

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET –
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES
DEPARTEMENT DES LETTRES ET DES LANGUES ETRANGERES

Mémoire de Master en Didactique des langues étrangères



Intitulé :

La pratique des ateliers d'écriture et son impact sur l'acquisition de la compétence scripturale en classe de 4^{ème} AM

Préparé par :

M^{lle}. Benslimane Lydia

M^{lle} Benferhat Imene Kheira

Sous la direction de :

Pr. GUIDOUME Mohamed

Membres du jury

Présidente : Mme.Mihoub kheira MAA Université de Tiaret

Rapporteur : M. GUIDOUME Mohamed Professeur Université de Tiaret

Examinatrice: Mme.Degagra Hayet MAA Université de Tiaret

Année universitaire 2019/2020

Remerciements

Nous remercions notre directeur de recherches, M. GUIDOUME M. pour ses recommandations, pour sa disponibilité et son grand appui, grâce auxquels nous avons pu mener à bien cette recherche.

Nos remerciements sincères aux membres du jury de nous avoir fait l'honneur de lire et d'évaluer notre travail et ce malgré leurs innombrables occupations.

Nous remercions nos professeurs pour leur soutien et l'aide précieuse qu'ils nous ont apportés durant toute la période de notre formation.

Enfin, nous tenons à exprimer nos remerciements à l'ensemble du personnel de la faculté des Lettres et des Langues de l'université Ibn Khaldoun de Tiaret qui n'ont ménagé aucun effort pour nous soutenir dans nos études.

DÉDICACE :

Je dédie ce travail :

A ma mère, tous les mots ne sauraient exprimer mon amour, mon respect et ma reconnaissance pour les sacrifices que tu as consenti pour mon bien être et mon instruction.

A la mémoire de mon père décédé, j'aurais tant aimé que tu sois présent.

A mes chers frères Omar et Hassan pour leur soutien et leur encouragement.

BENSLIMANE LYDIA.

Je dédie ce travail :

A mes très chers parents qui m'ont donné le meilleur d'eux-mêmes et qui ont su m'encourager tout au long de mes études. Je vous remercie infiniment pour tout ce que vous avez fait pour moi, je vous exprime à travers cette dédicace ma profonde reconnaissance et mon grand amour.

A mes chères sœurs, Fatma et Hassiba pour leur encouragement durant la réalisation de ce travail.

BENFERHAT IMENE KHEIRA

Sommaire :

Introduction générale	07
Chapitre1 : Cadre théorique.....	11
L'écrit et méthodologie d'enseignement.....	12
L'orthographe, partie intégrante de la production écrite.....	21
La notion d'atelier d'écriture	29
Chapitre2 : Cadre méthodologique	42
Rappel de la problématique.....	43
Cadre général de l'expérimentation	43
Le protocole de recherche	45
La grille d'analyse	50
Chapitre3 : Les résultats	52
Présentation et interprétations des résultats.....	53
Etude comparative entre les résultats du pré-test et du post test.....	62
Chapitre4 : Discussion	64
Discussion des résultats.....	65
Difficultés rencontrées	67
Utilité de la recherche	68
Limites de la recherche	69
Perspectives de la recherche	70
Conclusion générale	72
Bibliographie.....	75
Table des matières	80
Annexe	85
Résumé	

INTRODUCTION GENERALE

INTRODUCTION

La première vocation de tout système éducatif consiste à mettre en place un processus d'enseignement apprentissage où les tâches seront partagées entre enseignant et apprenant dans une atmosphère de partenariat pédagogique pour maîtriser les différentes composantes de la classe. Dans cette perspective l'objectif premier de l'enseignement du français langue étrangère est de faire acquérir aux apprenants les quatre compétences fondamentales à savoir écouter, parler, lire et écrire.

La présente recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE en contexte algérien .Elle se rapporte à la compétence de l'écrit en langue étrangère. La pratique de l'écrit en français langue étrangère est une finalité fondamentale de l'école laquelle nécessite la mobilisation d'un nombre important de moyens et de stratégies d'enseignement par tous les acteurs du système éducatif.

La didactique d'une manière générale s'intéresse aux questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Elle vise l'exploration des méthodologies et des méthodes d'enseignement mises en œuvre par l'enseignant comme elle peut s'orienter vers l'analyse des stratégies d'apprentissage développées par les apprenants et elle prend en compte les contenus d'enseignement comme objet d'étude pour vérifier leur adéquation avec les orientations pédagogiques préconisées par l'institution scolaire.

La didactique du FLE est apparue au milieu des années 70, elle s'intéresse essentiellement aux problèmes liés à l'enseignement et à l'apprentissage du français. Elle s'inspire de plusieurs sciences de référence qui l'ont précédée telle que la linguistique, la sociologie, la psychologie et les sciences de l'éducation, c'est pour cette raison qu'elle est considérée comme étant une discipline récente par rapport aux autres.

En effet, l'intérêt de notre recherche part du constat que la majorité des apprenants de la 4^{ème} année moyenne ont des difficultés en production écrite sur le plan de l'orthographe. Cela nous a conduites à proposer une solution qui pourrait remédier à ce problème ; pour cela nous avons intitulé notre sujet de recherche : la pratique des ateliers d'écriture et son impact sur l'acquisition de la compétence scripturale chez les apprenants en classe de 4^{ème} AM.

L'objectif de notre investigation est de remédier aux difficultés que rencontrent les apprenants vis-à-vis de l'orthographe, d'améliorer leur compétence scripturale en production

écrite et de les amener à s'auto corriger dans un travail de groupe à travers les ateliers d'écriture. Et pour arriver à notre objectif nous avons traité la problématique suivante : Quel est l'impact des ateliers d'écriture sur la compétence orthographique en production écrite chez les apprenants de la 4^{ème} AM?

Pour répondre à cette préoccupation, nous émettons l'hypothèse suivante :

Les ateliers d'écriture et le travail collaboratif seraient des activités pédagogiques efficaces pour réduire l'erreur orthographique en production écrite chez les apprenants au collège.

Sur le plan théorique, nous nous sommes inspirées des travaux du psycholinguiste Michel Fayol qui a analysé cette déficience et ce dans tous ses aspects dans le contexte français. Par ailleurs, nous avons consulté une vaste littérature du domaine de la didactique de l'écrit laquelle nous a orientée à nous focaliser sur l'erreur orthographique que nous considérons comme un véritable problème qui influe sur la qualité des écrits de nos apprenants. En effet, à partir de nos lectures de plusieurs ouvrages, nous avons remarqué que le problème de la production écrite, particulièrement celui de l'orthographe représente un souci majeur d'un grand nombre de pédagogues ; par conséquent ils ont proposé plusieurs méthodes en vue d'y remédier et rendre l'apprentissage plus approprié.

D'autre part nous allons mettre l'accent sur la notion d'atelier d'écriture, autrement dit, sur le travail collaboratif et son impact sur l'erreur orthographique en production écrite.

Plusieurs didacticiens, littérateurs et psychologues se sont intéressés au travail de groupe et considèrent le milieu scolaire comme étant une société chargée d'interactions. Selon Dewey, l'école est une communauté de vie à l'intérieur de laquelle les élèves sont amenés à coopérer, cela suppose qu'il faudrait les faire travailler en groupe pour améliorer leurs relations sociales et pour favoriser l'échange des idées.

De son côté Claire Boniface (1992) affirme à propos des ateliers d'écriture : « le plus petit commun dénominateur des ateliers d'écriture est une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissance des textes écrits par des membres de l'atelier. Quelles que soient leurs tendances, les ateliers d'écriture se structurent de manière presque identique ».

Au niveau théorique, nous nous sommes appuyées sur les postulats des deux psychologues Jean Piaget et Lev Vigotsky qui sont deux grandes figures de la psychologie

cognitive évolutive qui concerne l'apprenant et comment peut-il construire son propre savoir scolaire. En effet, selon le constructivisme piagétien, l'apprenant est le maître absolu de son savoir donc il est responsable de ses apprentissages. Dans ce cas l'enseignant n'est qu'un facilitateur et un guide. Ce modèle théorique permet à l'élève d'apprendre à gérer les contraintes simultanées qui relèvent autant du langage (mot, phrase, texte) que des processus cognitifs. Pour Piaget l'acquisition du savoir se fait graduellement ; l'information nouvelle est retenue et reliée à l'information déjà assimilée. Puisque l'élève est conçu comme étant un décideur dans son processus de construction du savoir cela n'empêche pas qu'il soit accompagné par l'enseignant en lui offrant un environnement riche et stimulant.

Pour le socioconstructivisme, développé principalement par Vygotsky (1985), il met en valeur l'importance et le rôle des interactions dans et pour l'environnement social et humain où chaque sujet a la possibilité d'agir sur l'autre et vice versa. Cela entraîne la transformation de l'activité de l'enseignant ; son rôle est d'identifier l'écart existant entre le niveau actuel de l'enfant et son niveau potentiel, ce qu'on appelle la « zone proximale de développement » dans le but de lui permettre de réussir en collaboration.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'écriture est une activité à la fois fondamentale et complexe pour les apprenants qui rencontrent beaucoup de difficultés dans cette activité, précisément, celle de l'orthographe qui occupe un statut singulier dans l'enseignement du FLE. L'acquisition de l'orthographe nécessite une articulation avec les pratiques de production de textes ; par conséquent l'enseignant doit se détacher de son rôle traditionnel du transmetteur du savoir pour tendre un peu vers un rôle de médiateur lors d'activités telles que les ateliers d'écriture qui est une activité qui s'effectue en groupe.

En se référant aux principes de l'approche par compétence, une méthodologie adoptée par le système scolaire algérien, qui tend à régler les lacunes des méthodologies précédentes dans l'enseignement apprentissage en faisant participer activement l'apprenant à sa formation par l'action. En effet, l'apprenant élabore sa compréhension en comparant sa perception à celle des autres à travers des contacts et d'une communication pour le but de construire ses connaissances et son savoir.

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous avons adopté l'expérimentation comme un outil d'investigation en suivant un protocole de recherche qui contient un pré-test, un test et un post, cette expérimentation est menée auprès des apprenants de la 4^{ème} année moyenne du CEM « Les Frères Benhenni, wilaya de Tiaret ».

Nous avons opté d'abord pour la méthode quantitative, afin d'analyser les données recueillis de notre corpus pour détecter les erreurs récurrentes et le nombre des apprenants qui ont des difficultés en matière d'orthographe. En deuxième lieu nous avons opté pour la méthode comparative pour faire une comparaison entre les résultats obtenus en pré-test et en post test dans le but de confirmer ou infirmer notre hypothèse et répondre à notre question de recherche.

Ce mémoire se divise en quatre chapitres : un chapitre théorique qui présente dans un premier lieu la compétence de l'écrit et les méthodologies d'enseignement. En deuxième lieu nous mettons l'accent sur les différents points qui renvoient à l'orthographe comme partie intégrante de la production écrite. En dernier lieu, nous nous focalisons sur la notion d'atelier d'écriture. Le chapitre méthodologique, comporte la description du protocole de recherche et l'expérimentation menée auprès des apprenants du groupe témoin et du groupe expérimental. Le chapitre des résultats, porte sur la présentation et l'analyse des données. Le dernier chapitre de discussion met en évidence la confrontation de nos résultats avec ceux des travaux antérieurs et quelques informations portant sur les limites et perspectives de notre travail de recherche.

CHAPITRE 1 : CADRE THEORIQUE

L'activité scripturale a toujours été considérée comme une tâche pratiquée exclusivement à l'école. Elle est une préoccupation majeure pour les acteurs du domaine des langues étrangères puisque selon la didactique du FLE l'écrit est un outil indispensable pour la communication. En effet, l'écriture a un statut privilégié dans le cadre social. C'est un moyen qui permet aux apprenants de comprendre le monde et de mieux se faire comprendre. Pour écrire d'une manière correcte et agréable, il est important de maîtriser l'orthographe, la grammaire, la conjugaison voire la sobriété du style.

1-lécrit et méthodologie d'enseignement

1-1-L'enseignement du FLE en Algérie

En Algérie la langue française a toujours été présente un peu partout dans différents espaces sociaux et institutionnels .Cela est la conséquence de la présence coloniale française qui a duré plus d'un siècle et ce côté d'autres dialectes et l'arabe classique. Après l'indépendance elle est devenue comme première langue étrangère et a été même, durant des années la langue d'enseignement au niveau de tous les cycles scolaires. A l'université, le français est la langue d'enseignement de presque toutes les filières scientifiques. Au fil du temps, on a assisté à plusieurs réformes et ce afin d'améliorer la situation de l'enseignement apprentissage en général et celui du français, en particulier. Cependant, après la réforme de 1976 qui avait comme objectif primordial de valoriser la langue arabe et son usage dans tous les secteurs, le français a perdu, par conséquent, son statut de langue privilégiée. Nous ajoutons à cela l'application irréfléchie et rapide d'une multitude de méthodes d'enseignement, inadéquates avec la réalité sociale algérienne.et malgré cela ont été utilisées aveuglement par les enseignants. Dabène (1994) explique, concernant ce sujet que « *les transferts de méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent à des obstacles d'ordre culturel autant que linguistique, difficultés essentiellement dues à la méconnaissance des univers dans lesquels celles-ci sont appelées à s'insérer* ».

Nous rappelons, essentiellement, que selon la réforme de 1976, l'enseignement du FLE à trois objectifs fondamentaux :

- L'accès à une documentation simple dans le FLE.
- La connaissance des civilisations étrangères.
- Le développement de la compréhension mutuelle entre les peuples.

Il est clair, donc, que le statut de la langue française est devenue, essentiellement utilitaire ; une langue au service de la science et de la communication avec l'autre.

1.1.2-L'enseignement du FLE au collège

Après l'indépendance de l'Algérie l'enseignement apprentissage du FLE a fait l'objet d'une succession de réformes. En ce qui concerne le cycle fondamental, composé par l'enseignement primaire, moyen et secondaire. L'appellation « fondamentale » est un paradigme de l'ordonnance du 16 avril 1976 n°76-351. Le cycle fondamentale se répartit, donc, en neuf années. Le cycle primaire qui comporte six années où l'élève doit passer l'épreuve de sixième et le cycle moyen qui contient quatre années, l'élève doit subir les épreuves du brevet afin d'accéder au cycle secondaire.

Le principal objectif de l'école fondamentale vise à développer la compétence linguistique afin de faciliter l'accès à l'information « *à doter les élèves d'un ensemble d'aptitudes linguistiques et intellectuelles qui leur permettent, au terme de l'enseignement moyen, l'accès à la documentation de type scientifique, orale ou écrite* ». (Cité dans Evaluation didactique du nouveau manuel scolaire de FLE de la IAM en Algérie).

Vingt ans plus tard le système éducatif algérien a connu une deuxième réforme et ce durant l'année 2003. Pour la première année moyenne, un nouveau programme a été mis en place selon le « plan d'action » retenu par le conseil des ministres à l'ère de Mme Benghebrit.

Selon les orientations pédagogiques , l'apprentissage du FLE permet à l'apprenant de développer la pratique des quatre habiletés d'apprentissage dans les deux domaines, l'oral et l'écrit, ce qui conduit l'apprenant à construire d'une manière progressive ses connaissances de la langue française et de les réinvestir pour communiquer et pour faire de la documentation. Quant à l'apprenant de cycle moyen, il s'agit de se former à partir de textes diversifiés oraux ou écrits pour perfectionner ses compétences linguistiques ainsi que méthodologiques tout au long du cycle.

- La première année moyenne est consacrée pour le renforcement et la vérification des compétences déjà acquises au primaire. L'objectif d'enseignement dans cette période est de conduire l'apprenant à produire des textes explicatifs et prescriptifs.

- La deuxième et la troisième année moyenne seront réservées à la consolidation des compétences orales et écrites des textes à dominante narrative.
- La quatrième année moyenne sera consacrée à l'utilisation des compétences orales et écrites afin d'argumenter.

1.1.3-L'enseignement/apprentissage de l'écrit

L'enseignement/apprentissage de l'écrit à son tour a évolué durant cette période (après 1962) à travers l'influence des différentes méthodologies d'enseignement. L'importance accordée à l'écrit dans les années 70 n'est pas identique à celle d'aujourd'hui et idem pour la manière de l'apprendre par les élèves.

Au niveau du palier moyen l'activité d'écriture se fait individuellement, l'apprenant est censé traiter la consigne demandée par l'enseignant qui propose une grille d'évaluation. En outre, la production écrite est considérée comme une compétence où l'apprenant s'engage à produire un texte, cette activité exige la mise en œuvre des opérations de planification et d'organisation de cette dernière ainsi que l'utilisation adéquate de la langue. Les nouveaux programmes visent à améliorer la qualité de la production en l'organisant par le biais des nouvelles techniques afin que cette dernière soit comprise par l'interlocuteur.

Pour cette raison le ministère de l'éducation a installé un nouveau dispositif d'enseignement apprentissage de l'activité de l'écrit, où on a favorisé la centration sur l'apprenant, de plus d'après cette réforme, des projets de classe ont été réalisés et puisque l'acquisition de la compétence scripturale n'est pas effective, elle reste une activité individuelle. Bref, l'objectif premier des nouvelles réformes est l'autonomisation de l'apprenant dans la construction de leur apprentissage

1.2-Bref panorama de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues.

Pour présenter ce bref panorama de l'évolution des méthodologies d'enseignement, nous nous sommes inspirées des travaux de recherches de Puren C. (1988) ainsi que l'exposé fait par J.P Cuq et Gruca I. dans leur ouvrage « Cours de didactique du FLE » (2003)

1.2.1. La méthode traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle dite, aussi, « la méthodologie classique », est basée sur la lecture et la traduction des textes littéraires en langue étrangère. Une caractéristique importante est que l'écrit précède l'oral dans cette méthodologie ; or, elle ne favorise pas l'apprentissage de la production écrite comme le signale Cornaire et Raymond(1998) « *les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions* ».

1.2.2. La méthodologie directe :

La méthodologie directe est apparue en 1990 en opposition à la méthode traditionnelle, elle est considérée selon Puren C. (1988) comme : « *la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE (langues vivantes étrangères)* ». Elle utilise la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite ; par conséquent, on accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale scripturée.

1.2.3. La méthodologie audio orale.

Cette méthodologie s'est constituée en France à la fin des années 50, après la deuxième guerre mondiale par besoin de former des soldats parlant d'autres langues que l'anglais. Son objectif premier est la communication en langue cible comme le souligne Germain (1988) : « *les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite sont visées en vue de la communication de tous les jours* ».

Comme dans la méthodologie directe, la tâche de l'écrit sert à restituer ce qui a été acquis oralement ; en effet, les apprenants doivent travailler la compréhension et l'audition, puis l'expression orale, suivra, ensuite, la lecture et la rédaction. Cette méthodologie utilise plus, les exercices de distributions et de transformations.

1.2.4. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV) :

La méthodologie SGAV est née à la fin des années 50 par Peter Guebrina à l'université de Zagreb à l'institut de phonétique. Dans cette méthodologie on a commencé par la langue parlée puis passer à l'écrit, seulement après avoir acquis certaines connaissances en faisant une dictée réalisée après les heures de cours qui comme le décrit Cornaire &

Raymond(1998) : « *devient un nouveau prétexte pour revenir de la graphie aux sons, puisqu'on demande aux apprenants à lire à haute voix les phrases qu'ils viennent d'écrire* ».

1.2.5. L'approche communicative :

L'approche communicative s'est développée à partir des années 1970 en réaction contre les méthodologies précédentes et principalement aux méthodologies A.O et SGAV. Dans cette approche communicative l'aspect oral prédominant mais il y a une certaine revalorisation des deux aspects l'oral et l'écrit comme le souligne Cornaire & Raymon (1998) l'approche communicative prend : « *de plus en plus d'importance étant donné que les besoins peuvent prendre des formes variées et nombreuses : comprendre des renseignements écrits, rédiger une note de service, donner des indications par écrit etc.* ».

1.2.6. L'approche par les compétences :

L'approche par les compétences s'est imposée dans le monde de l'éducation, en particulier, chez les anglo-saxons vers les années 70-80. Elle est abordée dans la nouvelle réforme dans le système éducatif algérien entre 2002 et 2003 dans l'optique de faire acquérir aux apprenants les deux compétences : orale et écrite.

Selon Philippe Perrenoud : « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* ».

