

Centre universitaire Belhadj BOUCHAIB. Ain Témouchent

Institut des lettres et des langues

Département des lettres et langue française



**Mémoire présenté pour l'obtention du diplôme de master  
de français**

**Spécialité : Didactique du FLE**

**Intitulé**

**La création d'un atelier de lecture-écriture  
littéraire pour améliorer les compétences**

**rédactionnelles en FLE :**

**Le cas des apprenants de 1AS lycée de Mehadji**

**Mohammed elhabib Ain larbaa. Wilaya d'Ain témouchent.**

**Sous la direction de : Dr BERKANI Dalila.**

**Présenté par : SENOUCI Bouchra.**

**Membres du jury**

**Examineur : Mlle BAHRI Souad. Maitre de conférences C.U.B.B.A.T**

**Président : Mme GHRIBI Sara. Maitre de conférences C. U.B.B.A.T**

**Rapporteur : Mlle BERKANI Dalila. Maitre de conférences C. U. B.B.A.T**

Année universitaire : 2018 — 2019



## **1. Remerciements**

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à ma directrice de recherche, mademoiselle BERKANI, pour ses précieux conseils, ses encouragements et sa disponibilité.

Mes vifs remerciements vont également aux membres du jury pour avoir évalué ce travail.

A toute personne m'ayant encouragée et aidée à réaliser mon travail de recherche.

## 2. Dédicace

*À mes parents*

*Bouchra*

## Sommaire

1. Remerciements .....	3
2. Dédicace .....	4
Introduction générale.....	6
Partie1 : Cadre théorique .....	11
Chapitre1: L’atelier de lecture –écriture littéraire.....	12
Chapitre 2 : De la lecture à l’écriture littéraire.....	28
Chapitre 3: L’atelier de lecture-écriture littéraire dans le programme algérien de FLE .....	37
1. L’écriture dans le programme algérien au cycle primaire.....	38
3. Partie 2 :Cadre pratique .....	45
Chapitre 4: Mise en œuvre de l’atelier de lecture- écriture dans la classe de 1ère A.S. et présentation des grilles d’évaluation des données expérimentales .....	46
Chapitre 05 : Analyse des données de l’expérimentation .....	56
Conclusion générale .....	79
Références bibliographiques .....	82
Liste des tableaux : .....	87
Annexes .....	88

# **Introduction générale**

L'enseignement-apprentissage de la production écrite a fait l'objet d'étude de plusieurs didacticiens et théoriciens, car elle reste une activité complexe qui fait appel à plusieurs compétences. L'exploitation pédagogique de la production écrite dans une classe de langue se fait sous plusieurs formes selon l'objectif d'apprentissage le niveau et les lacunes des apprenants. C'est à l'enseignant de décider comment exploiter cette tâche. Pour faciliter l'entrée à la rédaction, les didacticiens proposent plusieurs démarches et méthodes d'enseignement de la production écrite, parmi les méthodes proposées nous entamerons les ateliers de lecture-écriture. Cette méthode est un lieu d'élaboration et de création collective, elle vise à faciliter l'entrée à l'écriture en décomposant la rédaction en séries d'activités. Elle met les apprenants dans un climat d'échanges et d'interactions, et renforce les liens affectifs entre eux. Cette démarche met l'accent entre l'articulation lecture-écriture et profite de la lecture comme facteur de motivation à l'écriture.

Le choix de notre sujet de recherche n'est pas fait arbitrairement. Il est fondé sur un constat pédagogique ayant pour source notre rapport de stage effectué au master 01. Dupuis notre expérience de rapport de stage effectué dans une classe de 1AS au lycée Abi Dhar El Ghaffari situé à Hammam Bouhdjar, nous sommes motivées pour travailler sur la didactique de l'écrit, plus précisément sur la création des ateliers de lecture-écriture pour l'amélioration des compétences rédactionnelles en FLE chez les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire.

Après avoir assisté à plusieurs séances de production écrite en classe de la 1<sup>ère</sup> année secondaire, nous avons constaté que la majorité des apprenants sont en difficultés rédactionnelles et affirment leurs handicaps face à la rédaction.

Nous avons constaté une démotivation des élèves face à toutes les activités rédactionnelles. De plus, au lieu de rédiger en classe, ces mêmes apprenants réalisent leurs productions écrites hors la classe ce qui rend ces écrits susceptibles d'être plagés. D'après le constat exprimé, il est donc légitime de s'interroger sur la solution que nous proposons dans les problématiques suivantes :

La création d'un atelier de lecture-écriture littéraire, améliore-t-elle les compétences rédactionnelles en FLE chez les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire ?

L'intégration du texte littéraire dans un atelier d'écriture, est-elle un moyen efficace pour motiver les apprenants de 1AS à l'écriture ?

Pour répondre provisoirement aux questions posées dans la problématique, nous formulons les hypothèses suivantes :

1-Nous supposons que la création d'un atelier de lecture-écriture littéraire améliorerait les compétences rédactionnelles en FLE chez les apprenants de 1AS en les mettant dans un contexte de collaboration et de créativité.

2-Nous pensons que le texte littéraire serait une source d'inspiration pour l'écriture chez les apprenants de 1AS et pourrait être un outil pédagogique efficace pour enrichir le vocabulaire des élèves.

3-Nous stipulons que le travail de groupe serait un facteur de motivation à la lecture et l'écriture littéraire.

Les objectifs que vise notre travail de recherche ne se limitent pas au cycle secondaire, mais concerne tous les cycles :

Nous voulons intégrer les ateliers de lecture-écriture dans le programme algérien du cycle secondaire qui pourraient motiver les apprenants à l'écriture et améliorer les compétences rédactionnelles en FLE.

Nous objectons à intégrer le texte littéraire dans les activités rédactionnelles qui pourrait être une source d'inspiration en écriture et d'enrichissement lexical chez les élèves du FLE.

En outre, nous voulons faire sortir les activités rédactionnelles (qui ne motivent pas tous les apprenants) du cadre habituel et leur donner une visée collaborative littéraire.

Enfin, nous visons à inciter les apprenants à effectuer la lecture plaisir dès leur jeune-âge.

Pour constater l'efficacité des ateliers de lecture-écriture dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite, nous avons opté pour une expérimentation sur le terrain auprès d'élèves de 1<sup>ère</sup> année secondaire, dont l'objectif est de déterminer l'apport des ateliers d'écriture sur le développement des compétences rédactionnelles. Nous allons créer un atelier de lecture-écriture en 5 séances en nous basant sur une observation des séances de l'atelier et une analyse des copies rédigées par les participants. A la fin nous effectuerons une comparaison entre le travail individuel et le travail collectif.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer nos hypothèses, notre plan de travail est conduit par une méthodologie ayant pour base une stratégie composée de deux parties:



La première partie consacrée au cadre théorique est constituée de trois chapitres, dans lesquels nous allons éclaircir les concepts opératoires de notre travail. Dans cette partie, nous avons basé sur l'ouvrage de Jocelyne GIASSON intitulé *la lecture de la théorie à la pratique* qui nous a aidés à éclaircir les concepts opératoires de notre travail. Le premier chapitre est consacré à *l'atelier de lecture-écriture* où nous définissons la lecture et nous exposerons la compétence de lecture-compréhension et ces composants. Ensuite, nous entamerons les types de lecture et nous définissons l'écriture et la lecture en groupe. Par la suite, nous proposons des définitions de la production écrite, la compétence rédactionnelle, et la production écrite en groupe. À la fin du premier chapitre nous définissons l'atelier de lecture-écriture en précisant ses caractéristiques et son intérêt pédagogique.

Dans le deuxième chapitre intitulé *de la lecture à l'écriture littéraire*, nous allons présenter en premier lieu l'intérêt du texte littéraire pour la rédaction littéraire. Ensuite, nous entamerons les relations entre la lecture et l'écriture. En second lieu, nous présenterons des définitions pour les concepts suivants : la lecture en groupe et la lecture individuelle, l'écriture en groupe et l'écriture individuelle et le texte argumentatif et l'argumentation.

Dans le troisième chapitre intitulé *l'atelier de lecture- écriture littéraire dans le programme algérien de FLE*, nous allons effectuer un aperçu sur les ateliers de lecture-écriture (si existant) dans le programme algérien des trois cycles. Ensuite, nous présenterons la production écrite dans le cycle secondaire en Algérie. A la fin de ce chapitre, nous entamerons la lecture dans le programme algérien du cycle secondaire.

La deuxième partie est pratique, elle est constituée de deux chapitres. Dans le premier chapitre intitulé *la mise en œuvre de l'atelier de lecture- écriture dans la classe de 1<sup>ère</sup> A.S.*, nous allons présenter le lieu de l'expérimentation, le travail de groupe, le corpus et les outils d'analyse des résultats. Ensuite, nous allons décrire les cinq séances de l'expérimentation. Par la suite, nous entamerons les interactions verbales élève avancé-élève moins avancé, la pensée collective et l'impact du texte littéraire lors d'une phase de production écrite. Enfin, nous présenterons le débat d'idées que nous avons organisé entre les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire pour créer une pensée collective.

Dans le dernier chapitre intitulé *analyse des données de l'expérimentation*, nous observerons les avantages de l'atelier de lecture-écriture pour les élèves du secondaire

ayant participé à l'expérimentation. Pour ce faire, nous analyserons les productions écrites des élèves moins avancés du groupe expérimental et témoin pour pouvoir les comparer. Cette méthode d'analyse nous permettra d'observer l'amélioration dans les compétences rédactionnelles chez le groupe expérimental. Enfin, nous effectuons un bilan qui résume le résultat obtenu dans l'expérimentation.

Notre mémoire prendra fin avec une conclusion générale qui tienne compte des résultats obtenus lors de l'analyse.

# **Partie1 :**

## **Cadre théorique**

**Chapitre1:**  
**L'atelier de lecture –écriture littéraire.**

Dans ce premier chapitre, nous allons faire un aperçu de toutes les composantes de l'atelier de lecture-écriture travail en atelier d'écriture au sein d'une classe de langue. Pour éclaircir la notion des atelier de lecture-écriture et déterminer son impact sur le processus d'enseignement-apprentissage des langues, nous allons définir les différents éléments de la compétence de lecture compréhension en précisant les différents types de lecture. Ensuite nous allons éclaircir le concept de l'atelier de lecture-écriture et entamer ses caractéristiques pour montrer son intérêt pédagogique.

## 1. Définition de la lecture

La lecture a fait l'objet d'étude de plusieurs disciplines, d'où les différentes définitions qui lui ont été attribuées :

Selon le Petit Robert électronique par exemple, la lecture peut avoir plusieurs définitions :

- I-1- Action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit).
- 2-Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit)...action de lire à haute voix (à d'autres personnes)... .
- 3-Déchiffrage d'un système graphique.
- II-1-Action de lire à haute voix .Faire la lecture à quelqu'un.
- 2-reproduction du sens enregistrés.
- 3-Reconnaissance d'information par une unité de traitement. Lecture optique. 1

Pour Cuq et Gruca, «*la lecture est par, définition, une interaction entre le texte et son lecteur* »<sup>2</sup>.

Nous pouvons déceler de ces définitions que la lecture est l'activité mentale qui combine entre les deux actes : l'acte matériel de décodage d'un système graphique particulier (l'identification des mots).Ce dernier se manifeste par la production du son, et l'acte relationnel qui met le lecteur en relation avec son texte, autrement dit la compréhension.

## 2. La compétence de lecture- compréhension

Nous ne pouvons pas parler de la lecture indépendamment de la compréhension, car les recherches récentes en psychologie cognitive assurent que l'enseignement de la lecture doit combiner entre le sens et le décodage. De notre part nous allons tacher de définir la

---

<sup>1</sup> Dictionnaire Le Robert électronique. 2009.

<sup>2</sup> CUQ, Jean-pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P.159.

compétence de lecture-compréhension ce qui nécessite d'abord d'éclaircir la notion de compréhension.

La compréhension est le noyau de toutes activités d'apprentissages. Dubois la définit comme «*l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte*»<sup>3</sup>.

Elle est cette capacité de saisir le sens en mettant la relation entre les nouvelles connaissances et les pré-requis stockées dans la mémoire. En premier lieu, il faut que la mémoire possède un bagage linguistique et sémantique pour pouvoir y référer, puis le cerveau humain filtre ces pré-requis pour trouver la relation entre la nouvelle information et les acquis, pour pouvoir enfin construire le sens.

Nous pouvons maintenant nous interroger sur la signification de la compétence de lecture-compréhension, autrement dit, comment lire et comprendre en même temps ?

