à opérer pour remédier aux difficultés auxquelles sont confrontés les élèves.

Comment faire alors pour changer cette donnée et faire en sorte que ces apprenants s'expriment librement par écrit et réussissent à acquérir cette compétence de production à l'écrit ? Pour répondre à cette question, nous avons opté pour l'expérimentation d'ateliers d'écriture créative en trois phases distinctes sur une période de temps définie.

1. L'expérience

Nous avons choisi de travailler avec une classe d'élèves de 1^{ère} année secondaire filière tronc commun sciences et technologie (1S2) du lycée Ali Madoui de BBA. Cette classe se compose de 40 élèves (21 filles et 19 garçons) âgés entre 14 ans et 16 ans. Nous leur avons fait subir, en première phase, une évaluation diagnostique avant de les répartir en deux groupes homogènes : Un groupe témoin (G1) et un groupe expérimental (G2).

En seconde phase, nous avons organisé pour le groupe expérimental des ateliers d'écriture créative d'une façon régulière et sur une période qui s'est étalée sur deux mois du troisième trimestre de l'année scolaire 2016/2017. Pour mener cette phase, nous avons suivis les orientations de notre encadreur pour répartir les activités d'écriture créative sur trois niveaux de difficultés : activités faciles, activités moyennes et activités difficiles. Après chaque série d'activités, nous avons jugé utile d'évaluer partiellement les productions des élèves formant le groupe expérimental en leur proposant un petit sujet de production.

Pour juger de la pertinence des ateliers d'écriture créative organisés avec le groupe expérimental comme moyen d'améliorer la compétence de production écrite, nous avons, en troisième phase finale, procédé à la comparaison des résultats des écrits des élèves des deux groupes (G1 et G2) lors de la composition de français du troisième trimestre.

1.1. Première phase : Evaluation pré-test

Un sujet d'évaluation diagnostique a été proposé à tous les élèves de la classe. Cette évaluation a pour objectif de cerner le niveau réel des apprenants en production écrite. Elle servira également comme moyen de comparaison à la fin de l'expérimentation des ateliers d'écriture créative avec les productions élaborées dans le cadre la composition de troisième trimestre pour vérifier si une amélioration a été obtenue chez le groupe expérimental.

Le sujet de l'évaluation diagnostique proposé est :

L'usage des réseaux sociaux chez les jeunes

« Utiliser les réseaux sociaux représente l'une des activités les plus courantes chez les jeunes d'aujourd'hui. Les sites comme Facebook, YouTube ou Twitter s'avèrent hautement populaires auprès des jeunes, notamment parce qu'ils leur offrent l'opportunité de se divertir, mais également de communiquer entre eux. Il demeure cependant essentiel que les jeunes sachent en faire une utilisation saine et appropriée, sans quoi, certains problèmes pourraient survenir. »

Vous remarquez que vos camarades lycéens possèdent, chacun, au moins un de ces réseaux mais ont, également, deux avis partagés sur leur utilisation.

Vous commencerez par le classement des arguments donnés ci-dessous dans un tableau de deux colonnes puis vous rédigerez en quelques lignes un texte dans lequel vous défendez votre point de vue sur l'utilisation du réseau social.

Arguments à classer :

- *Ce qui est mis en ligne reste en ligne.*
- *Permet d'échanger des messages et partager avec le monde les connaissances, ressources et traditions.*
- *Se connecter avec des gens de différents pays.*
- *Les réseaux sociaux sont extrêmement chronophages.*
- *Aider d'autres gens qui ne vont pas bien, seulement en leurs écrivant un petit message de sympathie ou d'empathie.*
- *Certains se servent de ces outils de communication pour insulter leurs contacts ou pour leurs envoyer des photos obscène (Dégoutante).*
- *Le vol d'identité, une photo récupérée sur un réseau social peut être modifiée, détournée à l'insu de son propriétaire.*

Il faut souligner que l'enseignante qui prend en charge la classe concernée par l'expérience nous a demandé de proposer un sujet qui respecterait la progression du programme. Durant la présentation nous avons expliqué aux élèves quelques mots difficiles. La rédaction a duré une heure durant laquelle les élèves ont travaillé individuellement même s'ils parlaient de temps à autres entre eux en arabe dialectal pour traduire quelques mots et sollicitaient parfois leur enseignante qui passait entre les rangs.

Nous avons pris en charge la correction de ces copies selon des critères que nous nous sommes fixés et que nous avons reconduits lors des évaluations partielles et finale. Pour cette évaluation diagnostique, nous avons obtenu les résultats suivants :

Résultats obtenus : évaluation diagnostique

a. Introduction :

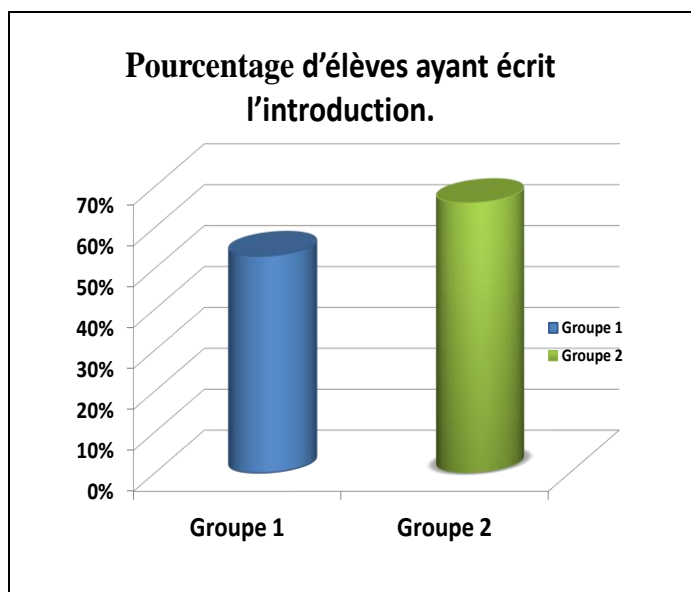
<i>G1</i>	<i>G2</i>
35%	50%

- **G1 :**

7 élèves du groupe témoin ont écrit l'introduction qui s'étend de deux à trois lignes et demie.

- **G2 :**

10 élèves du groupe expérimental ont aussi écrit l'introduction qui s'étend de deux à trois lignes et demie.



b. Articulateurs logiques :

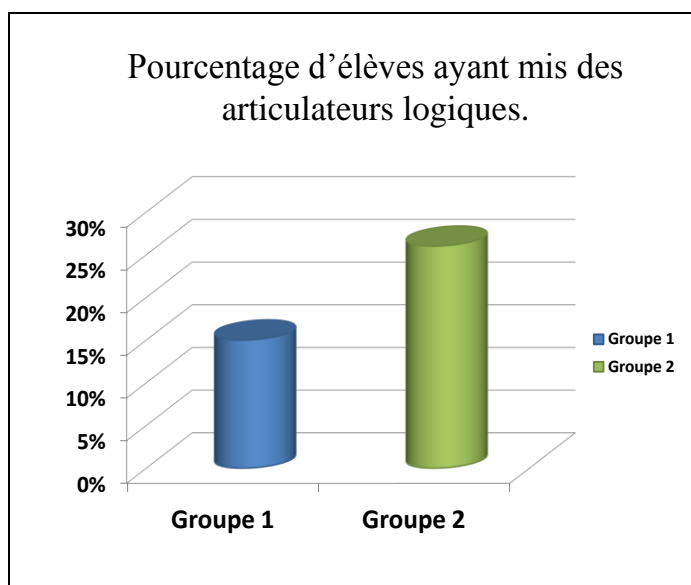
<i>G1</i>	<i>G2</i>
10%	20%

- **G1 :**

02 élèves du groupe témoin ont introduit des articulateurs logiques.

- **G2 :**

04 élèves du groupe expérimental ont utilisé des articulateurs logiques dans leurs expressions écrites.



c. Exemples :

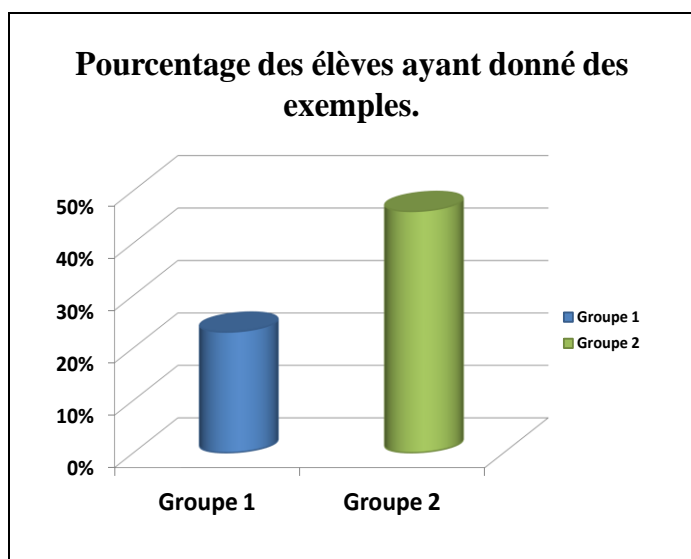
<i>G1</i>	<i>G2</i>
15%	35%

- **G1 :**

03 élèves du groupe témoin ont mis au moins un exemple dans leurs expressions écrites.

- **G2 :**

07 élèves du groupe expérimental ont utilisé au moins un exemple dans leurs écrits.

**d. Ponctuation :**

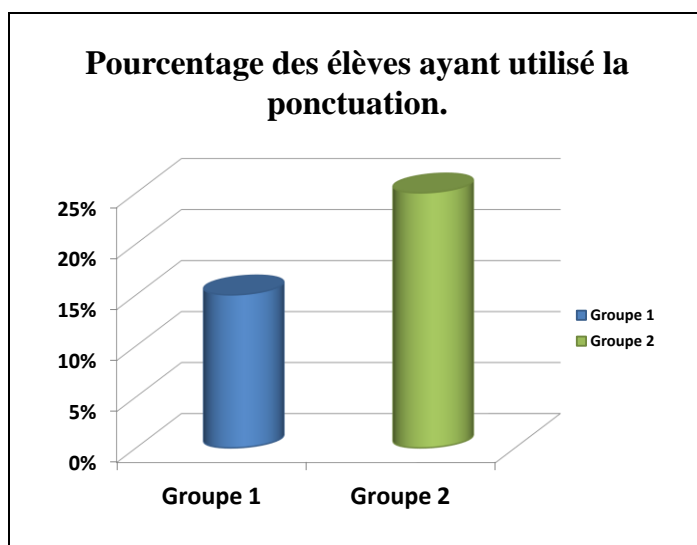
<i>G1</i>	<i>G2</i>
15%	25%

- **G1 :**

03 élèves du groupe témoin ont utilisé la ponctuation.

- **G2 :**

05 élèves du groupe expérimental ont eu recours à la ponctuation dans leurs écrits.

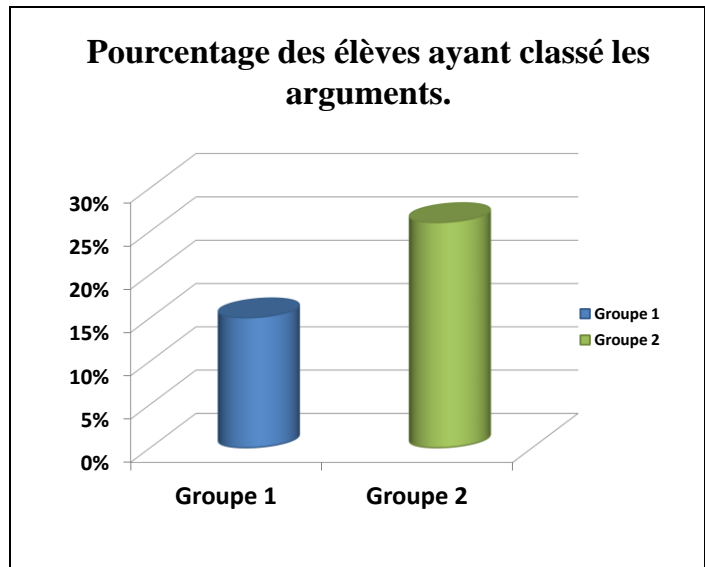


e. Classification des arguments du moins fort au plus fort :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>10%</i>	<i>20%</i>

- **G1:**
02 élèves du groupe témoin ont classé leurs arguments du plus faible au plus fort.

- **G2 :**
04 élèves du groupe expérimental ont classé les arguments avancés dans leurs expressions écrites du moins fort au plus fort.

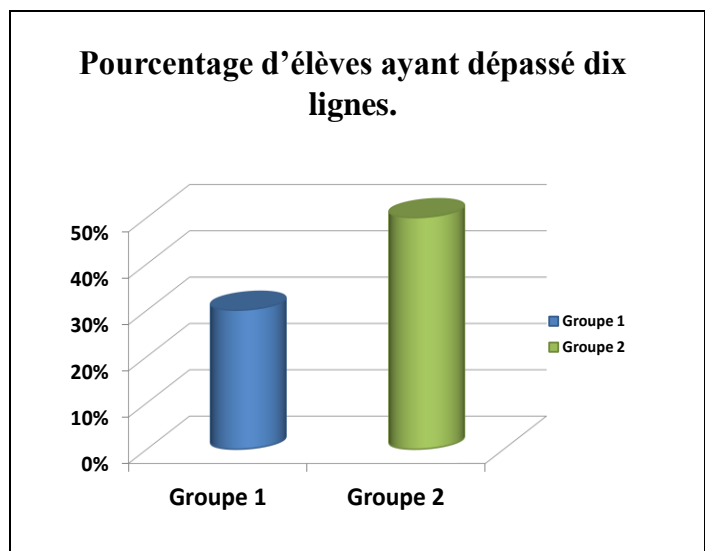


f. Longueur du paragraphe :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>30%</i>	<i>50%</i>

- **G1:**
06 élèves ont dépassé les 10 lignes en rédigeant leurs expressions écrites.

- **G2 :**
10 élèves du groupe expérimental ont dépassé les 10 lignes en rédigeant leurs expressions écrites.



g. Fautes de structure :

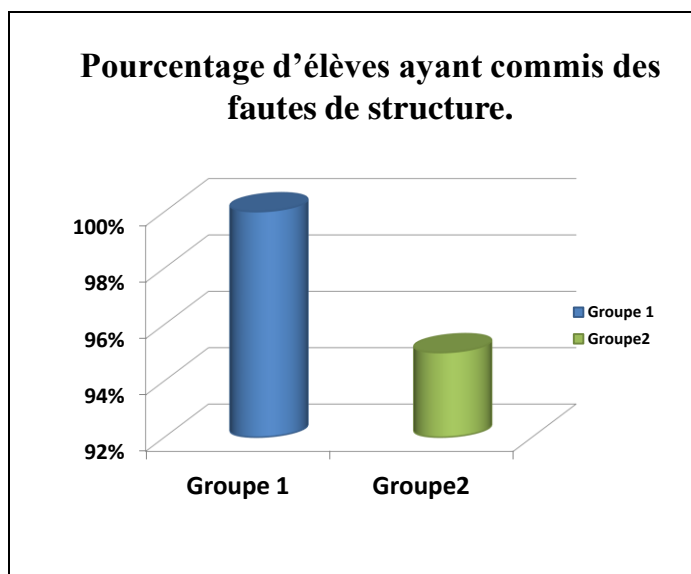
G1	G2
100%	95%

- **G1 :**

Tous les élèves du groupe témoin ont commis des fautes de structure.

- **G2 :**

19 élèves du groupe expérimental ont commis des fautes de structure.

**h. Fautes d'orthographe**

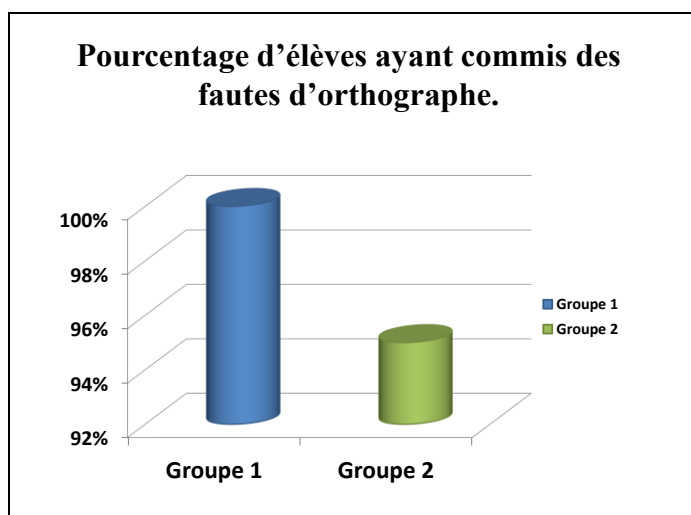
G1	G2
100%	95%

- **G1 :**

Tous les élèves du groupe témoin ont commis des fautes d'orthographe.