1.3. La notion d'écriture : Essai de définition

Pour s'exprimer et pour communiquer, l'homme utilise le langage mais avec le temps il se rend compte que cet instrument de communication ne lui suffit pas ; il a, donc, complété l'usage de l'expression orale par la création de l'écriture.. Il est évident que la parole se caractérise par sa courte durée, le locuteur cherche à marquer sa trace à travers l'invention du système d'écriture. Selon Muriel Eynard (2013, p.6) : « *l'écriture est née de la nécessité de représenter la réalité en moyen de signes et permettre des opérations intellectuelles elle se matérialise par un ensemble de signes et de codes par son caractère différencié, son apparence graphique et sa permanence* »

L'écriture se définit selon plusieurs acceptions. En effet, pour le Robert (2008, p.76) elle est : « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* ».Autrement dit c'est la transformation de la plus petite unité d'un système d'écriture en un message graphique pour le but d'exprimer une idée.

D'après Essono J.M (2000, p. 63) « *l'écriture est un mode de communication qu'utilise les hommes pour matérialiser leurs pensée et fixer la parole fugitive* ».

Par ailleurs Encarta J. (2008) propose une autre définition de l'écrit : « *l'écriture est un système de signes visuels qui sert à transcrire les sons du langage parlé. L'écriture est un formidable moyen communications entre les hommes* »

Dans une autre optique, le groupe DIEPE (1995, p. 5) avance que la compétence scripturale se définit comme étant un ensemble de compétences à savoir des connaissances, un savoir-faire et de la production d'un texte écrit comportements qui permettent

Yves Reuter cité par Christian Barré de Miniac prend en considération l'aspect formel de l'acte d'écriture en s'adossant sur la définition suivante : « *L'écriture est une pratique sociale historiquement construite impliquant la mise en œuvre tendancielle conflictuelle de savoirs de représentation de valeurs d'investissements et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à reproduire* »

En se référant à la citation ci-dessous nous pouvons comprendre que l'activité d'écriture est une tâche assez complexe qui demande le réinvestissement de certaines habiletés qui servent à l'appropriation d'un outil de communication social, culturel, linguistique...etc. elle peut être pratiquée soit dans un contexte scolaire soit dans un contexte extrascolaire. Elle ne se résume pas à ce qui est graphique, cette activité n'est pas dissociable de la personnalité de l'individu et son entourage social et intellectuel.

1.3.1-Définition de la production écrite :

Dans le contexte scolaire, l'activité scripturale est considérée comme une discipline venant embellir les apprentissages des différentes autres disciplines. Dans le cadre de l'approche communicative on remarque que les acteurs du système éducatif donnent une importance à la production écrite. Cette pratique est conçue comme étant une compétence communicative unique.

Selon Pierre Largy (2006, p. 20) : « *la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche d'idée (conceptualisation), leur mise en mots (formation linguistique) et leur transcription graphique* ».

D'après cet auteur, l'activité de la production écrite est considérée comme une tâche complexe qui demande à l'élève de développer la capacité d'écrire en respectant les règles lexico syntaxiques et l'orthographe.

Selon des études cognitives de la psychologie cognitive Hayes et Flower définissent la production écrite comme : « *une activité mentale complexe de construction de connaissances et de sens* », cité par Jean Pierre CUQ et Isabelle GRUCA (2002, p. 182). Ce modèle met en évidence le processus mental à côté de l'acte d'écriture.

Robert Bouchard (2003, p. 160) la définit comme : « *la capacité à produire des discours écrits bien formés y compris dans leur organisation matérielle, appropriés à des situations particulières diversifiées* », où interviennent plusieurs types de compétences.

Dans cette même perspective J.P CUQ (2003, p.180) distingue cinq compétences principales :

- Une compétence linguistique (compétence grammaticale/compétence lexicale)
- Une compétence discursive
- Une compétence référentielle
- Une compétence socioculturelle
- Une compétence cognitive

En didactique des langues étrangères avec l'apparition de l'AC, le statut de la production écrite a changé, l'apprenant est censé construire un sens à partir de cette activité d'autre part, l'enseignant est appelé à développer leurs capacités à produire des textes bien écrits sur le plan formel dans une visée communicative.

Dans le même sillage de la production écrite, S.Plane (1994) souligne : « *une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence* ».

En s'appuyant sur ces différents travaux, nous pouvons affirmer que cette pratique où l'apprenant est appelé à résoudre plusieurs contraintes demeure problématique ; en effet, cette activité nécessite beaucoup de temps et de compétences diversifiées.

1.3.2. La production écrite dans l'apprentissage du FLE au collège:

Beaucoup d'élèves trouvent des difficultés dans l'apprentissage de la production écrite qui est considérée comme une activité complexe car ils ne peuvent pas affronter cet obstacle étant peu outillés pour pouvoir réinvestir leurs connaissances et ce afin de comprendre une consigne proposée par l'enseignant et répondre aux difficultés du sujet. Le rôle de l'enseignant consisterait, alors, à guider l'apprenant à franchir ces obstacles à travers différents moyens et méthodes pédagogiques.

Pour mettre en évidence l'importance de la pratique de l'activité de production écrite dans l'enseignement moyen, Haltes a mené des une enquête avec des apprenants en cours moyen et a conclu ce qui suit : *« interrogés sur l'écrit les enseignants expriment des représentations contradictoires s'ils accordent le plus grand prix aux dimensions textuelles, la cohérence des idées, le respect du sujet, leur travail en classe ne porte pas sur ce qui fait de la rédaction un exercice d'écriture(...) et les maitres se rabattent de façon dominante dans leur pratique d'enseignement... »*

Pour conclure, l'activité de production écrite sert à évaluer l'apprenant, elle perfectionne ses expériences et ses apprentissages. Durant la pratique de cette activité, l'apprenant est sous l'influence de trois éléments fondamentaux : linguistique, psychologique et socio familial ; il a besoin d'un savoir linguistique qui lui permet de faire sa production écrite, en même temps, l'envie d'apprendre le pousse à aimer l'activité et à investir le maximum d'efforts pour exceller dans son travail, le soutien et l'encouragement du milieu familial, le point de vue de la société envers les langues étrangère, tout cela favoriserait l'apprentissage.

Les compétences principales qui sont acquises d'une manière enchaînée, s'approprient dans chaque séquence didactique à savoir : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite.

1.3.3. La démarche en séance de production écrite

Après chaque cours, l'enseignant s'auto-évalue, Selon Khan Gisel (1993) « *l'enseignant s'interroge sur ce qui a marché et sur ce qui n'a pas marché dans son enseignement pour pouvoir se corriger et perfectionner ses pratiques* » et ce pour remédier aux insuffisances pédagogiques

La démarche d'une séance de production écrite se déroule selon les phases suivantes :

- Tout d'abord, l'enseignant lit la consigne à ses élèves en s'assurant qu'elle a été bien comprise.
- Ensuite, il explique brièvement la situation de communication.
- Il fait un bref rappel des différentes caractéristiques du type de texte que les apprenants ont à rédiger.
- L'enseignant analyse et souligne les erreurs dans les copies. Ce qui serait important ce n'est pas le fait de mettre une note mais plutôt c'est de remédier uniquement les erreurs les plus récurrentes dans les copies des apprenants afin de proposer des exercices de remédiation par chaque type d'erreur pour qu'ils réussissent à fur et à mesure à produire des textes sans erreurs tout en respectant les règles de mise en texte.

1.3.6. Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite :

La production écrite est conçue comme étant une activité qui est difficile à apprendre, les apprenants doivent être au courant de ces difficultés ainsi que les ressources à mobiliser dans cette activité, ceci rendra la production écrite facile à réaliser. Cuq et Gruca(2005) affirment que la production écrite implique : « *une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelques fois délicat de distinguer et de structurer* » et c'est la raison pour laquelle les apprenants trouvent des difficultés dans cette dernière.

Mangenot (2005) souligne que les obstacles liés à cette activité sont de plusieurs natures :

-Linguistique : qui concerne la maîtrise de la langue en général (grammaire, vocabulaire...), et particulièrement celle de l'orthographe qui pose un véritable problème.

-Cognitive : parfois même si des stratégies textuelles sont apprises en langue maternelle, l'apprenant ne les mets pas en œuvre en langue étrangère.

-Socioculturelle : l'apprenant ignore les caractéristiques liées à chaque langue par exemple une lettre de remerciements inclut plusieurs formes d'une langue à une autre.

Dans ce qui a précédé nous avons présenté les différents éléments théoriques liés à l'écrit et l'enseignement apprentissage de cette compétence à travers les méthodologies d'enseignement, sachant que l'activité scripturale est complexe, les apprenants approuvent des difficultés lors de la réalisation de cette dernière, parmi les difficultés rencontrées nous citons les erreurs orthographe que nous allons exposer en détail dans les titres qui suivent.

1.4. L'orthographe, partie intégrante de la production écrite

L'apprentissage de n'importe qu'elle langue étrangère suppose la maîtrise de la compétence orthographique car écrire correctement sans commettre des erreurs assure une bonne communication écrite. Selon Jean, GUION (1973) l'orthographe « *est une nécessité dans le cadre de la communication écrite* ». De là nous pouvons dire que la compétence orthographique concerne seulement et uniquement l'écrit à savoir une compétence plus globale qui est la compétence scripturale.

En effet, pour André Angoujard (1994) la compétence scripturale est « *l'aptitude à produire l'ensemble des formes graphiques nécessaires à la réalisation d'un projet d'écriture* ». Donc pour maîtriser la compétence orthographique, l'apprenant de langue doit se servir de ce qu'il a appris tout au long de sa scolarité (savoir déclaratif) et les mobiliser lors de la rédaction (savoir procédural) pour parler ou écrire correctement.

1.4.1. Qu'est-ce que l'orthographe ?

Selon le dictionnaire Grevisse, (1986: 93) « *l'orthographe est la manière d'écrire un mot dans une langue quelconque* ». Etymologiquement, le terme orthographe vient du latin orthographia, lui-même emprunté du grec ancien. Le mot orthographe se dérive de deux mots « ortho » et « graphia ». « Ortho » signifie ce qui est droit. En d'autres termes, il sert à exprimer la droiture et la justesse. « Graphia » est en rapport avec la manière d'écrire le mot. Il signifie « écriture ». Tout simplement, orthographe est l'écriture juste.

En outre, une autre acception est proposée par le dictionnaire de la langue française le Robert (1966), il s'agit de « *l'ensemble des règles officiellement enseignées ou imposées par l'usage, selon lesquelles on doit écrire* ». De surcroît, pour Le nouveau petit Robert, le terme « orthographe » est défini comme « *la manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte* », « *le système de notation des sons par des signes écrits, propre à une langue* ». (2011, para1 et 3)

A son tour Larousse (2005) propose une autre définition « *un ensemble de règles et d'usage qui régissent la manière d'écrire les mots d'une langue donnée* ».

A partir de ces quelques définitions présentées par les fameux dictionnaires de la langue française on distingue que l'orthographe est une discipline qui unifie la forme graphique du langage à partir d'un ensemble de normes imposées dans chaque communauté linguistique afin de régler la manière d'écriture.

René Thimonnier (1976 :88) quant à lui, estime que l'orthographe du français « *n'est rien d'autre qu'un système de transcription qui s'impose à tous les membres de la communauté.* ». Pour sa part, Nina Catach (1980: 16), considère que l'orthographe du français « *est la manière d'écrire les sons ou les mots d'une langue, en conformité, d'une part avec le système de transcription graphique adopté à une époque donnée, d'autre part, suivant certains rapports établis avec les autres sous-systèmes de la langue (morphologie, syntaxe, lexique)* ». À la lumière de ces définitions, nous pouvons déduire que l'orthographe est un élément primordial dans l'apprentissage du FLE ainsi que l'apprentissage de l'écrit. Par conséquent, nous pouvons ajouter que l'orthographe est une condition primordiale pour assurer la clarté et la bonne compréhension de toute communication.

1.4.2. Les types de l'orthographe :

L'orthographe, donc, occupe une place très importante dans l'enseignement / apprentissage du FLE. La pratique pédagogique propose deux orthographes distinctes, l'une est l'orthographe grammaticale qui concerne la pure graphie du mot et l'autre est l'orthographe lexicale qui concerne le rôle du mot par rapport à l'ensemble de la phrase, c'est- à dire, la manière de conjuguer les verbes et de les accorder dans la phrase.

1.4.2.1. L'orthographe grammaticale :

L'orthographe grammaticale ou l'orthographe de règles est un type d'orthographe qui propose des résolutions pour chaque lacune rencontrée lors de la rédaction, par exemple les variations du nom, de l'adjectif ainsi que les variations du verbe et tous les accords du genre et du nombre. La définition proposée par Manesse et Cogis (2007 : 32-33) est représentative : « *L'orthographe dite grammaticale concerne les marques morphosyntaxiques ; elle se transmet au moyen de règles qui exigent, pour être comprises et mises en œuvre, une analyse de la langue* ».

1.4.2.2. L'orthographe lexicale :

L'orthographe lexicale, nommée aussi, orthographe d'usage est un type d'orthographe qui définit la manière d'écrire les mots indépendamment de leur usage dans le syntagme, c'est-à-dire hors contexte, par conséquent chaque terme possède une image graphique et une sonorité définie où le stade oral de la langue précède toujours le stade écrit.

En effet, l'orthographe lexicale (d'usage) est définie par Simard (1995) comme « *l'ensemble des graphies imposées par des conventions linguistiques qui ne dépendent pas des règles d'accord.* » c'est-à-dire les mots comme ils sont mentionnés dans le dictionnaire. Fayol et Jaffre (1999, p. 143.) La définissent pour leur part comme la « *manière dont s'écrivent les mots dans une société donnée* ». En résumé il s'agit d'une transposition sous forme écrite pour chaque langue de la manière de retranscrire les unités sonores et les unités sémantiques d'un mot.

1.4.3. Les notions fondamentales de l'orthographe :

Pour mieux comprendre le domaine étudié, nous allons évoquer quelques notions qui peuvent nous aider à comprendre la compétence orthographique à la fois lexicale et grammaticale. Tout d'abord, « les graphèmes » et les « morphèmes » qui sont des éléments incontournables de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, par conséquent les correspondances entre ces deux derniers sont la base du passage de la langue orale à la langue écrite et vice-versa. Cette correspondance varie d'une langue à une autre. Le graphème est au niveau de la manifestation écrite de la langue tandis que le phonème est au niveau de la manifestation orale.

1.4.3.1. Le phonème :

Par définition, le phonème est la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, selon le Robert « *est un élément sonore du langage parlé, considéré comme une unité distinctive* » (Robert 2016). Pour J.P. Cuq (2003, 193) « un phonème est la plus petite unité phonique qui permet de distinguer les mots dans une langue »

En somme, dans la langue française, il existe 37 phonèmes (19 consonnes, 15 voyelles et 3 semi-consonnes) qui sont, souvent représentés par plusieurs graphèmes. Le phonème est défini selon Larousse comme étant : « *Un élément minimal, non segmentale, de la représentation phonologique d'un énoncé, et dont la nature est déterminée par un ensemble de traits distinctifs.* »

1.4.3.2. Le graphème :

Le graphème est la plus petite unité du système graphique destiné à transcrire les phonèmes. Le mot graphème a connu une évolution au cours du temps ; en effet, au début, il était synonyme du mot « lettre », un peu plus tard il a été défini comme le correspondant graphique du phonème. Nina Catach (2004) insiste à ce qu'il ne faut surtout pas confondre le graphème avec la lettre. Elle le définit comme étant : « *La plus petite unité significative de la chaîne écrite composée d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire ayant une référence phonique et / ou sémique dans la chaîne parlée* ». Exemple : p, ou, r, ch, a, ss, e, r dans le mot « pourchasser ». Nous pouvons comprendre, donc, que le graphème est une unité graphique qui ne se confond ni avec la lettre, ni avec une simple transcription du phonème.

N. Catach (2004) dans « orthographe français » classe les graphèmes en trois catégories : Le phonogramme, le morphogramme et le logogramme

a. Les phonogrammes :

Le Robert (2016) définit les phonogrammes comme « *tracé qui enregistre les vibrations produites par la voix ou des signes graphiques représentant un son (opposé à idiogramme)* ». De même Nina Catach (2004), dans son ouvrage « orthographe » suppose que « *le phonogramme et le graphème chargé de transcrire les sons ; leur usage est réglé par les lois de position.* ». Elle donne l'exemple du son « g » : « g » dans « gare », et « gu » dans « gué ».

En effet le phonogramme est la transcription arbitraire d'un son, autrement dit unité de correspondance phonographique. Les phonogrammes représentent l'essentiel du système orthographique français

b- Les logogrammes :

Le Robert (2016) définit les logogrammes comme étant des « *dessins correspondant à une notion ou à une suite de sons, dans les écritures dites à idéogrammes (hiéroglyphes, caractères chinois* ». Ainsi que N.Catache (2004) les nomme comme « *figures de mots, dans lesquels, à la limite, la graphie ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut la dissocier (exemple : sept, thym, pouls, coing, etc. .)* ». Les logogrammes sont, donc, des graphèmes qui permettent de distinguer graphiquement les homophones.

c- Les Morphogrammes :

Pour N. Catach (2004) « *les morphogrammes surtout situés, pour les renforcer, aux jointures des mots, maintenus graphiquement identique qu'ils soient prononcés ou non ; ex : marque de féminin / masculin, singulier / pluriel, suffixes / préfixes, radicaux / dérivés ... etc.* » p .121. Pour mieux expliquer cette notion elle a donné un exemple « dans le mot « Jolis » est un morphogramme du pluriel alors que le c dans le mot « blanc » est un morphogramme qui rapproche ce mot à d'autres mots de la même famille comme par exemple blanche, blanchir .

A cet effet Il est également possible de faire la distinction entre les morphogrammes «grammaticaux» et «lexicaux». Le « s » dans le mot « jolis » est un morphogramme grammatical car il a pour fonction de marquer le nombre, comme c'est également le cas pour « ons » dans « jouons ». Par contre le « c » dans « blanc » est une marque finale permettant de former des mots du même type. Cela est donc « *un morphogramme lexical tout comme les mots avec une marque finale utilisée pour former un lien visuel avec le féminin ou bien les dérivés* » (N.Catach. ,1986)

1.4.3.3. Les homophones :

Etymologiquement, le mot homonyme vient du latin « homonumos » qui se décompose en deux termes « homo » qui signifie « semblable » et « phone » le son ainsi que « nyme » signifie le nom. (Le robert 2016).

En effet les « homonymes » occupent une grande place dans l'orthographe du français ainsi que c'était le sujet de recherche de plusieurs chercheurs telle que McNicoll et Roy (1985), Braine (1993), Farid (1996). En outre Les homophones ou les homonymes sont deux termes employés l'un pour l'autre. .Autrement dit, ce sont des mots qui se prononcent de la même manière ; ils s'écrivent parfois de façon identique, mais leurs sens sont différents. En voici quelque exemple : « un page »et « une page », « d'avantage » et « davantage », « nid »et « nies ».

Selon Bentolila A. (1996) « *On appelle homonymes, deux mots qui s'écrivent ou se prononcent de la même façon mais dont le sens est différent, ce qui peut prêter à confusion : moule (mollusque) moule (récipient pour faire les gâteaux). Verre (récipient servant pour boire) vers (élément d'un poème) vert (couleur)* ». Le mot homonyme vient du grec « homos » signifiant « semblable » et de « onoma » signifiant « mots ». C'est à dire que les homophones peuvent être écrits ou prononcés de la même façon sauf que toujours se différencient par le sens.

En outre la langue française comporte un grand nombre d'homophones qui sont de deux natures grammaticales ou lexicales et qui sont souvent sources d'erreurs d'orthographe :

- Les homophones grammaticaux sont des mots qui n'appartiennent pas aux mêmes catégories grammaticales c'est à dire de nature et de sens différents mais de même prononciation : exemple : (a / à), (et / et), (on/ont).
- Les homophones lexicaux concernent les noms communs ou autrement dit le vocabulaire, par exemple : (tante /tente), (mer /mère), (chaîne/ chêne).

Il faut noter qu'il existe un autre type d'homophone appelé par N.Catach les homophones du discours. Ils ont une sonorité identique mais de fragmentation différente, par exemple : « il perd ses verres » et « il persévère », « un dauphin » et « un dos fin ».

1.4.4. Distinction entre erreur et faute:

Aujourd'hui, avec le développement des théories d'apprentissage, la didactique des langues a revalorisé la capacité de l'écriture. Elle reconnaît non seulement son importance, mais aussi sa valeur formative de l'écrit. En didactique des langues étrangères, ce qui est important, c'est la transmission du message que ce soit à l'oral ou à l'écrit.

A l'oral, le message peut être transmis par un seul mot, ou même des gestes ou des mimiques quant à l'écrit, il est essentiel de construire des phrases grammaticalement correctes et cohérentes pour que le message puisse être bien transmis. C'est pourquoi, il est nécessaire de remédier et analyser les erreurs commises dans les productions écrites des élèves.

D'après Gérard VIGNER, (2004) « *les termes d'erreur et faute reviennent souvent pour désigner les difficultés rencontrées par les élèves dans l'apprentissage* ».