La compétence de lecture compréhension est la finalité de toute activité de lecture, comprendre un support écrit est une activité cognitive où le lecteur fait la relation entre les microstructures et les macrostructures pour saisir le sens global du texte. Selon Cuq et Gruca, «*comprendre, que ce soit par le Support oral ou écrit, n'est pas une simple activité de réception, car, il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leurs fonctions communicatives.*»<sup>4</sup>

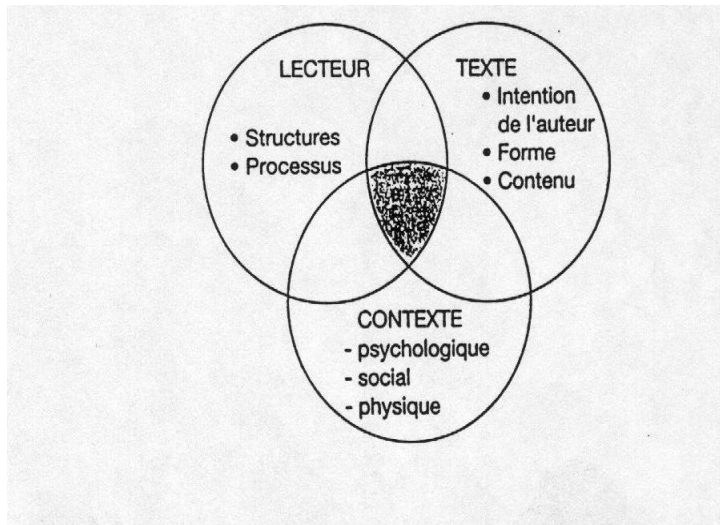
Pour pouvoir comprendre mieux le mécanisme de la lecture compréhension, nous allons évoquer le modèle interactif de compréhension en lecture de Jocelyne Giasson publié en 1990 qui se compose de trois variables : le lecteur, le texte et le contexte. Les trois variables interagissent d'une manière étroitement liée.

---

<sup>3</sup>DUBOIS, Daniel. 1976. *Lire du texte au sens*. P.37.

<sup>4</sup>CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. ED.PUG. P.157.

**Figure 1: modèle de compréhension en lecture**



Le lecteur doit posséder des structures de deux types : cognitives et affectives et des processus de quatre types : microprocessus, macro processus, processus d'intégration et processus d'élaboration).

Le lecteur effectue d'un part l'activité de la lecture en faisant appel aux structures cognitives qui comprennent ses connaissances sur le monde et sur la langue, et les structures affectives qui englobent son comportement envers la lecture et ses intérêts. De plus, il met en œuvre les différents processus (habiletés nécessaires mises en jeu durant la lecture) pour pouvoir construire du sens. Il faut signaler que ses processus sont simultanés.

Ces processus sont :

**2.1. Les Microprocessus :** qui sont les processus qui permettent la compréhension des composantes de la phrase.

**2.2. Les Processus d'intégration :** qui sont les processus responsables de la recherche de cohérence entre les phrases, ils permettent aussi d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases.

**2.3. Les Macro processus :** permettent de saisir le sens global du texte et son idée générale pour pouvoir ensuite le synthétiser ou le résumer.

**2.4. Les processus d'élaboration :** qui sont les processus qui permettent aux lecteurs de référer le texte ces connaissances antérieures, de faire des prédictions, construire une représentation mentale, réagir avec ses émotions, ou faire son propre raisonnement sur le texte.

**2.5. Les processus métacognitifs :** qui sont les processus qui servent à gérer la compréhension, c'est grâce à ces processus que le lecteur peut détecter le dysfonctionnement de la compréhension pour le but de le remédier.

**2.6. Le texte :** est la deuxième variable du modèle de compréhension. Il est un facteur important pendant la lecture, car il est la matière ou l'objet à lire. Il peut être considéré sous trois grands aspects : l'intention de l'auteur qui guide les deux autres éléments, la structure qui est la manière dont l'auteur organise ses idées dans le texte et le contenu qui renvoie aux vocabulaires, aux informations et aux concepts utilisés par l'auteur.

**2.7. Le contexte :** constitue la troisième variable de modèle de compréhension, il représente la situation dans laquelle se trouve le lecteur quand il effectue son activité de lecture.

Jocelyne Giasson mentionne qu'il ya trois types de contextes :<sup>5</sup>

*Le contexte psychologique:* c'est surtout l'intention de l'auteur envers le texte.

*Le contexte social :* sont les interactions et les échanges que le lecteur produit entre son enseignant ou ses pairs quand il effectue l'acte de lecture. Ces échanges peuvent changer ou modifier sa manière de comprendre le texte.

*Le contexte physique :* il constitue l'atmosphère scolaire dans lequel se déroule la lecture.

De ce modèle nous pouvons déduire que la lecture -compréhension est le fruit du contact, entre un lecteur et son texte écrit dans un contexte bien déterminé.

Après avoir évoqué le modèle interactif de compréhension en lecture, il est légitime de s'interroger quand est-ce qu'on peut dire qu'un apprenant a compris un texte ?

Moirand propose une grille d'évaluation de la compréhension de l'écrit qui se compose d'une série de questions :

- L'élève a-t-il identifié le type de texte ?
- A t-il reconnu les caractéristiques ?
- A-t-il fait le lien entre titre, texte et illustration ?
- A-t-il compris à qui est destiné le texte ?
- A-t-il recueilli mes données lui permettant une approche globale ?
- A t-il relevé les indices formels qui montrent comment fonctionne le texte ?
- A t'il émit et vérifié les hypothèses ?
- A t-il résumé sommairement le texte ?<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> GYASSON, Jocelyne. 2013. *LA LECTURE : De la théorie à la pratique*. Bruxelles. De Boeck Éducation. P.20.

<sup>6</sup> <http://francais-au-lycee-dz.e-monsite.com/pages/content/theorie/la-comprehension-de-l-ecrit-d-apres-sophie-moirand.html>. Consulté le 02:04:2019 à 14.30



La compétence de lecture-compréhension est le fruit des activités de lecture, pour acquérir cette compétence, le lecteur n'est pas obligé de comprendre le texte mot à mot, ou construire un sens littérale. Le plus important, c'est de pouvoir saisir le sens global (de quoi on parle), de tirer les informations ponctuelles et connaître la structure du texte et la référer à son type.

L'enseignant doit cibler son objectif d'apprentissage avant d'entamer l'activité de la lecture en classe, il doit viser aussi des compétences à court et long terme.

### **3. Définition de la compétence**

Le concept de compétence est maintenant utilisé dans différents domaines ainsi dans le domaine de l'enseignement. Il est l'objet d'étude de nombreux chercheurs et théoriciens.

La compétence est la capacité de mobiliser les connaissances d'une manière efficace pour trouver la solution d'une situation problème dans un contexte bien déterminé.

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.<sup>7</sup>

### **4. Les types de lecture**

Les activités de lecture peuvent être pratiquées sous plusieurs formes, l'enseignant choisit le type de lecture selon l'objectif d'apprentissage qu'il vise, et l'apprenant l'effectue inconsciemment selon le document lu et selon ses besoins. Nous allons citer les types de lectures les plus pertinents :

**4.1. La lecture écrémage 8:** la lecture écrémage consiste à comprendre l'essentiel du texte (son thème, son idée générale..) sans le lire mot à mot.

**4.2. La lecture balayage :** la lecture balayage ou la lecture sélective permet de détecter des éléments essentiels bien précis (qui peuvent être recommandés par l'enseignant) en éliminant le reste.

**4.3. La lecture critique :** la lecture critique est une lecture plus détaillée qui s'effectue en lisant attentivement le document écrit et en s'attachant au détail. Elle peut être suivie par une interprétation du non dit.

---

7 PERRENOUD, Philippe.1999.*Construire des compétences dès l'école*. ESF Sciences humaines. P.16.

8 CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble. ED.PUG.p.169.

**4.4. La lecture intensive ou studieuse :** L'objectif de la lecture intensive est de retenir le maximum du texte lu afin de le mémoriser, elle peut être suivie d'une prise de note.

**4.5. La lecture partagée<sup>9</sup>:** appelée aussi la lecture en groupe car elle se réalise en petits groupes d'apprenants ou avec toute la classe dans le but de créer le plaisir de lire. Elle est basée sur les interactions et les échanges verbaux entre les apprenants eux-mêmes, et les apprenants et l'enseignant.

**4.6. La lecture guidée<sup>10</sup> :** elle est une activité planifiée dans laquelle l'enseignant organise des petits groupes pour exploiter un texte en utilisant les stratégies enseignées. Le texte lu sera exploité progressivement, les élèves lisent une partie du texte, ensuite l'enseignant discute avec eux cette partie en guidant les apprenants progressivement vers les stratégies d'apprentissage.

## **5. La lecture en groupe**

L'exploitation pédagogique de la lecture varie selon l'objectif d'apprentissage, une de ces formes c'est la lecture en groupe. Pour mieux comprendre cette notion nous entamerons une définition de la lecture en groupe.

### **5.1. Définition de la lecture en groupe**

La lecture en groupe, appelée souvent la lecture partagée est une approche qui consiste à réaliser l'activité de la lecture avec un groupe d'élèves afin de créer une atmosphère agréable qui encourage les apprenants à lire. Cette activité est défini par Brown comme « *une approche d'enseignement de la lecture dans laquelle les enseignants travaillent en collaboration avec un groupe d'élèves pour lire, discuter et acquérir des connaissances présentées dans un texte.* »<sup>11</sup> Son objectif est de créer un lieu d'échanges et d'interactions entre les apprenants eux même et avec les apprenants et l'enseignant. La lecture partagée s'effectue avec une partie de la classe ou avec la classe entière partagée en groupes.

### **5.2. Les avantages de la lecture en groupe :**

La lecture en groupe est un lieu d'interaction et de partage dans laquelle les apprenants s'entraident.

---

<sup>9</sup> GIASSON, Jocelyne. 2013. *LA LECTURE : De la théorie à la pratique*. Bruxelles.de Boeck Éducation. P.62.

<sup>10</sup> Ibid. p.188.

<sup>11</sup> BROWN, Sue. 2007. *La lecture partagée*. Montréal. Éditions Chenelière Éducation. P. 118

La lecture partagée fournit aux apprenants le plaisir de lire.

Cette activité motive les apprenants moins avancés ou en difficulté à participer librement en classe.

La lecture en groupe développe les compétences des apprenants à l'expression orale car l'élève s'exprime plus librement en groupe que face à un enseignant.

La pratique de la lecture partagée permet l'acquisition de la compétence de lecture-compréhension de plusieurs types de textes, car dans ce cas l'élève sera capable de comprendre une plus grande variété de textes grâce aux échanges. Comme le confirme Brown : « *la lecture partagée favorise l'apprentissage des stratégies de lecture et le développement des habiletés en utilisant de nombreux types de textes et en bénéficiant de la participation de chacun.* »<sup>12</sup>

La lecture en groupe permet de faire sortir les élèves du cadre ordinaire des activités de la lecture qui peuvent être ennuyantes.

## **6. Définition de l'écriture :**

Selon le petit Robert, l'écriture dans son premier sens désigne « *un système de signes visibles, tracé représenté le langage parlé* »<sup>13</sup>.

L'écriture est donc un ensemble de symboles graphiques lisibles, destiné à être lu ou conservé, qui vise à transmettre un langage oral ou une pensée par l'utilisation d'un support.

Selon le dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde : l'écriture signifie l'écrit : « *ce terme désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue est susceptible d'être lu.* »<sup>14</sup>

A partir de cette définition nous pouvons comprendre que l'écriture est un moyen de concrétisation de la pensée par un langage écrit lisible sur un support. Autrement dit, Elle est la transformation d'un message sonore ou d'une pensée mentale en un message graphique lisible.

---

12 BROWN, Sue. 2007. *La lecture partagée*. Montréal. Éditions Chenelière Éducation. P. 118

13 Dictionnaire Le Robert électronique. 2005.

14 CUQ, Jean- Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P.78.

## 6.1. Définition de la production écrite

La production écrite est une des compétences fondamentales dans l'enseignement-apprentissage des langues, qui relève de la didactique de l'écrit, elle peut être un objectif comme elle peut être un moyen d'apprentissage. Elle reste une activité complexe car elle regroupe un nombre intéressant de compétences et de connaissances que l'apprenant doit les mobiliser.

La production écrite est un acte signifiant qui amène l'élève à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations, pour les communiquer à d'autres. Cette forme de communication exige la mise en œuvre des habiletés et des stratégies que l'enfant sera appelé à maîtriser graduellement au cours de ses apprentissages scolaires.<sup>15</sup>

Autrement dit, la production écrite est une forme de communication dont l'apprenant doit mettre en œuvre ses pré requis afin d'exprimer ses sentiments, ses besoins et ses intérêts en laissant une trace écrite. Elle est une activité complexe ou l'apprenant doit être compétent de planifier et de mettre en œuvre des stratégies.

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<sup>16</sup>

De cette définition nous pouvons déceler que la production de l'écrit n'est pas une simple activité d'écriture, mais elle est une activité interactionnelle dans laquelle l'apprenant est amené à combiner entre la mobilisation de ses ressources, la prise de décision de son choix :( des termes utilisés, de la structure des phrases, d'organisation des idées de la forme du texte écrit...)et la mémorisation de la structure de sa production.

## 6.2. Qu'est ce qu'une compétence rédactionnelle ?

Comme nous l'avons signalé, la compétence est la capacité de mobiliser les ressources afin de trouver la solution d'une situation problème dans un contexte bien déterminé. Maintenant nous allons aborder le terme de compétence rédactionnelle.

Cuq et Gruca indiquent que :

Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de

---

<sup>15</sup> Programme d'étude en F12-7<sup>ème</sup>-Document mis en œuvre. 1998. P.89.