- **G2 :**

19 élèves du groupe expérimental ont commis des fautes d'orthographe.



i. Fautes de grammaire :

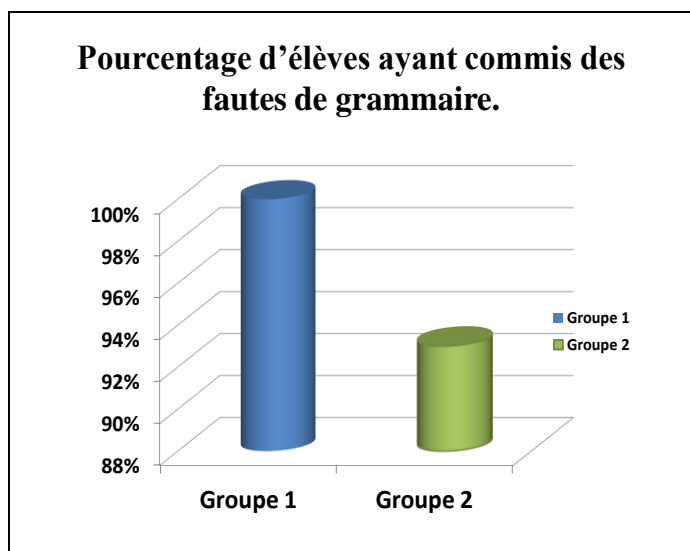
<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>100%</i>	<i>95%</i>

- *G1 :*

Tous les élèves du groupe témoin ont commis des fautes de grammaire.

- *G2 :*

19 élèves du groupe expérimental ont commis des fautes de grammaire dans leurs expressions écrites.

*j. Conclusion :*

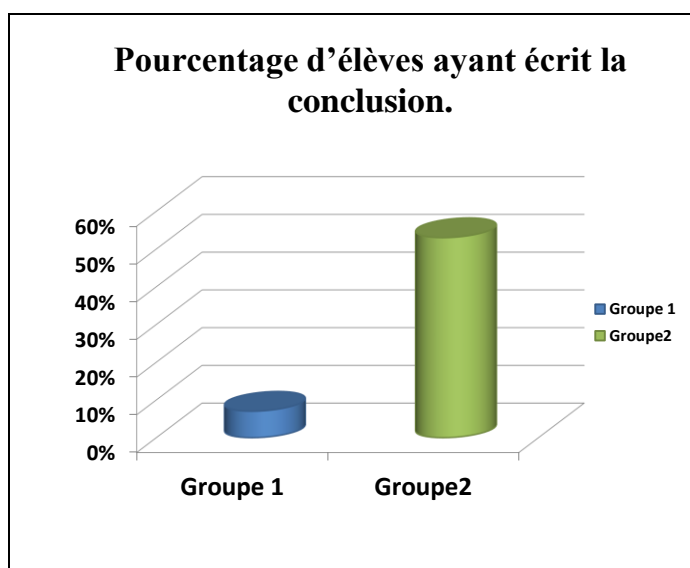
<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>5%</i>	<i>40%</i>

- *G1 :*

Un seul élève a écrit une conclusion finale.

- *G2 :*

08 élèves du groupe expérimental ont clôturé leurs expressions écrites par une conclusion.



1.2. Phase 2 : Expérimentation des ateliers d'écriture

Nous avons avec l'accord de notre encadreur mis en place trois étapes dans l'expérimentation des ateliers d'écriture créative. Chaque étape est constituée de trois activités et cible un niveau précis : facile, moyen et difficile. Après chaque étape, nous avons programmé et réalisé une évaluation partielle (cf. annexe) afin de pouvoir analyser les résultats de chacune des étapes selon les dix critères que nous avons utilisés lors de l'évaluation diagnostique.

a) Activités faciles

ATELIER D'ECRITURE 01



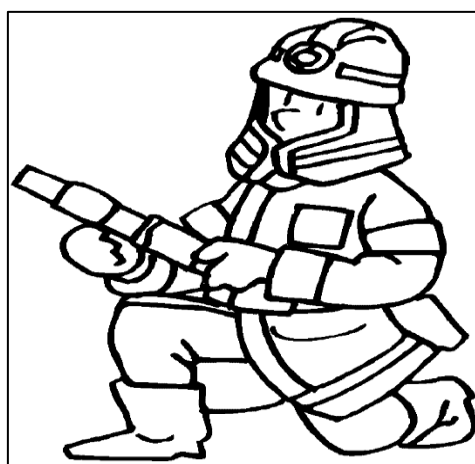
Que voyez-vous ?

Que préférez-vous manger, du sucré ou du salé ?

Doit-on manger que du sucré ou que du salé ?

Sujet :

Vous êtes ce que vous mangez. Nous sommes ce que nous mangeons. Dites ce qui guide votre choix pour vous nourrir.

ATELIER D'ECRITURE 02

Décrivez ces photos.

Quels sont les fonctions évoquées par ces photos ?

Connaissez-vous d'autres fonctions qui sont intéressantes à exercer ?

Sujet :

« Mon rêve serait de devenir... ». Imaginez l'emploi ou les emplois de vos rêves.

ATELIER D'ECRITURE 03

- ✓ *Décrivez la première photo.*
- ✓ *Décrivez la deuxième photo*
- ✓ *Dites s'il y a une relation directe entre les deux photos.*

Sujet :

Le sport n'est pas toujours accompagné de spectacle de liesse. Il peut donner, également, à voir des scènes de violence. Dites comment doivent se comporter les joueurs et les supporters pour que ce sport reste tout le temps un moment de plaisir.

Résultats obtenus : après les activités faciles.

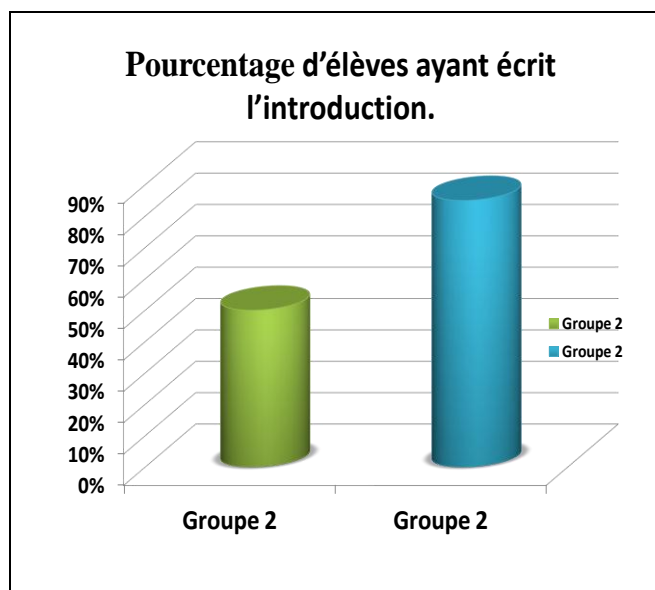
a. Introduction :

G2	G2
50%	85%

17 élèves ont commencé leurs expressions écrites pas une introduction

Remarque :

- *Augmentation de 35%, soit 7 élèves par rapport à la première évaluation.*



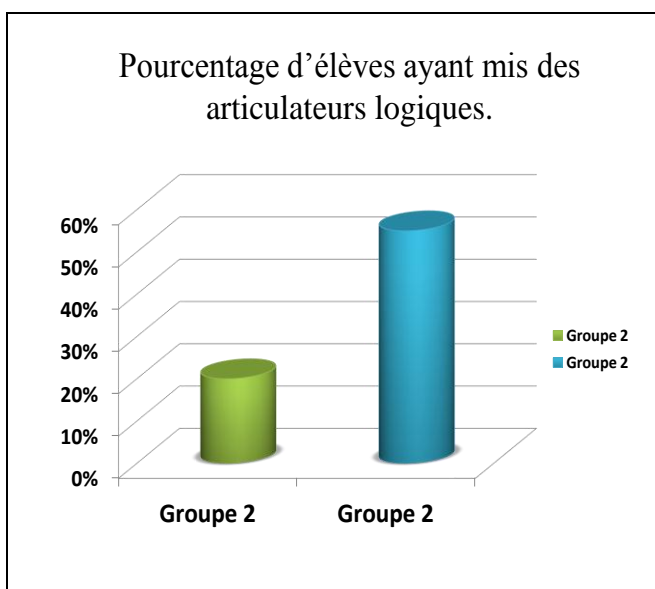
b. Articulateurs logiques :

G2	G2
20%	55%

11 élèves ont mis des articulateurs logiques dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentation de 35%, soit 7 élèves par rapport à la première évaluation.*



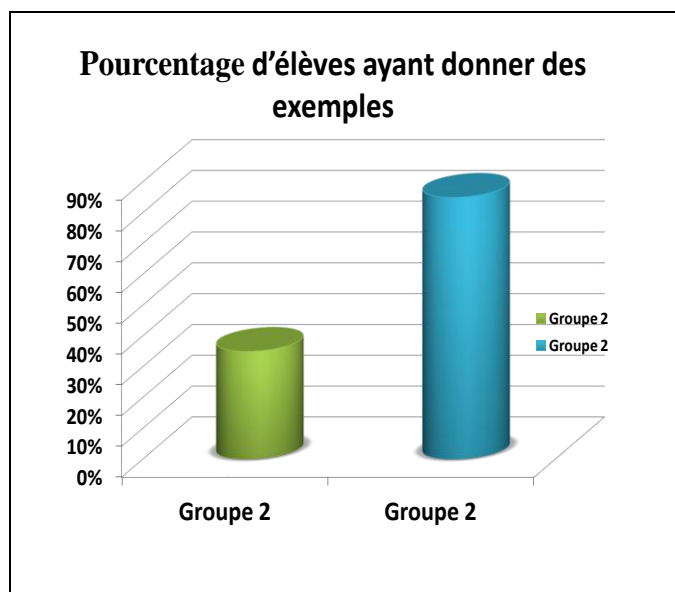
c. Exemple :

G2	G2
35%	85%

17 élèves ont donné des exemples dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentations de 50%, soit 10 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*

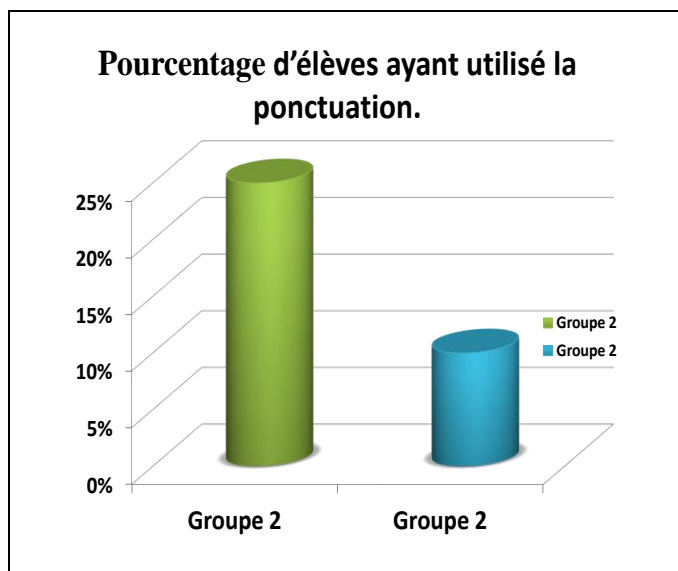
**d. Ponctuation :**

G2	G2
25%	10%

02 élèves ont eu recours à la ponctuation dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Diminution de 15%, soit 05 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*



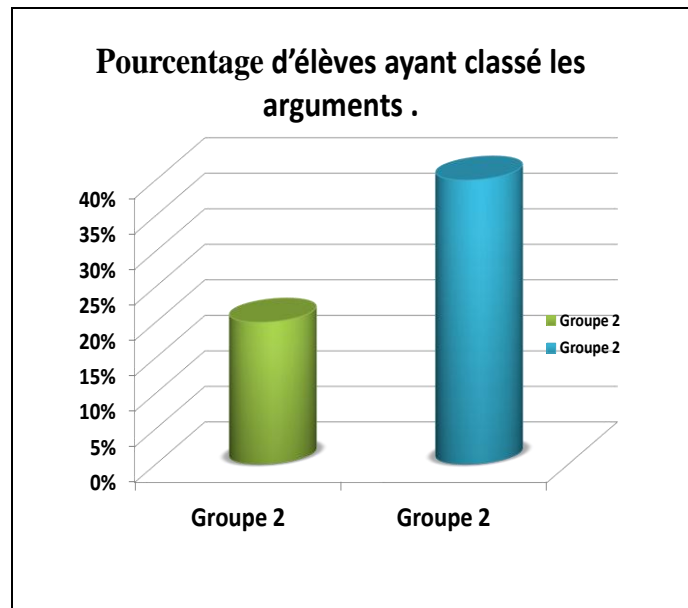
e. Classification des arguments du moins fort au plus fort :

G2	G2
20%	40%

08 élèves ont classé leurs arguments du moins fort au plus fort.

Remarque :

- Augmentation de 20%, soit 4 élèves de plus par rapport à la première évaluation.



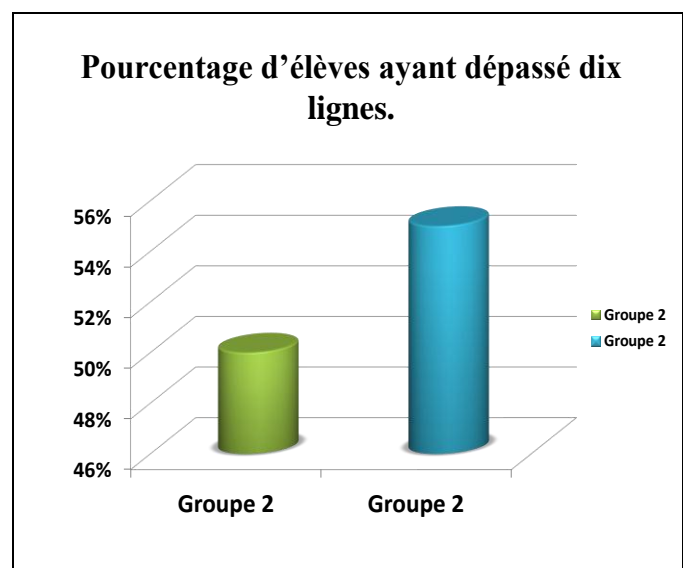
f. Longueur du paragraphe :

G2	G2
50%	55%

Onze élèves ont relu une expression écrite où ils dépassent nettement les 10 lignes.

Remarque :

- Augmentation de 5% soit un seul élève de plus par rapport à la première évaluation.



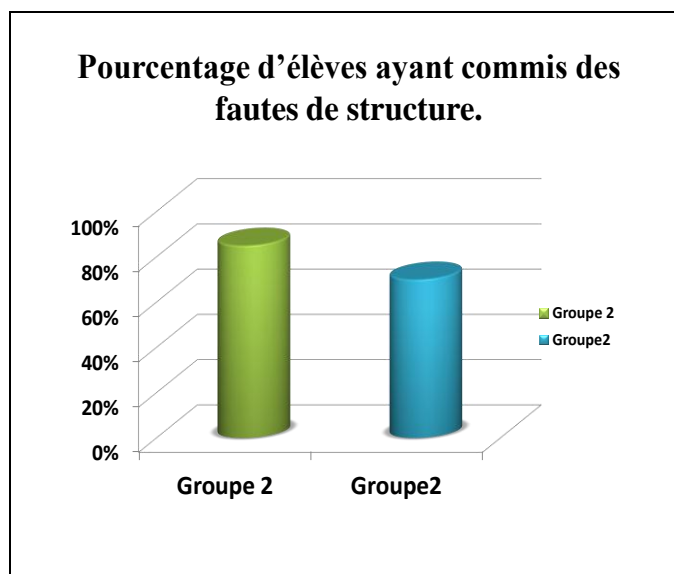
g. Fautes de structure :

G2	G2
85%	70%

14 élèves ont commis des fautes de structure.