En effet, dans le domaine de la didactique, nous devons utiliser la notion d'erreur car la faute est plus grave, elle a une connotation morale forte, souvent négative. Alors, dans le langage courant les deux notions représentent la même signification, ou de façon plus claire les deux notions sont synonymes sauf qu'en didactique, il existe une distinction de nature entre l'erreur et la faute que nous essaierons de définir en détail afin d'éclaircir cette ambiguïté dans la dénomination.

1.4.4.1. Définition de l'erreur :

Au sens étymologique, le mot « erreur » vient du latin « error » signifiant au sens propre « action d'errer, détour », au sens figuré « s'écarter de la vérité ». Dans le processus enseignement /apprentissage l'erreur est vue comme une non maîtrise du savoir, c'est à dire qu'elle relève d'une méconnaissance de la règle de la part des élèves. En didactique des langues étrangères l'erreur est définie comme « un écart par rapport à la représentation normée » c'est à dire que l'apprenant ne respecte plus les règles orthographiques ce qui présente une gêne et un empêchement de l'apprentissage. Pour Le Robert (2016) l'erreur a été définie comme « *un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement... jugement, faits psychiques qui en résulte* ». « *Un jugement contraire à la vérité* ». Donc L'erreur est une étape primordiale permettant à l'apprenant d'accéder au savoir et de réaliser des activités de remédiation.

1.4.4.2. Définition de la notion de faute:

Le mot « faute » vient du Latin « falsus » qui signifie faux, « Ou action de faillir » et « manque ». En didactique des langues étrangères, les fautes correspondent à « des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé) ». En effet le cadre européen commun de référence pour

les langues a fait une distinction entre ces deux notions «*Les erreurs sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2. Les fautes, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif.*»

1.4.5. Typologie des erreurs :

Le français comme toutes les langues du monde est régi par des normes d'écriture. En effet, pour maîtriser l'orthographe du français, il faut acquérir et suivre un certain nombre de règles de nature grammaticale et lexicale qui en contrôlent l'usage. Selon N.CATACHE dans son ouvrage la notion de l'orthographe est relativement récente, cette dernière, se rattache a deux mots grec « écrire » et « correcte ». En outre, dans son ouvrage (l'orthographe française p.288) elle classe les erreurs selon six catégories :

a) Les erreurs à dominante phonétique : Celles-ci sont dues à une mauvaise production orale c'est le cas de l'enfant qui écrit manmam, parce qu'il ne sait pas que l'on prononce (m a m ã) Pour remédier à ce type d'erreur, il est nécessaire d'assurer l'oral, pour asseoir la connaissance précise des différents phonèmes.

b) Les erreurs phonogrammiques : Ces erreurs font correspondre à un oral correct, un écrit erroné. Les phonogrammes sont les graphèmes qui sont chargés de transcrire les différents phonèmes. Par exemple, au phonème (ã), correspondent les phonogrammes (ou graphèmes) en, em, an, am. C'est le cas de l'enfant qui transpose l'oral en écrit par le biais d'archigraphèmes. O est l'archigraphème des graphèmes o, ô, au, eau. Cette situation constitue un état provisoire avant le passage à une orthographe correcte.

c) Les erreurs morphogrammiques : Les morphogrammes (ou graphèmes non chargés de transcrire des phonèmes) sont des suppléments graphiques qui assurent diverses fonctions :

- Marques finales de liaisons: par exemple, la finale muette d'un mot.

- Marques grammaticales, comme:

- Les morphogrammes de genre : féminin/masculin

- Les morphogrammes de nombre: s, x
- Les morphogrammes verbaux: e, s, e
- Marques finales de dérivation: grand – grandeur.
- Marques internes de dérivation: main - manuel.

Les erreurs à dominante morphogrammique sont donc tantôt lexicales, tantôt grammaticales (dans ce cas, elles portent sur les accords et ne relèvent pas d'une logique immuable).

d)- Les erreurs concernant les homophones (ou encore logogrammes) :Ceux-ci peuvent être lexicaux (chant / champ) ou grammaticaux (c'est /s'est). Ils peuvent aussi relever du discours.

e)- Les erreurs concernant les idéogrammes: il est considéré comme idéogramme, tout signe qui ne relève pas uniquement de l'alphabet. C'est le cas des majuscules et des signes de ponctuation.

f) - Les erreurs concernant les lettres non justifiables d'un enseignement

On entre là, dans les anomalies de la langue française. Nid /nidifier mais abri / arbitrer

Pour conclure, l'orthographe est une partie importante dans le processus enseignement /apprentissage du français langue étrangère particulièrement dans la production écrite. En effet, nous avons défini dans un premier temps la notion d'orthographe ainsi que ces types lexicaux et grammaticaux, ensuite nous avons développé quelques notions fondamentales de l'orthographe afin de mieux comprendre la compétence orthographique, puis nous avons expliqué la distinction entre la notion de faute et l'erreur, et nous avons terminé par les typologies de l'erreur orthographique. Pour remédier à ce problème nous avons proposé un dispositif pédagogique, celui des ateliers d'écriture.

1.5 La notion d'atelier d'écriture :

Comme nous l'avons spécifié dans notre introduction, l'apprentissage de l'écriture en français langue étrangère est l'une des missions fondamentales du processus d'enseignement /apprentissage qui englobe toutes les compétences. Après l'échec des approches traditionnelles par rapport à la maîtrise de l'écrit, la pratique des ateliers d'écriture

était une nécessité incontournable pour y remédier à cette déficience. Cette pratique consiste essentiellement à faire écrire les apprenants afin d'améliorer leur compétence scripturale.

1.5.1-Définition de la notion « d'atelier d'écriture » :

Etymologiquement, le mot « atelier » vient du français ancien « astelle » qui veut dire éclat de bois. En effet atelier est un lieu où se regroupent deux personnes et plus pour réaliser une tâche ou un travail collectivement. Souvent, « *l'atelier est un endroit ou un espace où se réunit un groupe de personnes, des ouvriers qui travaillent en commun, qui fabriquent où produisent des objets* ». (Le grand Robert (2016) :

Cette notion a une seconde acception et désigne un lieu où travaille des artistes ou des artisans. ».

En outre le terme « atelier » est défini par J.P. Cuq (2003) comme : « *lieu d'élaboration du savoir ,de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace , son temps et ses moyen en fonction de règles générales , en vue de réalisations concrètes dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur* » .

Selon Claire Boniface(1992), l'atelier d'écriture est « *un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, certains plaisir* ». Pour elle, l'atelier vise le développement de la compétence scripturale et sert à déclencher le plaisir d'écrire chez l'apprenant, autrement dit, l'écriture est un outil au service de l'expression de ce dernier.

Dans une classe de FLE « un atelier d'écriture » : est un regroupement d'élèves sous forme des groupes sous la direction de leur maître qui a pour but de produire et d'améliorer leurs compétences réceptives et expressives en répandant à des consignes bien déterminées.

En outre ce dispositif didactique a suscité l'intérêt de plusieurs chercheurs, parmi eux Claire Boniface qui nous a bien expliqué la démarche et l'organisation d'un atelier d'écriture :

« *C'est un groupe de personnes qui écrit pendant une période donnée d'une manière régulière, un animateur propose au groupe des sujets parfois illustrée par la lecture préalable d'un texte, après les personnages écrivent leurs textes et lorsque le temps d'écriture est terminé, chacun lit s'il veut, à haute voix son texte* ». (1992)

En effet J. P. Cuq. (2003) définit l'atelier comme outil pédagogique :

« L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction ou un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction des règles générales, en vue d'une réalisation concrète, dans un ensemble défini animateur par des objectifs proposés par un animateur »

Donc pour J. P. Cuq, l'atelier est un outil pédagogique qui sert à mobiliser et transformer les savoirs en savoir procédural. Autrement dit cette technique motive l'apprenant à développer ses compétences scripturales avec un esprit de travail en groupe en montrant leur ouverture d'échange tout en respectant les délais, l'espace et les règles générales sous la direction d'un animateur qui a un double rôle : celui d'un accompagnateur pédagogique, c'est-à-dire, celui qui oriente et guide les apprenants et celui d'un ingénieur pédagogique, l'élément principal de cette technique.

1.5.2- Historique des ateliers d'écriture :

Les ateliers d'écriture ont été appelés autre fois « créative writing », une pratique qui est née aux Etats-Unis la fin du XIX siècle avec les universités américaines dans les départements de littérature animés par des écrivains sous forme de cours destinés a des étudiants qui veulent devenir des écrivains dans le but de leur apprendre les techniques narratives à travers une série d'exercices d'écriture.

En France, c'est avec le fondateur de « la coopérative de l'enseignement » Célestin Freinet que les ateliers ont été introduits à l'école pour la première fois, exactement en 1930 où il a relié les apprentissages scolaires aux besoins réels des apprenants.

En 1935, Freinet a développé une nouvelle pédagogie dite la pédagogie active, une pédagogie qui rend l'élève l'acteur de son apprentissage, cette dernière est fondée sur l'expression libre en se basant sur des techniques novatrices : des dessins libres, le journal étudiant, les ateliers d'expression -création, l'écriture des textes. Pour Freinet, les apprenants écrivent des textes libres sur un thème puis ils lisent leurs écrits et les meilleurs seraient imprimés, en vue de les encourager et les récompenser. En somme pour Célestin Freinet l'écriture est un moment d'expérimentation coopérative, c'est à dire, que l'apprenant apprend par expérimentation et non pas suite à ce qu'on lui a inculqué.

Selon lui : *« L'expression libre de l'enfant se trouve chez nous automatiquement socialisée par la motivation que nous valent le journal scolaire et la*

correspondance ...l'enfant n'écrit plus ce que lui intéressent à lui ; il écrit ce qui, dans ces pensées, dans ses observations ses sentiments, et ses actes est susceptible d'accrocher ses camarades d'abord, ses correspondants » (cité par Rossignol, 1996)

Par ailleurs, « L'ouliipo » (L'ouvroir de littérature potentielle) est un mouvement littéraire créé par Raymond Queneau et François Le Lyonnais en 1960 à Paris, est une forme d'atelier d'écriture inventé pour former les étudiants dans un atelier de littérature expérimentale qui avait comme tâche de chercher des nouvelles formes d'écriture en introduisant la notion de contraintes imposées .

1.5.3- Les objectifs des ateliers d'écriture :

« Écrire » n'est pas un talent inné mais une compétence acquise, autrement dit c'est un entraînement régulier, une activité qui est à la portée de tout le monde, qu'importe leurs niveaux ou leur âge ou leurs couches sociales. Selon Pimet Odile(2004) : « *Nous pensons les ateliers d'écriture comme une activité de découvert et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit* ».

Cet outil pédagogique permet à l'apprenant à la fois d'accéder à la langue et pratiquer l'écrit. L'atelier d'écriture permet d'exécuter l'écriture avec un esprit de partage et d'interaction correctrice afin d'améliorer la compétence scripturale chez l'apprenant.

Pendant leur première émergence, les ateliers d'écriture avaient comme ultime objectif de former les universitaires à devenir des écrivains et en permettant à ces derniers de publier leurs écrits au grand public ce qui développe leur motivation.

Dès la naissance de la pédagogie de Freinet qui a assigné un nouvel objectif aux ateliers d'écriture en rendant l'apprenant actif et maître de son apprentissage, le savoir se construisait, essentiellement, par l'expérimentation dans des ateliers.

Aujourd'hui, les objectifs des ateliers d'écriture se sont diversifiés et sont multiples. Ils visent :

- faire apprendre à l'apprenant à s'auto corriger et avoir l'esprit collectif.
- à écrire d'une manière libre, indépendante dans un climat créatif.
- à développer ses compétences langagières et communicatives en se basant sur ses expériences personnelles (de la réalité).

- à se servir de ce qu'il a appris tout au long de sa scolarité (savoir déclaratif) et les mobiliser lors de la rédaction (savoir procédural) pour avoir un français correct.

-à développer sa capacité d'expression en écrit et élargir son lexique orthographique

1.6. Les ateliers d'écriture à l'école :

Dans le processus enseignement / apprentissage du français langue étrangère l'activité d'écriture est une tâche qui accompagne l'apprenant tout au long de sa scolarité et développe ses capacités créatives non seulement par des activités de production individuelle ou collective. En effet cette dernière est une tâche complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs savoirs qui peuvent être vérifiés à la fin de chaque séquence à savoir la maîtrise des règles d'écriture, l'orthographe, la grammaire la conjugaison, le vocabulaire et bien d'autres règles.

A côté de l'apprentissage de tous ces savoirs indispensables ce dispositif didactique crée une situation authentique de communication qui permet aux apprenants d'avoir un esprit d'entraide et de coopération ainsi qu'ils apprennent à s'écouter, s'auto-corriger, et surtout s'accepter et accepter l'autre travers la lecture de leurs écrits.

Or l'atelier d'écriture est une pratique d'accompagnement qui peut être bénéfique en classe de FLE elle permet à chaque apprenant d'acquérir des compétences individuelles et développer leur compétence scripturale.

1.6.1 L'organisation du travail de l'écriture dans un atelier d'écriture

Dans le cadre d'un travail dans un atelier d'écriture, des conditions spatiotemporelles vont diriger le travail afin de faciliter l'activité aux apprenants et leur faciliter l'apprentissage de l'écrit. Il est nécessaire de travailler dans une atmosphère qui favorise l'apprentissage individuel ou/et collaboratif, afin d'atteindre les objectifs visés, en ajoutant un volume horaire qui suffit pour faire les tâches demandées. Toutes ces conditions peuvent conduire à la réussite scolaire.

1.6.1.1. L'organisation de la classe

En se référant à un certain nombre de critères, plusieurs définitions ont été proposées au concept de classe, en citant : le degré de compétence supposé atteint par les apprenants,

l'âge des apprenants, etc. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle (2005) l'ont décrit comme « *Un ensemble d'apprenants du même âge réunis pour suivre un même cursus* ».

GALISSON Robert et COSTE Daniel en proposent la définition suivante : « *La classe est un groupe de travail associant maître et apprenants dans la réalisation d'une tâche commune* », à un lieu précis : « *Classe est le lieu où se déroule un enseignement* ». (Cité par Cuq et Gruca)

Donc, la classe est le lieu le plus approprié pour l'enseignement /apprentissage. Elle rend l'apprentissage plus facile, atteignable, efficace et plus motivant.

1.6.1.2 L'espace

CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle soulignent que la classe est tout d'abord : « *Un lieu technique caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration* ».

L'espace classe peut donner la chance aux apprenants de travailler individuellement ou en groupe. Ils se réunissent pour effectuer leurs activités de la production écrite en suivant ces différentes étapes : une étape de préparation à l'écrit sous forme d'activités collectives, ensuite l'étape de la production écrite individuelle ou collective et en dernier l'étape du compte rendu élaboré par un groupe. Donc, l'organisation de cet espace pédagogique est très importante et la relation entre les participants se manifeste par la communication et l'interaction.

1.6.1.3. Le temps

Une place très importante est consacrée pour l'organisation temporelle du processus de l'enseignement apprentissage des langues. Elle est proposée par le système éducatif elle se base sur des séances qui se déroulent en seulement quelques minutes jusqu'à une heure. CUQ Jean Pierre et GRUCA Isabelle confirment que : « *La classe est aussi caractérisée par la compression du temps : le nombre des séances est généralement choisi par l'institution. Et la durée des séances peut varier de quelques minutes à une heure* ».

Dans les classes de FLE en Algérie, une activité de production écrite se déroule en trois séances : la préparation à l'écrit, la production écrite et le compte rendu. Le volume horaire diffère en fonction des besoins et des attentes des apprenants, puisque leur niveau et

leurs capacités d'apprentissage ne sont pas les mêmes. Des fois, un apprenant peut se satisfaire du temps proposé pour la leçon contrairement à un autre qui aura besoin d'ajouter plus de séances pour la même leçon en augmentant les activités proposées pour comprendre la leçon.

1.6.1.4. La présence d'un animateur

La présence d'un animateur donne l'occasion aux apprenants d'affronter la phobie d'écriture en les mettant en confiance et se familiariser avec cet espace d'écriture et d'interaction afin de dépasser la crainte de l'écrit et de l'évaluation. Donc Il accompagne des apprenants lors de cette expérience en atelier d'écriture, ainsi, il se met à leur disposition pour les diriger. L'enseignant animateur doit expliquer aux participants de ces ateliers l'objet de l'activité de l'écrit mise en œuvre. Aussi, il entraîne les apprenants, participants à l'écriture en collaboration, tout en mettant en valeur le respect mutuel: les participants exposent leurs idées et ils écoutent les idées proposées par les autres participants.

*« Animer, c'est accompagner, guider (montrer des exemples, nom des modèles), créer une dynamique pour que chacun trouve sa propre écriture, être à l'écoute (disponibilité, présence), montrer à chacun qu'il est unique, valoriser le groupe....l'animateur a un rôle de passeur, d'accoucheur ».*KAVIAN Eva (2007), montre que l'animateur, doit maîtriser deux choses : la proposition c'est-à-dire le choix des consignes et les commentaires sur les textes produits. De plus, selon KAVIAN(2007), l'animateur d'un atelier dispose: *« de deux outils spécifiques (.....) : « la proposition d'écriture et les commentaires sur les textes, la créativité de l'animateur, la maîtrise de ces deux outils et son attitude sont les garants de la qualité de son travail ».*

La présence de l'animateur dans un atelier pédagogique est très importante. Il anime un atelier en suivant un processus bien déterminé : la première phase se déclenche par des activités où les apprenants réinvestissent leur savoir acquis durant la séquence. La deuxième phase, elle commence par la proposition de la consigne par l'enseignant pour que les apprenants commencent à rédiger les textes.

Après l'achèvement des deux étapes précédentes, ils commencent à lire leurs écrits à haute voix en favorisant une certaine interaction et en donnant des commentaires et des points de vue, de la part et de l'animateur ainsi que de participants. L'opération est facile s'il s'agit de la production de textes, cependant si l'atelier est élaboré avec des progressions, des

propositions d'écriture variées, des commentaires sur les textes et un retravail des textes, l'activité sera plus complexe.

1.7. Le déroulement d'un atelier d'écriture

Selon Héril & Mégrier(2004) Les ateliers d'écriture se caractérisent par des scansion, celles-ci sont considérées comme étant presque identiques dans tous les ateliers quoi qu'elle soit sa tendance, son but, et sa propre personnalité. Boniface & Pimet décrivent cette scansion sous forme de séquences *«d'invariants communs caractérisant l'organisation des ateliers d'écriture»* (cité dans Niwese, 2010). Ces derniers s'enchainent comme suit : *« la situation d'écriture, le temps d'écriture des textes, la lecture des textes et la réaction aux textes, à ces quatre invariants correspondent quatre étapes : celle de motivation, de production, de communication, et de réaction »*

1.7.1. La situation d'écriture

Cette étape comporte plusieurs appellations qui changent en fonction des penchements des ateliers à savoir : consigne, déclenchement, ouverture, situation problème proposition ou piste d'écriture, etc. En effet, elle permet de susciter la motivation des apprenants à partir de leur mise en œuvre d'écriture en simplifiant la formulation, qui doit être concise et compatible avec leur niveau, c'est ce que Boniface& Piment exposent en détail en ces termes : *«le point de départ peut être bref (un simple mot) ou long (jusqu'à trente minutes), sommaire (on peut écrire à partir de n'importe quoi) ou très élaboré (avec enjeux littéraire). La motivation est toujours orale, parfois recours à une photo, un objet, une promenade, un texte»* (cité par Niwese, 2010). Ainsi, Lafont-Terranova souligne que cette étape *«évite au scripteur l'angoisse de la page blanche, l'invitant à écrire ce qu'il n'aurait pas écrit sans elle»* (cité par Niwese, 2010).

1.7.2. Le temps de production des textes

Après l'étape de l'annonce de la situation d'écriture par l'animateur, les participants sont appelés à commencer par la production des textes. La tâche de la rédaction s'effectue d'une manière individuelle ou en groupe tout dépend de l'activité d'écriture en question dans un bref temps bien précis. Pour expliquer précisément, nous nous inspirons des propos de Boniface& Pimet : *«il est systématiquement court (15 minutes) pour des jeux d'écriture, ou systématiquement long (1 heure/1 heure30) pour des situations d'écriture élaborées»*.(cité

dans Niewes.) Il est approprié de citer que, le temps de la production n'est pas toujours précis dans certains cas d'ateliers, là on parle du cas des ateliers appelés CICLOP où la production se termine avec le signal de l'animateur, ainsi que les ateliers de Bing, *«on s'arrête quand presque tout le monde a fini»* (cité par Niwese, 2010).