<sup>16</sup> PLANE, Sylvie. 1994. *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*. Edition Nathan. Paris. P.44.

structure linguistique convenable et une suite de phrases bien construite, mais à réaliser une série de procédure de résolution de problèmes.<sup>17</sup>

La rédaction désigne l'action de rédiger, qui regroupe en elle-même un nombre important de compétences, elle n'est pas une simple tâche qui se limite seulement dans la production des phrases dotées de sens, qui subissent à des normes linguistiques. Mais elle est la mise en œuvre de différentes procédures afin de réaliser une démarche de résolution des problèmes. Plusieurs chercheurs en didactique et psychologie cognitive en élaboré des modèles explicatifs de la compétence rédactionnelle. Ces modèles décomposent cette compétence en plusieurs composantes.

Pour clarifier cette notion, nous allons aborder le modèle de Moirand. Nous l'avons choisi comme référence car il met la lecture et la situation de rédaction en relation étroite.

Moirand distingue quatre composantes de la situation de production écrite dont : « *Le scripteur, les relations scripteur/lecteur(s), les relations scripteur/lecteur(s) et document, les relations scripteur/document et extralinguistique* »<sup>18</sup>.

**6.2.1. Le scripteur :** il possède une situation particulière, un statut dans la société, une histoire, une appartenance et une culture. Ces facteurs reflètent sur sa production écrite et peuvent influencer sa rédaction.

**6.2.2. Les relations scripteur/lecteur(s) :** le type de relation entre lecteur et scripteur varie, et cette variation peut influencer la structure du message écrit.

**6.2.3. Les relations scripteur/lecteur(s) et document :** le but du scripteur dans la situation de production de l'écrit est de transmettre un message (convaincre, faire un appel, persuader, faire une demande...) par le biais d'un support écrit. Il veut produire une image ou une représentation mentale chez le lecteur. La volonté ou l'intention du scripteur se reflète sur le document écrit et se transmet au lecteur.

**6.2.4. Les relations scripteur/document et extralinguistique :** Ces relations désignent les circonstances qui peuvent influencer la structure linguistique du document écrit : de quoi on parle? De qui ? Où ? Et quand ? Les circonstances peuvent également se manifester sur la langue utilisée dans la rédaction.

---

<sup>17</sup>CUQ, Jean- Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P.187.

<sup>18</sup> Moirand, Sophie.1979. *Situation d'écrit : compréhension et production*. Paris : CLE International. P.175.

Ce qui est pertinent dans ce modèle de Moirand, c'est qu'il met en évidence les interactions sociales entre le scripteur le lecteur et le document. L'interaction entre les trois composantes développe la compétence rédactionnelle chez l'apprenant, et lui permet de maîtriser la démarche rédactionnelle, car une bonne rédaction est issue d'une interaction équilibrée de ces composantes. Un apprenant qui acquiert une compétence rédactionnelle est donc celui qui sait manipuler ces processus cognitifs durant la rédaction.

### **6.3. La production écrite en groupe**

La production écrite est une tâche qui peut être réalisée sous plusieurs formes, l'enseignant est appelé à diversifier les formes pédagogiques de la production écrite afin d'atteindre son objectif et de motiver les apprenants. On distingue une de ces formes qui est la production écrite en groupe.

#### **6.3.1. Définition de groupe :**

Le groupe est défini selon le petit Robert électronique comme, « *réunion de plusieurs personnes dans un même lieu* »<sup>19</sup>.

Comme nous l'avons défini, la production écrite est une tâche d'expression et de communication qui fait appel à la gestion de plusieurs compétences, mais quand elle s'effectue en groupe elle devient une tâche complexe d'expression de sentiments et de préoccupation, élaborée par un ensemble d'apprenants liées par un objectif commun.

#### **6.3.2. Pourquoi la production écrite en groupe ?**

Dans son ouvrage sur la dynamique des groupes, Mucchielli nous montre qu'on ne peut pas parler du groupe que s'il y a des relations d'interaction entre ses membres. Il définit sept éléments psychologiques fondamentaux :

- 1-Les interactions.
- 2-L'existence de buts collectifs communs.
- 3-L'émergence de normes ou règles de conduite.
- 4-L'émergence d'une structure informelle de l'ordre de l'affectivité avec répartition de la sympathie et de l'antipathie, elle est dite informelle car non officielle et souvent non consciente.
- 5-L'existence des émotions et des sentiments collectifs communs (« comme-un » : formule de Jacques).
- 6-L'existence d'un inconscient collectif.
- 7-L'établissement d'un équilibre interne et d'un système de relations stables avec l'environnement.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Dictionnaire Le petit Robert électronique. Edition 2009.

Puisque l'écriture en groupe permet la vérification et l'enrichissement linguistique du travail, donc elle peut améliorer les compétences rédactionnelles. Plus précisément, le travail en groupe est une des solutions des difficultés rédactionnelles. Un apprenant qui a des difficultés rédactionnelles peut s'exprimer librement devant les autres membres que devant son enseignant, et ça renforce son confiance en soi. Ensuite, la rédaction en groupe donne lieu au partage et aux échanges d'idée qui favorisent la consolidation entre les membres de groupe et renforce les liens d'amitiés entre eux. Donc le partage, l'interaction est l'objectif commun sont les piliers d'un travail en groupe réussit, et la rédaction en groupe crée une atmosphère encourageant à écrire.

### **6.3.3. Les avantages de la production écrite en groupe :**

La production écrite en groupe permet d'enrichir le vocabulaire et le lexique utilisé dans la production écrite. Elle permet de produire une langue plus riche et plus variée.

Dans le petit groupe, l'aspect socioculturel de chaque membre rentre en contact avec les autres membres ce qui crée un travail de diverses cultures et permet la correction mutuelle.

Les interactions verbales entre les membres de groupe qui pourrait améliorer ensuite le produit écrit. Le travail de groupe est un lieu de communication entre les apprenants. Il renforce l'aspect affectif et les liens d'amitiés entre les apprenants.

## **7. Qu'est ce qu'un atelier de lecture-écriture ?**

Pour éclaircir la notion de l'atelier de lecture-écriture, nous allons définir les différents composants de cette approche.

### **7.1. Définition de l'atelier**

Si nous voulons donner une définition lexicale du mot atelier, il désigne dans son sens propre L'atelier désigne selon le dictionnaire de la langue française le « *Un groupe de travail.* »<sup>21</sup>

Étymologiquement le mot atelier vient de « *atele* » qui signifie un petit morceau de bois »<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup> MUCCHIELLI, Roger.2012.*La dynamique des groupes.* ESF. PP. 14-15.

<sup>21</sup> Dictionnaire Le petit Robert électronique. Edition 2010.

<sup>22</sup> Ibid.

Donc linguistiquement c'est le lieu où se réunit un groupe de personnes accompagnés par un maître, quelque soit leur fonctions (sculpteurs, artistes, peintres ou écrivains) pour réaliser un travail précis dans une durée déterminée.

Il est un lieu d'échange d'entraide et de partage de travail qui subit à des règles conditions comme le définit Cuq : « *Un atelier est à la fois un lieu de travail et de création [...] Le produit de ce travail qui répond à des spécifications techniques, ne prend son sens que dans un ensemble complet, un collectif, un projet* »<sup>23</sup>.

L'atelier, quelque soit sa nature, donne naissance à la collaboration d'un travail collectif.

## **7.2. Définition de l'atelier de lecture-écriture**

L'atelier de lecture/écriture est une technique d'enseignement qui s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit, elle vise à collaborer un produit écrit issu d'une lecture en groupe. Autrement dit, l'atelier de lecture-écriture est une technique qui a pour objet de faciliter la rédaction, elle la décompose en plusieurs tâches, en commençant par la lecture comme activité de base. Selon Boniface « *un atelier d'écriture est un dispositif qui a pour but de déclencher l'écriture, de créer la motivation, dans un certain plaisir* »<sup>24</sup>. Hors le but de faciliter la rédaction et la compréhension en lecture, les ateliers de lecture-écriture cherchent à solliciter l'intérêt de l'apprenant et le motiver en donnant à la lecture-écriture un aspect ludique complexe et non pas compliqué.

Cette méthode met en évidence les liens entre lecture et écriture, car elle favorise la lecture et la met au service de la rédaction, elle est basée sur le travail en groupe et les échanges verbales au sein des différents étapes de travail.

## **7.3. Les caractéristiques de l'atelier de lecture-écriture**

D'après les définitions que nous avons déjà citées, l'atelier de lecture écriture a pour objectif principal de faciliter l'accès à la rédaction en mettant la lecture en évidence.

L'atelier de lecture/écriture se caractérise par :

**7.3.1. Le support pédagogique écrit :** l'atelier de lecture/écriture commence par l'activité de lecture qui se fait après le choix d'un support pédagogique selon l'objectif visé et selon le type d'écriture recherché. IL est généralement un document écrit (texte, livre, œuvre littéraire, extrait d'un roman, poème, chansons, histoire, photos...).Le

---

<sup>23</sup> CUQ, Jean- Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P.27.

<sup>24</sup> BONIFACE, Claire. 1992. *Les ateliers d'écriture*. Paris. Ed. RETZ. P.12.



document sert à déclencher l'activité de lecture et à pousser les apprenants à s'exprimer facilement.

**7.3.2. La durée :** l'atelier de lecture/écriture se fait en plusieurs séances, chacune est consacrée pour une activité bien précise qui doit être accomplis en classe dans une durée bien déterminée. « *La classe est aussi caractérisée par la compression de temps: le nombre des séances est généralement choisi par l'institution. Et la durée des séances peut varier de quelque minute à une heure* »<sup>25</sup> L'enseignant organise et planifie en précisant le temps de chaque activité.

**7.3.3. L'hétérogénéité des membres du groupe :** comme nous l'avons déjà signalé, le principe du travail en groupe c'est l'échange, pour créer un lieu d'échanges et d'interactions l'enseignant doit organiser des groupes de travail constitués des apprenants hétérogènes (élève avancé –élève moins avancé–élève en difficulté).

**7.3.4. Le travail en groupe :** la lecture partagée vise à créer chez les apprenants le plaisir de lire, les apprenants se sentent en sécurité quand ils lisent en groupe devant leur camarades ce qui facilite l'exploitation du texte support. En outre, l'atelier de lecture/écriture vise à donner naissance à une rédaction issue d'une réflexion collective.

**7.3.5. Un lieu d'échanges et d'interactions :** la lecture compréhension et la rédaction en groupe sont un lieu d'échanges entre les apprenants eux-mêmes et les apprenants et l'enseignante. La communication entre les membres de groupe et l'enseignante, la transmission de savoir, et les interactions verbales entre les apprenants de compétences variées sont des éléments fondamentaux qui caractérisent l'atelier de lecture/écriture.

**7.3.6. La réécriture :** l'atelier de lecture/écriture décompose la rédaction en plusieurs étapes afin de la faciliter l'écriture et de la faire sortir de son cadre dramatique, une de ces étapes c'est la réécriture. Les apprenants passent par plusieurs étapes d'écriture avant de rendre la rédaction finale, ils écrivent et réécrivent pour le but de perfectionner le travail.

**7.3.7. L'accompagnement et le guidage :** l'enseignant a un rôle nécessaire dans l'atelier de lecture/écriture car il : organise les groupes, anime son atelier, observe les lacunes afin de les remédier et joue le rôle de l'accompagnement pédagogique.

---

<sup>25</sup>CUQ, Jean- Pierre et GRUCA, Isabelle. 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. ED.PUG. P.127.

**7.3.8. La consigne :** la consigne est un élément primordial car c'est elle qui guide toutes les activités en classe. Elle peut être : lire un texte à haute voix, tirer des éléments du texte, faire un résumé du texte, le reformuler organiser un débat un débat d'idées ...)

**7.3.9. Un travail de rédaction et d'expression orale :** c'est vrai que l'objectif de l'atelier de lecture/écriture est de développer les compétences rédactionnelles en FLE, mais la lecture partagée et les interactions qui existent dans ce dernier, motivent les apprenants à s'exprimer librement ce qui développe leur compétences à l'orale.

#### **7.4. L'intérêt pédagogique de l'atelier de lecture -écriture**

L'atelier de lecture-écriture vise à améliorer les compétences rédactionnelles et la compétence de lecture compréhension en renforçant les liens entre la lecture et l'écriture. Parmi les intérêts pédagogiques de l'atelier de lecture-écriture nous citons :

-L'atelier de lecture-écriture offre aux apprenants le plaisir de lire et les permet de mieux comprendre les textes grâce à l'exploitation des différents textes en phase de lecture. Comme l'affirme Giasson, « *les élèves apprennent à lire comme les auteurs, c'est-à-dire qu'ils s'aperçoivent que ce sont des personnes et non des machines qui écrivent des textes et ils sont plus conscients que la lecture est un moyen de communication entre un auteur et un lecteur.* »<sup>26</sup>

-L'atelier de lecture-écriture est un lieu d'échange et d'interaction qui motive les apprenants à travailler et leur offre la possibilité de participer et de s'exprimer librement.

-Le travail de groupe et la communication offrent aux apprenants la possibilité de se reposer sur l'autre ce qui favorise la confiance en soi. Odette et Michel Neumayer confirment dans leur livre *Animer un atelier d'écriture* confirment que « *participer à un atelier d'écriture, c'est se former à résister à la peur de l'erreur, à la pression du « bien dit » et du « beau langage », au sentiment que les autres savent mieux faire que nous* »<sup>27</sup>.

-Les échanges verbaux entre les apprenants eux même et les apprenants et l'enseignante, créent un milieu affectif qui renforce les relations entre eux ce qui permet de faciliter le travail en classe.

-Il permet aux apprenants moins-avancés et aux apprenants en difficulté de s'intégrer et s'identifier en groupe, ce qui diminue la peur de l'échec.