Remarque :

- *Diminution de 15%, soit 03 élèves de moins par apport à la première évaluation.*

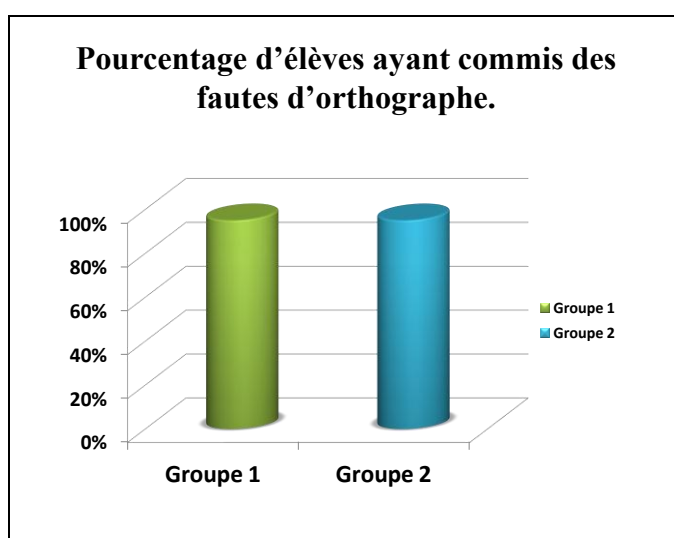
**h. Fautes d'orthographe :**

G1	G2
95%	95%

19 élèves ont commis des fautes d'orthographe en rédigeant leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Aucune diminution par rapport à la première évaluation.*



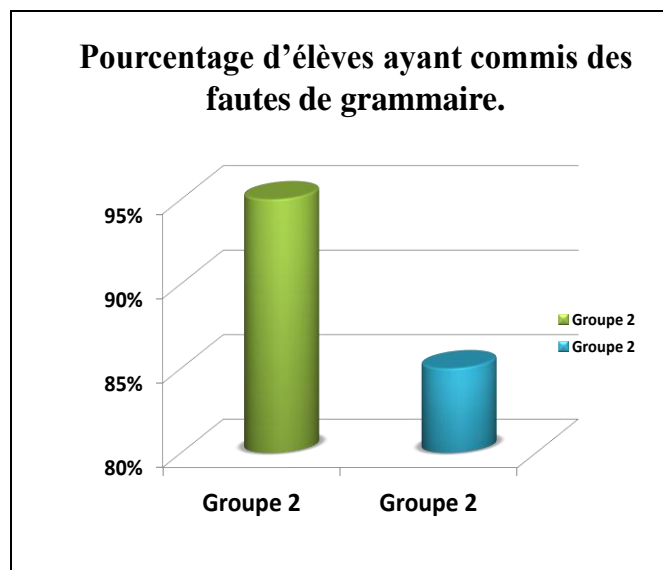
i. Fautes de grammaire :

G2	G2
95%	85%

17 élèves ont commis des fautes de grammaire en rédigeant leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Diminution de 10%, soit 02 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*



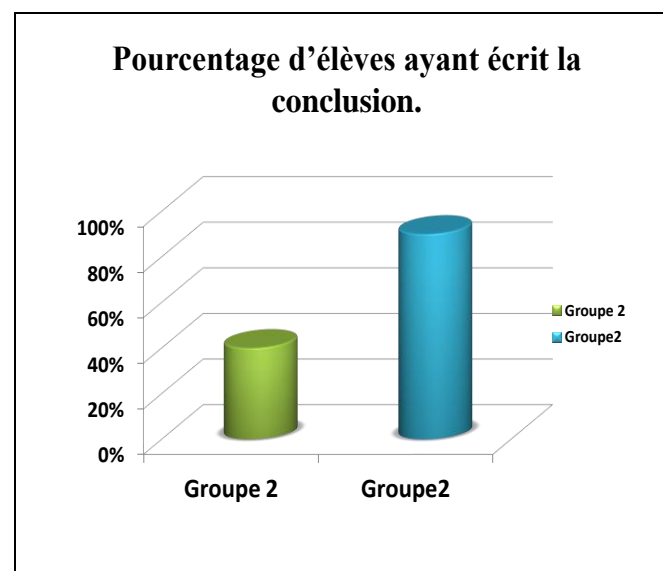
j. Conclusion :

G2	G2
4%	90%

17 élèves ont écrit une conclusion à la fin de leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentation de 50%, soit 10 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*



b) Activités moyennes :**ATELIER D'ECRITURE 04**

Avec les lettres de vos prénoms, trouvez des mots qui vous définissent.

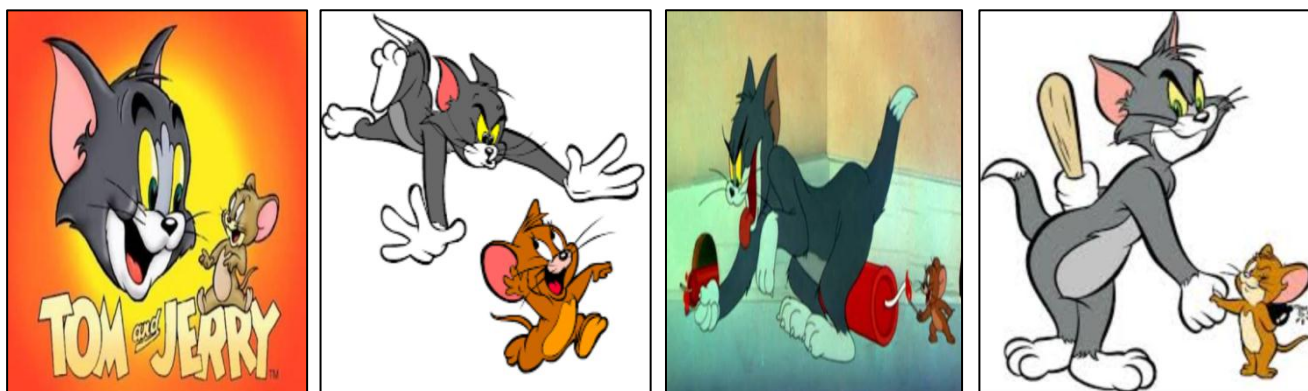
Exemple : Rita = R comme Reine, I comme Italie, T comme tendresse, A comme amour.

Puis reliez les mots par deux en utilisant « de » et créer des titres de livres imaginaires.

ATELIER D'ECRITURE 05

Pensez à une chose (un objet, une personne, une plante, etc. ...) que vous souhaiteriez faire deviner. Travaillez tout seul ! Personne ne doit voir ! Ecrivez sur une feuille cette « chose mystère », et décrivez-la en peu de mots. Choisissez vos indices. A partir de ces indices, construisez des phrases. On se limite à 3 phrases. (3 indices = 3 phrases)

Votre devinette se terminera par : **Je suis... ?**

ATELIER D'ECRITURE 06

Après avoir visionné quatre (04) dessins animés, dites quelles sont les sujets traités dans les dessins animés ?

Avez-vous été confrontés à des situations pareilles dans votre vie de tous les jours ?

Sujet :

Racontez la chose la plus amusante qui vous est arrivée.

Résultats obtenus : après les activités moyennes

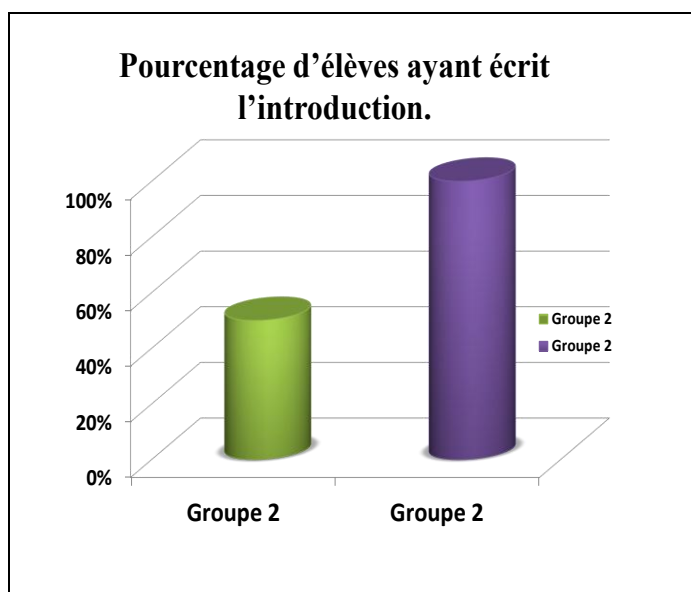
a. Introduction :

G2	G2
50%	100%

Tous les élèves ont commencé leurs expressions écrites pas une introduction.

Remarque :

- Augmentation de 50%, soit 10 élèves par rapport à la première évaluation.



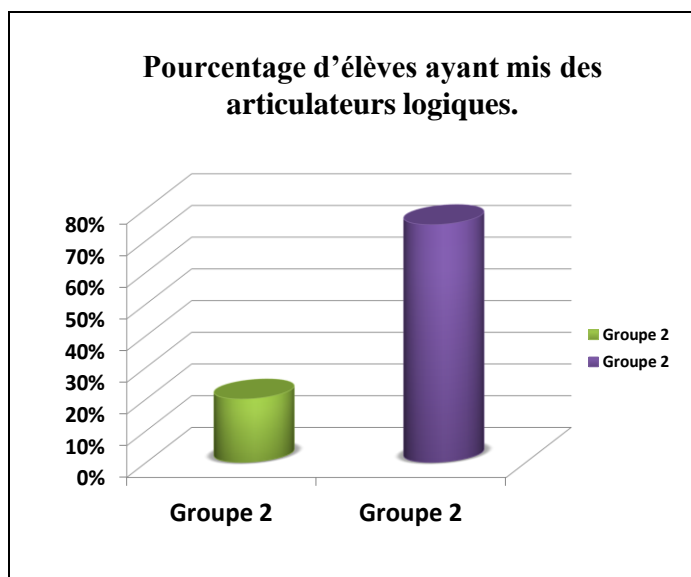
b. Articulateurs logiques :

G2	G2
20%	75%

15 élèves ont mis des articulateurs logiques dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- Augmentation de 55%, soit 11 élèves par rapport à la première évaluation.



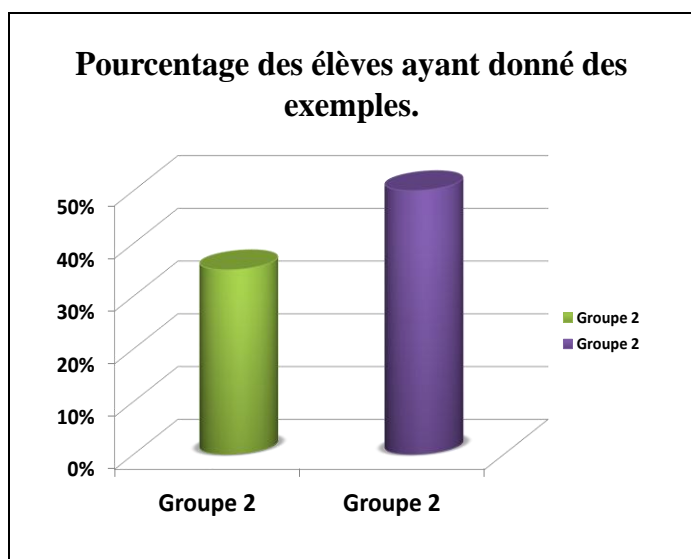
c. Exemples :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
35%	50%

10 élèves ont donné des exemples dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentations de 15%, soit 03 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*

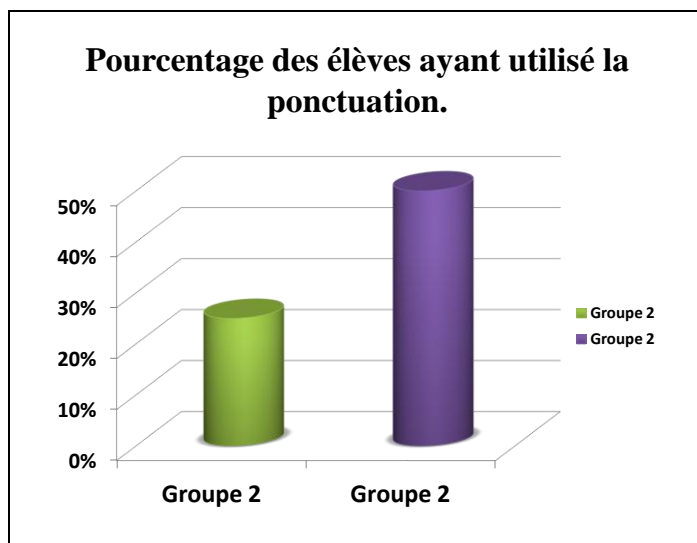
**d. Ponctuation :**

<i>G1</i>	<i>G2</i>
25%	50%

10 élèves ont eu recours à la ponctuation dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentation de 25% soit une évolution de 05 élèves par rapport à la première évaluation.*



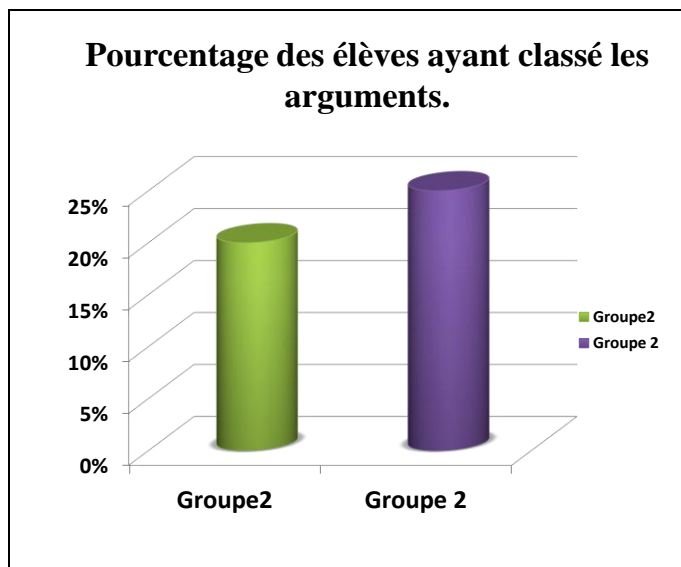
e. Classification des arguments du moins fort au plus fort :

G2	G2
20%	25%

05 élèves ont classé leurs arguments du moins fort au plus fort.

Remarque :

- *Augmentation de 5%, soit 1 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*



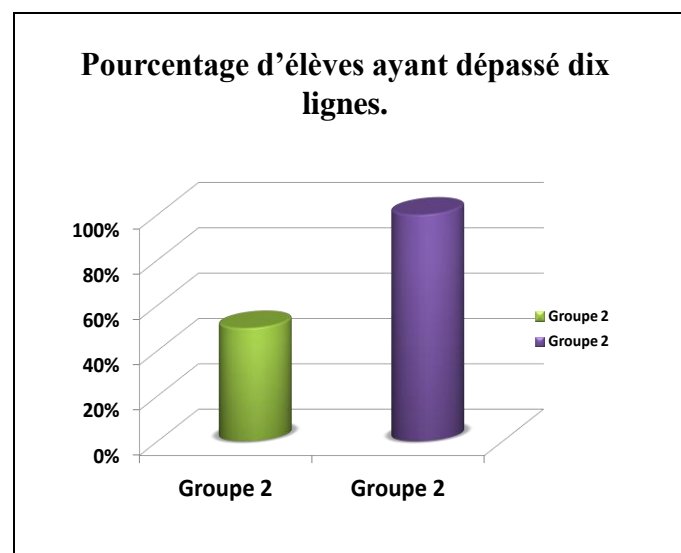
f. Longueur du paragraphe :

G2	G2
50%	100%

Tous les élèves ont rendu une expression écrite où ils dépassent nettement les 10 lignes.

Remarque :

- *Augmentation de 50%, soit 10 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*



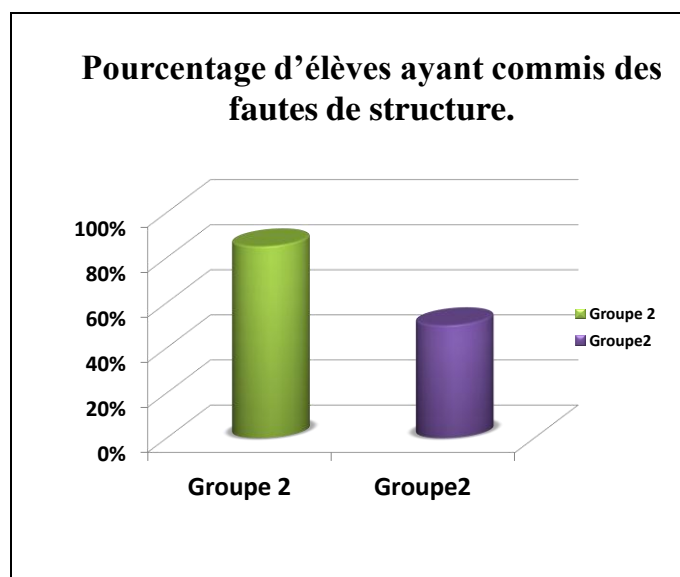
g. Fautes de structure :

G2	G2
85%	50%

10 élèves ont commis des fautes de structure.