1.7.3. La lecture des textes

Selon André(2010) *«Sans lieu d'arrimage à un mode de socialisation quelconque, toute écriture souffre, s'étirole et finit par mourir : elle n'a tout simplement pas de sens, hormis celui d'une résistance intime à l'ordre des choses»* (cité par Niwese), D'après André, comme nous venons de citer, le temps de socialisation des textes, est en relation avec la lecture de ces derniers qui sont produits en atelier d'écriture est, qui peuvent être transmis par le biais de deux moyens : oral ou visuel. Donc lorsque la communication s'effectue oralement, ceci est considéré comme un facteur de motivation pour certains participants, c'est ce qui augmente leur envie d'écrire, ceux-ci seront attentifs et vigilants dans la production de leurs textes car ils se mettent au courant de la communication de leurs produits auparavant. Pour d'autres participants qui s'autocensurent, cette étape constitue un obstacle pour eux, parce qu'ils *«redoutent de se livrer plus qu'ils ne le voudraient, ils se méfient de ce qu'on peut penser d'eux à travers leurs textes, surtout le premier»* (Guibert, 2003). De plus, quand les textes sont transmis par une voie visuelle, comme le cas des ateliers d'Oriol-Boyer, où cette dernière s'occupe de la structuration et de l'analyse des textes produits, à fur et à mesure on remarque chez les participants un désir d'écrire augmenté est stimulé en raison du partage des écrits en atelier qui ne sont dorénavant destinés, comme le précise Guibert (2003), *«à des surlecteurs- évaluateurs mais à des lecteurs réels»*.

1.7.4. La réaction aux textes

L'étape qui suit la lecture des textes est celle de réaction, cette dernière correspond au moment *«où l'animateur ainsi que les lecteurs (simples auditeurs ou non) parlent de texte»* (Rossignol, 1996). D'un côté, pour certain le message orale des textes met en exergue une réaction centrée sur la personne plutôt que sur le texte. André (cité dans Niwese, 2010) favorise *«le silence»* que *«le commentaire critique»*, alors qu'au CICLOP, *«On parle peu du texte. On peut parler du dépassement du temps, des différentes compréhensions de la consigne, du vécu pendant l'écriture, de la manière dont l'auteur ressent son propre texte»* (Frenkiel, cité par Niwese, 2010). Bing de son côté, n'autorise dans ses ateliers les moindres jugements sur les textes qu'ils soient *«destructeurs»* ou *«constructifs»* en privilégiant *«des*

commentaires, des réactions, et parfois des suggestions» (Maffre, cité dans Niwese, 2010). Cependant, pour d'autres, pareillement à Oriol Boyer, la réaction et les jugements sont portés sur les textes partagés, celui-ci souligne que la révision des textes se fait du point de vue de l'adéquation avec la consigne ou non, Rossignol explique qu'on réagit à : «*ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans l'écrit étudié*» (1996). D'autre part, la réaction qui vient après une communication visuelle des textes garantit la technicité du travail en ce que «*le travail sur le texte dactylographié devient un travail sur la langue : les participants griffonnent des annotations, on parle du texte avec plus de distance, car il est devenu un objet et non une parole*» (Boniface & Pimet, cité par Niwese, 2010).

1.7.5. L'interaction

Dans un travail groupal, l'échange se traduit par un ensemble de réactions constructives et coopératives ou conflictuelles. Dans ces deux propositions, l'échange est assuré et l'interaction est effective. En effet, ce qui est important et fondamentale pour qu'il ait une interaction dans le groupe c'est la présence de l'opposition d'opinions et le travail collaboratif au sein d'un atelier d'écriture. Ces réactions suscitent l'échange et produisent des interactions entre les membres participants dans cette activité. Donc, les ateliers d'écriture favorisent une atmosphère d'interaction et d'échange d'idées à double sens c'est-à-dire les participants entre eux et avec l'enseignant.

1.7.6. Le rapport enseignant/enseigné

L'enseignement du FLE est considéré comme une matière enseignée où le rôle de l'enseignant dans la classe est de guider et diriger ses apprenants progressivement afin de changer leurs opinions et les amener à construire leur propre savoir.

Dans un atelier d'écriture, l'enseignant tente de faire de la classe un espace événementiel, un lieu où se passent des faits. Par ce dispositif pédagogique, se crée une relation affective entre les deux partenaires. L'enseignant essaye de créer un lieu adéquat pour faciliter la communication, expliquer et partager les différentes idées pour amener l'apprenant à écrire correctement et à améliorer ses écrits. Alors, l'apprenant à son tour s'inspire de tout ce qui provient de son enseignant par la rédaction et l'écriture.

1.7.7. Le rapport enseigné/enseigné

L'atelier d'écriture est considéré comme une activité qui permet aux apprenants d'exposer leurs idées, de s'exprimer librement dans le monde de l'écriture, de plus il favorise l'échange et l'interaction entre eux, d'après Cohen: « *Les interactions permettent de tirer le maximum, de profiter de la participation de chacun et des communications entre les élèves* » cité par LEHOUCHE Zineb(2013). Les apprenants peuvent montrer des réactions et faire des actions à la fois en faire sortir leurs réflexions et leurs remarques identiques qui sont réparties au niveau métacognitif.

1.7.8. Le rapport enseigné /savoir

En construisant des savoirs et des connaissances l'apprenant pourra monter une meilleure performance et une interaction utile dans les ateliers d'écriture. L'atelier d'écriture est en rapport avec la consigne proposée par l'enseignant pour favoriser la création d'une situation qui aide à la rédaction en production écrite, évidemment en se référant à un travail dans un cadre coopératif entre les participants au sein du même groupe

1.8. L'impact des ateliers d'écriture pédagogiques

En se référant à la citation de Rossignol: «*les effets de l'atelier sont donc multiples. De fait, ils concernent aussi bien l'écrivain que l'écriture*» (cité par Niwese, 2010), nous constatons que les apports des ateliers d'écriture sont dirigés vers deux pôles fondamentaux ; celui du sujet écrivain et celui de l'écriture. Les apports des ateliers d'écriture sur le scripteur ainsi que sur sa compétence rédactionnelle sont pluriels

a. La motivation

Ce qui caractérise les ateliers d'écriture, c'est la motivation des participants en les suscitant à écrire des textes, à les entendre et les faire entendre ; en d'autres termes, les amener à découvrir de nouvelles idées et augmenter l'envie et le plaisir d'écrire chez eux, Selon Héril&Mégrier, (2004). «*C'est le plaisir d'écrire qui apparaît avant toute chose. Or, s'il y a plaisir et jeu, chacun pourra aller plus loin : explorer, échanger, changer*». Pour Perraudon, (cité dans Vassasse, 2001) ce plaisir d'écrire ne peut être concrétisé qu'«*à travers le jeu d'écriture, l'écrivain développe son expression écrite, libère son imagination, renouvelle sa motivation et prend goût à manipuler les mots*»

b. Découvrir ses compétences, compenser ses lacunes

L'atelier d'écriture permet aux écrivains de se rendre compte de leur niveau effectif, qu'ils soient des compétences ou des lacunes. Par conséquent, il leur trace le chemin pour développer leurs compétences afin de remédier les lacunes existantes en adoptant des méthodes adéquates. Selon Guibert, (2003), l'atelier permet au scripteur de *«Cerner ses difficultés. Ce qui, par la suite, incite les formés qui ont des lacunes particulières à suivre des actions de remédiation : dès lors qu'ils ont pu circonscrire leurs problèmes, mesurer leur juste gravité, ne plus les considérer comme un handicap global, ils deviennent capables de les affronter»*.

1.8.1. Vers le développement d'une écriture créative

L'un des apports majeurs des ateliers d'écriture c'est l'écriture créative. Elle se définit comme étant *«une caractéristique personnelle potentielle existant avec des degrés différents en tout individu quel qu'il soit»* (Guilford, cité dans Ministère de l'éducation nationale, 2017), et ne peut être qu'en voyant les choses différemment, en sortant de l'écriture routinière, souligne Reuter (1996). En effet, cette notion *«s'est développée sous la forme des ateliers en divers lieux ou institutions scolaires ou parascolaires»* (Cuq & Gruca, 2005), d'où est né un nouveau type d'atelier; c'est celui d'atelier d'écriture créatif dont nous parlons. Celui-ci se caractérise par la clarification du côté artistique réel du texte par un processus d'invention en faisant des entraînements. Il insiste sur deux principes fondamentaux : *«tout écrit est le produit de tous les textes lus antérieurement par celui qui l'écrit»* et *«une contrainte stricte permet de débloquer l'écriture, d'aménager un espace de liberté et de susciter la créativité»* (Cuq & Gruca, 2005). De plus à travers ce type d'atelier, les participants peuvent affronter l'obstacle de la rédaction (professionnelle, scolaire, juridique, etc.), et de développer via l'atelier d'écriture créatif un savoir-faire original par le biais de l'expérimentation. Ainsi, les participants produisent des textes progressivement d'une manière bien déterminée *«du mot à la phrase du texte»* (Cuq & Gruca, 2005), jouent avec les mots, créent des personnages dans un vrai laboratoire d'écriture, décompose la narration, donc, ils développent leur imagination tout cela, pour qu'au final puissent être capables de rédiger des récits de fiction ou biographiques, etc.

L'atelier d'écriture est donc un dispositif qui a marqué un tas de domaines ; les expériences de Bing, de Perec ou de Freinet le prouvent. Il est marquant, malgré l'existence d'une panoplie de ses tendances, ses objectifs sur deux pôles : celle de la personne, en

l'occurrence, les apprenants, ou bien celle de la production écrite. L'utilisation de ce moyen pédagogique novateur dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de langues et en relation avec à compensation des lacunes des méthodes traditionnelles en ce qui concerne l'activité de l'écrit pour une amélioration de la compétence scripturale d'une part, d'autre part, pour rendre l'apprentissage de la production écrite plus motivant et amusant en prenant en compte les conditions nodales qui permettent de l'atteindre.

Dans les titres ci-dessus il était question de mettre l'accent sur un dispositif didactique qui vise l'amélioration de la pratique écrite en l'occurrence « l'atelier d'écriture ».disons que ce dernier présente un environnement opérationnelle qui permet l'appropriation du français langue étrangère et la mobilisations des savoirs acquis en promouvant la créativité, l'esprit du partage et de coopération entre les apprenants sous la direction de leur enseignant animateur , qui les accompagne tout au long de cette activité afin de leur simplifier la tâche. En vue de vérifier l'impact de ce dispositif pédagogique sur la compétence scripturale nous avons entrepris une expérimentation que nous allons exposer en détails dans les chapitres qui suivent.

Chapitre II : cadre méthodologique

2.1 Rappel de la problématique

Dans ce second chapitre, nous exposerons les différents éléments qui ont constitué notre démarche méthodologique et qui nous ont permis de valider les résultats de notre expérimentation laquelle a mis en œuvre la variable indépendante de la pratique des ateliers d'écriture et son impact sur l'amélioration de la compétence scripturale chez les apprenants au collège. . Nous avons proposé des activités pédagogiques visant la compétence écrite, dans le cadre d'ateliers créatifs pour vérifier les changements qu'a subi la variable dépendante. Nous avons opté, donc, pour la méthode expérimentale où nous avons formé un groupe témoin et un groupe expérimental en analysant leurs copies de production écrite afin de faire une étude comparative entre les résultats d'un pré-test et d'un post-test pour valider nos hypothèses proposées préalablement.

2.2. Cadre général de l'expérimentation :

2.2.1. La présentation du contexte :

Notre expérimentation a été effectuée au CEM « des Frères Ben Henni » à Tiaret , situé dans un quartier populaire à la périphérie de la ville . Il s'agit d'un établissement construit au début de l'année 2000. Il comporte 25 salles de classes, un amphi et une vaste cour. Actuellement l'effectif du CEM se compose de 1200 apprenants ; le nombre des enseignants de toutes les matières confondues est de 47 professeurs dont 8 enseignantes de Français. En ce qui concerne la classe dans laquelle, nous avons entamé notre expérimentation, notre choix s'est orienté vers la classe de la quatrième année moyenne, elle-même composée de 38 élèves

Le choix de cet établissement se justifie par le fait que nous connaissons l'enseignante laquelle nous a autorisées d'expérimenter nos hypothèses dans le cadre de notre recherche étant donné que nous avons rencontré des difficultés dans ce sens dans d'autres établissements sous différents prétextes : retard dans la progression des cours, période des examens, l'administration n'est pas favorable à de telle proposition et autres. Donc ces empêchements nous ont conduites à contacter l'enseignante qui était vraiment accueillante et nous a ouvert les portes de sa classe pour mener notre expérimentation.

Notre première visite à l'établissement a eu lieu le 12/01/2020. Nous avons entamé des discussions avec l'enseignante concernant les détails et l'objectif de notre

expérimentation et ce pour établir en commun un plan de travail selon la disponibilité de tous les acteurs et l'emploi du temps de l'enseignante. Dans un deuxième temps, nous avons été reçues par le directeur de l'établissement qui nous a permis de pratiquer notre expérimentation à l'intérieur de son établissement. Il était très accueillant et nous a fourni toutes les informations dont nous avons eu besoin à propos de l'établissement : effectifs, l'organisation pédagogique, etc.

Nous avons visité la salle des professeurs et rencontré des professeurs qui nous ont encouragées et nous ont proposé des orientations concernant notre travail. Ensuite, nous avons tenu une séance de travail avec l'enseignante où nous avons exposé en détail le contenu et l'objectif de notre expérimentation. Nous lui avons expliqué les différentes phases de notre recherche, la nature des ateliers d'écriture que nous avons préparés au préalable avec des fiches pédagogiques de chaque séance ce qui a permis à l'enseignante de mieux comprendre le déroulement des activités programmées. L'enseignante était très satisfaite et intéressée par l'intégration de notre dispositif dans le processus enseignement /apprentissage. À son tour, elle nous a renseignées sur le niveau de tous les groupes des 4AM afin de choisir le groupe qui nous convient. Nous avons fixé ensemble, les jours et les horaires de l'expérimentation.

Pour pouvoir réaliser notre expérimentation, nous avons choisi comme échantillon les apprenants de la quatrième année de l'établissement. Cet échantillon se compose de 39 apprenants âgés entre 17 ans et 14 ans (18 filles et 20 garçons) . Le niveau des apprenants est hétérogène, comme c'est le cas dans toutes les classes.

Avec l'enseignante, nous avons divisé les apprenants en deux groupes : le premier est le groupe témoin composé de 21 apprenants (09 filles et 12garçons) qui devraient poursuivre leur enseignement d'une manière classique .Le second groupe est le groupe expérimental composé de 19 apprenants (07 filles et 12garçons) : il s'agit du groupe qui subira les activités que nous avons préparées sous formes d'ateliers d'écriture.

Par ailleurs, nous avons assisté à un cours présenté par l'enseignante, nous avons pu constater qu'elle a un très bon niveau, elle est méthodique et à l'aise dans la transmission du savoir à ses apprenants comme elle a un lien très fort avec eux ; cela leur a permis d'être à l'aise en classe sans aucune peur d'être sanctionné. Elle possède un diplôme de master2 en

didactique du FLE et ingénierie de la formation en même temps elle est en train de préparer son doctorat..

2. 2.2. Corpus :

Comme il est mentionné dans l'introduction, notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit et puisque nous visons l'amélioration de la compétence scripturale à travers un dispositif didactique qui est celui des ateliers d'écriture donc notre corpus sera constitué des productions écrites rédigées par les apprenants de la quatrième année moyenne dont le nombre est de 39 copies.

2.2.3. Le matériel :

Le matériel didactique utilisé lors des séances des ateliers d'écriture est :

- des images imprimées en couleur pour chaque groupe.
- un dictionnaire pour chaque groupe pour faciliter la tâche de la rédaction.
- un chronomètre pour mesurer le temps lors de la rédaction.
- un tableau sur lequel on mentionne les critères de réussite.

2.3. Le protocole de recherche :

Afin de vérifier l'efficacité de l'activité des ateliers d'écriture sur la diminution des erreurs orthographiques chez les apprenants de la quatrième année moyenne du CEM « les Frère Ben Henni » à wilaya de Tiaret nous avons suivi lors de notre expérimentation trois phases (pré-test, expérimentation, post-test).

2.3.1. Le pré-test :

Concernant le pré-test, il s'agit d'une activité de production écrite portant sur le deuxième projet intitulé « rédiger une brochure sur le vivre ensemble en paix » de la deuxième séquence « non à la violence » où chaque apprenant a travaillé individuellement en rédigeant sa propre rédaction. L'objectif de cette séance était de récupérer les copies des apprenants et les analyser afin de détecter les erreurs les plus récurrentes.

En effet la séance a eu lieu le 06 / 02 / 2020 de 09 h à 10 h. Elle a été entamée par une présentation de la part de l'enseignante aux apprenants concernant l'expérimentation, son déroulement ainsi que l'objectif à atteindre.

En outre, la séance s'est déroulée d'une manière traditionnelle où l'enseignante a fait un rappel de la consigne en posant la question suivante « qu'est-ce qui vous a été demandé de rédiger ? », les apprenants ont participé en répondant à la question : « il nous a été demandé de rédiger un texte argumentatif sur la violence en milieu scolaire ». Ensuite, ils ont commencé la rédaction après 40 minutes l'enseignante à ramasser les copies.

2.3.2. Phase expérimentale

2.3.3 Contenus des séances d'ateliers d'écriture :

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, chaque atelier d'écriture devrait respecter des phases à suivre à savoir la situation d'écriture, le temps d'écriture des textes, la lecture des textes et la réaction aux textes, nous les résumons dans les grilles que nous avons confectionner en s'inspirant de celles élaborées par des étudiantes tirées de leur partie pratique de leur mémoire intitulé « l'atelier d'écriture au service du développement de la compétence scripturale en classe de FLE »

Nous faisons remarquer que nous avons ajouté la situation d'observation dans le premier atelier car c'était nécessaire pour nous de comprendre les représentations des apprenants. Voir les grilles suivantes :

Séance1 : Atelier d'écriture n°1

Le : 05-03-2020

Activité : écrire en observant une photo

Compétence terminale visée : rédiger un texte argumentatif à partir d'une photo

Objectif de la séance : l'apprenant sera capable de rédiger un texte argumentatif en respectant le thème de chaque photo

Critères de réussite :

-respecter l'accord de l'adjectif avec le sujet

-respecter la notion du nombre

Conditions d'organisation

Durée : de 10h à 11h

L'agencement de l'espace : les participants du groupe expérimenté sont répartis en quatre groupes qui sont réunis autour des tables qui sont disposées en rond

Le support : des photos de différents thèmes

Déroulement de la séance

S.O : dans cette étape nous avons distribué les photos aux apprenants, ces dernières représentent des thèmes différents, ensuite nous avons demandé aux apprenants d'observer les photos et de dégager l'idée globale de chaque photo (titre).

Les images que nous avons utilisées :



S.E : dans cette étape nous avons commencé à écrire les critères de réussite que les apprenants devaient respecter

T.E : dans cette étape nous avons demandé à chaque groupe d'apprenants de rédiger les idées qui leur viennent en tête sur un brouillon tout en discutant entre eux et s'auto-corriger les erreurs par la possibilité d'utiliser les dictionnaires qu'on leur a distribués. À ce moment-là il y avait un

groupe qui a demandé de réexpliquer la tâche demandée donc nous sommes intervenus pour leur réexpliquer ce qu'ils devaient faire. Une fois terminer la rédaction sur le brouillon ils ont commencé à rédiger sur le propre pour sortir avec une seule rédaction commune.

T.L : après avoir achevé la rédaction, les représentants de chaque groupe ont lu leurs rédactions finales à leurs pairs.

R.T : la lecture des rédactions de la part des représentants a permis une réaction mutuelle donc cela leur a donné l'occasion de rectifier quelques erreurs commises.

Tableau n°1 : grille d'observation de la première séance des ateliers d'écriture.

Séance2 : atelier d'écriture n°2	
Le : 12-03-2020	
Activité : rédiger en imaginant des scènes	
Compétence terminale visée : rédiger un texte en respectant le chronomètre	
Objectif de la séance les apprenants seront capables de concrétiser ce qu'il imagine et rédiger un texte final à partir de plusieurs consignes dans un temps précis.	
Critères de réussite :	
-utilisation des homophones grammaticaux	
-respecte l'utilisation des accents (grave et aigue)	
Conditions d'organisation	
Durée : de 10h à 11h	
L'agencement de l'espace : les apprenants se sont réunis sur des tables qui étaient disposées en rond	
Le support : consignes et chronomètre	
Déroulement de la séance	
S.E : dans cette étape nous avons commencé à écrire les consignes sur les tableaux et les critères de réussite	
T.E : Dans cette étape nous avons demandé aux apprenants d'imaginer ce qu'on leur demande et rédiger sur le brouillon où ils devaient achever chaque étape dans 15 min donc dans une heure le travail est achevé en sortant avec une seule rédaction tout en travaillant ensemble et corriger les	

erreurs l'un pour l'autre.