---

26 GIASSON, Jocelyne. 2013. *LA LECTURE : De la théorie à la pratique*. Bruxelles.de Boeck Éducation. P.62.

27 NEUMAYER, Odette et NEUMAYER, Michel. 2008. *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*. Edition ESF ISSY-les Moulinex. P.87.

- IL permet à l'enseignant d'observer les lacunes de ses apprenants soit à l'orale en phase de lecture et du débat d'idées, soit à l'écrit en phase de rédaction, afin de les remédier.
- Les derniers travaux en didactique confirment que la lecture et l'écriture sont indissociables dans l'apprentissage de la langue écrite, car la compréhension en lecture permet de percevoir la structure des textes, d'emmagasiner les mots et d'enrichir le vocabulaire ce qui développe les compétences rédactionnelles.
- L'atelier de lecture-écriture d'un part, facilite l'entrée à l'activité de rédaction car il la décompose en plusieurs étapes. D'un autre part, il motive l'apprenant à écrire en le proposant un modèle à lire.
- Encourager la créativité chez l'apprenant en le donnant un espace à s'exprimer, réfléchir, rédiger et s'auto évaluer.
- L'atelier de lecture-écriture est un lieu d'ambiance qui donne à l'activité de lecture-écriture un aspect ludique à travers les différentes tâches proposées en classe.

Durant ce chapitre nous avons essayé de mettre l'accent sur les concepts qui sont en relation avec les ateliers de lecture-écriture comme un outil pédagogique qui facilite l'enseignement apprentissage des langues. Nous avons éclairci théoriquement les concepts opératoires de notre travail pour le but de déterminer l'efficacité de l'atelier de lecture-écriture ce qui nous permettra de présenter les interactions lecture-écriture dans le chapitre suivant.

**Chapitre 2 :**  
**De la lecture à l'écriture littéraire**

La didactique de la lecture et de l'écriture a évolué progressivement à travers l'histoire de l'enseignement -apprentissage des langues étrangères. La lecture et l'écriture sont deux activités inséparables et étroitement liées, elles peuvent être à la fois des moyens et des objectifs d'apprentissage, et les recherches récentes s'intéressent à lier entre les deux. Nous allons consacrer ce chapitre pour traiter la lecture-écriture dans l'apprentissage du FLE. Nous allons traiter en premier lieu l'intérêt du texte littéraire pour la rédaction littéraire en précisant ses caractéristiques, puis nous allons traiter le passage de la lecture à l'écriture. Enfin, nous allons distinguer entre la lecture en groupe et la lecture individuelle et l'écriture en groupe et l'écriture individuelle.

## **1. Le texte littéraire au profit de la rédaction littéraire**

La diversification des textes à exploiter et le choix du texte à lire en classe de FLE sont deux éléments nécessaires pour réussir de la tâche de la compréhension de l'écrit. Le texte littéraire permet aux lecteurs de se distraire et d'avoir le plaisir de lire. Avant de détailler les particularités et les avantages du texte littéraire pour l'amélioration des compétences rédactionnelles, nous allons tenter de le définir.

### **1.1. Définition du texte littéraire**

Le texte est l'ensemble des phrases enchaînées d'une manière cohérente. Le dictionnaire Le Robert le définit comme « *les termes, les phrases qui constitue un écrit ou une œuvre* »<sup>28</sup>.

Le texte est un ensemble d'énoncés écrits ou oraux produits par un scripteur dans le but de communiquer et de transmettre un message. Cuq considère le texte comme « *l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication.* »<sup>29</sup>.

Le texte littéraire est un texte qui provient de la littérature. Beaucoup de théoriciens et de chercheurs ont essayé de trouver une définition commune à la littérature mais chacun la définit à sa propre manière. Bourdet considère le texte littéraire comme un support efficace en classe : « *Diffuse dans la langue de tous les jours son rythme, son économie*

---

28 Dictionnaire le Robert électronique. 2009.

29 CUQ, Jean- Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P. 236.

*propre* »<sup>30</sup> texte littéraire est un texte où le scripteur utilise une forme particulière de la langue afin de stimuler l'intérêt du lecteur et d'engendrer en lui le plaisir de lire. Ce qui offre à un texte son caractère littéraire c'est son effet esthétique et sa polysémie.

Pour mieux éclaircir la notion du texte littéraire, nous allons évoquer ses caractéristiques.

## **1.2. Les caractéristiques du texte littéraire**

Le texte littéraire est un outil pédagogique efficace pour l'apprentissage des langues, il est une source linguistique riche qui permet de pratiquer plusieurs activités en classe de langue. Son exploitation pédagogique varie selon l'objectif d'apprentissage. Nous pouvons dire qu'un texte est littéraire s'il parvient de la littérature, et s'il se caractérise par :

### **1.2.1. La polysémie**

Un texte littéraire peut être interprété à plusieurs manières, chaque lecteur ou apprenant le comprend en fonction de ses expériences, ses connaissances, et son milieu socioculturel. Le texte littéraire permet aux apprenants d'effectuer une lecture plurielle et de modifier le sens du texte selon ce qui représente pour eux. Donc c'est la charge polysémique qui rend un texte littéraire.

### **1.2.2. La dimension culturelle**

La littérature permet de transmettre les cultures en synchronie et diachronie, elle offre la possibilité de s'identifier face au monde et de présenter sa propre culture.

Le texte littéraire n'est pas seulement une simple manière de distraction et d'évasion, il est un voyage à travers l'espace le temps et les autres cultures. Comme la langue et la culture sont inséparables dans l'apprentissage d'une langue, le texte littéraire est un moyen efficace qui donne aux apprenants la chance de rentrer en contact avec d'autres cultures et d'autres manières de penser.

### **1.2.3. L'effet esthétique**

Le texte littéraire est un produit où la langue est utilisée d'une manière particulière et bien soignée afin de stimuler aux lecteurs le plaisir de lire. L'écrivain utilise les figures

---

30 BOURDET, Jean-François. 1988. « Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation ». Dans *Le Français dans le monde, « Littérature et enseignement, la perspective du lecteur »*, n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications. P.147.

du style afin d'embellir son texte et de prouver son originalité. Ce qui le diffère d'un texte scientifique qui vise à informer d'une manière rigide.

Le texte littéraire reste un support efficace pour l'apprentissage d'une langue, et pour l'amélioration des compétences en rédaction littéraire. Depuis ses caractéristiques, nous allons évoquer ses avantages les plus pertinents :

## **2. Les avantages du texte littéraire pour améliorer la rédaction littéraire**

L'exploitation du texte littéraire en classe de FLE donne naissance à la lecture plurielle et à plusieurs interprétations, ce qui met le lecteur en question et nourrit son esprit critique. Grâce à sa polysémie, le texte littéraire permet de créer un débat d'idées entre les apprenants et ça leur motive à communiquer et à participer à l'écrit pour s'exprimer et défendre leurs points de vue.

Le texte littéraire possède une richesse linguistique et sémantique qui est une source d'inspiration. À travers la lecture et l'observation des textes littéraires, les apprenants aperçoivent la structure grammaticale, lexicale et sémantique des œuvres littéraires et découvrent la beauté de leur effet esthétique. Cette particularité permet aux apprenants d'emmagasiner un nouveau vocabulaire et d'enrichir leurs connaissances linguistiques ce qui améliore par conséquent leurs compétences en rédaction littéraire.

L'interculturel qui existe dans le texte littéraire ouvre l'esprit de l'apprenant vers d'autres cultures, d'autres mode de vie et peut même modifier sa vision envers le monde. Car la lecture des textes littéraires met le lecteur en contact direct avec des nouvelles expériences de vie comme le confirme Giasson : « *ces expériences littéraires avec des cultures différentes peuvent aider les élèves à comprendre d'autres façons de vivre et influencer ainsi sur leurs prospections des différences* »<sup>31</sup>.

Ce qui caractérise le texte littéraire et le distingue des autres types, c'est qu'il stimule chez l'apprenant le plaisir de lire. L'appréciation du texte motive l'apprenant à écrire et à imiter les styles d'écritures des auteurs, ce qui nourrit l'écriture créative chez l'apprenant.

Un texte littéraire est un moyen efficace pour l'apprentissage des règles grammaticales et linguistiques d'une langue, sa richesse permet de pratiquer différents activités d'apprentissage qui améliorent les compétences rédactionnelles : reformuler un texte,

---

<sup>31</sup> GIASSON, Jocelyne. 2013. *LA LECTURE : De la théorie à la pratique*. Bruxelles.de Boeck Éducation. P. 277.

résumer un passage, imaginer une fin à l'histoire, rédiger une antithèse, le mettre en ordre... Toutes ces activités en classe de FLE préparent l'apprenant à écrire, facilite l'entrée à la rédaction et perfectionnent son produit écrit.

Donc, le texte littéraire en classe de FLE est à la fois un objectif d'apprentissage et un moyen incontournable pour l'acquisition de la compétence rédactionnelle chez les apprenants de FLE.

### **3. Le texte argumentatif**

Le texte argumentatif est un type de texte dans lequel le locuteur défend une thèse pour convaincre ou persuader l'interlocuteur. L'objectif de l'auteur c'est de modifier l'opinion du lecteur et de lui pousser à adhérer son opinion, ou de l'inciter à agir à l'aide des arguments illustrés par des exemples et logiquement liés. Adam en 1997, le définit comme étant un discours qui «  *vise à intervenir sur les opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible et acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donné/raisons)* ». <sup>32</sup>

Pour argumenter il faut suivre une démarche qui permettra d'atteindre l'objectif. Il existe trois stratégies argumentatives différentes. <sup>33</sup>

**3.1. Convaincre** : c'est essayer de changer ou de modifier le point de vue ou les croyances d'un interlocuteur en s'adressant à sa raison. Les arguments et les preuves utilisés sont rationnels clairs et logiquement liés avec des connecteurs qui assurent l'enchaînement d'idées.

**3.2. Persuader** : c'est amener quelqu'un à croire et à une thèse défendue en s'adressant à ses sentiments. Dans cette situation le locuteur s'implique dans son texte et utilise des arguments liés à l'affectivité et des figures de rhétorique en mettant l'accent sur la personnalité et les expériences de l'interlocuteur

**3.3. Délibérer** : c'est faire des hypothèses et discuter plusieurs points de vue pour construire une opinion personnelle. Le locuteur peut utiliser la raison et les sentiments.

---

<sup>32</sup> ADAM, Jean-Michel. 1997. *Les textes, types et prototypes*. Paris. NATHAN/HER. P.104.

<sup>33</sup> <http://zonelitteraire.e-monsite.com/medias/files/fiche-argumentation.pdf> .Consulté le 05/06/2019 à 22.04



#### 4. Lire pour écrire

Les anciens modèles de lecture et d'écriture traitent ces deux actes séparément comme s'il n'existe aucun lien entre les deux et chacune de ses deux activités se pratique indépendamment de l'autre. Par contre les recherches récentes prouvent que la lecture et l'écriture sont étroitement liées. Comme nous l'avons déjà mentionné, la lecture permet aux apprenants d'emmagasiner la structure des textes et le lier chaque texte avec son genre, comme le confirme Reuter : « *la lecture implique l'écriture : le genre joue une fonction de réservoir de possibles dans lequel le scripteur peut puiser des schémas, des formules, des stéréotypes qu'il intégrera dans sa propre production* »<sup>34</sup>. Dès que l'apprenant commence à lire un texte qui appartient à un genre précis, il commence à établir des hypothèses relatives au genre, il observe sa structure et son contenu et il le réfère au genre qui l'appartient, ensuite ce texte construit chez cet apprenant des représentations et des stéréotypes. Quant à la rédaction, l'apprenant intègre ce qu'il a appris du texte dans sa propre rédaction, il et les prés requis du texte source au service de sa production écrite. Dans ce cas, l'apprenant change sa situation, il devient un émetteur au lieu d'être un récepteur.

L'articulation lectur-écriture consiste à commencer par des tâches de compréhension en lecture et les enchaîner ensuite par des tâches d'écriture pour amener l'apprenant progressivement à pratiquer convenablement la rédaction. Comme le confirme Giasson : « *la lecture et l'écriture ont toutes deux à voir avec la compréhension. Le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaye d'exprimer un sens dans son texte* »<sup>35</sup>. La compréhension est le noyau de la lecture et de l'écriture, elle est un point commun qui unit entre les deux, donc il faut mettre la lecture un point de départ qui facilite l'entrée à la rédaction.

##### 4.1. La lecture en groupe et la lecture individuelle :

La lecture est une activité qui occupe une place primordiale dans tous les programmes d'enseignement de langues, car elle est à la fois un moyen et un objectif d'apprentissage. Elle est un moyen d'apprentissage car elle permet d'apprendre les

---

34 REUTER, Yves.1993. *Les interactions lecture-écriture* : Actes du colloque Théodile-Crel. (Lille, Novembre1993). Berne : Peter Lang. P.273.

35 GIASSON, Jocelyne. 2013. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles.de Boeck Éducation. P. 62.

différents points de langue, et de pratiquer plusieurs activités en classe de langue, et elle est un objectif d'apprentissage car l'apprenant doit la maîtriser. La lecture peut être pratiquée en classe individuellement ou par groupe.