Remarque :

- *Diminution de 25%, soit 05 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*

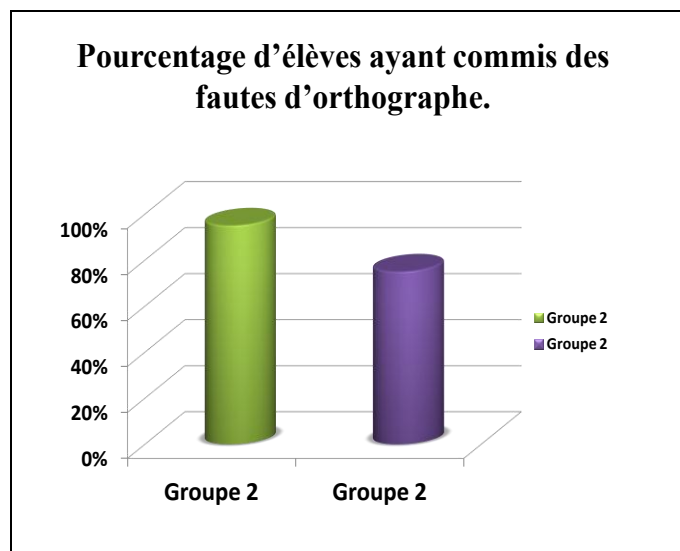
**h. Fautes d'orthographe :**

G2	G2
95%	75%

15 élèves ont commis des fautes d'orthographe en rédigeant leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Diminution de 20%, soit 4 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*



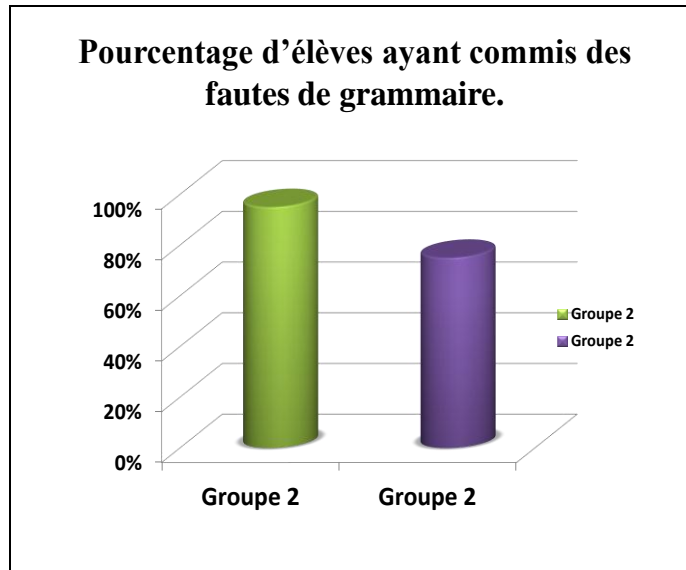
i. Fautes de grammaire :

G2	G2
95%	75%

15 élèves ont commis des fautes de grammaire en rédigeant leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Diminution de 20%, soit 04 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*



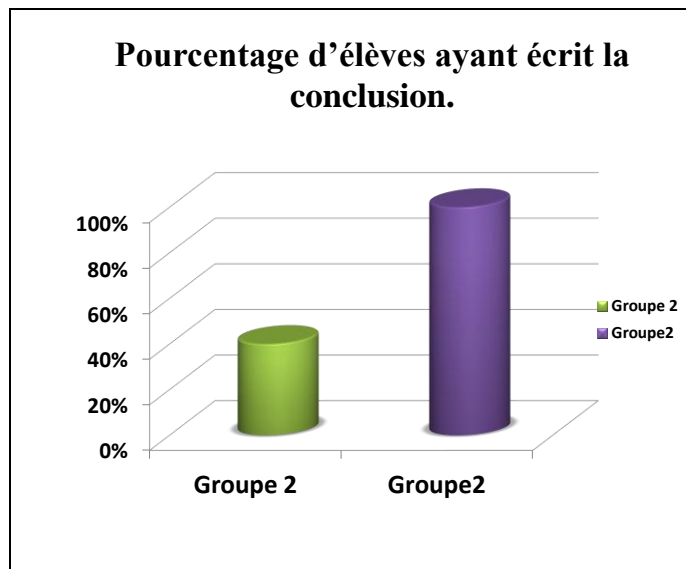
j. Conclusion :

G2	G2
40%	100%

Tous les élèves ont écrit une conclusion à la fin de leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentation de 60%, soit 12 élèves de plus par rapport à la première évaluation*



c) Activités difficiles :**ATELIER D'ECRITURE 07**

Le grand écrivain français Marcel Proust (1871-1922) avait pour habitude de faire compléter un questionnaire à ses amis, afin de mieux connaître leur personnalité ; c'est le fameux « *questionnaire de Proust* », qui est reproduit ci-dessous.

Répondez à ce questionnaire, en rajoutant si vous le jugez utile des items plus modernes (sport, cinéma...). Puis à l'aide de vos réponses, présentez-vous à vos camarades.

Le questionnaire de Proust

- *Le principal trait de mon caractère :*
- *La qualité que je préfère chez les hommes :*
- *La qualité que je préfère chez les femmes :*
- *Mon principal défaut :*
- *Ma principale qualité :*
- *Ce que j'apprécie le plus chez mes amis :*
- *Mon occupation préférée :*
- *Mon rêve de bonheur :*
- *Quel serait mon plus grand malheur :*
- *A part moi-même, qui voudrais-je être ?*
- *Où aimerais-je vivre ?*
- *La couleur que je préfère :*
- *La fleur que je préfère :*
- *L'oiseau que je préfère :*
- *Mes héros dans la fiction :*
- *Mes héroïnes favorites dans la fiction :*
- *Mes héros dans l'histoire :*
- *Ma nourriture et boisson préférée :*
- *Ce que je déteste par-dessus tout :*
- *Le don de la nature que je voudrais avoir :*
- *L'état présent de mon esprit :*
- *Ma devise :*

ATELIER D'ECRITURE 08***Faites votre propre portrait chinois : Si j'étais...***

Si j'étais un objet, je serais...	Si j'étais un endroit, je serais...
Si j'étais une saison, je serais...	Si j'étais une musique, je serais...
-Si j'étais un plat je serais...	Si j'étais un fruit, je serais...
Si j'étais un animal, je serais...	Si j'étais un bruit, je serai...
Si j'étais une chanson, je serais...	Si j'étais un climat, je serais...
Si j'étais une couleur, je serais...	Si j'étais un loisir, je serais...
Si j'étais un roman, je serais...	Si j'étais une planète, je serais...
Si j'étais une légende, je serais...	Si j'étais un vêtement, je serais...
Si j'étais un personnage de fiction, je serais...	Si j'étais une pièce, je serais...
Si j'étais un dessin animé, je serai...	Si j'étais un véhicule, je serais...
Si j'étais un film, je serais...	Si j'étais un adverbe de temps, je serais...

ATELIER D'ECRITURE 09



Sujet :

Présentez le processus de fabrication du chocolat d'après ce schéma.

Résultats obtenus : après les activités difficiles.

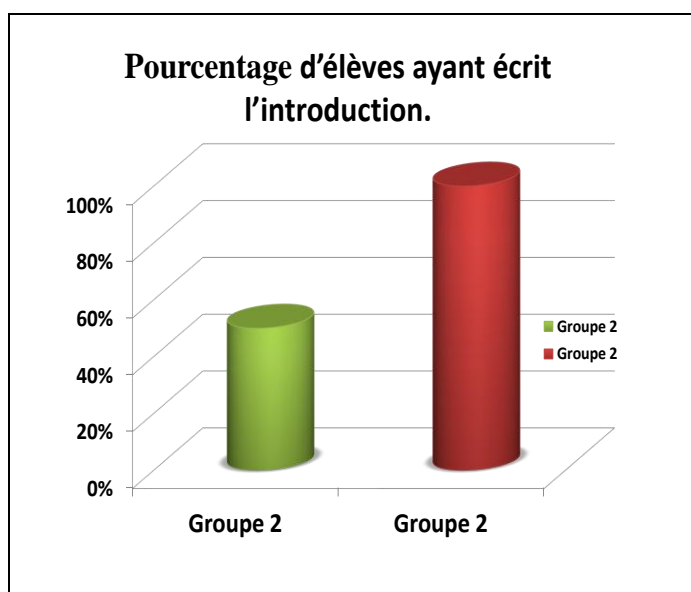
a. Introduction :

G2	G2
50%	100%

Tous les élèves ont commencé leurs expressions écrites par une introduction.

Remarque :

- Augmentation de 50%, soit 10 élèves par rapport à la première évaluation.



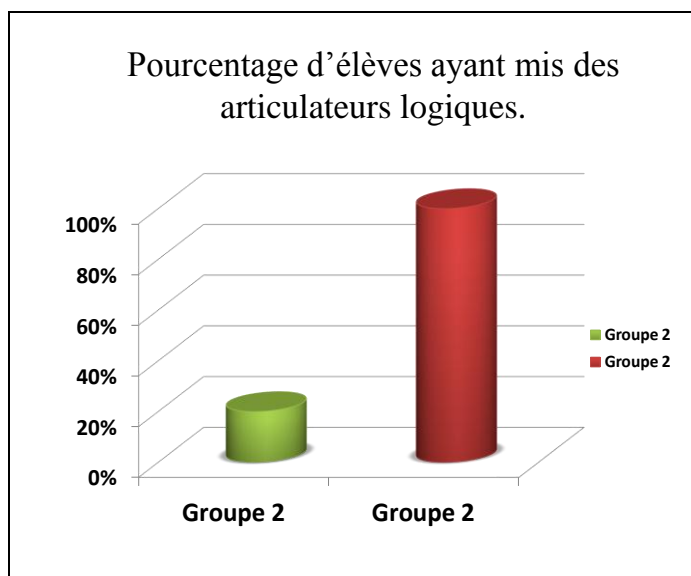
b. Articulateurs logiques :

G1	G2
20%	100%

20 élèves ont mis des articulateurs logiques dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- Augmentation de 80%, soit 16 élèves par rapport à la première évaluation.



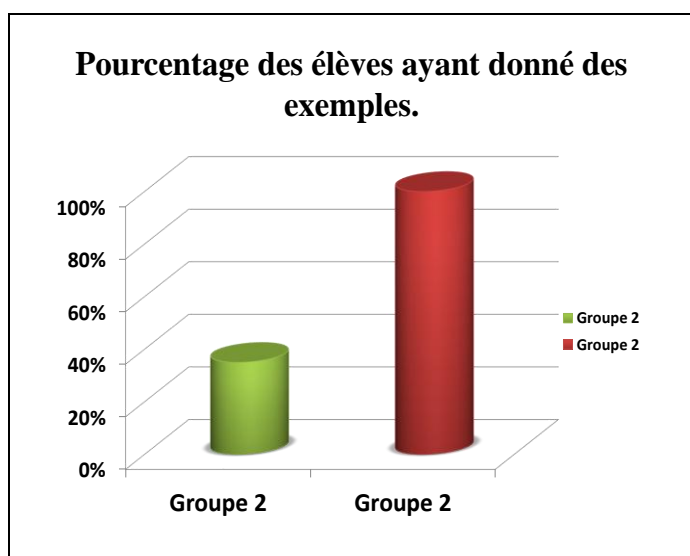
c. Exemples :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
35%	100%

20 élèves ont donné des exemples dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentations de 65%, soit 13 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*

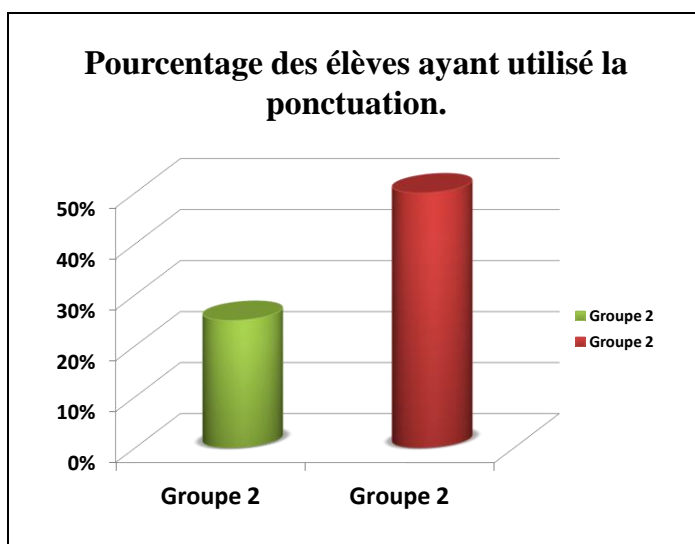
**d. Ponctuation :**

<i>G1</i>	<i>G2</i>
25%	50%

10 élèves ont eu recours à la ponctuation dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentation de 25%, soit une évolution de 05 élèves par rapport à la première évaluation.*



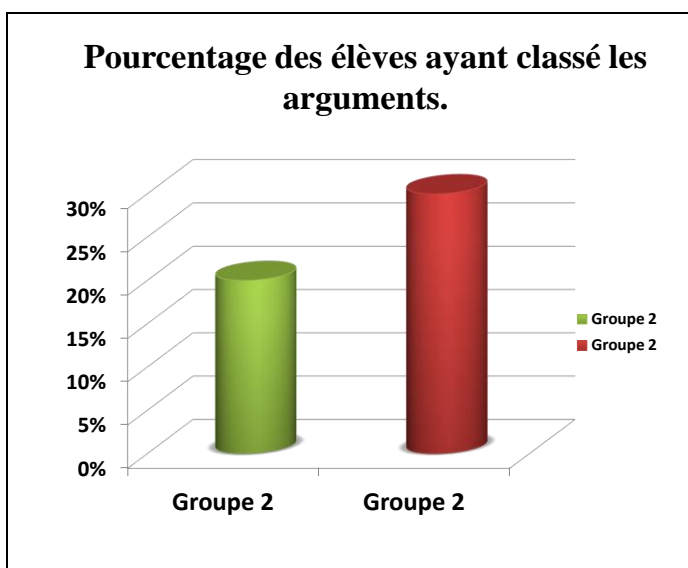
e. Classification des arguments du moins fort au plus fort :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>20%</i>	<i>30%</i>

06 élèves ont classé leurs arguments du moins fort au plus fort.

Remarque :

- *Augmentation de 10%, soit 02 élèves de plus par rapport à la première évaluation*



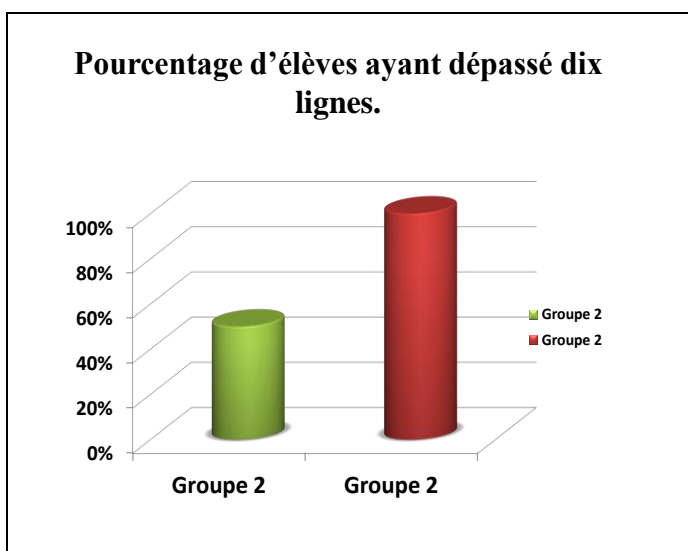
f. Longueur du paragraphe :

<i>G2</i>	<i>G2</i>
<i>50%</i>	<i>100%</i>

Tous les élèves ont relu une expression écrite où ils dépassent nettement les 10 lignes.

Remarque :

- *Augmentation de 50%, soit 10 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*



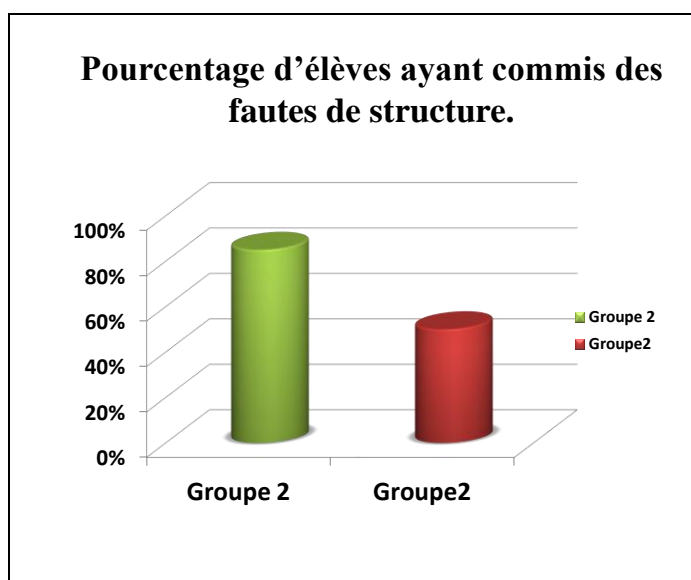
g. Fautes de structure :

G2	G2
85%	50%

10 élèves ont commis des fautes de structure.