1^{ère} étape :

nous avons demandé aux apprenants d'imaginer un paysage dans lequel il y a une source d'eau.

(15 min)

2^{ème} étape :

nous avons demandé aux apprenants d'imaginer l'intégration d'un personnage qu'ils vont décrire

(15 min)

3^{ème} étape :

nous leur avons demandé d'imaginer que ce personnage va s'approcher de l'eau puis il trouve une bouteille dans laquelle il y a un bout de papier qui contient un message en relation avec le vivre ensemble en paix **(15 min)**

4^{ème} étape : nous leur avons demandé de recopier ce qu'ils ont rédigé sur le brouillon sur une feuille propre **((5 min)**

au moment de la rédaction nous avons circulé entre les groupes pour leur éclaircir des choses qu'ils n'ont pas comprises, il y avait aussi des apprenants qui ont demandé de leur proposer quelques mots qu'ils ne connaissent pas.

T.L : dans cette étape nous avons demandé aux représentants de chaque groupe de lire la rédaction finale **(5 min)**

T.R : dans cette phase les apprenants n'ont montré aucune réaction par faute de temps par contre ils étaient plus motivés au cours de la séance par rapport au premier atelier. La séance était conclue par la remise des rédactions aux animatrices.

Tableau n°2 : grille d'observation de la deuxième séance des ateliers d'écriture.

2.3.4. Le post-test :

Après la phase d'exposition aux activités pédagogiques, soit sous forme de pratique d'atelier ou sous forme traditionnelle pour le groupe témoin, nous avons, donc, soumis les deux groupes à un test d'évaluation pour mesurer l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants en matière de maîtrise de l'orthographe et ce à travers leurs productions écrites.

La consigne était la suivante : « vous avez certainement assisté à des scènes de violence ou vous en avez entendu parler. Rédigez un paragraphe pour exprimer ce que vous en pensez.

Par faute de temps et suite au devoir de confinement à cause de la pandémie COVID-19 et la fermeture des établissements, nous étions obligées d'entamer le post test le même jour que le deuxième atelier le 12 /03/ 2020 l'après –midi de 15h à 16h, les copies du post test ont été remises dans le temps imparti, les copies sont du nombre de 38.

2.4. La grille d'analyse :

Nous avons procédé à l'évaluation des copies à travers une grille d'analyse que nous avons élaboré et qui vise deux objectifs différents, en ce qui concerne le pré-test nous avons utilisé la grille pour détecter le niveau seuil des apprenants et les erreurs commises et apparier les récurrences les plus pertinentes car il est difficile pour nous d'exploiter tous les types de fautes dans le cadre de notre travail. Le choix de quelques types d'erreurs était assez suffisant pour notre analyse. Pour le post test le but est de mesurer l'amélioration chez le groupe soumis à notre dispositif pédagogique.

Nous avons retenu pour ce fait que trois catégories d'erreurs et ce en se référant et en s'appuyant sur la grille typologique des erreurs d'orthographe de Nina Catach. En effet, nous avons opté pour les erreurs à dominante morphogrammique grammaticale, les erreurs à dominante phonogrammique et les erreurs à dominante logogrammique grammaticale.

De ces catégories, nous avons ciblé quatre classes que nous avons appelées « critères » : L'accord de l'adjectif avec le sujet, la notion du nombre, la confusion d'accents (aigue et grave) et la confusion d'homophones grammaticaux. Voir le tableau suivant:

Catégorie d'erreur	Critères
Erreur à dominante morphogrammique grammaticale	• L'accord de l'adjectif avec le sujet
	• La notion du nombre
erreur à dominante phonogrammique grammaticale	• Confusion d'accents (aigue et grave)
Erreur à dominante logogrammique grammaticale	• Confusion d'homophones grammaticaux

En conclusion, dans notre chapitre méthodologique nous nous sommes focalisées sur l'installation des ateliers d'écriture chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne de l'établissement « les Frères Ben Henni » dans le but d'améliorer leur compétence scripturale en matière d'orthographe dans une atmosphère de coopération et d'entraide en décrivant les détails de notre expérimentation. Ainsi nous avons constaté que les apprenants ont été plus motivés et ils ont montré plus d'intérêt à la nature de ce dispositif nouveau pour eux. Afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse nous allons présenter les différents résultats obtenus dans le chapitre suivant.

Chapitre III : Les résultats

3.1. Présentation et interprétations ces résultats

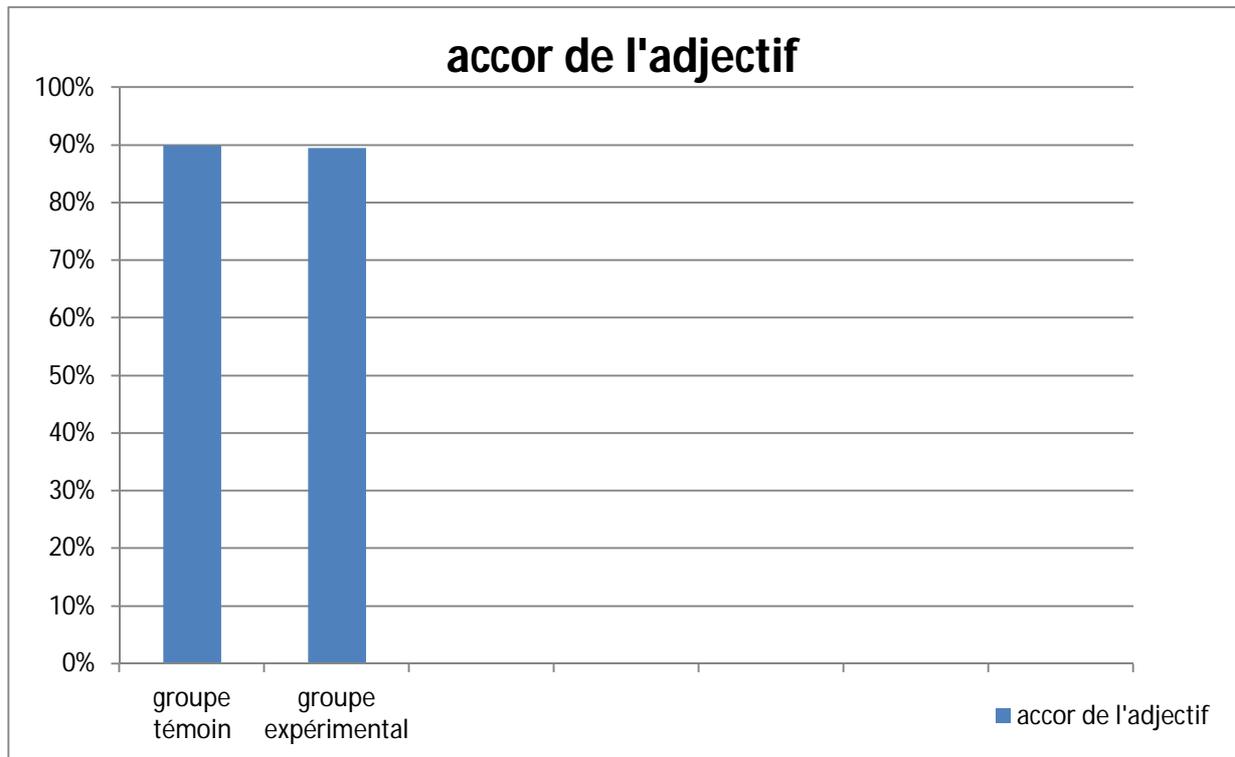
Dans ce chapitre il est question de présenter les données chiffrées et les pourcentages suite à l'analyse des copies en pré-test et en post test selon la grille que nous avons établi. Nous rappelons que l'expérimentation a été menée auprès des apprenants de la quatrième année moyenne. Nous allons commencer tout d'abord par une présentation des données regroupant tous les critères que nous avons proposés. Ensuite nous allons interpréter et commenter en détail les résultats représentés par des histogrammes.

3.1.1. Présentation des données du pré-test après l'analyse des copies.

critères	Groupe témoin (20 apprenants)		Groupe experimental (19 apprenants)	
	Nombre des copies	pourcentage	Nombre des copies	pourcentage
L'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet	18	90%	17	89,47 %
Notion de nombre	17	85 %	15	78,94 %
Confusion des accents	17	85 %	16	84,21 %
Confusion des homophones grammaticaux	19	95%	16	84,21%

Tableau N°1 : résultats des données du pré-test

3.1.1.1. Présentation des résultats selon le critère : « l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet »

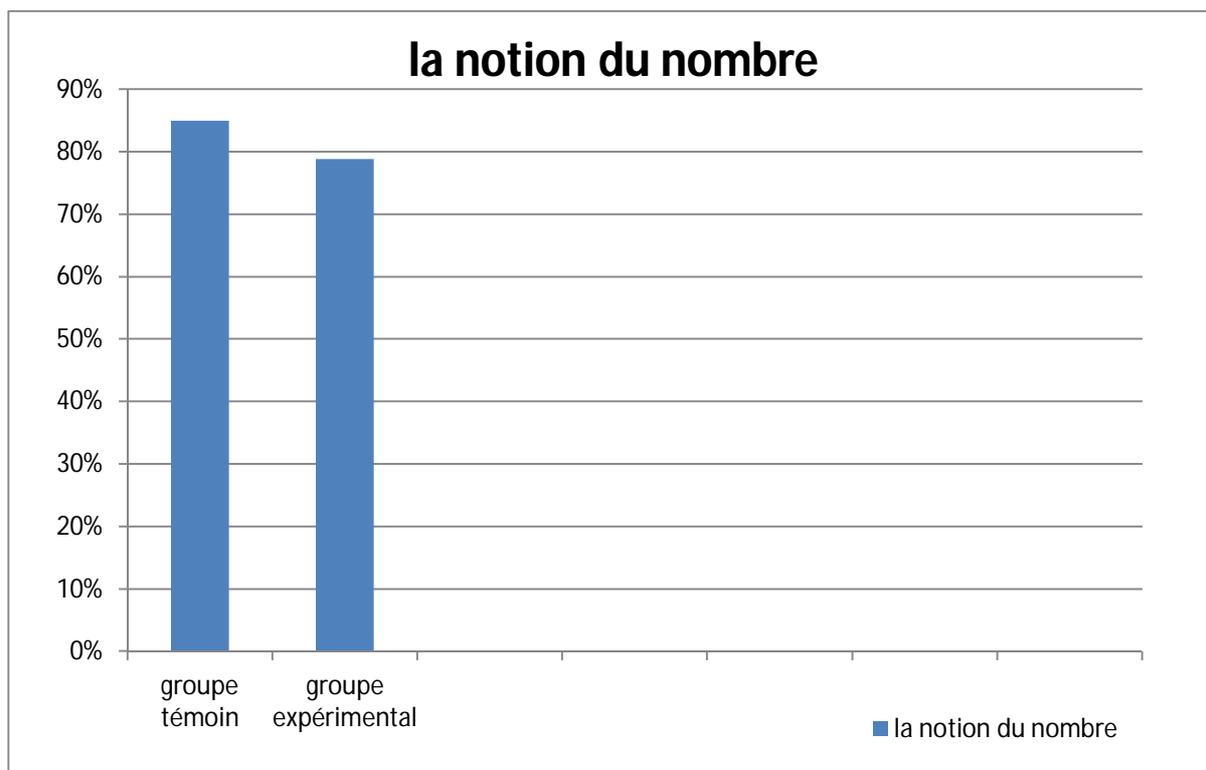


Histogramme N°1 : résultats selon le critère « l'accord de l'adjectif »

La lecture du graphique N°01 nous montre que les résultats sont presque identiques pour les deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin. Pour le groupe témoin sur 20 copies d'apprenants, 18 copies comportent l'erreur liée à l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet avec un pourcentage de 90%. Tandis que pour le groupe expérimental, 17 apprenants parmi les 19 ont commis cette erreur avec un pourcentage de 89,47%.

Nous présumons que les apprenants ont une difficulté à identifier la relation qui existe entre le sujet et l'adjectif qui le qualifie. On peut illustrer cela par ces exemples : « un comportement négative » l'apprenant à utiliser l'adjectif qualificatif « négative » au lieu de « négatif ». Un autre apprenant a écrit « des élèves violentes » au lieu d'écrire « violents ». Un troisième a écrit « des gestes grossier » au lieu de « grossiers ».alors, nous pouvons confirmer que le problème réside dans le fait de ne pas pouvoir faire l'accord en respectant la notion du genre et du nombre.

3.1.1.2. Présentation des résultats selon le critère : « la notion du nombre.»

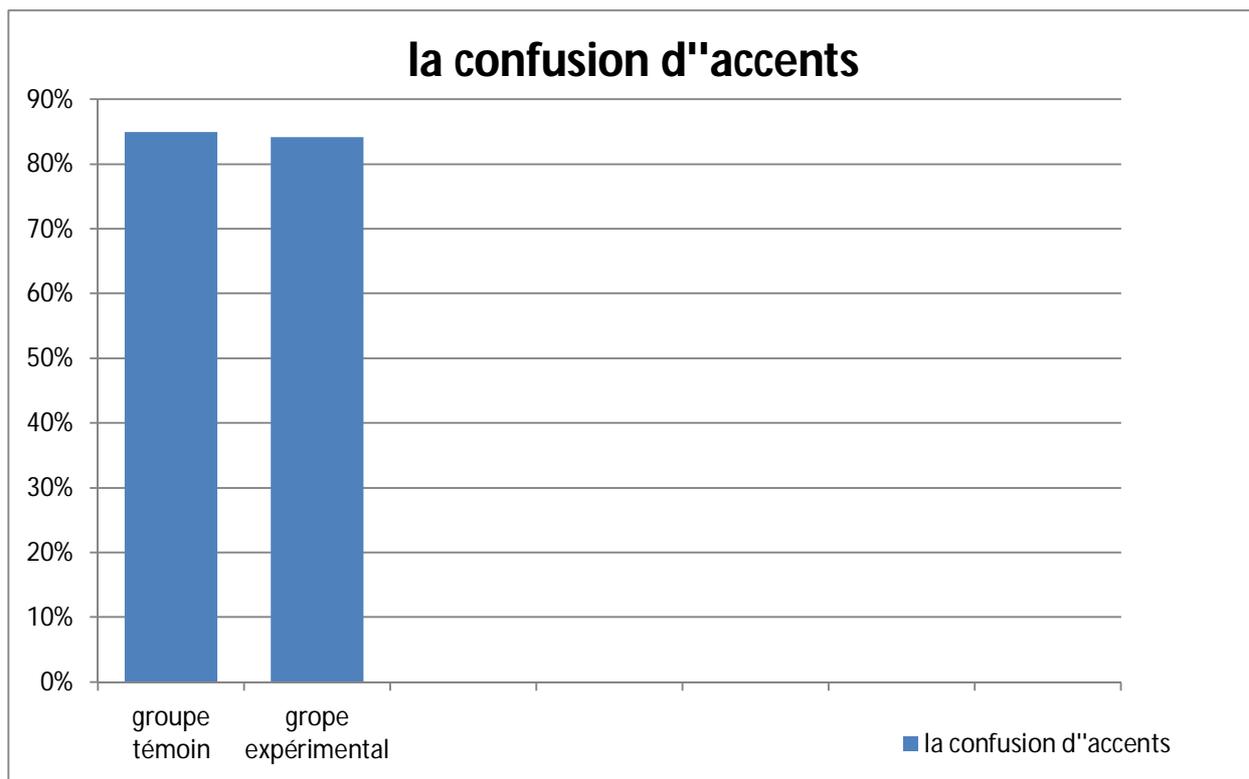


Histogramme N°2 : résultats selon le critère « la notion du nombre »

A propos de l'erreur liée à la notion du nombre, nous avons analysé seulement les erreurs liées à l'accord du déterminant avec le nom. Dans le groupe témoin il y a 17 apprenants parmi 20 soit 85% qui ont fait cette erreur. D'autre part, dans le groupe expérimental nous avons trouvé que 15 apprenants parmi 19 soit 78,94% qui ont commis cette erreur, donc on constate une légère différence entre les deux groupes ce qui s'explique lors de l'analyse des copies où nous avons remarqué que l'erreur liée à la notion du nombre est très récurrentes chez les apprenants du groupe témoin par rapport au groupe expérimental.

D'ailleurs, nous avons constaté dans plusieurs copies des erreurs du type : « les élève » au lieu de « élèves », « les enseignant dans ... » au lieu de « enseignants », « un problèmes... » au lieu de « problème », « les enfant » au lieu de « enfants », « les cause de ... » au lieu de « causes », « ces gentils maitre » au lieu de « maitres ». En effet, on a remarqué que ce type d'erreur d'orthographe liée à l'accord du déterminant au nom est dû à la confusion entre le singulier (le, la, un, une) et le pluriel(les, des).

3.1.1.3. Présentation des résultats selon le critère : « la confusion d'accents. »

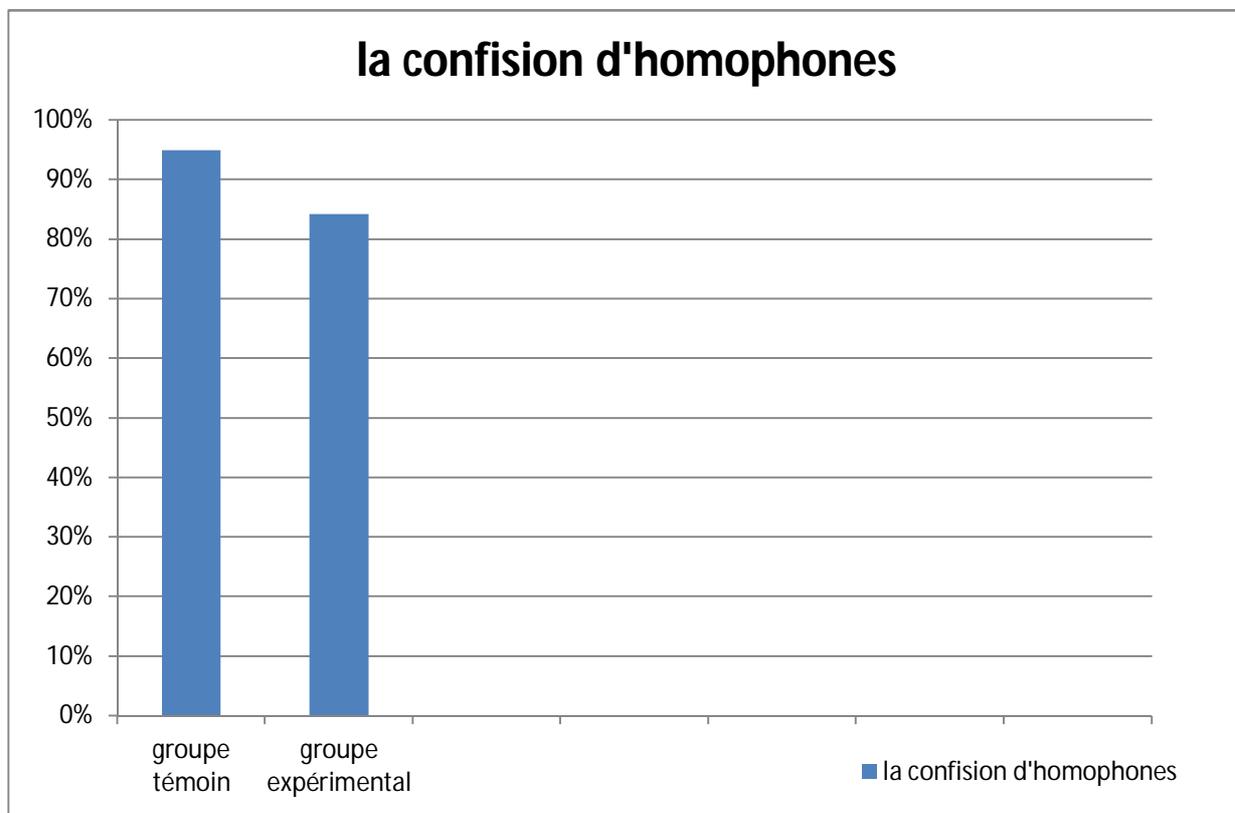


Histogramme N°3 : résultats selon le critère « confusion d'accents »

Savoir s'il faut mettre un accent grave ou aigu sur la lettre « e » est une source très fréquente d'erreurs. Lors de l'analyse des copies et comme le montre le résultat obtenu, cette erreur est très récurrente chez le groupe témoin comme le groupe expérimental. Donc la lecture des chiffres nous montre que pour le groupe témoin il y a 17 apprenants soit 85% qui n'ont pas su mettre les accents adéquats, d'autre part, pour le groupe expérimental il y a 16 apprenants soit 84,21% qui ont commis l'erreur liée à la confusion d'accents. En faisant notre analyse nous nous sommes focalisées sur l'usage de l'accent «é» et de l'accent «è» qui n'ont pas la même transcription phonétique : l'accent aigu é [e] sur la lettre « é », l'accent grave è [ɛ] sur la lettres è.