#### **4.1.1. La lecture en groupe**

La lecture en groupe est une activité de lecture organisée par l'enseignant en classe et qui a pour objet de créer le plaisir de lire et de valoriser les interactions verbales entre les apprenants. La lecture en groupe peut être réalisée en petits groupes d'apprenants afin de créer des interactions verbales et des échanges d'idées et l'enseignant en classe joue le rôle de l'animateur. « *Les élèves qui y participent lisent le même texte et en construisent le sens ensemble en mettant en commun leurs idées et leurs réactions personnelles* »<sup>36</sup>. Comme nous l'avons déjà mentionné, la compréhension est le noyau de la lecture, donc la lecture en groupe vise à partager les connaissances et les prés-requis pour faciliter la compréhension du texte. Cette dernière éveille l'intérêt de l'apprenant et développe son esprit critique car elle permet de créer un débat d'idées entre les apprenants qui discutent leurs points de vue. Ensuite elle met les apprenants en difficulté de lecture à l'aise car ils ont la possibilité de consulter l'élève avancé ce qui diminue la peur de l'échec. Enfin, la lecture en groupe motive les apprenant à participer à l'orale en les mettant dans un climat de sécurité.

#### **4.1.2. La lecture individuelle**

La lecture individuelle nommée aussi la lecture autonome ou personnelle est une action de déchiffrage visuel des signes graphiques effectuée par l'apprenant en classe ou hors la classe, et qui a pour objet de faire apprendre l'autonomie à l'apprenant. Pour Giasson, « *La lecture autonome : l'enfant lit pour lui-même* »<sup>37</sup>. Selon Giasson, la lecture autonome peut être effectuée en classe après avoir sélectionné une série de textes, et c'est à l'apprenant de choisir un texte parmi cette série. L'apprenant peut effectuer la lecture individuelle silencieusement ou à haute voix. Cette activité vise à valoriser chez les apprenants l'autonomie et la confiance en soi. De plus, elle permet à l'enseignant d'observer les difficultés de lecture chez les élèves pour les remédier.

---

<sup>36</sup> [https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg\\_etudes/act12.html](https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/act12.html) .Consulté le 28/05/2018 à 12.30.

<sup>37</sup> GIASSON, Jocelyne. 2013. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles. De Boeck Éducation. P.186.

## **4.2. L'écriture en groupe et l'écriture individuelle**

L'écriture est une activité programmée dans tous les programmes d'enseignement des langues, elle est un acte complexe qui exige la mise en œuvre de plusieurs compétences .Elle peut être réalisée en classe individuellement ou par petits groupes d'élèves pour faciliter cette tâche.

### **4.2.1. L'écriture en groupe**

L'écriture en groupe ou l'écriture partagée est une tâche de rédaction issue d'un travail d'échange et d'interaction entre les différents membres du groupe. Selon Giasson, « *l'écriture partagée est une activité d'élaboration de textes qui se réalise avec tout le groupe d'enfants ou avec un sous-groupe. Le texte est écrit en collaboration : il résulte du consensus du groupe* »<sup>38</sup>. Elle a pour objet de favoriser les interactions et les échanges entre les apprenants et de créer un climat affectif, et comme chaque travail de groupe elle vise à socialiser la rédaction et à faciliter l'entrée à l'écriture, et par conséquent cette approche vise à améliorer les compétences rédactionnelles.

### **4.2.2. L'écriture individuelle**

La rédaction individuelle est une des quatre compétences fondamentales dans l'apprentissage du FLE dans laquelle l'apprenant exprime ses idées et concrétise ses pensées sous forme d'un texte écrit. Le définit Cuq comme « *résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur* »<sup>39</sup>. Elle est une compétence complexe car l'apprenant est appelé à exploiter ses compétences et utiliser ses prés-requis pour produire un texte cohérent. La production écrite peut être organisée en classe sous la direction et l'animation de l'enseignant où l'apprenant travaille individuellement mais il sollicite l'enseignant à chaque moment de blocage, comme elle peut être réalisée aussi hors la classe.

Dans le but d'éclaircir les concepts opératoires de notre travail de recherche, nous avons consacré ce chapitre qui s'inscrit dans le cadre théorique à la définition de ces concepts. En premier, lieu nous avons défini le texte littéraire et détaillé ces

---

38 GIASSON, Jocelyne. 2013. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles.de Boeck Éducation. P. 190.

39 CUQ, Jean- Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International. P.79.

caractéristique et son intérêt pour la rédaction littéraire. En second lieu, nous avons traité l'articulation lecture et écriture, ensuite, nous avons essayé de distinguer la lecture individuelle, la lecture en groupe et l'écriture individuelle et l'écriture en groupe. Nous avons détecté les avantages du texte littéraire pour l'amélioration des compétences rédactionnelles en classe de FLE, de plus nous avons déduit aussi que les relations entre lecture et écriture sont étroitement liées. Enfin nous avons compris que le travail de groupe peut être au service de la rédaction littéraire.

## **Chapitre 3: L'atelier de lecture-écriture littéraire dans le programme algérien de FLE**

L'enseignement des langues étrangères vise à acquérir les quatre compétences chez les apprenants de FLE : lire, écrire, parler et écouter la langue française. Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique de l'écrit qui occupe une place importante dans les recherches actuelles. Après avoir défini les ateliers de lecture-écriture d'une manière générale, dans le troisième chapitre du cadre théorique nous allons s'approcher en premier lieu du statut des ateliers de lecture-écriture dans le programme algérien dans les trois cycles. Ensuite nous allons traiter la lecture au cycle secondaire en Algérie. Enfin, nous verrons la production écrite au cycle secondaire en Algérie.

Suite à notre recherche dans la didactique de l'écrit dans le programme algérien, les ateliers de lecture/écriture ne sont pas programmés dans le programme algérien, c'est pour cette raison que nous allons traiter les ateliers d'écriture.

## **1. L'écriture dans le programme algérien au cycle primaire**

Les ateliers d'écriture n'existent pas encore dans le cycle primaire. Dans ce cycle les apprenants découvrent la langue française à l'école pour la première fois, ils sont appelés à écrire des lettres, des syllabes et à compléter des mots. Les activités d'écriture sont généralement accompagnées d'une série de mots à recopier ou illustrées avec des images qui servent à concrétiser la tâche.

A partir de la quatrième année primaire, les apprenants seront appelés à rédiger des petits textes cohérents, est cette initiation à l'écriture sera progressée dans la 5<sup>ème</sup> année primaire.

## **2. L'écriture dans le programme algérien du cycle moyen**

Les ateliers d'écriture sont une activité pédagogique programmée dans les manuels scolaires des quatre niveaux du cycle moyen, elles ont presque les mêmes démarches.

Nous allons prendre à titre d'exemple l'atelier d'écriture programmé dans le manuel scolaire de 1<sup>ères</sup> années moyen qui se compose de 3 étapes<sup>40</sup> :

1-*Je me prépare à l'écrit* : Cette étape se compose de 2 à 3 activités qui préparent l'apprenant à la tâche d'écriture. la première activité consiste à lire un texte et répondre

---

<sup>40</sup> Manuel de la langue française 1<sup>ère</sup> année moyenne. 2016. P.17.

aux questions. Dans la deuxième et la troisième activité l'apprenant doit écrire deux ou trois phrases qui vont l'aider à élaborer sa production écrite finale.

*2-J'écris mon texte à partir de la consigne suivante :* Cette étape incite l'apprenant à produire un écrit dans lequel il exploite ses compétences acquises durant la séquence en s'aidant :

*D'une consigne d'écriture.*

*D'un coffre à mots :* une liste des noms, des verbes et des adjectifs qui aident l'apprenant à écrire.

*Des critères de réussite* dont il va exploiter ces compétences acquises durant la séquence.

*3-Je m'évalue :* elle s'agit d'une révision, elle est accompagnée par une grille d'évaluation qui permet aux apprenants d'évaluer et d'améliorer leurs écrits.

Les ateliers d'écritures programmées dans le cycle moyen aident les apprenants dans les activités rédactionnelles, sauf qu'il n'y a pas de continuité dans le cycle secondaire.

### **3. L'écriture dans le programme algérien au cycle secondaire :**

Les ateliers d'écriture ne sont pas programmés dans le programme algérien du cycle secondaire, pour cette raison nous allons traiter la production écrite dans le cycle secondaire.

Comme nous l'avons déjà mentionné, la production écrite au cycle moyen se réalise à la fin de chaque séquence, contrairement à celle du cycle secondaire qui peut être réalisée au début ou à la fin de la séquence « *La production écrite peut être faite le jour du lancement de la séquence, pour être réécrite en individuel à l'issue des apprentissages, ou alors, elle peut être réalisée en compétence de production écrite, en fin de séquence* »<sup>41</sup>. Dans ce cas c'est l'enseignant qui décide si les apprenants réalisent la production écrite en groupe au jour du lancement de la séquence pour la réécrire individuellement à la fin de la séquence, ou ils l'exploitent enfin de séquence.

Le programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire regroupe 3 projets, chaque projet est constitué de 2 ou 3 séquences. Les séquences déroulent comme suit <sup>42</sup>:

1-Compréhension de l'oral.

2-Expression de l'oral.

---

<sup>41</sup> Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 1<sup>ère</sup> année secondaire. Septembre 2018.P.5.

<sup>42</sup> Ibid. P.10.

3-Compréhension de l'écrit.

4-Expression de l'écrit.

L'expression de l'écrit dans le programme de 1<sup>ère</sup> année se réalise en 3 heures successives, elle regroupe une série d'activités :

*-Élaboration collective d'une grille d'autoévaluation:* l'enseignant élabore avec les apprenants une grille d'autoévaluation qui contient des critères de réussite, cette grille va servir l'apprenant à évaluer sa production écrite avant de la recopier sur le propre. Ensuite, il organise une séries d'activités qui facilitent l'accès à l'écriture elles peuvent être un texte en désordre à remettre en ordre, un texte qui manque de situation initiale et l'apprenant doit la compléter, une rédaction de deux ou trois arguments qui servent l'apprenant à la rédaction finale ...

*- Reprise des caractéristiques du type d'écrit :* L'enseignant fait un rappel en ce qui concerne les caractéristique du type du texte déjà lu, car l'apprenant va produire un texte en restant toujours fidèle eux caractéristiques du texte étudié durant la séquence.

*-Autoévaluation et réécriture de la rédaction initiale :* Les apprenants reprennent leurs écrits pour les améliorer et les finaliser.

*-Co-évaluation et amélioration d'un devoir d'élève :* après avoir corrigé les productions écrites, l'enseignant distribue les copies aléatoirement aux élèves et chaque élève essaye de corriger les erreurs de ses camarades. Ensuite, l'enseignant choisit une copie représentative pour l'améliorer et la corriger sur le tableau et les apprenants recopient cette dernière sur leurs cahiers.

### **3.1. Les objectifs d'apprentissage de la production écrite au secondaire**

*-Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu.*

*-Organiser sa production.*

*-Utiliser la langue de façon appropriée.*

*-Réviser son écrit.*

Autrement dit, l'objectif visé dans les séances de la production écrite, c'est que l'apprenant doit être capable à respecter chaque consigne d'écriture donnée par l'enseignant pour réaliser un texte cohérent. Ensuite, il doit respecter la structure de chaque type de texte et utiliser la langue correctement. Enfin, dans sa production écrite l'apprenant doit utiliser ses prés requis durant la séquence et réviser son écrit pour l'améliorer et le finaliser avant de le recopier sur le propre.



**Remarque :**

1-Les activités que nous avons mentionnées peuvent être légèrement modifiées à travers les séquences, mais les objectifs visés restent toujours les mêmes.

2-Le manuel scolaire de la 1<sup>ère</sup> année contient plusieurs consignes d'écriture, c'est à l'enseignant de choisir la consigne convenable et l'appliquer selon le modèle proposé.

Concernant le programme de 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année secondaire, la production écrite se réalise de la même façon que celle de la 1<sup>ère</sup> année secondaire, avec les mêmes activités (modifiables à travers les séquences) et avec les mêmes objectifs d'apprentissage.

### **3.2. La lecture au secondaire en Algérie**

La lecture est programmée dans tous les niveaux du cycle secondaire. Elle est représentée dans la progression annuelle sous forme de *compréhension de l'écrit*, et dans le manuel scolaire sous forme de *lecture analytique*. Le manuel scolaire contient un nombre important de textes à lire. Les apprenants exploitent en classe jusqu'à 7 textes dans la séquence et l'enseignant consacre 4 à 6 heures à la compréhension de l'écrit.

#### **3.2.1. Les types des textes du programme du cycle secondaire**

Selon le manuel scolaire et la progression annuelle de la 1<sup>ère</sup> année secondaire les types des textes programmés varient selon les niveaux, les projets et les intentions communicatives, mais dans chacun des trois niveaux le programme algérien consacre de 4 à 6 heures pour la compréhension de l'écrit.

##### **3.2.1.1. Le programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire**

Le programme de 1<sup>ère</sup> année secondaire contient 3 projets :<sup>43</sup>

1-Projet 1 : *Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée*. Les textes programmés dans ce projet sont des textes purement scientifiques du type expositif, comme par exemple : Le langage de l'image d'Yves Agès.

Les intentions communicatives dans ce projet sont : *Exposer pour donner des informations sur divers sujets et dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre*.