Remarque :

- *Diminution de 25%, soit 05 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*

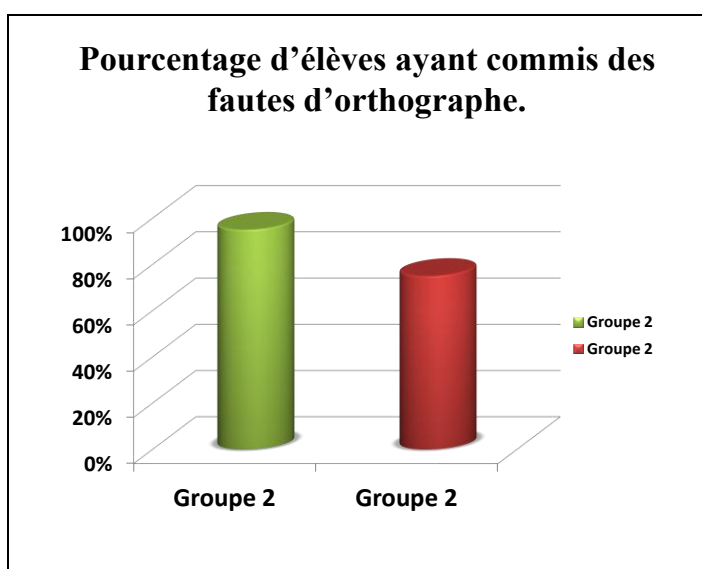
**h. Fautes d'orthographe :**

G2	G2
95%	75%

15 élèves ont commis des fautes d'orthographe en rédigeant leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Diminution de 20%, soit 4 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*



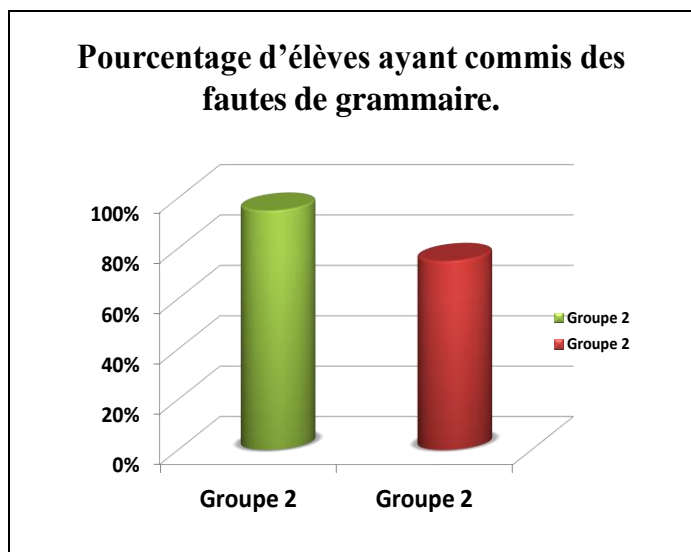
i. Fautes de grammaire :

G2	G2
95%	75%

15 élèves ont commis des fautes de grammaire en rédigeant leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Diminution de 20%, soit 04 élèves de moins par rapport à la première évaluation.*



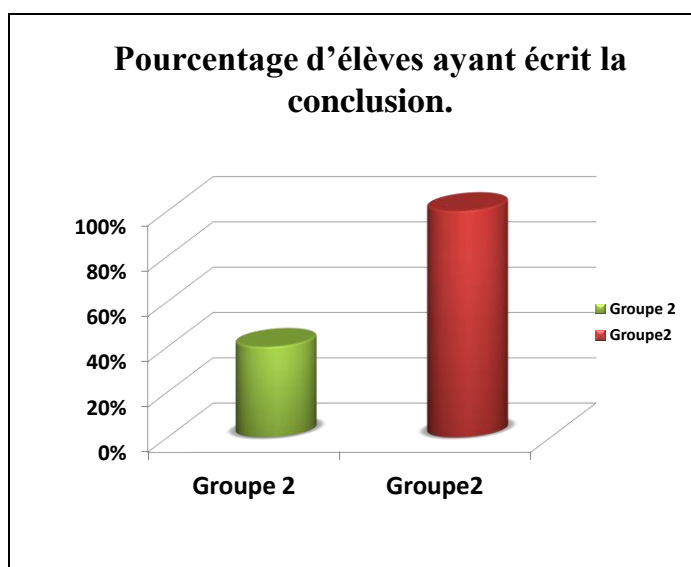
j. Conclusion :

G2	G2
40%	100%

Tous les élèves ont écrit une conclusion à la fin de leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentation de 60%, soit 12 élèves de plus par rapport à la première évaluation.*



Dans cette deuxième phase et avant le lancement de l'expérimentation, il est important de signaler la réticence des élèves vis-à-vis des activités d'écriture créative que nous comptons mettre en œuvre avec eux. De plus, la contrainte d'être obligé d'ajouter des heures supplémentaires pour réaliser ces activités n'était pas du goût de la majorité des élèves.

En revanche, dès l'entame de la seconde phase, nous avons ressenti l'adhésion de tous les élèves. Ces derniers ont montré une motivation à effectuer toutes les activités proposées. Leur assiduité et leur engagement régulier étaient deux facteurs qui ont contribué à la réussite de cette expérience.

Le mode d'organisation du travail en classe a été mené en constituant des groupes de cinq (05) élèves. Le choix du groupe était, au départ, libre mais nous avons jugé utile d'intervenir après les premières activités pour équilibrer les groupes en répartissant les bons parmi les élèves sur les différents groupes déjà constitués.

Après chaque série d'activité, nous leur avons fait subir une évaluation partielle et dans laquelle les élèves devaient produire individuellement à partir de la consigne donnée.

Si au départ des activités faciles, les apprenants montraient des difficultés à comprendre et réaliser le travail attendu, nous avons remarqué qu'au fur et à mesure qu'ils s'habituèrent à cette nouvelle façon de travailler, ils arrivaient de mieux en mieux à produire et s'intéressaient de plus en plus à la production de l'écrit surtout quand les supports leur plaisaient.

1.3. Phase finale

Pour l'évaluation finale, nous avons adopté le sujet de la composition du troisième trimestre (cf. annexe). Il est utile de rappeler que cette évaluation a pour objectif de comparer le niveau d'acquisition de la compétence de production à l'écrit après l'expérimentation des ateliers d'écriture créative avec les élèves du groupe expérimental.

Sujet de la production écrite :

Choisissez l'un des deux sujets aux choix

Sujet 1 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 2 : « Entre les enseignants qui privilégient la rigueur et l'autoritarisme et évitent tout contact avec l'élève et ceux qui préfèrent se familiariser davantage avec leurs élèves ». Vous voulez faire part de votre avis. Rédigez un texte argumentatif en discutant ce sujet.

Résultats obtenus : dernière évaluation

NB : 4 élèves du groupe témoin ayant participé à la composition n'ont répondu qu'aux questions de sujet de l'examen. Nous les considérons comme des élèves qui ne sont pas capables de produire par écrit et seront comptabilisés comme ne maîtrisant aucun des critères d'évaluation.

a. Introduction :

G1	G2
70%	95%

- **G1 :**

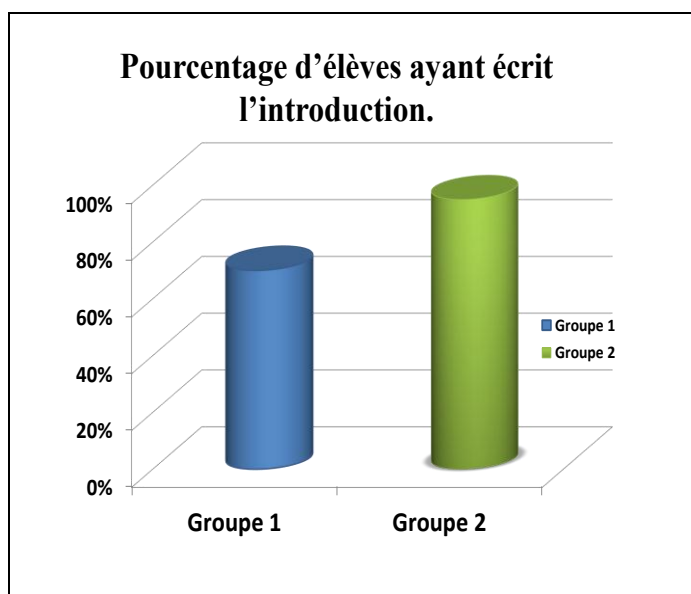
14 élèves du groupe témoin sur (16 + 04) ont écrit l'introduction.

- **G2 :**

19 élèves du groupe expérimental ont écrit l'introduction.

Remarque :

- Augmentation de 35% dans le G1.
- Augmentation de 45% dans le G2.



b. Articulateurs logiques :

G1	G2
60%	90%

- **G1 :**

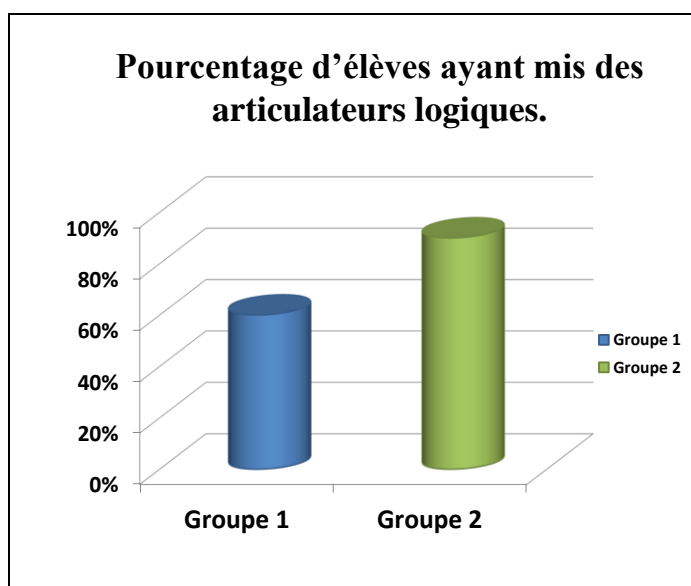
12 élèves du groupe témoin (16 + 04) ont introduit des articulateurs logiques.

- **G2 :**

18 élèves du groupe expérimental ont utilisé des articulateurs logiques.

Remarque :

- Augmentation de 50% dans le G1.
- Augmentation de 70% dans le G2.



c. Exemples :

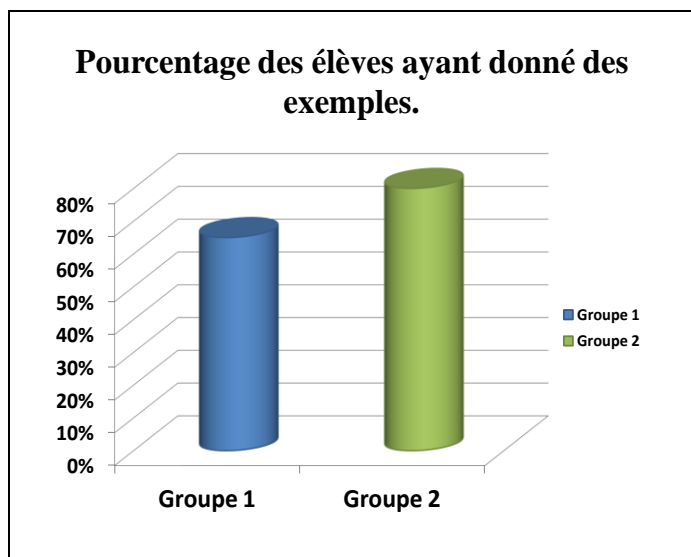
<i>G1</i>	<i>G2</i>
65%	80%

- **G1 :**
13 élèves du groupe témoin (16 + 04) ont donné des exemples dans leurs copies.

- **G2 :**
16 élèves du groupe expérimental ont utilisé des exemples dans leurs expressions écrites.

Remarque :

- *Augmentations de 50% dans le G1.*
- *Augmentation de 45% dans le G2.*

**d. Ponctuation :**

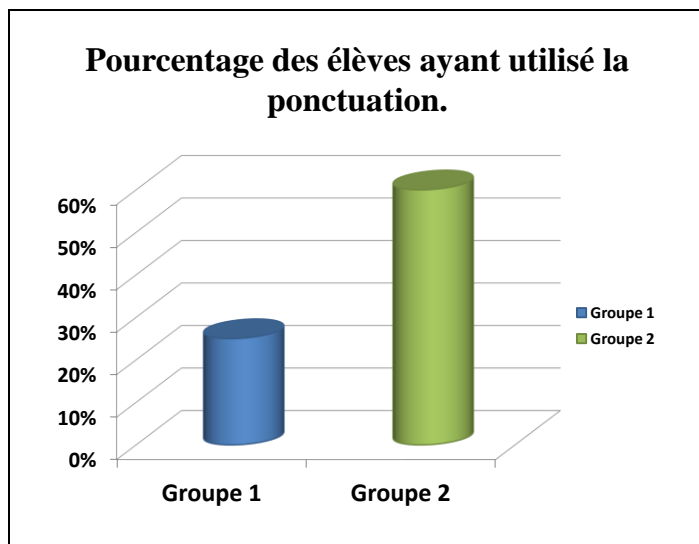
<i>G1</i>	<i>G2</i>
25%	60%

- **G1 :**
5 élèves du groupe témoin sur (16 + 04) ont utilisé la ponctuation.

- **G2 :**
12 élèves du groupe expérimental ont utilisé la ponctuation.

Remarque :

- *Augmentation de 10% dans le G1.*
- *Augmentation de 35% dans le G2.*

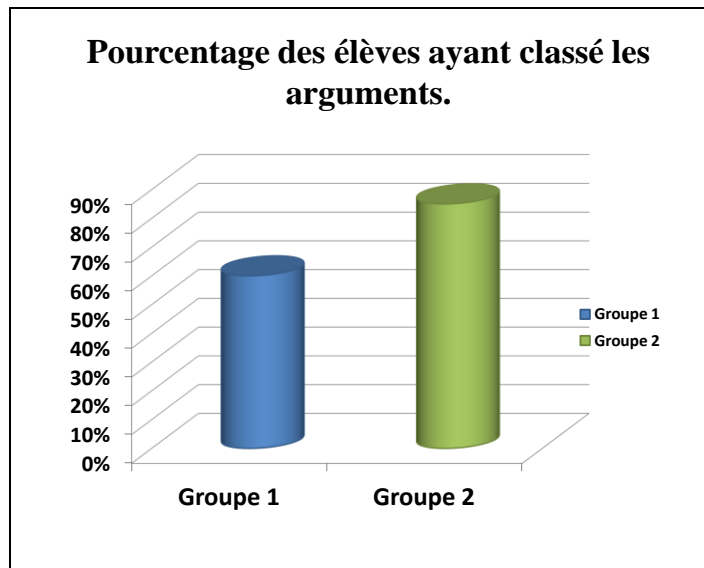


e. Classification des arguments du moins fort au plus fort :

G1	G2
60%	85%

- **G1 :**
12 élèves du groupe témoin sur (16 + 04) ont classé leurs arguments du plus faible au plus fort.

- **G2 :**
17 élèves du groupe expérimental ont classé les arguments dans leurs expressions écrites du moins fort au plus fort.



Remarque :

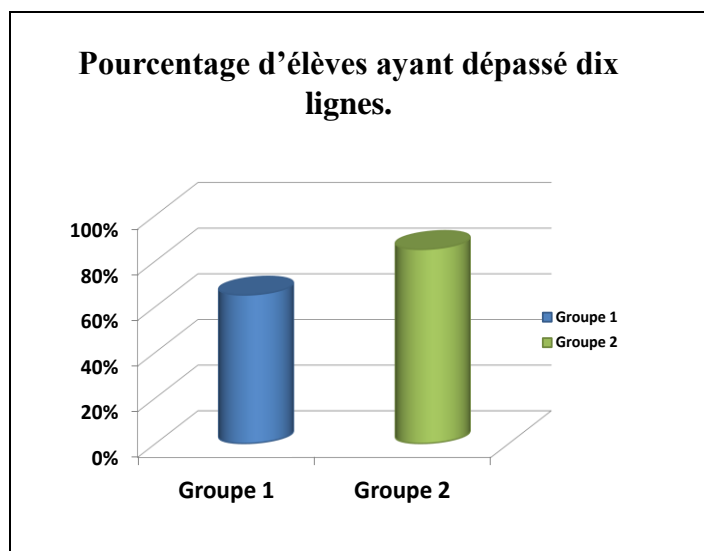
- Augmentation de 50% dans le G1.
- Augmentation de 65% dans le G2.

f. Longueur du paragraphe :

G1	G2
65%	85%

- **G1 :**
13 élèves du groupe témoin sur (16 + 04) ont écrit plus de dix lignes sur leurs copies.