Nous avons constaté dans plusieurs copies des erreurs du type : « il y a un manque de respect... » au lieu de « respect », « élève et professeur » au lieu de « élève », « et pour l'événement de ce phénomène... » au lieu de « évènement » et « phénomène », « très » au lieu de « très ». Donc nous constatons que ce problème de confusion d'accents réside en premier degrés dans la prononciation erronée du mot.

3.1.1.4. Présentation des résultats selon le critère: « confusion d'homophones »



Histogramme N°4 : résultats selon le critère « confusion d'homophones grammaticaux »

A propos de la confusion des homophones, lors de notre analyse nous avons remarqué que la majorité des erreurs étaient de la catégorie des homophones grammaticaux. Comme le montre le graphique ci-dessus il y a un petit écart entre le groupe témoin et le groupe expérimental où nous avons détecté cette erreur dans 19 copies soit 95% dans le groupe témoin et seulement 16 copies soit 84,21% dans le groupe expérimental.

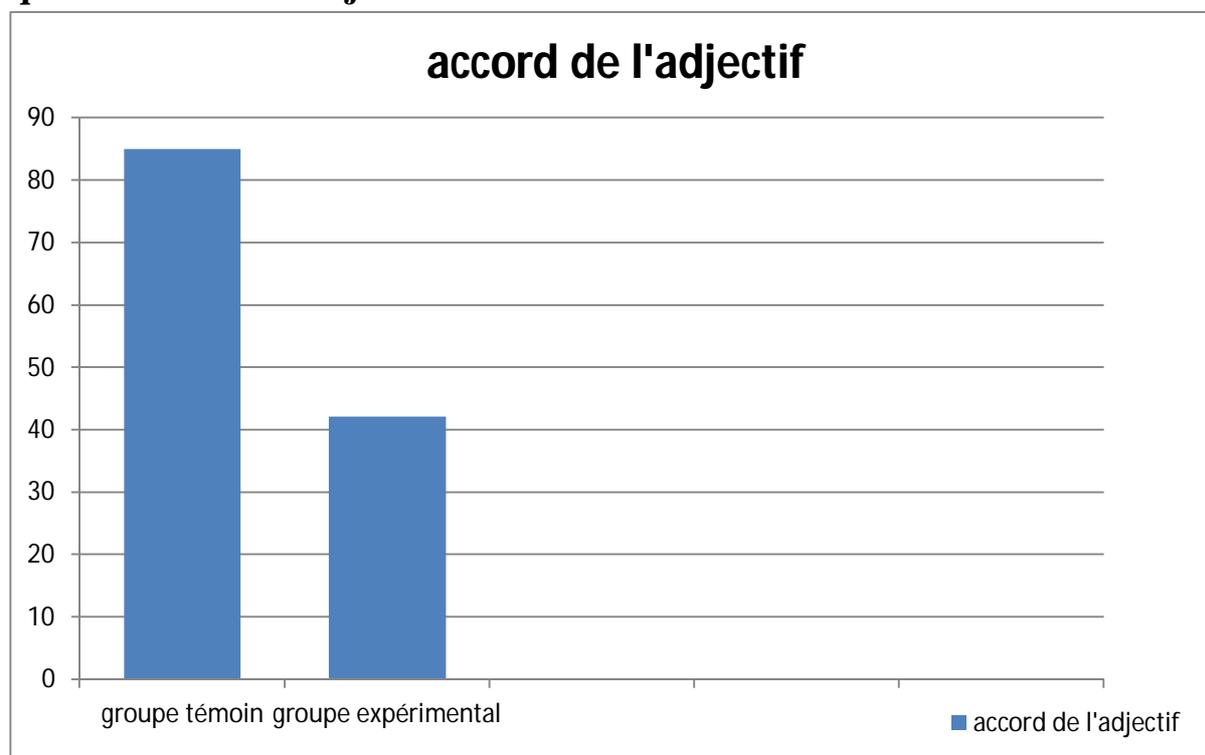
On peut illustrer ces erreurs par les exemples suivants : « pour c'est raisons... » au lieu de « ces », « quand l'administration bat ses élèves » au lieu de « ces élèves », « mes la mise en place des mesures... » au lieu de « mais », « est c'est un problème global » au lieu de « et », « a la violence physique » au lieu de « à ». En effet, les homophones grammaticaux sont des mots qui se prononcent de manière identique mais qui s'écrivent différemment, donc nous constatons que les apprenants se trompent de la nature des homophones grammaticaux dans les phrases.

3.1.2. Présentation des résultats du post test après l'analyse des copies :

critères	Groupe témoin (20apprenants)		Groupe expérimental (19 apprenants)	
	NB de copies	pourcentage	Nb de copies	Pourcentage
Accord de l'adjectif avec le sujet	17	85%	8	42,10%
Notion du nombre	15	80%	5	26,31%
Confusion des accents	17	85%	4	21,05%
Confusion d'homophones grammaticaux	18	90%	7	36,84%

Tableau n°2 : résultats des données du post test

3.1.2.1 Présentation des résultats selon le critère : « l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet »

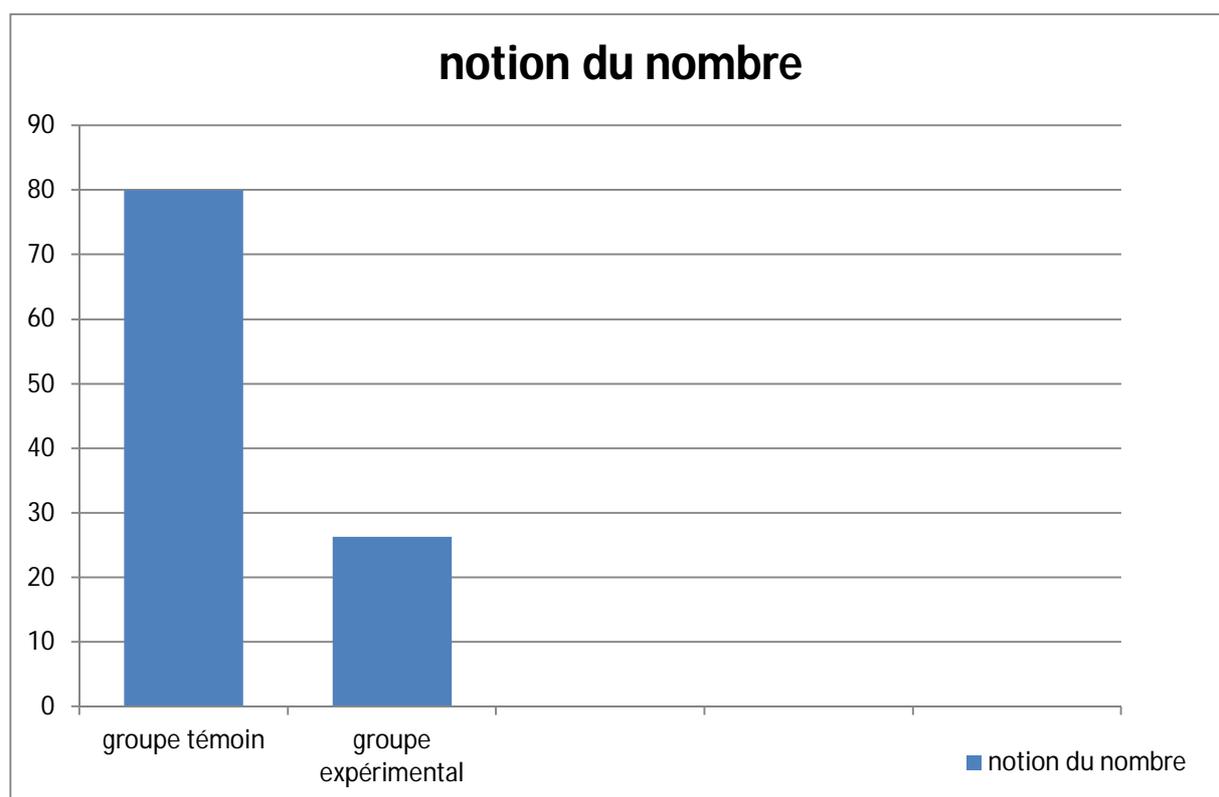


Histogramme N°5 : résultats selon le critère « accord de l'adjectif »

D'après le graphique précédent nous remarquons que les résultats des deux groupes (témoin et expérimental) ne sont pas identiques pour le groupe témoin les copies analysées sont au nombre de 20 copies dont il y a 18 copies qui contiennent des erreurs liées à l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet en somme le pourcentage est de 90%. En ce qui concerne le groupe expérimental il y a 8 apprenants parmi 19 qui ont commis cette erreur donc le pourcentage est 42,10 %.

De surcroît l'analyse des copies nous montre une certaine amélioration du groupe expérimental par rapport au groupe témoin qui a toujours une difficulté à identifier la relation qui existe entre le sujet et l'adjectif qui le qualifie en effet on peut illustrer cela par les exemples suivants : «... les lois efficace » au lieu de « efficaces » , « des femmes faible » au lieu d'écrire « des femmes faibles » , « des organisations humanitaire » au lieu de « humanitaires ».

3.1.2.2. Présentation des résultats selon le critère : « la notion du nombre.»



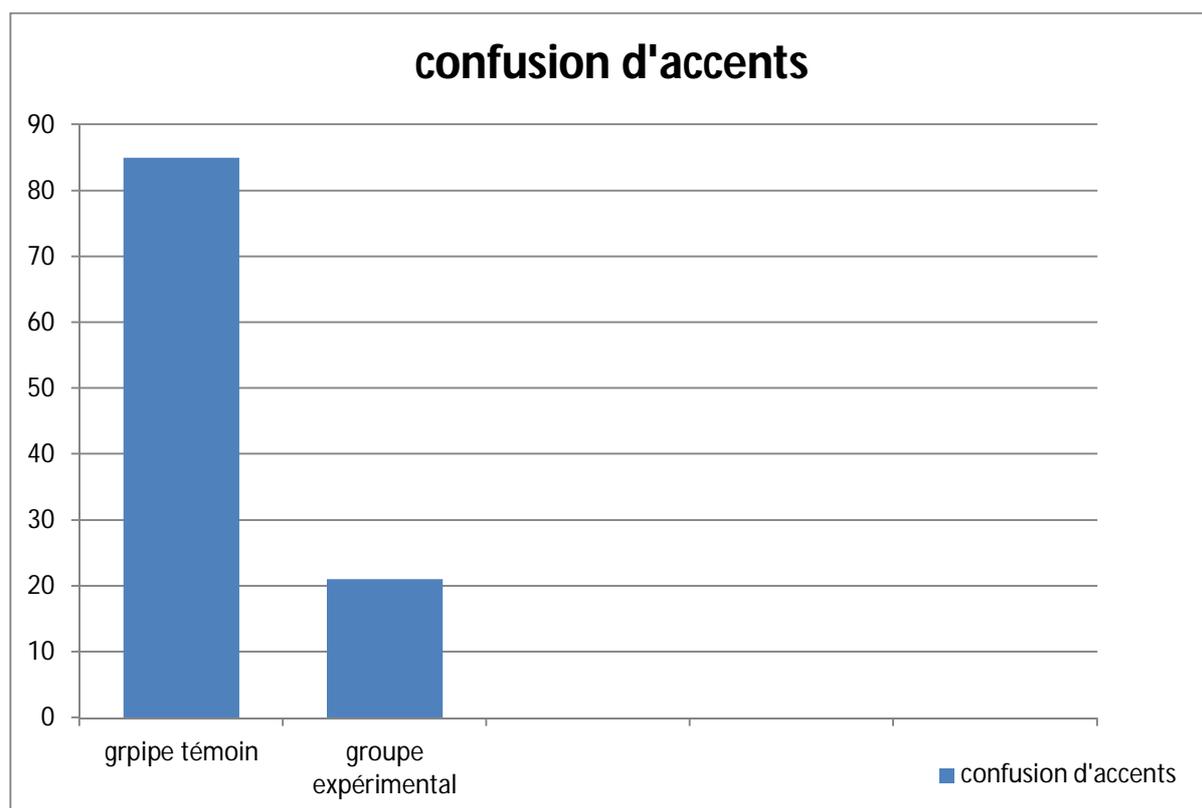
Histogramme N°6 : résultat selon le critère « la notion du nombre »

Comme nous l'avons déjà mentionné nous nous sommes basées dans l'analyse de ce type d'erreur qui est « la notion du nombre » seulement sur les erreurs liées à l'accord du

déterminant avec le nom, dès lors les copies du groupe témoin sont au nombre de 20 copies dont il y a 15 apprenants qui ont fait cette erreur en total le pourcentage est de 80%. En revanche pour le groupe expérimental nous avons trouvé que 5 apprenants parmi 19 soit 26,31 % qui ont commis cette erreur.

D'après le graphique ci-dessus nous pouvons dire que l'amélioration du groupe expérimental est remarquable par rapport au groupe témoin. En outre les erreurs détectées après l'analyse des copies sont les suivantes : « ...différente formes ... » au lieu de «... différentes formes ... », « ... des droit de l'homme » au lieu de « ...des droits de l'homme », « ...les acte de violence », au lieu de « ...les actes de violence », « ...protéger les femme » au lieu de « ...protéger les femmes », « qui touche tout les sociétés... » au lieu de « qui touche toutes les sociétés... ».

3.1.2.3. Présentation des résultats selon le critère : « la confusion d'accents. »



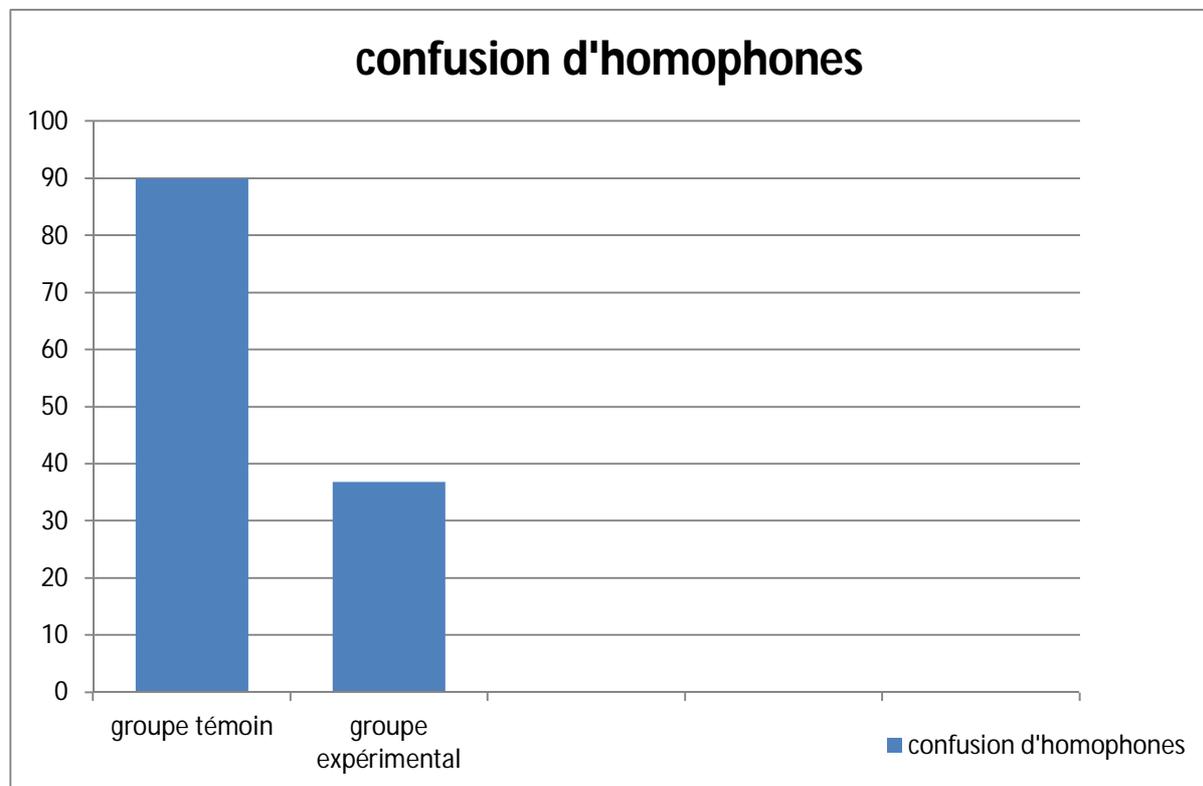
Histogramme N°7 : résultats selon le critère « confusion d'accents »

En ce qui concerne cette erreur qui est très récurrente chez tous les apprenants de la quatrième année moyenne nous pouvons dire que les apprenants du groupe expérimental ont

commis moins d'erreurs que le groupe témoin. En effet les copies de celui-ci sont au nombre de 20 copies ou 17 apprenants n'ont pas su mettre les accents adéquats donc le pourcentage est de 80%. Pour sa part les copies du groupe expérimental sont au nombre de 19 copies dont il y a 4 apprenants soit 21,05% qui ont commis l'erreur liée à la confusion de l'accent « grave » et l'accent « aigu ».

Alors parmi les erreurs constatées dans les copies des apprenants : « a l'égard des femmes » au lieu de « à l'égard des femmes », « ...sont exercées » au lieu de « sont exercées » , « ..dèsigne » au lieu de « désigne » , un phénomène reel » au lieu de « phénomène réel » .

3.1.2.4. Présentation des résultats selon le critère : « confusion d'homophones » :



Histogramme N°8 : résultats selon le critère « confusion d'homophones grammaticaux »

À propos ce dernier type d'erreur nous pouvons constater à travers le graphique qu'il y a une grande différence entre le résultat des deux groupes, le pourcentage du groupe expérimental est de 90% donc parmi les 20 copies 18 apprenants ont des difficultés liées à la confusion d'homophones. Alors que le pourcentage du groupe témoin est de 26,84% c'est-à-

dire que dans 19 copies y a 7 apprenants qui se sont trompés de la nature des homophones grammaticaux.

Parmi les erreurs constatées après l'analyse des copies on peut citer les exemples suivants : « ses formes de violence » au lieu de « ces formes », « et un phénomène » au lieu de « est un phénomène », « ces une violation » au lieu de « c'est une violation »

3.2. Etude comparative entre les résultats du pré-test et du post test

critères	pré-test		Post test	
	Gp témoin	Gp experimental	Gp témoin	Gp experimental
L'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet	90%	89,47 %	85%	42,10%
Notion de nombre	85%	78,94 %	80%	26,31%
Confusion des accents(aigu et grave)	85 %	84,21 %	85%	21,05%
Confusion des homophones grammaticaux	95%	84,21%	90%	36,84%

En se référant aux résultats obtenus lors du pré-test et du post test regroupés dans le tableau ci-dessus nous avons remarqué ce qui suit :

En ce qui concerne le pré-test, les résultats ne sont pas satisfaisants pour le groupe témoin ainsi que le groupe expérimental, dans la séance du pré-test les pourcentages sont presque identiques pour les quatre critères que nous avons mentionné sur notre grille d'analyse. En somme les pourcentages varient entre 85% et 90% pour le groupe témoin, et entre 84,21% et 89,47 pour le groupe expérimental.

Quant aux résultats du post test ils sont assez satisfaisants par rapport à ceux du pré-test en ce qui concerne le groupe expérimental qui montre une amélioration en matière d'orthographe dans le cadre des erreurs que nous avons choisi d'étudier notamment après

l'installation des ateliers d'écriture avec des pourcentages qui varient entre 21,05% et 42,10%, cependant les résultats restent presque les mêmes pour le groupe témoin, les pourcentages varient entre 85% et 90% mais changent légèrement au niveau des critères qui ne sont pas identiques avec ceux du pré-test.

Pour conclure dans ce chapitre nous avons analysé les données chiffrées recueillies suite à l'évaluation des copies du pré-test et du poste des apprenants de la quatrième année moyenne de l'établissement les Frères Ben Henni. En somme nous avons constaté que le groupe expérimental ou autrement dit les apprenants assistés aux ateliers d'écriture confirment une progression remarquable. En effet nous pouvons confirmer que les ateliers d'écriture et le travail collaboratif sont des activités pédagogiques efficaces pour réduire l'erreur orthographique en production écrite chez les apprenants. En définitive d'après ce que nous avons remarqué lors des séances des ateliers d'écriture ce dispositif pédagogique permet à la fois la mobilisation des savoirs acquis en promouvant l'écriture créative dans une atmosphère et un esprit de partage, de coopération et de motivation entre les apprenants et cela leur permet d'affronter leur peur du regard d'autrui. Afin de donner plus de poids à nos résultats nous allons les confronter avec d'autres résultats antérieurs et ce dans le chapitre qui suit.