2-Projet 2 : *Rédiger une lettre ouverte à une autorité compétente pour la sensibiliser à un problème et lui proposer des solutions*. Les textes programmés dans ce projet sont

---

<sup>43</sup>Manuel scolaire 1<sup>ère</sup> année secondaire. 2015. P.7.

des textes scientifiques du type argumentatif. À titre d'exemple le texte intitulé aimez-vous lire ? D'après Les nouvelles de Tipaza, n7 et le texte intitulé Le jeu de R.Caillois. L'intention communicative dans ce projet est : *Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue.*

3-Projet3 : *Écrire une petite biographie romancée.* Les textes programmés dans ce projet sont des articles de presse tel que l'article intitulé Camion contre voiture à Bouira extrait du journal EL Watan.

### **3.2.1.2. Le programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire**

Concernant le programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire, il est constitué de 4 projets<sup>44</sup> :

1-Projet 1 : *Concevoir et réaliser un dossier documentaire pour présenter les grandes réalisations scientifiques et techniques de notre époque.* Les textes programmés dans ce projet sont des textes scientifiques informatifs comme le texte intitulé : Les relations dans un écosystème extrait du Manuel de biologie.

L'intention communicative de ce projet c'est : *Exposer pour présenter un fait.*

2-Projet2 : *Mettre en scène un procès pour défendre des valeurs humanistes.* Les textes programmés dans ce projet sont des textes argumentatifs scientifiques comme le texte de : *Plaider pour l'action* de Albert Jacquard extrait de l'œuvre intitulé *A toi qui n'est pas encore né.*

L'intention communicative de ce projet est : *Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer.*

3-Projet3 : *Présenter le lycée, le village, la ville ou le monde de vos rêves, pour faire partager vos idées, vos aspirations.* Les textes programmés dans ce projet sont des récits de voyage. À titre d'exemple le texte de Mouloud Feraoun intitulé : *Le départ pour l'exil* extrait de l'œuvre *le chemin qui monte.*

L'intention communicative de ce projet est : *Relater pour informer et agir sur le destinataire et relater pour se présenter un monde futur.*

4-Projet4 : *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir (classe de lettre).* Les textes programmés dans ce projet sont des textes scientifiques narratifs sous forme de dialogues. À titre d'exemple le texte de Monsieur mois extrait de l'œuvre de Jean Tardieu intitulée *Théâtre de chambre.*

L'intention communicative de ce projet est : *dialoguer pour raconter.*

---

<sup>44</sup>Manuel scolaire 2<sup>ème</sup> année secondaire.2015.P.7.

### 3.2.1.3. Le programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire :

Le programme de 3<sup>ème</sup> année secondaire est également constitué de 4 projets<sup>45</sup> :

1-Projet 1 : *Dans le cadre la commémoration d'une date historique, réaliser une recherche documentaire puis en faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée et/ou sur le site de l'établissement.*

Les textes programmés dans ce projet sont des textes historiques narratifs comme le texte de Brève histoire de l'informatique extrait de l'internaute magazine et le texte de La colonisation française, ce texte est extrait du cite internet El-Mouradia.

L'intention communicative de ce projet c'est : *Exposer des faits et manifester son esprit critique.*

2-Projet2 : *Organiser un débat au sein de la classe pour confronter des points de vue sur un sujet d'actualité puis, en faire un compte rendu qui sera publié sur la page Facebook de l'établissement.* Les textes programmés dans ce projet sont des textes scientifiques du type argumentatif .A titre d'exemple le texte intitulé Les OGM en question de Catherine Vincent et le texte de Tahar BEN JELLOUN comment reconnaître le racisme.

L'intention communicative dans ce projet c'est : *Dialoguer pour confronter les points de vue.*

3-Projet 3 : *Dans le cadre d'une journée citoyenne rédiger des appels pour inciter les habitants de la région à faire preuve de civisme.* Les textes programmés dans ce projet sont des textes exhortatifs comme le texte intitulé Appel du directeur de l'UNESCO et celui de Rostand *Protégeons notre planète.*

L'intention communicative dans ce projet c'est : *Argumenter pour faire réagir.*

4-Projet 4 : *Réaliser un recueil de nouvelles fantastiques à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque du lycée* Les textes programmés dans ce projet sont des nouvelles fantastique du type narratif , comme le texte intitulé *le nez de N. Gogol* et celui de Guy De Maupassant intitulé *La main.*

L'intention communicative dans ce projet c'est : *rédigier une nouvelle pour exprimer son imaginaire et provoquer trouble et questionnement chez le lecteur.*

**Remarque :** les textes programmés dans le manuel scolaire peuvent être réadaptés par l'enseignant, il peut utiliser d'autres textes de son choix selon le niveau des apprenants.

---

<sup>45</sup>Manuel scolaire 3année secondaire.2016.P.9.

### **3.2.2. Les objectifs d'apprentissage de la lecture au secondaire :**

L'objectif d'apprentissage de la lecture au secondaire c'est d'installer la compétence de lecture/compréhension chez les apprenants, ensuite à la fin des séances de compréhension de l'écrit l'apprenant doit être capable à comprendre les caractéristiques des textes exploités pour les reproduire dans sa production écrite et orale. Selon la progression annuelle : « *lire un texte pour le comprendre [...]. Aussi, est-il souvent nécessaire de travailler un support écrit durant deux séances afin de pouvoir le lire, comprendre ses caractéristiques énonciatives et linguistiques et restituer à l'oral ou à l'écrit l'essentiel de son contenu* ». Donc les objectifs d'apprentissage de la lecture varient d'un texte à l'autre mais la compétence de lecture/compréhension est l'objectif fondamental de toutes les activités de lecture au secondaire.

Les ateliers d'écriture occupent un statut important dans le programme algérien, ainsi pour la production de l'écrit, mais la compréhension de l'écrit occupe le volume horaire le plus important. Dans ce chapitre nous avons approché du programme algérien pour découvrir le statut des ateliers d'écriture et de la production écrite dans le programme algérien du secondaire, ensuite nous avons découvert les types des textes exploités en classe pour pouvoir déduire à la fin les objectifs d'apprentissage de toutes ces activités.

# **Partie 2 :**

## **Cadre pratique**

## **Chapitre 4:**

### **Mise en œuvre de l'atelier de lecture- écriture dans la classe de 1<sup>ère</sup> A.S. et présentation des grilles d'évaluation des données expérimentales**

Pour le but de confirmer nos hypothèses proposées au début de notre travail de recherche, nous avons réalisé une expérimentation avec les apprenants de 1<sup>ère</sup> A.S. Avant de décrire les séances de l'expérimentation, nous allons présenter d'abord le lieu de l'expérimentation, le travail de groupe, le corpus et les outils d'analyse de résultats. Ensuite, nous allons décrire les cinq séances de la mise en œuvre de l'atelier de lecture-écriture au sein de la classe de 1<sup>ère</sup> A.S. Les interactions verbales élève avancé-élève moins avancé, la pensée collective et le débat d'idées pour la création d'une pensée collective sont des principaux composants des ateliers de lecture/écriture que nous allons les évoquer. A la fin de ce chapitre nous allons voir l'impact du texte littéraire lors d'une phase de compréhension de l'écrit.

## **1. Présentation du lieu de l'expérimentation**

Nous avons effectué notre travail de recherche au niveau du lycée Mehadji Mohammed Elhabib à Ain Larbaa, wilaya d'Ain- Témouchent.

### **2.1.1 Présentation du public de l'expérimentation**

Notre public cible est constitué de 32 apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire âgés entre 15 à 18ans. Les groupes expérimental et témoin sont constitués chacun de 16 apprenants.

### **2.1.2 Le travail en groupe**

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, le principe de l'atelier de lecture-écriture c'est le travail de groupe, et on ne peut jamais parler du travail en groupe s'il n'ya pas de communication, d'échange et d'interaction. Dans l'objectif de créer un climat d'échange en classe, nous avons constitué quatre groupes hétérogènes, chaque groupe contient quatre apprenants Un apprenant avancé dans rédaction par rapport aux autres apprenants, un deuxième apprenant possède moins de compétences rédactionnelles et les deux autres apprenants sont moins avancés.

La liste des apprenants du groupe expérimental

**Tableau 1:Liste des noms des apprenants du groupe expérimental**

<b>Petit groupe 01</b>	<b>Petit groupe 02</b>	<b>Petit groupe 03</b>	<b>Petit groupe 04</b>

B.F.	M.S.	B.F.	B.W.
S.S.	E.A.	B.B.	D.D.
B.A.	B.B.	A.F.	B.L.
B.M.A.	B.I.	B.A.	A.M.

Nous avons formé les groupes de cette façon pour pouvoir créer des interactions verbales entre l'élève avancé et l'élève moins avancé.

La liste des apprenants du groupe témoin

1-A.CH.

2-S.R.

3-M.S.

4-N.M.

5-M.O.

6-K.AEK.

7-R.M.

8-B.M.

### **2.1.3 Le corpus**

Notre corpus est constitué de l'ensemble des productions écrites des apprenants élaborées durant les quatre séances de la rédaction, et de l'enregistrement sonore que nous avons effectué en atelier de lecture et en atelier d'écriture. Nous signalons que nous allons analyser les écrits des apprenants qui étaient présents durant toutes les séances.

## **2.2 La présentation des outils d'analyse des résultats**

Pour pouvoir analyser les écrits des apprenants, nous allons effectuer deux types de grilles d'évaluation qui se présentent comme suit :

Grille d'évaluation des erreurs commises par les apprenants moins avancés.



**Tableau 2:Grille d'évaluation des erreurs commises par les apprenants moins avancés**

<b>Analyse des rédactions des élèves moins avancés</b>		
<b>Apprenant</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Type d'erreur</b>

La première grille d'évaluation consiste à signaler les erreurs commises par les apprenants dans chaque production écrite et préciser leurs types : (lexique, grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire, ponctuation et style d'écriture). Ensuite, nous allons compter le nombre des erreurs de chaque production écrite. Cette démarche nous permettra d'observer la diminution des erreurs et de constater par conséquent l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants du groupe expérimental.

Grille d'évaluation des récrits des apprenants moins avancés.

**Tableau 3:Grille d'évaluation des écrits des apprenants moins avancés**

<b>Les critères</b>	<b>Les indicateurs</b>
L'aspect pragmatique	l'apprenant a-t-il respecté la consigne d'écriture ?
Le plan textuel (de la cohérence)	La structure du texte est elle respectée ? Les idées s'enchaînent-elles ? Le développement est il en rapport avec l'introduction et prépare t-il à la conclusion ?
L'aspect morphosyntaxique	Les temps verbaux sont ils respectés ? L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est il correct.
L'aspect orthographique	Le lexique La grammaire La phonétique

Nous allons appliquer cette grille d'évaluation pour pouvoir analyser la structure et le contenu des productions écrites, elle englobe les critères de réussite accompagnée par une série de questions :

- **L'aspect pragmatique** : l'apprenant doit distinguer entre tous les types du discours pour pouvoir s'adapter avec toutes les situations de communication. Cette compétence le permettra de respecter chaque consigne d'écriture (argumenter, raconter, expliquer ...) sans aucune explication de la part de l'enseignant.

- **L'aspect textuel (de la cohérence)** : chaque texte a sa propre structure, l'apprenant doit élaborer un écrit qui a du sens en respectant la cohérence de son texte. Les idées doivent être enchaînées et liées avec des connecteurs propres au type du texte rédigé, et l'introduction doit être en rapport avec la conclusion.

- **L'aspect morphosyntaxique** : c'est-à-dire la correction de la langue et la conjugaison des verbes, car chaque texte possède ses caractéristiques et l'apprenant doit respecter les temps verbaux de chaque texte et employer correctement les outils de coordination et de juxtaposition.

- **L'aspect orthographique** : ce critère consiste à vérifier la structure grammaticale des phrases, et la correction orthographique et phonétique des mots. Plusieurs fautes d'orthographe ont pour origine la forme orale défectueuse car les apprenants transcrivent le mot comme ils le prononcent.

### **2.3 Présentation du protocole expérimental**

Afin de confirmer notre hypothèse qui suppose que la création d'un atelier de lecture-écriture améliorera les compétences rédactionnelles chez les apprenants de FLE, nous allons suivre un protocole expérimental qui se réalisera en 5 séances.

#### **Séance 1: 1 heure**

Il s'agit d'une rédaction initiale réalisée par le groupe expérimental et le groupe témoin dont chaque élève rédige individuellement. Le test initial est orienté par une consigne lancée par l'enseignante oralement et écrite sur le tableau ainsi :

*« Un bon nombre de pays adopte la peine de mort pour combattre la criminalité. Êtes-vous pour ou contre la peine de mort ? »*

*Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous expliquez vos points de vue. »*

L'enseignante explique la consigne aux apprenants, car ils n'ont pas compris qu'est ce que la peine de mort. Quand les apprenants ont compris la consigne, ils ont commencé à rédiger.

#### **Séance 2: 45 minutes**

Nous avons organisé les élèves du groupe expérimental de manière à faciliter la communication et l'échange entre les apprenants du groupe expérimental, et nous avons laissé les apprenants du groupe témoin à leurs places. L'enseignante a consacré 15 minutes à la lecture silencieuse individuelle pour le groupe témoin et la même durée pour le groupe expérimental. Les apprenants du groupe expérimental ont lu silencieusement, mais les apprenants qui trouvaient des difficultés à comprendre consultaient les autres membres du groupe particulièrement l'élève avancé. Les apprenants du groupe expérimental profitent en ce temps aussi pour discuter leurs interprétations du texte avec ses camarades. Chaque apprenant discute son hypothèse du sens et explique ce qu'il a compris du texte. Cette étape prépare les apprenants à organiser un débat d'idées entre eux pour défendre leurs opinions concernant la peine de mort qui était un sujet motivant.