- **G2 :**
17 élèves du groupe expérimental ont dépassé les dix lignes en rédigeant leurs expressions écrites.



Remarque :

- Augmentation de 35% dans G1.
- Augmentation de 35 % dans G2.

g. Fautes de structure :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>100%</i>	<i>75%</i>

- **G1 :**

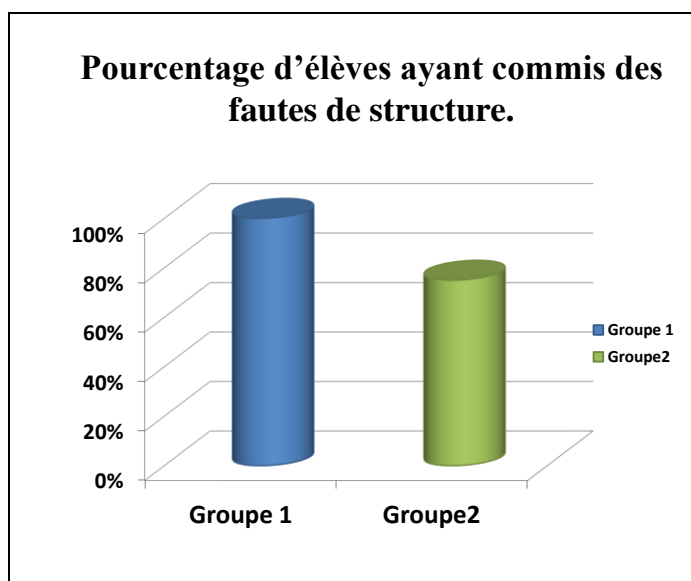
Tous les élèves du groupe témoin ont commis des fautes de structure.

- **G2 :**

15 élèves du groupe expérimental ont aussi commis des fautes de structure.

Remarque :

- *Aucune augmentation dans G1.*
- *Augmentation de 20% dans G2.*

**h. Fautes d'orthographe :**

<i>G1</i>	<i>G2</i>
<i>90%</i>	<i>70%</i>

- **G1 :**

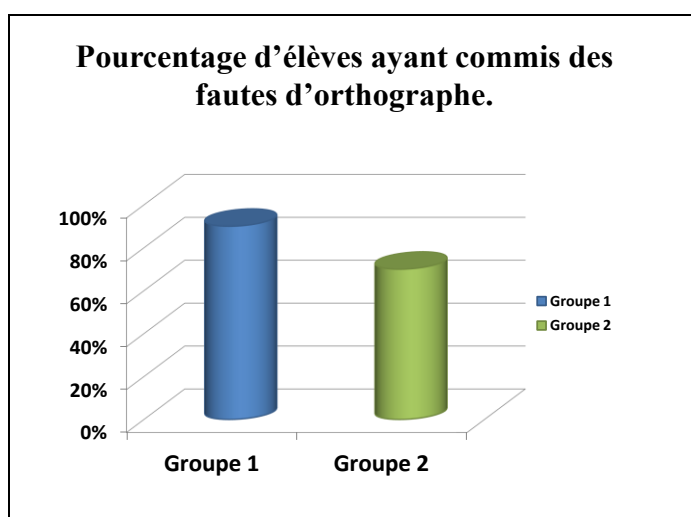
18 élèves sur (16 + 04) du groupe témoin ont commis des fautes d'orthographe lors de la rédaction de l'expression écrite.

- **G2 :**

14 élèves du groupe expérimental ont aussi commis des fautes d'orthographe lors de la rédaction de l'expression écrite.

Remarque :

- *Augmentation de 10 % dans G1.*
- *Augmentation de 35 % dans G2.*

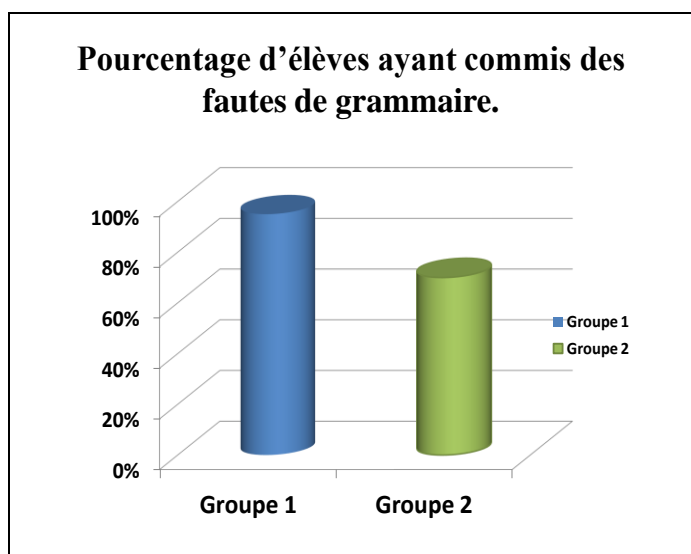


i. Fautes de grammaire :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
95%	75%

- **G1 :**
19 élèves sur (16 + 04) du groupe témoin ont commis des fautes de grammaire dans leurs expressions écrites.

- **G2 :**
15 élèves du groupe expérimental ont aussi commis des fautes de grammaire dans leurs écrits.



Remarque :

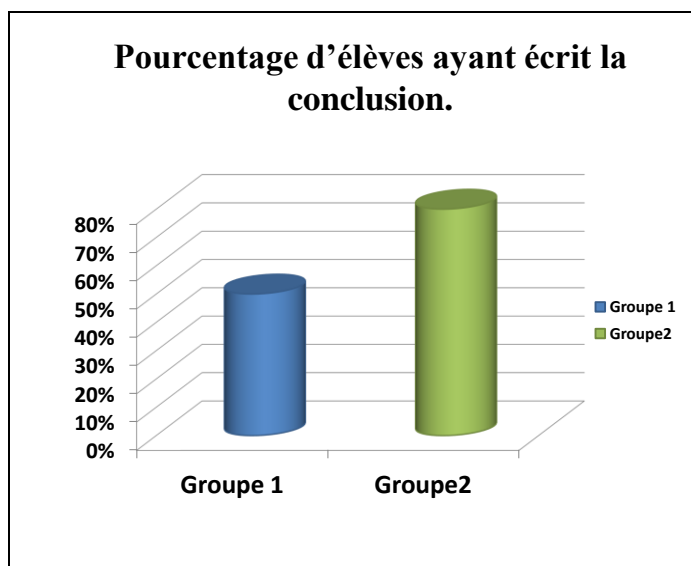
- Augmentation de 05% dans G1.
- Augmentation de 20 % dans G2.

j. Conclusion :

<i>G1</i>	<i>G2</i>
50%	80%

- **G1 :**
10 élèves sur (16 + 04) du groupe témoin ont écrit une conclusion.

- **G2 :**
16 élèves du groupe expérimental ont écrit une conclusion.



Remarque :

- Augmentation de 45% dans G1.
- Augmentation de 40% dans G2.

Conclusion

En comparant les résultats obtenus par tous les élèves lors des deux évaluations, diagnostique et finale, nous remarquons que les écrits du groupe expérimental ont nettement évolué par rapport à ceux des élèves du groupe témoin. Par conséquent, nous pouvons remarquer que les activités d'écriture créative ont permis et aidé, plus au moins, à installer la compétence d'écriture recherchée.

Nous proposons, alors, de revoir la manière de présenter les différents sujets d'expression écrite en proposant des thèmes qui intéresseraient les élèves et les motiveraient à produire en donnant libre cours à leur imaginaire.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de ce travail, nous estimons avoir atteint l'objectif de notre recherche qui consiste à expérimenter des ateliers d'écriture créative pour tenter de remédier aux difficultés que pose l'enseignement/apprentissage de la production de l'écrit.

Au commencement de notre problématique de recherche, nous avons mis en cause les sujets d'expression écrite proposés par le manuel, et les pratiques enseignantes dans l'enseignement et l'évaluation de l'écriture. Ensuite, nous avons essayé, le long de notre recherche de démontrer, en premier lieu, l'importance du choix des sujets à proposer pour les séances d'expression écrite.

Comme le montre notre analyse, les sujets du manuel sont peu intéressants et non motivants, car ils ne stimulent pas l'imagination créative de l'élève et ne l'encourage pas à écrire. Nous rappelons à juste titre que le manuel scolaire n'est en aucun cas un guide du professeur mais un outil destiné à l'élève et conçu pour l'accompagner au cours de l'année scolaire. Malgré cela, une majorité d'enseignants l'utilisent comme un manuel qui acquiert un caractère officiel étant donné qu'il est édité et distribué par l'ONPS. Il est regrettable de constater que nombre de professeurs puisent dans ce document les sujets proposés sans y apporter aucun changement de manière à donner plaisir d'écrire et envie de s'exprimer librement.

Enfin, et dans l'objectif d'un changement des pratiques utilisées habituellement dans l'apprentissage de la production écrite, nous avons expérimenté des ateliers d'écriture créative, procédé méconnu pour le moment et pratiquement non utilisé en classe de FLE en Algérie.

Même si notre expérimentation ne s'est adressé qu'aux élèves d'une seule classe de première année secondaire, nous rappelons que le sondage (questionnaire) a concerné la majorité des enseignants et enseignantes de français de la wilaya de Bordj Bou-Arréridj. Ce sondage nous a permis de confirmer notre hypothèse et nous a aidé à choisir les activités d'écriture créative que nous avons proposées dans le cadre des ateliers qui se sont étalés sur une période de deux mois, environ. Les élèves du groupe expérimental étaient ravis d'y assister aux ateliers et accomplissaient ce qui était attendu d'eux dans les différentes étapes de cette expérience. Nous avons réussi à mettre en place notre projet et à évaluer les élèves au cours de périodes bien définies pour faire, ensuite, la comparaison entre leur niveau initial et celui acquis dans la phase finale de notre expérience.

Ce travail nous permet d'affirmer que des conditions pédagogiques favorables sont nécessaires pour que l'élève accepte de se lancer sans contrainte en vue de s'exprimer librement par écrit. Le travail en groupe dans le cadre des ateliers d'écriture aident les élèves et les stimulent pour une grande part. Ils produisent, d'abord, par de petites phrases puis par de petits textes plus au moins satisfaisants.

Le regain de confiance sans se soucier de la note et d'un éventuel jugement présente l'avantage de mettre l'élève dans une situation de production libre dans laquelle il écrit pour le plaisir d'écrire, pour être lu et non pour être sanctionné ou jugé. Cette nouvelle façon de procéder par ateliers d'écriture créative tend à le réconcilier avec l'écriture tant redoutée et à le pousser à devenir plus productif dans les séances d'expression écrite. Encore faut-il qu'il améliore son vocabulaire, sa grammaire, sa conjugaison et son niveau de langue, en général, par des moyens différents et multiples comme la lecture, par exemple, cette clé de voûte de l'enseignement et de la culture générale.

Bibliographie

Bibliographie

➤ *Ouvrages généraux :*

1. ANDRE-LEICKNAM *Beatrice. Contribution, in naissance de l'écriture. Réunion des Musées Nationaux. Paris.1982.*
2. ARNAUD *D. contribution, in naissance de l'écriture. Réunion des Musées Nationaux. Paris. 1982.*
3. BROSSARD *Michel et FIJALKOW Jacques. Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes. Presse universitaire de bordeaux. 2002.*
4. BOTTERO *Jean. Contribution, in naissance de l'écriture. Réunion des Musées Nationaux. Paris. 1982.*
5. CAMILLERI *Mario et al. Blogs dans l'enseignement des langues vivantes. Conseil de l'Europe. 2007.*
6. CARTER-THOMAS *Shirley. La cohérence textuelle : pour une nouvelle pédagogie de l'écrit. Coll. Langue et Parole. Harmattan. Paris. 2000.*
7. CATACH *Nina. La ponctuation. Coll. « Que sais-je ? » P.U.F. Paris. 1994.*
8. CUQ *Jean Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Clé international. Paris. 2003.*
9. CHIGNIER *Josephe et al. Les systèmes d'écriture. CRDP. Dijon. 1983.*
10. DANVERS *Francis. 700 mots-clefs pour l'éducation. Presse universitaire de Lille. 1984.*
11. FAYOL *M. l'écrit : Perspectives cognitives. Les entretiens Nathan. Paris. 1992.*
12. FOUCAULT *Jean. Ateliers d'écriture Journée d'étude de Lomé. L'Harmattan. Togo. 2007.*
13. GAONAC'H *Daniel. Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Coll. « langues et apprentissage des langues ». Paris. 1991.*
14. GARCIA DEBANC *Claudine et al. Quelle grammaire enseigner à l'école et au collège. Delagrave. CRDP Midi-Pyrénées. 2001.*
15. GHELLAL *Abdelkader. Lire écrire en classe de FLE. LAROS. Oran. 2009.*
16. GUILBERT *Rozenn. Former des écrivains : Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes. Presses Universitaires du Septentrion. 2003.*

17. HADJ MELIANI Mohammed. *Une littérature en sursis : le champ littéraire de la langue français en Algérie*. L'Harmattan. 2002.
18. HAYES J. R. et FLOWER L. S. *Identifier l'organisation des processus d'écriture*. ED. L. W. GREGG & E. R. STEINBERG. 1980.
19. HIGOUNET Charles. *L'écriture*. Coll. « *Que sais-je ?* » P.U.F. Paris. 1955.
20. HINDRYCKX Geneviève et al. *La production écrite en question*. De Boeck. 2002.
21. JAMAER Christine et Stordeur Joseph. *Oser l'apprentissage...à l'école*. De Boeck. [SL]. 2006.
22. LE ROBERT. *Dictionnaire illustré et internet*. [SL]. 2016.
23. MYERS Marie J. *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. De Boeck. Bruxelles. 2004.
24. MOIRAND Sophie. *Situation d'écrits, compréhension/production en français langue étrangère*. Coll. « *Didactique des langues étrangères* ». CLE International. Paris. 1979.
25. PERDRIault Marguerite. *L'écriture créative*. Coll. trames. érès. France. 2014.
26. RITTER J. *Contribution, in naissance de l'écriture*. Réunion des Musées Nationaux. Paris.1982.
27. ROBERT Jean Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Ophrys. Paris. 2008.
28. LE LAY Yann. *LE LAROUSSE « livre de bord, savoir rédiger »*. unigraf S.L. Espagne. 2010.
29. Larousse. « *savoir rédiger, livre de bord* ». *le brouillon efficace*. 2001.

➤ **Sitographie :**

1. Académie de Nantes. *Espace pédagogique*. Disponible sur : <http://www.pedagogie.ac-nantes.fr//maitrise-de-la-langue-Francaise/documents/écrit-au-cucle-2-679739>. (Consulté le : 17/10/2016).
2. Encyclopédie Wikipédia. *Atelier*. Disponible sur : <http://www.wikipedia.org/wiki/Atelier>. (Consulté le: 10/01/2017).
3. *Le dictionnaire. Brouillon*. Disponible sur : <http://www.ledictionnaire.com/definiitiion.php?mot=brouillon>. (consulté le : 03/03/2017).

4. *LE PETIT TAS DE BOIS. Atelier créatif pour enfants. Disponible sur : anagrace-artgallery.blogspot.com. (Consulté le : 20/04/2017).*
5. *COURNAYER Nicole. Ressources en créativité. Service en créativité. Disponible sur : <http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-4/>
<http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-5/>
<http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-6/>
<http://www.creativite.net/apercu-creativite-8/image-15/>. (Consulté le : 10/04/20017).*
6. *HUOU Sarah. « Histoire des ateliers d'écriture ». cours de français à Nîmes. Disponible sur : <http://sarahuou.com/les-ateliers/histoire-des-ateliers-decriture/> (Consulté le : 24/06/1017).*
7. *RASTIER François. Elément de théorie des genres, (texte diffusé sur la liste fermée sémantique des textes, 2001). Disponible sur : <http://www.sevue-texte.net/Suedits/Rastier/Rastier-Elements.html> (Consulté le : 18/03/2017).*
8. *PLANE Sylvie. Singularités et constantes de la production de l'écrit..Disponible sur : <https://books.google.dz/books?id=LZfrFrSiWCMC&pg=PA33&lpg=PA33&dq>. (Consulté le 21/03/2017).*
9. *REUTER Yves. Vers une didactique de l'écriture : retour sur quelques propositions. Disponible sur : www.uottawa.ca/academic/arts/lettres/reuter.PDF. (Consulté le 24/03/2017)*

➤ **Articles :**

1. *ADAM Jean-Michel. « Types de séquences élémentaire », in les types de textes pratiques, n°56, 1987.*
2. *BESSONNAT D. « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in Pratiques, n°105/106, 2000.*
3. *DOQUET C. « Ecrit-ratures », in Actes De Lecture, n°38, 1992.*
4. *GARCIA DEBANC Claudine et al. « Une autre évaluation des écrits : pour autre pédagogie de l'écriture », in repère, n°62, 1984.*

5. *Entretien réalisé par AMRANI Djamel avec DJAOUT Tahar. « Le matin », 20 novembre 1991.*
6. *LAVault Elisabeth. « La traduction comme négociation », in Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, chapitre 6, Presses de l'Université d'Ottawa, 1998.*
7. *MOUREY Jo. « En lisant, écrivant : lire et écrire des récits au cycle 3 », in les actes, n°52, 1995.*
8. *MULLER Pierre. « Grammaire textuelle et informatique », in L'E.P.I.N, n°78, 1995.*
9. *PIOLAT Annie et ROUSSEY Jean-Yves. « A propos de l'expression et stratégies des révisions, texte a psychologie cognitive », in lis tes ratures, n°10, 1990.*
10. *ROUSSEY Jean-Yves et PIOLAT Annie. « la révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », in psychologie française, n°50, 2005.*

Annexes

Annexe 1**Questionnaire destiné aux élèves
de la 1ère année secondaire**

Nom :

Lycée :

Prénom :

Classe :

1- Aimez-vous la séance de français ?