Chapitre VI : DISCUSSION

Dans ce présent chapitre, nous tenterons de re-contextualiser notre recherche en faisant un résumé des objectifs de l'étude et des hypothèses. Dans un deuxième temps nous essayerons de faire une confrontation de notre travail avec des travaux de recherches antérieurs. Dans cette partie nous mettrons l'accent sur les raisons qui nous ont aidées afin d'atteindre nos objectifs et de décrire la relation entre nos résultats et le cadre que nous avons adopté dans la partie théorique. Dans un troisième temps nous exposerons les limites et les perspectives de notre recherche.

4. 1. Discussion des résultats :

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la partie théorique l'activité scripturale est une tâche à la fois complexe et fondamentale dans le processus enseignement / apprentissage des langues étrangères, notamment en FLE. Néanmoins pour assurer une bonne communication écrite, il est indispensable pour l'apprenant scripteur de respecter, voire même, maîtriser le système graphique de la langue, autrement dit, l'apprenant est sensé, à la fois, mobiliser toutes ses connaissances antérieures mais aussi respecter les règles d'écriture, en général et celles de l'orthographe, en particulier.

Donc, notre travail de recherche avait pour objectif de montrer que les ateliers d'écriture est un moyen efficace qui peut amener les apprenants à améliorer leur compétence scripturale, en particulier, en matière d'orthographe. Pour cela nous avons supposé que les ateliers d'écriture et le travail collaboratif seraient des activités pédagogiques efficaces pour réduire l'erreur orthographique en production écrite chez les apprenants du collège.

Les résultats relatifs à notre expérimentation lors du pré-test ont montré que les apprenants du groupe témoin et le groupe expérimental avaient des difficultés au niveau de la production écrite, notamment au niveau de l'orthographe. Nous rappelons que les résultats ont révélé que 84% à 90% des apprenants commettaient des erreurs orthographiques. Par la suite, nous avons remarqué une amélioration en ce qui concerne le groupe expérimental qui était soumis à notre dispositif pédagogique, celui des ateliers d'écriture. Après avoir fait une comparaison entre les deux groupes en post test, nous avons remarqué une diminution du pourcentage jusqu'à 36% pour le groupe expérimental tandis que le pourcentage est resté presque le même pour le groupe témoin.

Nous avons déjà montré précédemment que les apprenants qui ont assisté aux ateliers d'écriture ont montré une progression remarquable par rapport à leur compétence scripturale en production écrite et ce en comparaison aux apprenants qui ont suivi la méthode traditionnelle. Nos résultats sont confirmés par d'autres recherches ; nous citons ,entre autres, les conclusions du mémoire intitulé « les ateliers d'écriture au service du développement de la compétence scripturale en FLE » ; travail élaboré par BEN ALI Ikram et SALEMI Bouchra (2019) qui affirment que l'organisation des ateliers d'écriture en classe de FLE apparait comme une formidable opportunité pour améliorer la compétence scripturale chez les apprenants , notamment sur le plan linguistique et pragmatique. La différence entre les deux résultats réside dans l'orientation et les axes de la recherche ; en effet, dans notre perspective de recherche, nous nous sommes focalisées sur l'orthographe pour montrer l'impact positif des ateliers d'écriture sur la diminution des erreurs orthographiques tandis que les chercheuses ont travaillé sur la compétence scripturale d'une manière générale.

D'autre part, nous avons remarqué lors des séances des ateliers d'écritures que les apprenants ont non seulement pu construire leur propre savoir dans une ambiance d'entraide mais aussi ils ont montré une certaine assurance , c'est-à-dire, ils se sont débarrassés de leur trac et de leur peur ; il y avait une atmosphère d'échange et de coopération entre les participants. Cette remarque, est confirmée par de nombreux travaux : Lafont (2009) a démontré que les participants éprouvent une attitude accueillante du groupe vis-à-vis de chacun ; par conséquent, chaque apprenant peut écrire librement loin de toute peur du regard de l'autre. Le même chercheur affirme qu'au-delà de la réassurance, l'atelier d'écriture contribue à la construction du savoir par les apprenants eux-mêmes

Par ailleurs, ce que nous avons remarqué lors de la réalisation de notre expérimentation, c'est que les apprenants du groupe expérimental ont développé un esprit créatif où ils étaient plus libres dans la rédaction de leurs textes par rapport à la manière traditionnelle. De plus ils étaient beaucoup plus motivés par cette atmosphère d'interaction, de collaboration et d'échange constructif où chaque membre du groupe essaie d'interagir et de proposer une idée afin de rédiger le meilleur texte et aller au-delà de l'écriture habituelle. Ainsi, les résultats obtenus confirment la réussite appréciable des apprenants laquelle est celle de l'enseignant ou l'animateur qui devrait continuer à motiver ses apprenant à écrire et à s'impliquer dans cette activité scripturale mais encore dynamiser sa classe. Nos résultats sont validés par ceux de Elisabeth Bing (1993), l'une des pionnière de ce domaine institutionnel, qui a travaillé auprès des enfants classés comme caractériels, c'est-à-dire, ceux qui ont une

déficience à prédominance intellectuelle liée à des troubles de comportement et de l'apprentissage. Selon elle la méthode scolaire traditionnelle traumatise les apprenants et les empêche d'être créatifs dans leurs productions. Parmi les stratégies fondatrices de la théoricienne Élisabeth Bing dans le développement de l'apprenant dans son activité scripturale, nous citons la motivation, l'esprit collaboratif, ainsi que la lecture des textes à haute voix. La différence entre les deux expérimentations, c'est que les ateliers de la théoricienne Élisabeth Bing se font en dehors de la classe, dans la nature dans le but de mettre les apprenants plus à l'aise tandis que pour la nôtre, nous sommes toujours restées dans l'environnement scolaire, à savoir l'espace de la classe.

4.2. Difficultés rencontrées :

Il est certain que la réalisation de n'importe quel travail de recherche présuppose des difficultés. C'est le cas de notre investigation ; en effet, nous avons rencontré des difficultés lors de la réalisation du mémoire et ce à plusieurs niveaux. Les contraintes majeures sont liées à : la gestion du temps, au choix du thème, au choix du public et l'établissement, la rédaction du mémoire et encore par rapport au recueil des données.

Tout d'abord il est évident que le mémoire constitue un travail de recherche qui exige une réflexion rigoureuse sur le thème de la recherche qui doit être à la fois intéressant, actuel et original. Cependant, après plusieurs consultations d'éléments théoriques et des travaux recherches sur le thème et après une discussion avec notre encadreur, nous avons, finalement choisi le thème sur lequel nous avons travaillé.

D'autres obstacles sont liés au choix de l'établissement ainsi que l'échantillon d'apprenants ; en effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans les circonstances spatio-temporelles, au début de l'expérimentation, nous avons eu une difficulté à choisir un établissement pour faire notre expérimentation ainsi que pour le choix de l'échantillon adéquat à notre thème de recherche mais après avoir contacté une enseignante qui était largement disponible et qui a montré de l'intérêt à notre sujet, nous avons finalement décidé de travailler avec elle. Elle nous a accueillie pour mener l'expérimentation auprès des apprenants de 4AM.

Une autre difficulté est liée à la collecte des données qui nous a pris énormément de temps et d'efforts. Nous avons entamé des recherches bibliographiques pour consulter des ouvrages disponibles au sein de la bibliothèque de notre université et qui ont une relation

avec notre thème ; malheureusement, ils étaient très insuffisants ; par conséquent, nous étions obligées de chercher même dans des bibliothèques publiques afin de trouver des travaux consacrés aux études liées à notre recherche, mais en vain.

Nous avons été confronté une autre contrainte, celle du temps et des restrictions dues à la pandémie du COVID19 qui a pesé de tout son poids et à systématiquement freiner l'avancement et la finalisation de notre recherche. Nous étions contraintes, comme tout le monde, au fait accompli et obligées de terminer, le plus tôt possible avec notre expérimentation et ce en programmant deux séances le même jour, à savoir la deuxième séance d'atelier d'écriture et la séance de post test à cause de la décision de la fermeture des établissements scolaire et le confinement.

En outre, suite à la décision des autorités relative à la fermeture de toutes les universités et les bibliothèques à cause du COVID 19, nous n'avions pas eu l'opportunité d'organiser des rencontres directes avec notre encadreur. Nous étions obligées de le contacter seulement par e-mail, ce n'était pas évident de faire avancer notre recherche comme nous le faisons durant l'année universitaire.

4. 3. Utilité de la recherche :

4. 3.1.Pour le chercheur :

Ce modeste travail de recherche que nous avons mené, nous a été bénéfique sur plusieurs plans. La réalisation de ce mémoire nous a permis, non seulement d'aiguiser notre sens critique mais nous a donné l'occasion d'étudier en profondeur le domaine des ateliers d'écriture et aussi d'être plus méthodiques dans notre façon de penser et de gérer nos informations antérieures et nos connaissances. En même temps nous avons découvert une panoplie d'éléments théoriques très intéressants liées à notre problématique qui étaient auparavant pour nous inconnus avant d'entamer la recherche. Ces éléments théoriques nous ont aidées à contextualiser notre recherche ; de plus, nous avons pris conscience de l'importance et l'ampleur de ce domaine de recherche mais aussi nous nous sommes rendues compte des limites de notre investigation.

L'objectif de notre travail de recherche est de mieux comprendre l'impact et l'effet des ateliers d'écriture sur l'acquisition de la compétence scripturale en se focalisant sur l'orthographe chez les apprenants de 4AM. Comme toutes les recherches qui on été

entreprises dans le domaine de la pratique des ateliers d'écriture en milieu scolaire, notre étude pourrait être considérée comme une continuité des travaux antérieurs, celle-ci i traite un aspect parmi tant d'autres des dispositifs pédagogiques pour remédier aux lacunes.

4. 3.2.Pour l'institution scolaire :

Au début, notre intention , en commençant notre travail était que les résultats obtenus à partir des données de la recherche par rapport au dispositif pédagogique utilisé dans notre expérimentation, notamment, les ateliers d'écriture seraient bénéfiques pour l'institution scolaire d'une part, d'autre part, qu'elles soient utiles pour le développement du processus d'enseignement/apprentissage, afin d'atteindre une amélioration optimale de la capacité des apprenants du collège en terme de compétence scripturale à travers les pratiques de classe plus spécifiquement en ayant recours à un moyen pédagogique qui est celui des ateliers d'écriture pour montrer aux apprenants leurs lacunes voire ce qui fait défaut dans leurs productions écrites pour apporter les remédiations nécessaires.

Pour cette raison l'institution scolaire devrait montrer un intérêt et donner une importance aux travaux universitaires élaborés chaque année par des étudiants au niveau des universités dans le domaine de la didactique du FLE. Malheureusement ces travaux n'ont pas pu dépasser les rangs des bibliothèques à cause de l'absence de collaboration entre l'institution scolaire et l'université.

4. 4.Limites de la recherche :

Comme toutes les recherches, notre travail ne peut pas faire l'exception par rapport aux limites de la généralisation des résultats dans la mesure où on ne peut tout explorer en une seule fois, en effet plusieurs éléments ont impacté les résultats de notre étude d'une manière ou d'une autre.

Au début de notre travail, notre intention était de faire plusieurs ateliers d'écriture avec des différentes idées pour avoir le résultat optimal mais par faute de temps nous n'avons pu faire plus que de deux ateliers, cela d'une part, d'autre part, les conditions et les circonstances où nous avons travaillé avec les apprenants en post test ont un peu influencé nos résultats car cela a coïncidé avec la prise des vacances comme nous l'avons déjà dit auparavant dans les difficultés rencontrées par conséquent les élèves ont été perturbés donc leur productions écrites n'étaient à la hauteur de nos attentes.

En outre, sachant que nous avons travaillé seulement avec une seule classe de 4AM qui contient 38 élèves, cela nous paraît insuffisant pour prétendre la validation de nos résultats sur tous les apprenants en Algérie, de plus nous pensons que les contextes sociaux des apprenants peuvent influencer et agir sur leurs productions.

4. 5. Perspectives de la recherche :

On ne peut pas se permettre de dire qu'on a apporté des réponses complètes et concises à notre problématique car plusieurs pistes de recherche restent à explorer ultérieurement et c'est le cas de toute recherche.

En se rappelant que la présente étude se focalise sur l'impact des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence scripturale en effet ce sujet pourrait susciter plus de travail de recherche toujours dans le sillage des ateliers d'écriture, donc dans la continuité de ce travail de recherche d'autres travaux pourraient apporter plus de précision à la question de recherche que nous avons posé dans notre introduction on poursuivant à un niveau plus détaillé et plus étendu pour le but de faire la confrontation entre les différents résultats obtenus qui autoriseraient la généralisation de ces derniers.

Par ailleurs, notre étude a été réalisée auprès d'un public restreint pour cette raison il serait préférable de continuer cette même étude mais avec plus d'échantillon dans différents établissements avec d'autres niveaux notamment dans différentes wilayas, ainsi, nous pourrions comparer entre les résultats des différentes classes.

Enfin, il est probable que les résultats que nous avons obtenus par rapport à notre hypothèse de recherche pourraient subir des modifications si nous entreprenions ce même travail de recherche dans d'autres conditions, d'autres contextes où même durant des années ultérieurs.

Pour conclure, dans ce chapitre nous avons mis l'accent sur les différents travaux qui sont en relation avec notre sujet de recherche en faisant une confrontation entre ces derniers afin de donner plus de crédibilité à notre travail de recherche de plus nous avons exposé les difficultés rencontrées tout au long de l'étude ainsi que les limites et les perspectives de la recherche. En effet, écrire absolument sans faute en langue étrangère est jugé difficile à réaliser par contre l'entraide entre les membres du même groupe et la collaboration entre eux

favorisent le renforcement de leur conscience orthographique donc à travers la pratique des ateliers d'écriture nous avons pu concrétiser et confirmer notre hypothèse de recherche.

CONCLUSION GENARALE

Conclusion générale :

Dans toute classe de langue étrangère, la compétence scripturale est considérée comme l'un des enjeux fondamentaux du processus d'enseignement/ apprentissage. Or dans une classe de FLE l'activité scripturale fait objet de beaucoup de problèmes. Parmi les difficultés que rencontrent les apprenants, nous citerons principalement, les erreurs orthographiques qui influent sur la qualité de leurs productions écrites.

Nous rappelons que dans la perspective de cette étude scientifique, nous nous sommes focalisées sur la pratique des ateliers d'écriture et son impact sur l'acquisition de la compétence scripturale en classe de FLE. Notre objectif est de vérifier l'efficacité de ces ateliers d'écriture et du travail collaboratif sur l'amélioration de la compétence scripturale, en particulier celle de l'orthographe chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne.

Dans une tentative de validation de l'hypothèse prévue au préalable, nous avons divisé notre travail en quatre chapitres. Premièrement, nous avons exposé les éléments théoriques afin d'expliquer le fondement du dispositif pédagogique en question et l'activité visée et son intégration en classe de FLE. De plus nous avons explicité la notion de compétence scripturale et les concepts théoriques relatifs à la notion de l'orthographe.

Le deuxième chapitre méthodologique a été consacré à la description et le déroulement de l'expérimentation dans lequel nous avons mis en œuvre notre dispositif pédagogique en vue de mesurer l'amélioration de la compétence scripturale en matière de maîtrise de l'orthographe par le biais des productions écrites des apprenants et ce afin de confirmer ou infirmer notre hypothèse de départ.

Dans le troisième chapitre des résultats, nous avons présenté les pourcentages et les données chiffrées recueillies suite à l'évaluation des copies des apprenants. En sommes nous avons constaté que les résultats du pré-test étaient presque identiques pour le groupe témoin et le groupe expérimental, les apprenants ont montré des difficultés au niveau de l'orthographe par rapport aux erreurs récurrentes que nous avons choisi d'étudier. En revanche pour les résultats du post test, nous avons constaté un grand écart entre les deux groupes. En effet, nous avons remarqué que le groupe expérimental, autrement dit les apprenants ayant participé aux ateliers d'écriture ont fait l'objet d'une progression remarquable par rapport au groupe témoin qui a été soumis, à son tour, à la méthode

traditionnelle. Donc après avoir fait une étude comparative entre les deux groupes nous avons confirmé une nette amélioration des résultats pour le groupe expérimental par rapport au groupe témoin qui a gardé toujours le même niveau.

A la lumière des résultats obtenus dans ce travail de recherche, nous avons pu confirmer notre hypothèse de départ et déduire que les ateliers d'écriture et le travail collaboratif sont des activités pédagogiques efficaces pour réduire l'erreur orthographique en production écrite chez les apprenants de 4AM.

Pour Le dernier chapitre de discussion, dans un premier temps nous avons confronté notre travail de recherche avec des travaux antérieurs comme celui d'Elisabeth Bing et Lafont pour donner plus de crédibilité à nos résultats. Aussi, nous avons signifié les limites de notre recherche et proposer des perspectives pour des recherches futures.

En outre, il est évident que toute recherche suppose des obstacles, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, nous avons été confrontées à pas mal d'obstacles au cours de la réalisation de notre travail. Nous avons évoqué les conditions défavorables dans lesquelles nous avons travaillé car cela a coïncidé avec la décision présidentielle en ce qui concerne la fermeture de tous les établissements à cause de la pandémie (COVID 19) ainsi que la fermeture de toutes les universités et les bibliothèques ; ce qui a vraiment empêché le développement de notre recherche, non seulement, pour la documentation mais aussi à propos du nombre des séances d'ateliers d'écriture qu'on avait prévu faire .

Pour finir, nous avons montré que l'installation du dispositif pédagogique basé sur des ateliers d'écriture en classe de FLE a un apport positif sur l'amélioration de la compétence orthographique au niveau des productions écrites des apprenants car il leur permet d'apprendre à s'auto corriger, d'être autonomes, et surtout développer leur compétence scripturale, en mobilisant leur savoir lors de la rédaction. De plus, nous avons constaté qu'un apprentissage efficace doit se réaliser dans une atmosphère de coopération, d'interaction et d'échange constructif entre les membres du groupe.

Enfin, loin de prétendre explorer tous les aspects de ce thème, cette recherche ne présente qu'un premier pas qui doit être suivi par d'autres recherches afin de développer et approfondir notre idée.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrage :

- André. Angoujard. « Savoir orthographier », Paris. HACHETTE ÉDUCATION, 1994.
- Barré-de Miniac Christine. Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire. Bruxelles, INRP, Pratiques pédagogiques, De boeck Université, 1996.
- Bentolila, Alain. Le Robert Nathan (vocabulaire), Paris, 1996.
- Bing Elizabeth, Et je nageai jusqu'à la page. Broché Edition des femmes ?, 1993.
- Boniface Claire. Les ateliers d'écriture, ED, Retz, Paris, 1992.
- Claudette Cornaire. La compréhension orale, Paris, 1998. Et Patricia Mary Raymond. La production écrite. Paris, 1999.
- CORNAIRE Claudetteet RAYMOND Patricia Mary. La production écrite, CLE international, 1999.
- 2-Christian Puren. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Denfert-Rochereau, Paris, 1988.
- 3-Claude Germain et Raymond Le Blanc. Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire, Paris, 1993.
- 4-Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle. Cours de didactique du FLE et seconde, Ed. Presse universitaire de Grenoble, paris, 2005.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2005.
- Cuq JP. Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, CLE International, Paris, 2003.
- DABENE, Louise. « Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues ». Hachette Livre, (1994).
- Jean-Pierre ESSONO. « Précis de linguistique général », le Harmattan, Paris, 2000.
- Jean, GUION. « Nos enfants et l'orthographe », Paris, LE CENTURION, 1973.
- Groupe DIEP. Savoir écrire au secondaire, Etude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique, Bruxelles, de Boeck/Université, 1995.
- Guibert, R. Former des écrivains : principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes, paris : presses universitaires du septentrion, (2003).
- Grevisse. M. Le bon usage. Duchot, Paris, (1986).