Dès que la durée de lecture soit terminée, l'enseignante pose des questions de compréhension concernant le fond et la forme du texte exploité pour s'assurer de la pertinence des échanges qu'ils ont effectués entre- eux.

Ils lisent un texte extrait de la préface du roman de Victor HUGO intitulé le dernier jour d'un condamné. Nous l'avons choisi car il est un texte argumentatif littéraire d'actualité qui permet de créer un débat d'idées entre les apprenants. Les apprenants n'avaient pas l'habitude de traiter un texte argumentatif littéraire, même la structure du texte était différente pour eux (voir le texte et les questions à la page ... de la partie annexe).

Les apprenants ont participé et ont répondu aux questions de l'enseignante

Les apprenants du expérimental étaient motivés et ils ont participé plus que les apprenants du groupe témoin.

Ensuite, l'enseignante a consacré 15 minutes pour créer un débat d'idées entre les apprenants du groupe expérimental. A cette étape, les élèves sont guidés par la consigne suivante :

*« Maintenant, chacun de vous va exprimer son point de vue (oralement) en ce qui concerne la peine de mort, en justifiant son point de vue avec des arguments. »*

### **Séance 3 : 1heure**

C'est dans cette séance que les apprenants du groupe expérimental commencent à élaborer leurs expressions écrites dans l'atelier. Ils sont orientés par la consigne suivante :

« Victor HUGO réfute la peine de mort et critique les écrivains et les hommes de loi qui défendent la peine de mort.

*Que pensez-vous de son opinion ?*

*Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous présentez ce que vous pensez de l'opinion de l'auteur. »*

L'enseignante explique et clarifie la consigne pour ne pas la confondre avec celle du test initial. Le groupe expérimental, entame son travail en groupe et rend les copies à la fin de la séance.

Quant au groupe témoin, il répond à un questionnaire relatif au texte lu (voir la page ... des annexes).

#### **Séance 4 : 50 minutes**

Durant la quatrième séance, les élèves du groupe expérimental et témoin rédigent individuellement.

L'enseignante lance la consigne et la réexplique aux apprenants ce qu'ils sont appelés à faire.

**Remarque :** Notre expérimentation a coïncidé avec la période de grève des enseignants et des élèves, ce qui a impacté le bon déroulement de notre expérimentation

#### **Séance 5 : 40 minutes**

Enfin, le groupe expérimental et le groupe témoin réalisent un projet de rédaction finale individuellement. Ce projet se présente comme la rédaction d'un sujet au choix en restant toujours dans le style argumentatif.

Les apprenants étaient motivés et l'enseignante nous a informé qu'ils rédigé avec plaisir. Un bon nombre d'apprenants ont terminé la production avant la fin de la séance.

### **2.4 Les interactions verbales élève avancé-élève moins avancé**

D'après l'entretien que nous avons fait avec l'enseignante avant de commencer l'expérimentation, elle nous a informés que les enseignants évitent de faire travailler les apprenants en groupe dans les séances de production de l'écrit, car les apprenants font du bruit et ceux qui sont moins avancés travaillent moins, donc c'est l'apprenant avancé qui fait la grande partie du travail.

Pour éviter ce problème, l'enseignante a encouragé les apprenants en disant que chacun doit donner au moins un argument en écriture, en lecture ou en débat d'idées. Ensuite,

nous avons décidé que c'est l'apprenant moins avancé qui écrit dans l'atelier d'écriture. Nous signalons le groupe expérimental suggère que l'apprenant avancé recopie sur le propre sous prétexte que l'apprenant moins avancé a une écriture illisible et nous avons accepté cette suggestion.

Grâce à cette méthode, les apprenants échangent et interagissent entre- eux dès la séance de lecture. Dans cette séance, les élèves effectuent une lecture, mais quand un élève n'arrive pas à déchiffrer ou à comprendre un mot, il consulte les autres membres du groupe et généralement c'est l'élève avancé qui répond en lisant le mot.

## **2.5 La pensée collective**

Durant la séance de lecture, les apprenants discutent ensemble pour élaborer des hypothèses de sens, chaque apprenants réfléchit à haute voix ce qu'il pense du texte et de l'auteur pour exprimer à ses camarades comment il aperçoit le texte. Lors du débat d'idées entre les apprenants du groupe expérimental, qui vise à discuter la thèse de l'auteur, nous avons remarqué que dans chaque petit groupe du groupe expérimental, les apprenants sont tous d'accord sur le même point de vue. Ils sont tous pour la peine de mort, sauf quelques apprenants (du même groupe) qui ont changé d'avis après la lecture du texte de Victor HUGO.

Avant de commencer à élaborer l'écrit qui vise à exprimer le point de vue envers l'auteur et le texte lu, chaque apprenant exprime son point de vue personnel. Ensuite les élèves de chaque petit groupe réfléchissent ensemble pour se mettre d'accord sur une opinion commune. L'apprenant avancé interroge les apprenants de son petit groupe sur leurs points de vue en ce qui concerne le texte et l'auteur. Enfin, c'est l'opinion qui domine qui sera défendue dans la production écrite.

Donc les apprenants du groupe expérimental possèdent l'esprit collectif qui leur permet d'élaborer un produit oral et écrit issu d'une pensée collective.

## **2.6 L'impact du texte littéraire lors d'une phase de production écrite**

Les apprenants de 1AS ont l'habitude d'étudier les textes argumentatifs scientifiques qui traitent des sujets tel que internet, Smartphones, environnement...C'est pour cette raison qu'ils ont trouvé le texte littéraire de Victor HUGO étrange et spécial et nous l'avons choisis pour familiariser les apprenants de 1AS avec ce genre de texte qui sera une préparation à l'écrit. Le texte littéraire à un impact particulier dans la phase de la

production écrite, nous allons citer l'impact que nous avons constaté dans les séances de l'expérimentation :

**1.6.1. L'éveil de l'intérêt :** Le texte littéraire exploité qui est issu d'une autre culture et qui traite un sujet d'actualité d'une manière différente, éveille l'intérêt des apprenants et les met en question, ils observent sa nouvelle structure et l'analyse avec curiosité car il représente pour eux une source linguistique riche où l'effet esthétique est dominant. Autrement dit, les élèves ont lu ce texte avec plaisir

**1.6.2. La motivation à l'écriture :** Le texte littéraire intitulé *Le dernier jour d'un condamné* motive les apprenants à écrire en les mettant en situation de refus et de rejet. La majorité des apprenants du groupe expérimental ne partagent pas l'avis de l'auteur et trouvent qu'il ne représente ni leur religion ni leurs valeurs .Pour cette raison ils étaient motivés à exprimer leurs opinions qui défendent la peine de mort et refusent le point de vue de l'auteur. Donc ce texte encourage l'esprit critique chez les apprenants.

**1.6.3. L'enrichissement lexical :** Quand ils rédigent, les apprenants du groupe expérimental se réfèrent de temps en temps au texte source pour se servir du nouveau vocabulaire dans leurs productions écrites. En lisant les écrits des apprenants, nous avons trouvé un nouveau vocabulaire qui existe dans le texte lu et qui n'existait pas dans la production écrite du test initial des élèves moins avancés. Donc le texte lu a enrichi le vocabulaire des apprenants.

## **2.7 Le débat d'idées pour la création d'une pensée collective**

Afin de faciliter l'accès à l'écriture et pour amener les apprenants progressivement à élaborer une production écrite issue d'une pensée collective, nous avons organisé un débat d'idées entre les apprenants du groupe expérimental guidé par une consigne : « chacun de vous exprime son point de vue en ce qui concerne la peine de mort en s'appuyant sur des arguments », tout en précisant que cette tâche sera effectuée oralement. Cette étape vise à préparer les apprenants au travail en groupe, créer un climat favorable de complicité entre- eux et éliminer la timidité.

Au début, les apprenants ont trouvé une difficulté de s'exprimer oralement, ils étaient timides et c'était une des difficultés que nous avons confronté dans cette expérimentation. Nous leur avons donné un petit moment pour réfléchir et puis nous leur avons interrogé un par un. C'est l'apprenant avancé qui commence à parler et les

apprenants moins avancés s'expriment après pour s'inspirer de lui. Afin de mieux observer le débat d'idées nous l'avons enregistré et transcrit (voir page ... des annexes).

L'enseignant et l'apprenant peuvent confronter plusieurs contraintes et difficultés dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite, les ateliers de lecture/écriture peuvent être une solution efficace pour faciliter cette tâche. Nous avons consacré ce chapitre pour la mise en œuvre des ateliers de lecture/écriture au sein de la classe de 1AS et pour la collecte des données que nous allons les analyser dans le chapitre suivant.

**Chapitre 05 :**  
**Analyse des données de l'expérimentation**



Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique, la production écrite au cycle secondaire se fait à la fin de chaque séquence indépendamment de toute activité de lecture. Dans ce chapitre, nous rendrons compte de notre expérimentation, nous analyserons les productions écrites élaborées par les apprenants de 1<sup>ère</sup> A.S. pour confirmer notre hypothèse. Après la collecte et l'analyse des données, nous découvrirons l'avantage de l'atelier de lecture/écriture comme moyen de développement des compétences rédactionnelles en FLE.

Pour pouvoir observer les avantages de l'atelier de lecture-écriture pour les apprenants ayant participé à l'expérimentation, nous allons analyser les productions écrites des apprenants du 1AS ensuite nous allons comparer les productions écrites du groupe expérimental avec celles du groupe témoin. Sachant que nous avons éliminé les écrits des apprenants qui n'étaient pas présents dans toutes les séances.

## **1. Les avantages de l'atelier de lecture-écriture pour les élèves du secondaire ayant participé à l'expérimentation**

Pour analyser les données de l'expérimentation, nous allons signaler les erreurs commises par les apprenants, ensuite nous allons appliquer une grille d'évaluation basée sur une série de questions qui nous aidera à déterminer les types d'erreurs.

### **1.1. Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental rédigés dans le test initial**

**Tableau 4:Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental rédigés dans le test initial**

<b>Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental rédigés dans le test initial</b>		
<b>Apprenant</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Nombre d'erreur</b>
B.F.	<u>Personnellement</u> (orthographe), <u>combattre</u> (conjugaison) la criminalité <u>c'est</u> (grammaire) la peine de mort. <u>D'adapter</u> (lexique) les <u>criminailsle</u> (orthographe, accord, lexique) <u>d'ilmité</u> (orthographe, conjugaison) ,le danger qui nous <u>antourage</u> (lexique, grammaire, orthographe). <u>d'ajoute</u> (lexique, conjugaison) les <u>aures</u> (orthographe, grammaire)le	16erreurs

	<p><u>sen</u>(العبرة)(incompréhensible), <u>répète</u>(conjugaison) la peine de mort était dans notre <u>religion</u>(grammaire , orthographe ) <u>mourt</u> (orthographe) <u>le</u> (grammaire) <u>leçons</u>(accord) <u>efficasse</u>(orthographe)</p>	
S.S.	<p><u>façon</u> (lexique) <u>inverti</u>(conjugaison) de <u>faire</u>(lexique) <u>la</u>(grammaire) crime ,<u>façon</u> (lexique) <u>adopte</u>(grammaire)<u>la</u>(grammaire)<u>crim</u>(orthographe)disparue(conjugaison). Enfin, je pense (grammaire) il faut réaliser cette peine de mort pour (grammaire) <u>toutes</u>(accord) les jeunes <u>avoir</u>(conjugaison)</p>	13Erreurs
B.A.	<p><u>assa</u>(orthographe) des genes(orthographe),<u>la</u>(grammaire) crime va <u>demunuée</u> (orthographe ,conjugaison),<u>musulmants</u>(orthographe) il faut (grammaire)adopter <u>puni</u>(orthographe)elle <u>montionne</u>(conjugaison,orthographe,lexique) dans l'<u>islame</u>(orthographe, grammaire, lexique) <u>realiser</u>(orthographe) la justice dans le monde(grammaire) vivre en pai(orthographe).</p>	11Erreurs
B.M.A.	<p>la peine de mort est une bonne <u>façon</u>(lexical) pour <u>tue</u>(grammaire, conjugaison) <u>voius</u>(orthographe), <u>criminéls</u>(orthographe, accord),est une <u>obligatoire</u>(grammaire). <u>D'abore</u>(orthographe),cette façon <u>anverte</u>(orthographe,cojugaison) les <u>jeune</u>(accord) de <u>fast</u>(conjugaison,lexique) <u>la</u> crime(grammaire) si cette façon <u>adobte</u>(conjugaison,orthographe) <u>la</u>(grammaire) crime est <u>demunué</u>(conjugaison)ou <u>derectoment</u>(orthographe) <u>désparue</u>(conjugaison, orthographe), la peine de mort est dans le <u>Quran</u>(orthographe) ,<u>muslumes</u>(orthographe) il faut <u>adoleter</u>(orthographe), je <u>peu</u> (conjugaison) <u>réalisé</u>(conjugaison)</p>	20erreurs
E.A.	<p>je <u>V'ai</u>(conjugaison, ponctuation) pour cette peine <u>penition</u>(orthographe) <u>efécasé</u>.(orthographe)d'abord,<u>Je</u>(ponctuation) pense cette action <u>et</u>(grammaire) la <u>pein</u>(orthographe) de mort est une</p>	21erreurs