- Oui*
 Non

2- Quelle activité préférez-vous le plus ?

- L'oral*
 La lecture
 L'écrit

3- Le fait d'écrire en français est :

- Facile*
 Difficile

Pourquoi ?.....

.....
.....**4- Aimez-vous les séances de production écrite ?**

- Oui*
 Non

Pourquoi ?.....

.....
.....

5- Aimez-vous les sujets proposés par le professeur ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?.....

.....

.....

6- Qu'est ce que vous n'aimez pas le plus en expression écrite ?

- Rendre la feuille sans aucune réponse (vide).
- Avoir une note
- Travailler (réfléchir et écrire)

7- Pourquoi faites-vous les productions écrites ?

- Vous aimez vous exprimer en français
- C'est le professeur qui vous y oblige
- Pour avoir une note

8- A la fin de chaque séance de production écrite, vous vous sentez ?

- Productif (ve)
- Passif (ve)

Date de la réception du questionnaire rempli

Observations :.....

--

(Case réservée aux enquêteurs)

Annexe 2**Questionnaire destiné aux professeurs de français
du cycle secondaire.**

Lycée de fonction :

Ancienneté dans le poste :

1- Accordez-vous de l'importance à l'enseignement de l'écrit ? *Oui* *Non***Pourquoi ?**
.....**2-** Enseigner l'écrit, selon vous, consiste à faire quoi ?.....
.....
.....**3-** Vos élèves arrivent-ils à produire des textes écrits cohérents ? *Oui* *Non***Pourquoi ?**
.....
.....**4-** Pourquoi certains élèves ne réussissent pas leurs écrits ? *Par manque de compétences linguistiques* *Par désintérêt aux sujets proposés* *Autres***Précisez ?**
.....

5- Comment choisissez-vous le support de la séance de production écrite ?

- En proposant un sujet*
- En lui faisant entendre des documents sonores*
- Autres*

Dans les trois cas, précisez

.....

.....

.....

6- Pensez-vous mettre l'apprenant en situation de production ?

- Oui*
- Non*

Pourquoi ?

.....

.....

.....

7- Pendant la séance de production écrite, quel est le pourcentage des apprenants qui :

- *Produisent avec aisance..... %*
- *Produisent moyennement.....%*
- *Produisent difficilement..... %*
- *Ne produisent pas..... %*

8- L'enseignement de l'écrit est-il une nouvelle discipline pour vous ?

- Oui*
- Non*

Pourquoi ?

.....

.....

.....

9- Avez-vous reçu une formation spécifique pour enseigner l'écrit ?

Oui

Non

Si votre réponse est « non », dites pourquoi ?

.....

.....

.....

10- Ressentez-vous le besoin de recevoir une formation approfondie dans ce domaine ?

Oui

Non

11- A quel moment de la séance évaluez-vous l'écrit ?

.....

.....

.....

12- Selon les directives de la Commission nationale des programmes (2005) :

« Produire un texte écrit sur un des thèmes choisis en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et en mettant en œuvre un modèle étudié » constitue un profil de sortie à l'issue de la 1^{ère} année secondaire.

Est-ce le cas de vos apprenants ?

Oui

Non

13- Pensez-vous que les moments prévus pour la production écrite, au sein des séquences, sont suffisants pour réaliser ce profil de sortie ?

.....

.....

.....

Date de la réception du questionnaire rempli

(Case réservée aux enquêteurs)

Annexe 3

Test d'évaluation diagnostique

L'usage des réseaux sociaux chez les jeunes

« Utiliser les réseaux sociaux représente l'une des activités les plus courantes chez les jeunes d'aujourd'hui. Les sites comme Facebook, YouTube ou Twitter s'avèrent hautement populaires auprès des jeunes, notamment parce qu'ils leur offrent l'opportunité de se divertir, mais également de communiquer entre eux. Il demeure cependant essentiel que les jeunes sachent en faire une utilisation saine et appropriée, sans quoi, certains problèmes pourraient survenir. »

Vous remarquez que vos camarades lycéens possèdent, chacun, au moins un de ces réseaux mais ont, également, deux avis partagés sur leur utilisation.

Vous commencerez par le classement des arguments donnés ci-dessous dans un tableau de deux colonnes puis vous rédigerez en quelques lignes un texte dans lequel vous défendez votre point de vue sur l'utilisation du réseau social.

Arguments à classer :

- *Ce qui est mis en ligne reste en ligne.*
- *Permet d'échanger des messages et partager avec le monde les connaissances, ressources et traditions.*
- *Se connecter avec des gens de différents pays.*
- *Les réseaux sociaux sont extrêmement chronophages.*
- *Aider d'autres gens qui ne vont pas bien, seulement en leurs écrivant un petit message de sympathie ou d'empathie.*
- *Certains se servent de ces outils de communication pour insulter leurs contacts ou pour leurs envoyer des photos obscène (Dégoutante).*
- *Le vol d'identité, une photo récupéréesur un réseau social peut être modifiée, détournée a l'insu de son propriétaire.*

Annexe 4

Echantillon de copies

Mardi 14 Mars 2017

« Evaluation digamologique »

<u>Pour 100%</u>	<u>Contre 100%</u>
<p>2) Permet d'échanger des messages et partager avec les connaissances. ✓</p> <p>3) se connecter avec des gens de différents pays. ✓</p> <p>5 - ✓</p>	<p>1) ce qui est mis en ligne ✓ reste en ligne.</p> <p>2) Les réseaux sociaux sont extrêmement chronophages</p> <p>6 - 7 ✓ - ✓</p>

a mon avis je suis avec les réseaux sociaux parce que il ya des beaucoup d'arguments par exemple.
 Les arguments n° 3 et n° 5, deux chiens mots de inconvénients par exemple. Les arguments n° 2.

C'est loin d'être un paragraphe.

1/1

Avec	Contre
<p>- Se connecter avec des gens de différents Pays. ✓</p> <p>- Permet d'échanges des messages et partages avec le monde les connaissances, ressources et traditions. ✓</p> <p>- aides les autres gens qui ne vont pas bien, seulement en leur écrivant un petit messages de sympathie ou d'espérance. ✓</p>	<p>- ce qui est mis en ligne reste en ligne. ✓</p> <p>- Les réseaux sociaux sont extrêmement chronophages. ✓</p> <p>- 6. ✓</p> <p>- 7. ✓</p>
<p>Le test :</p> <p>Le réseau social c'est un outil de communication chez très importants chez nos Pays. Parce qu'ils aident nous</p>	

adolescents dans notre vie. Nous avons vu que tout
 les adolissent et même les autres au
 différent âge sont extrêmement
 charonophages. et Pour moi Je suis contre
 ça Par ce ~~qu'il~~ tout les réseaux sociaux.
 sont dangereux Parce que presque tous les
 gens ils savent pas comment utiliser
 et ce qui est mis en ligne rest en ligne.
 savent dire ils Perdre ^{Baucoup} ~~beaucoup~~ de temps dans
 des choses bêtes. et Le vol d'identité ~~et~~ comme
 un voleur qui vole des autre dans les réseaux ^{est}
 les gens vole votre identité ~~votre~~ Photos..
 ou bien votre réseau peut être ^{vos} ~~via~~ pirater.
 mais dans ~~une~~ autre en concluse ~~que~~ les
 réseaux sociaux sont ^{conclusion} ~~naif~~ et dans. ~~ont~~
 d'autre cotés ~~sont~~ bien.

Evaluation diagnostique :

Très Bien

Pour	Contre
<ul style="list-style-type: none"> - Permet d'échanger des messages et partager avec le monde les connaissances, ressources et traditions ✓ - Se connecter avec des gens de différents pays ✓ - Aider d'autres gens qui ne vont pas bien seulement en leur écrivant un petit message de sympathie ou d'empathie ✓ - Ce qui est mis en ligne reste en ligne ✗ 	<ul style="list-style-type: none"> - Certains ne servent de ces outils de communication pour visiter leurs contacts ou pour leur envoyer des photos (même (desoulante) levot d'identité, une photo pré-empêchée sur un réseau social peut être modifiée, détournée a l'insu de son propriétaire ✓ - Les réseaux sociaux sont extrêmement chronophages ✓

1/3

La plupart des lycéens utilisent beaucoup les réseaux sociaux comme Facebook, YouTube et Twitter, ces ~~derniers~~ ~~derniers~~ ~~ont~~ ~~des~~ ~~une~~ ~~avec~~ un grand pourcentage des ~~ages~~ jeunes ont dit que ces réseaux ont plusieurs avantages d'une part, ce ils ^{nous} ~~per~~ permettent d'échanger des messages et partager avec le monde les connaissances, ressources et traditions.

D'autre part, ils nous permettent de ^{se} connecter avec des gens de différents pays ~~mondialement~~ et même ~~les~~ ~~plus~~ aider d'autres gens qui ne sont pas bien, seulement en leur écrivant un petit message de sympathie ou d'empathie.

En fin, on peut dire que dans ces réseaux tout ce qui est mis en ligne reste en ligne. Au contraire, ~~il~~ ~~ya~~ ~~d'autres~~ ~~gens~~ ~~ont~~ ~~dit~~ ~~des~~ ~~jeunes~~ ~~ont~~ ~~dit~~ que ces réseaux ~~sont~~ ~~pleins~~ ~~de~~ ~~inconvénients~~ de défauts. Par exemple ces derniers sont extrêmement chronophages et ça peut provoquer plusieurs ~~me~~ ~~problèmes~~ ~~avec~~ ~~jeux~~ ~~dans~~ ~~leurs~~ ~~vie~~ ~~au~~ ~~si~~, certains se servent de ces outils de

communication pour insulter leurs contacts
ou pour leur envoyer des photos ^{obscène} ~~de~~ scène
(dégoutante). Et le plus dangereuse c'est le
vol d'identité, une photo récupérée sur un
réseau social peut être modifiée, détournée
à l'insu de son propriétaire.

En conclusion, je trouve que les réseaux
sociaux ont des avantages et des inconvénients,
alors il faut ~~soit~~ les utiliser ~~prudemment~~
prudemment.

Excellent Travail Continué!

Mardi 14 Mars 2017

Fournir plus d'effort!

Pour	Contre
<ul style="list-style-type: none"> ✓ permet d'échanger des messages et partager avec le monde les connaissances, ressources ✓ de connecter avec des gens de différents ✓ Aider d'autres gens qui ne vont pas bien, seulement en leur écrivent un petit message de sympathie ou d'empathie 	<ul style="list-style-type: none"> ce qui est mis en ligne reste en ligne ✓ les réseaux sociaux sont extrêmement chronophages ✓ Certains se servent de ces outils de communication pour insulter leurs contacts ou pour leur envoyer des photos obscènes. ✓ Le vol d'identité, une photo récupérée sur un réseau social peut être modifiée, détournée...

quelque chose qui prend du temps

lot

les réseaux sociaux chronophages
 @ comme les sites : Facebook,
 you tube ou twitter ...
 et il y a des ~~jeunes~~ ^{jeunes} chronophages
 s'avèrent h^outement populaires
 auprès, des jeunes, notamment parce
 qu'ils leur offrent l'opportunité de
 se divertir, mais également de
 communiquer entre eux il ~~demure~~ ^{demure}
 cependant essentiel que les jeunes
 sachent en faire une utilisation
 saine et appropriée, sous quoi,
 certains problèmes pourraient survenir

Ne pas
 oublier
 le temps!

Conclusion ?

2/2

Annexe 5

Test 1 d'évaluation après les activités faciles

Voici une conclusion d'une argumentation :

« **Donc ne fumez plus.** »

Retrouvez le raisonnement qui a conduit à cette conclusion

Annexe 6

Echantillon de copies

Les fumeurs pensent que le tabac est la source ^{pour} ~~qu'ils~~ ^{qu'ils} oublient leur problèmes. Mais, ils ne ^{savent} ~~souvent~~ pas qu'il est bio social ^{pp} menace leur santé, leur environnement, et leur proches pour plusieurs raisons.

D'abord, le tabac ^{attent} ~~blesse~~ la santé, car il contient de la nicotine et de ^{addiction} ~~godron~~ qu'ils sont nocifs, d'où le système nerveux et ^{cause} ~~posent~~ des maladies graves comme: le cancer des poumons ~~et...~~ et ^{l'homme peut être tonique} ~~est~~.

Ensuite, cette source ^{toxicomane} ~~toxicomane~~ est la cause de faillite et ^{cause} ~~posent~~ les fumeurs à faire des ^{crises} ~~choses~~ graves comme le vol.

Donc ne fumez plus.

Bon travail
 fait attention
 aux fautes
 d'orthographe

1/1

Trop de fautes
peut m'empêcher

La cigarette ~~un~~ ^{est un} et floue social
= peur plusieurs motifs.

D'abord, la cigarette ~~elle~~ ^{cause} provoque
la nervosité est ~~casé~~ ^{casé} des maladies
est ~~elle~~ ^{pas} des bienfaits.

Ensuite, ~~elle~~ ^{cause} ~~la~~ ^{la} maladie du pharynx.
est ~~elle~~ ^{casé} ~~de~~ ^{casé} de cancer des ~~ph~~

→ ~~poisson~~ ^{poisson} est elle peut aussi ~~ruiner~~ ^{ruiner} ~~motivation~~ ^{motivation}
- "Donc ne fumez plus".

Conclusion ??

Très bon
travail

51
 Dans notre société, il y a beaucoup
 de problèmes qui menacent surtout les jeunes
premierement, Les fléaux sociaux sont
 multiples par exemple: La fumée, c'est
 un danger qui détruit la relation
entre les personnes ???

deuxièmement, La cigarette ~~provoque~~
 des maladies très dangereuses comme
 les maladies vasculaires - le cancer.

En conclusion, Il faut stopper la
 cigarette, et la remplacer par l'air
 de sport

Très bonne conclusion

*Peut m'inspirer
faute*

De nos jours

Dans notre temps, on voit que la majorité des gens spécialement les jeunes et les vieux fument.

Mais ce tabac ^{provoque} beaucoup de méfaits ~~comme~~ à la santé, par exemple ~~il~~ fait le cancer des ~~poitrines~~ ^{poumons}, la fragilité des ~~os~~ ^{os} comme les dents la ~~frag~~ fragilité des dents, la ~~vieillesse~~ ^{vieillesse} avancée ^{...} et l'accro.

Donc ne fumer plus.

↑ devenir accro à quelque chose, par exemple le fait de trop fumer et ne pas arriver à s'en passer, c'est cela l'explication. ↑

1/1

Annexe 7

Test 2 d'évaluation après les activités moyennes

Sujet :

L'arrivée du Smartphone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Il nous permet de tout faire, à tout instant, n'importe où. C'est une révolution technologique qui nous sans aucun doute apporté énormément. Seulement voilà, le Smartphone a pris une telle place dans notre quotidien que beaucoup d'utilisateurs ont du mal à s'en passer ; choses que vous avez constaté chez certains de vos camarades.

Consigne :

Rédigez un discours argumentatif que vous lirez à vos camarades. Dans votre texte, vous venterez le mérite du Smartphone en incitant vos camarades à se l'acquérir, ou bien au contraire, vous réfutez ce phénomène en leur rappelant d'être vigilant. (utiliser trois (03) arguments illustrés par des exemples).

Annexe 8

Echantillon de copies

Nom : ...

Prénom : ..