- Gérard Vigner. La grammaire en FLE, Hachette, paris, 2004.
- Hérile.A et Mégrier.D. Ateliers d'écriture pour la formation d'adultes, Paris, Retz, 2004.
- Khan Gisèle. « Les pratiques de l'écrit », Tunisie, Hachette, 1993.
- Kavian Eva. « Écrire et faire écrire », Manuel pratique d'écriture, Ed. Duculot, paris, 2007.
- 9-Louise Dabène. En repères sociolinguistique pour des langues, Hachette, 1994.
- Lafont Terranova Jacqueline. Se construire à l'école comme sujet écrivain, L'apport des ateliers d'écriture, Namur, presse universitaire de Namur, 2009.
- Mangenot cité par Jean Pierre Cuq et Isabelle Gruca. « Cours de didactique du FLE et seconde », nouvelle édition. PEG, paris, Grenoble, 2005.
- MANESSE, D& COGIS, D. *Orthographe : à qui la faute*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur, 2007.
- Nina Catach. « L'orthographe française, traité théorique et pratique ». Paris. Nathan. 1980.
- Nina Catach. Orthographe, Que sais-je édition, 2004.
- Nina Catache. L'orthographe que sais-je ?, Presse universitaire de France 2004.
- Nina Catache. L'orthographe française, l'orthographe en leçon : un traité théorique et pratique, Armond Colin, 2008.
- Nina. Catach. L'orthographe française: Traité théorique et pratique, Paris, Editions Fernand Nathan, 1986.
- PIMET, Odile. La mise en place d'un atelier : les principes. In : Le gout des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peu francophone et peu lecteur, Matoury, IBIS ROUGE EDITIONS, 2004.
- Rossignol, I. L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative, Le Harmattan ,1996.
- Simard Claude. L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres postsecondaires, 1995.
- Thimonier. R. Le système graphique français. Vervier. Marabout, 1976.

Article et revue :

- Eynard,Muriel. Qu'est-ce que l'écriture ?, in LIRESON, n°20, janvier 2013, p.6.
- FAYOL M. et JAFFRE J.-P. L'acquisition/apprentissage de l'orthographe, Revue Française de Pédagogie, n°126. 143-170, (1999).

- Simard Claude. « L'orthographe d'usage chez les étudiants es ordres postsecondaires », revus des sciences de l'éducation, vol 21, no 1 PP 145 -165, 1995.
- Vasnasse,G. L'atelier d'écriture pour apprendre. Québec français, (124), (2001).
Repéré à : <https://www.erudit.org/en/journals/qf/2001-n124-qf1193303/55872ac.pdf>

Encyclopédie et dictionnaire :

- Cuq JP. Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et second, CLE International, Paris, 2003.
- Larousse dictionnaire français, Maury-Eurolivres À Manchecourt, 2005.
- Le robert illustré & internet. Nouvelle édition millésime, Paris, 2016.
- Le nouveau petit Robert. Version électronique du Nouveau petit Robert: dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française, 2011.
- Le nouveau petit Robert. Version électronique du Nouveau petit Robert: dictionnaire analogique et alphabétique de la langue française, 2011. Repéré à : <https://bu.umc.edu.dz/theses/francais/BEL1335.pdf> .
- Microsoft R Encarta R 2008, Microsoft corporation.
- ROBERT, Jean Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Paris, L'Essentiel Français, 2e édition, 2008.

Thèse et mémoire :

- Benali Ikram et Salemi Bouchra. Les ateliers d'écriture au service du développement de la compétence scripturale en FLE, université de Hamma Lakdhar, juin 2019.
- BICHI Mehdi M. KEBAILI Fatima. Evaluation didactique du nouveau manuel scolaire de FLE de la 1AM en Algérie, Université Ahmed Draïa –Adrar, 2016-2017.
- Lehouchi Zineb. L'atelier d'écriture un autre moyen didactique pour rédiger, cas des apprenants de la 1AM de l'école Slimani Slimane, université Khider Biskra, juin 2013.
- Niewese, Maurice(2010). l'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation, thèse de doctorat, université catholique de Louvain-La-Neuve repéré à : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal%3A29039/datastream/PDF_01/view
- Vegner Gérard. La grammaire en FLE, Hachette, paris, 2004.

Sitographie :

- Nina Catach. Typologie des erreurs. Repéré à : [en-saverne.site.ac-strasbourg.fr > uploads > 2014/10_](http://en-saverne.site.ac-strasbourg.fr/uploads/2014/10/) Consulté le 13 février à 19 :17

Tables des matières

Introduction générale	07
Chapitre I : cadre théorique	11
1-lécrit et méthodologie d'enseignement	12
1.1. L'enseignement du FLE en Algérie	12
1-1.2 -L'enseignement du FLE au collège	13
1.1.3. L'enseignement/apprentissage de l'écrit	14
1.2-Bref panorama de l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues	14
1.2.1. La méthode traditionnelle	15
1.2.2. La méthodologie directe	15
1.2.3. La méthodologie audio orale.....	15
1.2.4.La méthodologie structuro-globale audiovisuelle(SGAV).....	15
1.2.5. L'approche communicative	16
1.2.6. L'approche par les compétences	16
1.3. La notion d'écriture : Essai de définition	16
1.3.1-Définition de la production écrite	17
1.3.2-La production écrite dans l'apprentissage du FLE au collège	19
1.3.3.-La démarche en séance de production écrite	20
1.3.4-Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite	20
1.4. L'orthographe, partie intégrante de la production écrite	21
1.4.1. Qu'est-ce que l'orthographe	21
1.4.2. Les types de l'orthographe.....	22
1.4.2.1. L'orthographe grammaticale.....	23

1.4.2.2. L'orthographe lexicale.....	23
1.4.3. Les notions fondamentales de l'orthographe.....	23
1.4.3.1. Le phonème.....	24
1.4.3.2. Le graphème.....	24
a. Les phonogrammes.....	24
b. Les logogrammes.....	25
c. Les Morphogrammes.....	25
1.4.3.3. Les homophones.....	25
1.4.4. Distinction entre erreur et faute.....	26
1.4.4.1. Définition de l'erreur.....	27
1.4.4.2. Définition de la notion de faute.....	27
1.4.5. Typologie des erreurs.....	28
1.5- La notion d'atelier d'écriture.....	29
1.5.1-Définition de la notion d'atelier d'écriture.....	30
1.5.2- Historique des ateliers d'écriture.....	31
1.5.3- Les objectifs des ateliers d'écriture.....	32
1.6. Les ateliers d'écriture à l'école.....	33
1.6.1 L'organisation du travail de l'écriture dans un atelier d'écriture.....	33
1.6.1.1. L'organisation de la classe.....	33
1.6.1.2 L'espace.....	34
1.6.1.3. Le temps.....	34
1.6.1.4. La présence d'un animateur.....	35
1.7. Le déroulement d'un atelier d'écriture.....	36
1.7.1. La situation d'écriture.....	36

1.7.2. Le temps de production des textes	36
1.7.3. La lecture des textes	37
1.7.4. La réaction aux textes	37
1.7.5. L'interaction.....	38
1.7.6. Le rapport enseignant/enseigné.....	38
1.7.7. Le rapport enseigné/enseigné.....	39
1.7.8. Le rapport enseigné /savoir	39
1.8. L'impact des ateliers d'écriture pédagogiques.....	39
a. La motivation	39
b. Découvrir ses compétences, compenser ses lacunes.....	40
1.8.1 Vers le développement d'une écriture créative.....	40
2. Chapitre II : cadre méthodologique.....	42
2.1 .Rappel de la problématique	43
2.2. Cadre général de l'expérimentation	43
2.2.1. La présentation du contexte	43
2.2.2. Corpus.....	45
2.2.3. Le matériel	45
2.3. Le protocole de recherche	45
2.3.1. Le pré-test	45
2.3.2 Phase expérimentale	46
2.3.3. Contenus des séances d'ateliers d'écriture	46
. Grille d'observation de la première séance d'atelier d'écriture.....	48
. Grille d'observation de la deuxième séance d'atelier d'écriture	49
2.3.4. Le post-test.....	49

2.4. La grille d'analyse	50
Chapitre III : Les résultats.....	52
3.1. Présentation et analyse des résultats	53
3.1.1. Présentation des données du pré test après l'analyse des copies	53
3.1.1.1. Présentation des résultats selon le critère : « l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet »	54
3.1.1.2. Présentation des résultats selon le critère : « la notion du nombre.»	55
3.1.1.3. Présentation des résultats selon le critère : « la confusion d'accents »	56
3.1.1.4. Présentation des résultats selon le critère : « confusion d'homophones ».....	57
3.1.2 Présentation des données du post test après l'analyse des copies	58
3.1.2.1. Présentation des résultats selon le critère : « l'accord de l'adjectif qualificatif avec le sujet »	58
3.1.2.2. Présentation des résultats selon le critère : « la notion du nombre.».....	59
3.1.2.3. Présentation des résultats selon le critère : « la confusion d'accents ».	60
3.1.2.4. Présentation des résultats selon le critère : « confusion d'homophones »	61
3.2. Etude comparative entre les résultats du pré-test et du post test	62
Chapitre IV : discussion	64
4.1. Discussion des résultats	65
4.2. Les difficultés rencontrées	67
4.3. Utilité de la recherche	68
4. 3.1.Pour le chercheur.....	68
4. 3.2.Pour l'institution scolaire.....	69
4.4. Limites de la recherche	69
4. 5. Perspectives de la recherche.....	70

Conclusion générale	72
Bibliographie.....	75
Table des matières.....	80
Annexe	85
Résumé	

ANNEXES

Annexe n°1 Echantillon de productions écrites

Copies de deux apprenants du groupe témoin(pré-test)

La violence en milieu scolaire

Je pense que la violence en milieu scolaire est un comportement très négatif, à cause des plusieurs raisons.

D'abord à ce phénomène est négatif, surtout contre les enfants quand l'administration bat ses élèves.

Ensuite, il y a des enfants ou des élèves qui sont très violents contre ses gentille maître.

Enfin, on trouve toujours milieu scolaire des élève complexes qui été exercé par la violence.

En conclusion, il faut que nous dénoncé la violence contre les enfants parce que ils vraiment touchés.

"comme tu fait un te fera"

mes antisociales. La mise en place des mesures affaiblit pour pond affaiblit ce problème globale, et mes personnellement je suis contre la violence en milieu scolaire.

La violence en milieu scolaire

Connaît une augmentation sans précédent et de violence préoccupation mondiale. Pour moi, cette violence est essentiellement due à l'incompréhension et à l'absence de communication entre les élèves et les professeurs. C'est la cause de cette violence.

D'abord, la violence ne se limite pas aux élèves eux-mêmes, elle a une aussi implication le corps éducatif surtout les enseignants dans ce contexte en effet la baisse de communication entre le professeur et les élèves. Ensuite peut entraîner une certaine incompréhension qui aboutit à des paroles de gestes grossiers.

Enfin, on se trouve face à une situation

Copies de deux apprenants du groupe expérimental (pré-test)

La violence en milieu scolaire :

La violence c'est un comportement négatif et il y a 2 modes de la violence la violence passive et la violence physique, d'abord en général la violence c'est ^{un} phénomène bizarre si tout dans les salaires par exemple la violence de la part des professeurs pour les élèves et ça ne existe pas dans les salaires et les professeurs ne pas les

La violence en milieu scolaire :

La violence s'est propagée dans les écoles, car il s'agit d'une attaque d'élèves, car il existe de nombreuses formes de violence. La violence la plus répandue dans le milieu scolaire est l'insulte aux parents et à la violence physique, c'est le plus répandu à la force comme les coups et les blessures. Ce phénomène a plusieurs causes, dont le manque de respect et les) de moralité et de consommation de drogues, et pour l'événement de ce phénomène sensibiliser les étudiants et établir un dialogue

Copies de deux apprenants du groupe témoin (post test)

la violence à l'égard des femmes désigne les actes de violence dirigés contre des femmes, soit ~~physiquement~~ physiquement ou psychologiquement dans ~~ses~~ ^{ce} une violation de leurs droits fondamentaux. ~~Et la~~ la violence est un phénomène dans tous les pays pour ~~ce~~ ^{cela} il faut lutter contre la discrimination ~~dont~~ ^{dans} les sociétés.

La violence à l'égard des femmes connaît différentes formes ~~dans~~ ^{de} la violence domestique, le viol, ~~et~~ ^{l'} esclavage. Toutes ~~ses~~ formes sont exercées un peu partout dans le monde donc c'est une forme de violation des droits de l'homme. Pour lutter contre la violence il faut adopter des lois efficaces pour protéger les femmes.

Copies de deux apprenants du groupe expérimental (post test)

dans nos jours la violence ^{régn} dans
notre société ~~signe~~ et surtout
contre la femme.
tout d'abord, il y a des hommes
qui frappent leurs femmes, ensuite
il y a des gens qui harcèlent les
femmes à la rue, en plus les
chiffres d'agressions ~~sont~~ contre
les femmes augmentent, donc
c'est un phénomène dangereux.
Il faut que tout le monde lutte
contre ces actes négatifs.

La violence contre les femmes est une
violation contre les droits humains, c'est
un phénomène qui se produit partout, dans
les endroits privés et publics.
La violence contre les femmes se manifeste
sous des formes différentes : violence
physique, sexuelle ou psychologique,
pour cette raison tout le monde doit
lutter contre ce phénomène.

Vendredi 01 Mars 2020

g.01

Solymine
Khaled
Marwa
Charmaï

La violence en milieu scolaire
* La violence en milieu scolaire est un phénomène négatif.
D'abord, ce comportement reflète une absence de respect et manque de l'administration.
Ensuite, les élèves violés ne réussissent pas dans leurs études.
Enfin, les enfants maltraités ils souffrent à l'avenir d'un complexe.
En conclusion, il faut dénoncer et éviter ce problème grave et nous sommes contre à la violence en milieu scolaire.

Groupe : 3

Production écrite :

Le non racisme

Le racisme est un comportement négatif pour la couleur de la peau.

D'abord, j'accepte pas l'idée de racisme parce qu'il enjente pour la différence

Ensuite, le racisme enjente pour l'enfant a vivant complexé

Enfin, le racisme pour la peau noir c'est pas bien

12/03/2020

Groupe n° 2,

Le 6 mai 2015 j'ai décidé
pour visiter une île s'appelait
Costa est une belle place
touristique qui se situe aux
Ispaña il y'a des arbes et
une spa sables doré dans
cette lieu je trouve une belle
fille elle possède des grand
yeux noir et de longs cheveux
noir elle est si elle qui porte
des vêtements un bustier gris et
une jupe noir elle a avait une
petite taille en marchant
sur le plage sables ses
yeux tombent sur une bouteille
dans laquelle il y a un bout
de papier qui contient un message
qui parle de l'importance de l'accepter

l'autre qu'il que soit
sont religion et la couleur
de peau et la langue parce que
l'acceptation de l'autre il a
bas pour vivre en paix

l'année passé moi et mes camarades
Jendi 12 Mars 2020
on a visité la plage de Tchéhi a la
haléï
wilaya de Béjaïa -
C'était un jour ensoleillé, nous avons
trouvé des touristes, la mer est calme
bleu le sable jaune doré. Soudainement
en a vue une personne grande, belle
et possède un chien noir, noisettes yeux.
Il trouve une bouteille dans laquelle
il ya un bout de papier portant ces
mots : S'il te plait écoute moi,

l'acceptation est un geste positif,
allez venir pour vivre ensemble en
paix.

Annexe n°2 les fiches pédagogiques utilisées lors des ateliers d'écriture

Fiche pédagogique n°1

Niveau : 4^{ème} année moyenne

Compétence terminale : Rédiger une brochure sur la violence ensemble en paix.

Niveau de compétence 2 : Nom à la violence.

Activité : Atelier d'écriture

Support : photos et images.

Objectif : produire un texte argumentatif à partir de l'observation des photos et des images.

Déroulement de l'activité

Phases	Activité de l'animatrice	Activités des apprenants
Éveil de l'intérêt	Observer les images qui sont devant vous.	Chaque groupe commence à observer l'image afin de sortir avec une idée globale.
Rédaction	<ul style="list-style-type: none"> Commencez à rédiger vos idées sur le brouillon. Echangez les idées entre les membres de chaque groupe. S'auto corriger les erreurs par les participants eux-mêmes. 	Les apprenants commencent à travailler en groupe.
critères de réussite	<ul style="list-style-type: none"> l'utilisation adéquate des adjectifs qualificatifs Respecter la notion du nombre (nom / déterminant) 	
Rédaction Synthétique	Produire un texte argumentatif par chaque groupe et lire à haute voix le produit final.	Chaque groupe présente sa propre production fin de la leçon à haute voix.

Fiche pédagogique n°2

	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau : 4^{ème} année moyenne • Compétence terminale : Rédiger une brochure de votre assemblée en paix. • Niveau de compétence : voir à la suite • Activité : Atelier d'écriture • Support : Texte imaginaire • Durée : 1 heure • Objectif : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser la créativité chez l'apprenant - amener les travailleurs de groupe et s'auto corriger 	
phases :	Activité de l'enseignante :	Activité de l'apprenant.
Essai de l'intuit :	Que signifie pour vous un paysage ?	⇒ c'est ce que nous voyons quand nous regardons autour de nous.
Activité :	<p>* Pré-activité :</p> <p>1.1. Ecrire la consigne sur le Tableau</p> <p>Ensuite pensez à un paysage que vous connaissez ou que vous imaginez et décrivez ce paysage et imaginez une histoire en suivant les étapes ci-dessous :</p> <p>1^{ère} étape : décrire votre paysage</p> <p>2^{ème} étape : installer une personne dans le décor</p> <p>3^{ème} étape : Remplacer cette personne</p>	<p>⇒ Lire la consigne.</p> <p>⇒ poser des questions si il y'a de l'ambiguïté.</p>

et écrire, sa façon de faire
de façon à être, ses pensées
comme qu'il aperçoit le
paysage... etc.

=> Suivre les étapes

étape : il aperçoit une
bouteille et découvre que
dans cette bouteille y'a un
message, il ouvre la bouteille
il le lit, imagine de quoi
s'agit-il raconter ce qui
se passe.

- Nous avons 45 minutes pour
boucler l'histoire => ils commencent
rediger.

critères de
réussite :

- L'emploi des homophones
grammaticaux (mais/mes)
(c'est/s'est)

- L'utilisation des accents
(grave // aigu.)

Résumé :

L'activité scripturale a toujours été considérée comme une tâche à la fois complexe et fondamentale dans le processus d'enseignement /apprentissage des langues étrangères notamment en FLE. Néanmoins pour assurer une bonne communication écrite il est indispensable à l'apprenant scripteur de respecter voir maîtriser le système graphique de la langue pur assurer une bonne communication.

En effet, l'objectif de notre étude est de démontrer l'impact positif des ateliers d'écriture sur l'amélioration de la compétence scripturale en matière d'orthographe chez les apprenants du palier moyen. Alors nous nous sommes focalisées sur l'une des difficultés rencontrées lors de l'acquisition de l'écrit notamment celle des erreurs orthographiques. Pour répondre à notre question de recherche nous avons opté pour une méthode quantitative comparative en analysant les productions écrites des apprenants.

Les résultats nous ont montré que les ateliers d'écriture et le travail collaboratif favorisent l'amélioration de la compétence orthographique chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne

Les mots clés :

Compétence scripturale -Ateliers d'écriture -erreurs orthographiques –production écrite.

ملخص:

لطالما اعتبر النشاط الكتابي مهمة معقدة, و في الوقت ذاته, اساسية في عملية تعليم و تعلم اللغات الاجنبية, خاصة في اللغة الفرنسية كلغة اجنبية. غير انه من اجل ضمان التواصل الفعال للكتابة, لا يجزئ المتعلم احترام القواعد الاملائية للغة فحسب وانما عليه اتقانها لبلوغ الهدف التواصلي الجيد .
وبناء على ذلك, تهدف دراستنا الى تبيين التأثير الايجابي لورشات الكتابة على تحسين الكفاءة التعبيرية فيما يخص الجانب الاملائي لدى المتعلمين في المستوى المتوسط .
وللاجابة على اشكالية البحث, ارتاينا استعمال المنهج الكمي المقارن لتحليل التعابير الكتابية للمتعلمين.
واظهرت نتائج الدراسة ان كل من ورشات الكتابة و العمل الجماعي المشترك يعزز من تحسين الكفاءة الاملائية لدى متعلمي السنة الرابعة متوسط.
الكلمات المفتاحية:
الكفاءة التعبيرية- ورشات الكتابة- الاخطاء املائية-التعبير الكتابي.

Abstract:

Scriptural activities have always been considered as a complex and fundamental task in the teaching / learning of foreign languages, especially in French language. However, to ensure good written communication, it is essential for the scriptwriting learner to respect or even master the graphic system of the language to ensure good communication.

Indeed, the objective of our study is to demonstrate the positive impact of writing workshops on improving scriptural competence in spelling for learners of the middle level. So we focused on one of the difficulties encountered during the acquisition of writing, notably that of spelling errors. To answer our research question, we opted for a comparative quantitative method by analyzing the learners' written productions.

The results showed us that the writing workshops and the collaborative work favor the improvement of the spelling competence among the learners of the 4th average year.

Keywords: Scriptural skills - Writing workshops - spelling errors - written production.