Sujet :

L'arrivée du Smartphone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Il nous permet de tout faire, à tout instant, n'importe où. C'est une révolution technologique qui nous a sans aucun doute apporté énormément. Seulement voilà, le Smartphone a pris une telle place dans notre quotidien que beaucoup d'utilisateurs ont du mal à s'en passer ; choses que vous avez constaté chez certains de vos camarades.

Consigne :

Rédigez un discours argumentatif que vous lirez à vos camarades. Dans votre texte, vous vanterez le mérite du Smartphone en incitant vos camarades à se l'acquérir, ou bien au contraire, vous réfutez ce phénomène en leur rappelant d'être vigilant. (Utilisez trois arguments illustrés par des exemples).

..... Dans notre société, tout le monde a un
 Smartphone, et le Smartphone a pris une telle place
 dans notre quotidien. Il est ^{très} nouvelle invention
 qui est ^{devenue} une arme à double tranchant, de ma part je
 suis pour le Smartphone.....

..... D'abord j'aimerais avoir un Smartphone, par ce que
 il a beaucoup de ^{travaux} avantages. Ensuite grâce au
 Smartphone on peut ^{comm} communiquer avec mes amis et
 on peut encore ^{trava} travailler avec ^{le} et d'un ^{travail} quel
 de divertissement il est beaucoup de choses. On peut
 jouer avec le Smartphone, et prendre des photos
 aussi avec le Smartphone.....

..... enfin l'utilisation de Smartphone est importante
 aujourd'hui.....

Nom : ...

Prénom : ...

Sujet :

L'arrivée du Smartphone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Il nous permet de tout faire, à tout instant, n'importe où. C'est une révolution technologique qui nous a sans aucun doute apporté énormément. Seulement voilà, le Smartphone a pris une telle place dans notre quotidien que beaucoup d'utilisateurs ont du mal à s'en passer ; choses que vous avez constaté chez certains de vos camarades.

Consigne :

Rédigez un discours argumentatif que vous lirez à vos camarades. Dans votre texte, vous vanterez le mérite du Smartphone en incitant vos camarades à se l'acquérir, ou bien au contraire, vous réfutez ce phénomène en leur rappelant d'être vigilant. (Utilisez trois arguments illustrés par des exemples).

L'arrivée du smart phone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Le smart phone moyen de la technologie qui un nouvelle invention qui surpris tous le monde dans le siècle 21 siècle. D'abord, le téléphone un chose avec a double tranchées qui un des bien fait et des méfait, mes les bien fait bien car il a plus des bien fait a les méfait. Ensuite, mon camarade, tu peu de jouer par des jeux vidéo, et contacter par des avec tes amis par des réseau sociaux, entendre des musc, de certain, il est des des belle application, d'un autre côté des études, il donnez des information. enfin, le smart phone, il donne un beaucoup de choses.

Nom :

Prénom : ...

Sujet :

L'arrivée du Smartphone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Il nous permet de tout faire, à tout instant, n'importe où. C'est une révolution technologique qui nous a sans aucun doute apporté énormément. Seulement voilà, le Smartphone a pris une telle place dans notre quotidien que beaucoup d'utilisateurs ont du mal à s'en passer ; choses que vous avez constaté chez certains de vos camarades.

Consigne :

Rédigez un discours argumentatif que vous lirez à vos camarades. Dans votre texte, vous vanterez le mérite du Smartphone en incitant vos camarades à se l'acquérir, ou bien au contraire, vous réfutez ce phénomène en leur rappelant d'être vigilant. (Utilisez trois arguments illustrés par des exemples).

L'arrivée du Smartphone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Mais il est dangereux pour notre santé. Surtout pour les adolescents qui ont le plus accès.

D'abord, il est dangereux pour la santé car il provoque beaucoup de maladies comme la diminution de la vue et de la concentration et le cancer de la peau.

Ensuite, il est dangereux pour les adolescents en effet ils sont devenus accro.

Enfin, il faut l'utiliser avec précaution.

Enfin, le Smartphone rend les adolescents indésirables en famille.

✓ En conclusion, il faut utiliser le smartphone avec précaution parce que quand on l'utilise de manière excessive il devient dangereux et on devient accro.

Nom :

Prénom :

Sujet :

L'arrivée du Smartphone dans notre quotidien a incontestablement changé nos vies. Il nous permet de tout faire, à tout instant, n'importe où. C'est une révolution technologique qui nous a sans aucun doute apporté énormément. Seulement voilà, le Smartphone a pris une telle place dans notre quotidien que beaucoup d'utilisateurs ont du mal à s'en passer ; choses que vous avez constaté chez certains de vos camarades.

Consigne :

Rédigez un discours argumentatif que vous lirez à vos camarades. Dans votre texte, vous vanterez le mérite du Smartphone en incitant vos camarades à se l'acquérir, ou bien au contraire, vous réfutez ce phénomène en leur rappelant d'être vigilant. (Utilisez trois arguments illustrés par des exemples).

1. Le portable est un moyen de communication et de loisir. D'abord, le smartphone est en évolution continue et il a pris une grande place dans notre quotidien. Ensuite, il a beaucoup de bienfaits, comme il est un outil de communication. On utilise pour jouer des jeux, regarder des différents films, écouter de la musique, et envoyer des photos. En plus, on les nouvelles. Enfin, chaque chose a un côté positif et négatif. Il faut utiliser le smartphone avec les choses positives toujours. En conclusion, à la fin de mon texte, je vais que le smartphone est utile.

Annexe 9**Test 3 d'évaluation après les activités difficiles**

Décrivez ces images.

Quel est le thème commun entre ces deux images ?

Que représente pour vous l'Algérie ?

Sujet :

Décrivez vos propres sentiments pour l'Algérie.

Annexe 10

Echantillon de copies

Chacun personne porte la Nationalité
de son pays.

D'abord, nous aimons notre pays parce que
on a grandi à l'Algérie et de la terre
de nos ancêtres. Ils ont sacrifié leurs
vie pour ce pays.

Ensuite, on a tous la même idée qui est
ne aimer pas l'Algérie parce que il y a
pas d'avenir ici et ne donne pas
l'importance aux employeurs et le pays
de la corruption c'est pour ça n' aime
pas beaucoup ~~à~~ leur pays.

Enfin, le problème est en eux, pas en
ton mon cher pays.

En conclusion, le fait de partir à l'étranger
c'est bien, mais mieux vaut rester chez
nous.

~~Algerie~~ L'Algérie, notre pays et notre original
 c'est un esprit qui vive dans chaque un
 de nous, nous avons tous aimés
 l'Algérie, ~~mais~~ cette magnifique
 pays mais on trouve que c'est difficile
~~de~~ de vivre là bas, c'est pourquoi les
~~Algériens~~ la majorité des gens
 algériens ~~ne~~ veulent ~~pas~~ de partir
 à l'étranger.

D'une part, l'Algérie ne pas fournit
 fournir les moyens pour l'éducation
~~et~~ et même elle ne supporte pas les
 intelligents et les inventeurs.

D'autre part, les pauvres et ce
 qui ont pas le piston ne peuvent pas
travailler dans ce pays, ont une vie
 très difficile ils sont comme les
 misérables.

et plein
 de
 chômage

eh bien, ~~on~~ dit pas que la faute est
 l'Algérie et est le problème c'est
pas en

Non, on dit pas que l'Algérie se
est pas bien ~~car~~ mais c'est
la faute des responsables qui
transforment le pays de 1 million
et demi de choux da en pays de
~~choux da~~ l'en fait, un pays son
avenir, un pays de l'ignorance

Retenons les Algériens qui
et nous Alas, nous ~~comme~~ des Algériens
c'est de notre devoir nous comme
des Algériens de aider l'Algérie
d' et de la rendre forte comme
le ~~passé~~ elle était dans le passé.

En conclusion, l'esprit national
est ~~un~~ une partie dans
la personnalité de chaque

Algériens et Algériennes et la
preuve on ne peut pas rester en
silence quand les autres parle
de l'Algérie

2/2

#amforgettable-team

d'Algérie, le pays des millions et demi millions de martyrs est un continent historique et grandiose mais dans ce temps là, il y a beaucoup de jeunes qui ^{ont} veulent l'a quitter et émigré dans des pays lointains.

D'abord, la violence de gouvernement algérien est la principale raison de l'émigration de ces jeunes malheureux.

Ensuite, Il y'a beaucoup de problèmes économique et sociale comme le chômage qui serve de cette émigration.

Enfin, Ces jeunes misérables remarque l'algérie comme un pays qui n'a pas d'avenir.

En conclusion, Il faut que le gouvernement arrête sa violence pour que nous vivrons dans un pays solidaire et joyeux.

Annexe 11

Test final d'évaluation comparative

Sujet de la composition du 3^{ème} trimestreComposition de français du 3^{ème} trimestreTexte :

Selon un sondage effectué par l'Association des Élèves, 61 % des élèves du secondaire croient qu'il est acceptable d' « être amis » avec leurs enseignants sur Facebook. En effet, la majorité des participants du sondage sont d'accord pour dire que **ce dernier** leur permet de connaître davantage leurs enseignants (...). D'autres participants n'ont pas partagé cet avis. La décision revient à l'enseignant. À vrai dire, certains éducateurs pensent qu'il existe un équilibre entre les avantages rendus par les réseaux sociaux et le risque potentiel de comportement incorrect entre enseignants et élèves. Hors de tout doute, le fait que les élèves qui demandent à leurs enseignants d'être leurs amis (et vice versa) peut mener à un rapport enseignant-élève qui a des avantages et des inconvénients.

On retrouve parmi les aspects positifs des réseaux sociaux ce qui suit : D'abord les méthodes traditionnelles d'interaction avec les étudiants deviennent obsolètes. Par exemple, un enseignant explique que « les courriels sont dépassés. Les lettres domestiques aussi. Les vieilles méthodes d'interaction avec les élèves et les parents deviennent arriérées ». Facebook est un outil efficace de communication, car les élèves peuvent interagir dans un forum qu'ils connaissent bien, et un espace qu'ils vérifient souvent. De plus Facebook permet aux enseignants d'aider leurs élèves quant à leur comportement sur Internet. Plusieurs éducateurs et législateurs pensent que les réseaux sociaux peuvent aider à prévenir des crimes, et des suicides auprès des adolescents.

Or les risques potentiels ont aussi largement été documentés. Ils comprennent en premier lieu un grand nombre de cas signalés impliquant des enseignants qui ont écrit des commentaires inappropriés sur les profils Facebook de leurs élèves. Si les enseignants ne modifient pas les paramètres de confidentialité afin que **leurs** publications soient protégées, les élèves pourraient avoir accès à du contenu explicite, dont des photos de leurs enseignants en état d'ébriété ou à moitié vêtus. En second lieu, La discipline se fait plus difficile car certains enseignants croient que si les élèves et les enseignants deviennent amis sur Facebook et partagent des renseignements personnels, il se peut que les élèves ne perçoivent plus leurs enseignants comme des figures d'autorité, rendant la tâche plus dure lorsqu'il faut imposer la discipline. Par exemple, il peut être tentant pour un élève de refuser d'écouter les consignes de son enseignant en disant « **je** pensais qu'on était amis ! »

Avec la venue de tels débats, ne serait-il pas bénéfique pour les enseignants de prendre en considération d'autres outils interactifs virtuels qui mettent l'accent sur l'apprentissage ?

D'après Prof. Shariff et ses collègues, « définir la frontière. »

QUESTIONS**I. Compréhension :**

1- Le thème traité dans le texte est :

- a- Etablir des liens d'amitié sur Facebook permet de mieux connaître l'enseignant
- b- Etablir des liens d'amitié sur Facebook permet de briser l'autorité de l'enseignant
- c- Etablir des liens d'amitié sur Facebook est interdit par la loi
- d- Etablir des liens d'amitié sur Facebook facilite l'apprentissage des langues étrangères.

Choisissez deux bonnes réponses

2- Quelle est la problématique posée par l'auteur ?

3- « les risques potentiels ont aussi largement été documentés » Cette phrase veut dire que :

- a- Les risques exacts ont aussi largement été documentés.
- b- Les risques probables ont aussi largement été documentés.
- c- Les risques inévitables ont aussi largement été documentés.

Recopiez la bonne réponse

4- Relevez du texte deux mots et deux expressions relatifs au « **réseaux sociaux** ».

5- Trouvez dans le texte le **synonyme** du mot « **relation** ».

6- « **Or**, les risques potentiels ont aussi largement été documentés. »

- Quel est le rapport exprimé par le mot souligné ?
- Remplacez-le par un autre de la liste suivante : **cependant/ étant donné que/ si bien que**.

7- A qui et à quoi renvoient les mots soulignés dans le texte ?

8- Complétez le tableau ci-dessous par les expressions proposées :

(Facebook permet aux enseignants d'aider leurs élèves / La discipline se fait plus difficile / Les élèves pourraient avoir accès à un contenu explicite, dont des photos de leurs enseignants / Des enseignants qui ont écrit des commentaires inappropriés sur les profils Facebook de leurs élèves. / Plusieurs éducateurs et législateurs pensent que les réseaux sociaux peuvent aider à prévenir des crimes / Les méthodes traditionnelles d'interaction avec les étudiants deviennent obsolètes.)

Les avantages de l'amitié virtuelle professeur/élèves	Les inconvénients de l'amitié virtuelle professeur/élèves

9- L'auteur marque t-il son implication implicitement ou explicitement ? Justifiez votre réponse en relevant trois modalisateurs et en précisant la nature de chacun.

10- Proposez un titre au texte.

II. Production écrite :

Choisissez l'un des deux sujets au choix

Sujet 01 : Résumez le texte au quart de sa longueur.

Sujet 02 : Entre les enseignants qui privilégient la rigueur et l'autoritarisme et ceux qui préfèrent se familiariser davantage avec leurs élèves, Vous voulez faire part de votre avis.
Rédigez un texte argumentatif en discutant ce sujet.

Annexe 12

Echantillon de copies

II. Production écrite : (Sujet 02)

Beaucoup des élèves préfèrent que leurs enseignants soient sévères et sérieux, au contraire, il y a d'autres élèves n'aiment ce genre et préfèrent l'enseignant qui ils lui peuvent parler avec lui comme un ami.

D'une part, ces derniers trouvent que l'enseignant qui est sévère et sérieux est ennuyant et même, il ne peut pas enseigner bien.

D'autre part, ils pensent que l'enseignant qui parle avec eux dans des sujets hors les études et s'amuse avec eux est le magnifique homme pour ce métier par exemple ils les élèves peuvent lui poser des questions quand ils ne comprennent pas et en plus ils peuvent prendre ses conseils des problèmes personnels.

Moi comme un élève, mon avis est différent, parce que je crois que le sévère professeur est le meilleur.

D'abord, il sait bien comment étudier ses élèves. Ensuite, sa sérieuse façon permet toujours de sauvegarder le calme en classe pour une bonne concentration et le plus important que tous ça est le respect, car ce genre d'enseignant peuvent gagner le respect des élèves.

A la fin, je ne dis pas que l'autre genre n'est pas bien, mais moi personnellement je ne peux pas imaginer que mon professeur sera mon ami jamais de la vie! Hi!

Production écrite

dans notre vie l'association a fait
conçoit relations, par exemple la relation
 entre le professeur et l'élève
 d'abord, à mon avis je préfère le professeur
 qui est riche pas riche, il est toujours
 joyeux et heureux on peut l'apprécier des amis
 même on peut contacter très bien, on
 amuse, jouer, discuter
 Enfin, la discipline a consisté par
 ces choses pour pouvoir une communication
 très solidaire
 en conclusion Il faut faire des liens entre
 le professeur et l'élève pour le respect.

4

إمضاء الوالي:

ملاحظات الأستاذ (ة):

Il production écrit:

Le contact avec l'élève et l'enseignant est obligatoire pour déterminer le murc qui sépare les deux et pour avoir a des plus de leçons entre les deux.

D'abord, ^{avant} l'enseignant contact l'élève. Il peut expliquer plus car l'élève ne peut plus avec l'enseignant.

Ensuite, Il a ^{un} le temps pour aider c'est ces élèves ^{aider}.

Enfin, Il a ^{avoir} le temps pour discuter avec le professeur dans la vie normale. ^{discuter}

3-5

Production écrite

Entre les enseignants qui privilégient la rigueur et l'autoritarisme et envoient tout contact avec l'élève et ceux qui préfèrent se familiariser d'avantage avec leurs élèves.

D'abord : Moi personnellement je pense que l'enseignant ^{SEVERE} ~~est~~ ^{est} un élément très nécessaire dans la vie de l'élève.

Ensuite : Moi je préfère ^{de l'} ce enseignant car il oblige l'élève à savoir les matières et faire des simple exemple pour l'élève compris les leçon ^{que}.

Enfin : L'élève ^{est} toujours heureux avec ^{lui} JL.

L'enseignant qui privilégie la rigueur et l'autoritarisme reste toujours une chose très important et très magnifique dans notre vie.