	<p><u>penition</u>(orthographe) <u>efecasé</u>(orthographe).Ensuite la criminalité est un crime(lexique) dangereuse(accord) et je <u>V'ai</u>(conjugaison, ponctuation) pour parce que (grammaire)droit équitable et pour les <u>coupable</u>(accord).Enfin, <u>Les</u>(ponctuation) personnes qui <u>tuer</u>(grammaire) ils _____ <u>doit</u>(grammaire, conjugaison) <u>pénire</u>(orthographe) et les <u>persones</u>(orthographe) qui <u>émprim</u>(incompréhensible) ils <u>vont</u>(conjugaison, lexique) <u>cette</u>(accord) droit.</p>	
M.R.	<p>La <u>magerité</u>(orthographe)_de <u>La</u>(grammaire) <u>Algerian</u> dans <u>cette</u>(grammaire) 20 ans <u>c'est</u> (conjugaison)pour la peine de mort, il faut <u>être</u> (grammaire)les punir pour vivre en <u>bonne</u>(lexique) <u>socite</u> (orthographe) <u>tres</u> (orthographe). Ensuite,<u>La</u>(ponctuation) peur est une <u>bonne</u>(lexique) chose.Enfin,<u>La</u> (grammaire, ponctuation)<u>Quran</u>(orthographe) <u>est pour</u>(lexique) la peine de mort</p>	13erreurs
M.S.	<p><u>menacés</u>(conjugaison)n'<u>ozent</u>(orthographe) <u>faire</u>(lexique) <u>la</u> (grammaire) <u>crim</u>(orthographe).Par ailleurs, si la loi <u>du</u> (grammaire) tout le monde <u>en adopter</u> (grammaire)cette <u>déssision</u> (prthographe). <u>realisér</u>(orthographe) <u>éliminer</u> (lexique)les <u>criminel</u> (accord)</p>	11erreurs
B.B.	<p><u>choose</u> (orthographe, lexique) très dangereuse car <u>La</u> (ponctuation). <u>dan</u> (incompréhensible) ce <u>domanes</u> (orthographe, grammaire, accord)pour combattre le criminalité. De plus <u>une</u>(grammaire) crime <u>movaise</u> (orthographe) <u>ca</u> (incompréhensible)la criminalité <u>est danger</u>(grammaire). En effet La police <u>est fait</u> (grammaire , ponctuation) <u>bon</u> (lexique <u>bon</u> (accord, lexique) <u>domanes</u>(orthographe, accord ,lexique)</p>	12erreurs
A.F.	<p>Je crois que la peine de mort est <u>un</u> (grammaire)<u>bonnes</u> (lexique, accord)<u>de pays</u> (lexique) <u>le</u> (grammaire)<u>persone</u> (orthographe)ne <u>respect</u> (conjugaison) <u>bonne</u> (lexique)<u>pour action</u> (grammaire)pour <u>la</u> (grammaire)combattre, (conjugaison) les <u>crimineurs</u> (orthographe),<u>Danc</u>(orthographe),<u>Je</u>(ponctuation) <u>suit</u> (conjugaison) pour cette action <u>conclusion</u>(ortho ,</p>	28erreurs

	<p>ponctuation),<u>peine</u> (lex , grammaire )pas des personnes pour les continent (orthographe) de <u>famil</u> (orthographe)et le mauvi (orthographe, grammaire )<u>le nombre de pays me reste pas</u>(incompréhensible),elle est <u>movése</u> (orthographe)et <u>tus</u> (grammaire, conjugaison)pour les famill (accord, orthographe)sur tout la <u>momon</u>(orthographe)elle est <u>solution</u> (orthographe , grammaire,)pour <u>évité</u> (grammaire)les <u>problem</u> (accord) <u>société</u>.(orthographe)</p>	
D.D.	<p>La peine de mort est <u>sest</u> (grammaire) une <u>Bonne</u> (ponctuation, lexicque)<u>chause</u> (orthographe)parce que (ponctuation)elle <u>confirme</u> (lexique)le <u>poursontage</u> (lexique, orthographe)de la criminalité et <u>diminer</u> (orthographe , grammaire )donc <u>personnellemen</u> (orthographe)je suis pour la peine de mort. <u>dabord</u> (ortho , ponctuation) le criminel quand il <u>fait</u>(lexique)<u>la</u> (grammaire)crime il sera <u>enprisoné</u>, (orthographe)<u>après</u> (orthographe)il <u>repéte</u>(orthographe)le même crime, <u>et</u> (grammaire)je favorise la <u>condanation</u> (orthographe) <u>d'amour</u>(lexique).<u>ensuite</u>(ponctuation) <u>les</u> (grammaire)criminalité <u>influence</u> (orthographe) <u>à</u> (grammaire)la société et <u>metre</u> (conjugaison, lexicque, grammaire)la <u>plupare</u> (orthographe) <u>du</u> (grammaire)<u>Sétoïyan</u> (orthographe)d'une <u>diviation</u> (incompréhensible)et la <u>société</u> (orthographe)va <u>être</u>(grammaire) <u>échoué</u> (accord, lexicque)pour (ponctuation)conclure je <u>pence</u> (orthographe) <u>pein</u> (orthographe)de mort</p>	32erreurs
B.W.	<p>Je crois que <u>La</u> (ponctuation)peine de mort <u>c'est</u> (grammaire)<u>le</u> (grammaire)meilleur <u>punision</u> (orthographe) il est <u>act</u> (orthographe, grammaire) <u>punision</u> (orthographe) <u>dissuatif</u> (orthographe, grammaire)pour chacun(grammaire) pense <u>ensuit</u> (ponctuation, orthographe) <u>Elle</u> (ponctuation) est la <u>punision</u> (orthographe). <u>Ce pendant</u>, (orthographe) <u>La</u> (ponctuation) <u>punision</u>. <u>en</u> (ponctuation) conclusion, <u>Je</u> (ponctuation) <u>prisoné</u> (orthographe, conjugaison, lexicque)<u>à vie</u> (lexique)<u>mieu</u></p>	18erreurs

	(orthographe, grammaire)que La peine de mort.	
--	---	--

## 1.2. Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin rédigées dans le test initial

**Tableau 5 : Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin rédigées dans le test initial**

Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin rédigées dans le test initial		
Apprenant	Erreurs	Nombre d'erreur
A.CH.	La peine de more <u>c'est</u> (grammaire) <u>important</u> (accord)pour <u>arrêter</u> (lexique)la criminalité et réaliser <u>La</u> (ponctuation) justice dans la <u>sociéter</u> (orthographe). D'abord moi <u>j'ai</u> (grammaire) pour la peine de mort <u>parseque</u> (orthographe) <u>négative</u> (accord)et des <u>malfait</u> (lexique) <u>tuérie</u> (orthographe) <u>volé</u> (grammaire, lexique, orthographe) <u>inflience</u> (orthographe) <u>de</u> (grammaire)la société et <u>l'indévedelle</u> (lexique, grammaire).En conclusion, <u>Je</u> (ponctuation) <u>arreté</u> (lexique, grammaire)la criminalité et(grammaire) <u>injustice</u> .	17erreurs
S.R.	<u>chose</u> (lexique), <u>bonne</u> (lexique), <u>malféteur</u> (lexique), <u>ce</u> <u>dernier</u> (lexique, grammaire)est causé par la criminalité , <u>chose</u> (lexique) <u>utilise</u> (grammaire) <u>punis</u> (conjugaison) <u>fait</u> (lexique) <u>crime</u> (accord), <u>cet</u> (grammaire)loi <u>arret</u> (lexique , grammaire ,conjugaison) <u>déménu</u> (orthographe),les <u>criminel</u> (accord).c'est à dire <u>peur</u> (incompréhensible). Enfin, <u>Si</u> (ponctuation) les <u>copables</u> (orthographe, grammaire) peuvent <u>par ce dernie</u> (incompréhensible),ils ne feront pas <u>cet</u> (grammaire)chose. <u>accepte</u> (conjugaison)ce <u>dernie</u> (lexique, orthographe)	20erreurs
M.S.	La peine de mort <u>c'</u> (grammaire)est un <u>bien fait</u> (lexique) <u>dans</u> <u>les pays</u> (lexique, grammaire) <u>connu</u> (accord), parce que <u>son</u> (	23erreurs

	<p>lexique) <u>la</u> (grammaire) justice les pays toujours <u>a</u> (conjugaison) des problèmes <u>est la criminalité</u> (grammaire). D'ailleurs, <u>bon</u> (grammaire) nombre de pays accepte <u>c'ette</u> (grammaire) idée pour <u>arrêté</u> (grammaire, conjugaison) <u>combattre</u> (grammaire) la criminalité. De plus, pour moi, <u>J'</u> (ponctuation) accepte cette idée parce que la justice <u>donnez</u> (conjugaison) les droits et <u>devoir</u> (accord, grammaire) et <u>punis</u> (conjugaison) les <u>perssone</u> (orthographe, accord). Cependant, il y a les <u>justice</u> (accord) qui <u>pas</u> (grammaire) <u>donnez</u> (conjugaison) le <u>devois</u> (orthographe) pour <u>le</u> (grammaire) personne.</p>	
N.M.	<p>Je pense que <u>peine</u> (grammaire, lexique) <u>un bon nombre de pays et aux même je sais contre ou pour</u> (incompréhensible), <u>bon</u> (accord, lexique) parce que <u>persone</u> (orthographe, grammaire) <u>respect</u> (grammaire, conjugaison) pas <u>le</u> (grammaire) loi. Ensuite, <u>justusse</u> (grammaire, vocabulaire) <u>il</u> (grammaire) n'a pas <u>malfaiteur</u> (grammaire, lexique) <u>justusse</u> (lexique, grammaire, orthographe) entre la <u>société</u> (orthographe) les droits (incompréhensible). <u>Conclusion</u> (grammaire), <u>peine</u> (grammaire) pas <u>s'es</u> (grammaire) personnes pour les <u>centiment</u> (orthographe) de <u>famils</u> (orthographe) et <u>le</u> (grammaire) maison.</p>	18erreurs
M.O.	<p>La peine de mort est <u>punision</u> (grammaire, orthographe) <u>pour</u> <u>la criminalité</u> (grammaire, lexique) mais <u>il</u> (grammaire) est un <u>Act</u> (orthographe, ponctuation) <u>de</u> (grammaire) <u>nohumain</u> (lexique) <u>est</u> (grammaire) un <u>important</u> (lexique) pour tout. <u>d'</u>abord (ponctuation), elle est <u>important</u> (accord) <u>pour</u> (lexique) les crimes est pour les <u>outré</u> (lexique, accord, orthographe) <u>nai</u> (grammaire) pas <u>fais</u> (lexique) <u>Le</u> (ponctuation) crime. <u>enfin</u> (ponctuation), <u>La</u> (grammaire) peine de mort un <u>act</u> (orthographe) nonhumain (orthographe).</p>	20erreurs
K.AEK.	<p><u>parceque</u> (orthographe) <u>avont</u> (conjugaison) <u>utiliser</u> (lexique)</p>	14erreurs

	cette <u>action</u> (lexique) <u>crimineurs</u> (lexique, orthographe) <u>seront</u> (grammaire)peur de <u>mort</u> (grammaire). <u>punision</u> (orthographe) <u>pour</u> (lexique)les coupable. Enfin ; la <u>réligion</u> (orthographe) <u>muslimane</u> (orthographe) <u>commande</u> (lexique)d' <u>utiliser</u> (lexique) <u>ferreille</u> (lexique)	
R.M.	<u>Personellement</u> (orthographe) <u>que</u> <u>elle</u> (ponctuation) la <u>seul</u> (accord) <u>solution</u> (orthographe). <u>ajouté</u> (lexique, grammaire) <u>nationnal</u> (orthographe, accord) <u>est</u> (grammaire) <u>le</u> (grammaire) <u>donné</u> (grammaire) une <u>éssentielle</u> (orthographe) ses <u>crime</u> (accord). <u>Ensuit</u> (orthographe), nous <u>orderé</u> (lexique ,conjugaison , orthographe )pour faire <u>cette</u> (grammaire ) <u>geste</u> (lexique) pour tous(accord) les <u>personne</u> (accord) <u>respect</u> (conjugaison) les <u>droit</u> (accord) des <u>autre</u> (accord) <u>person</u> (accord, orthographe). Enfin, <u>il</u> (grammaire) doit <u>aplique</u> (grammaire) <u>contradiction</u> (lexique) <u>les</u> règle(accord) <u>national</u> (accord)et <u>international</u> (accord).	27erreurs
M.B.	D'abord, Je suis <u>pour</u> <u>avec</u> (grammaire) <u>parceque</u> (orthographe) elle est <u>évité</u> (grammaire)les <u>problem</u> (accord) <u>pence</u> (orthographe)que la peine de mort c'est la loi <u>de la</u> (grammaire) pays avec elle on <u>ajoute</u> (lexique) <u>le</u> (grammaire) <u>peure</u> (orthographe)et la <u>justusse</u> (orthographe) <u>entre la société</u> .(grammaire) enfin(ponctuation), <u>croie</u> (conjugaison) solution pour <u>évité</u> (grammaire)les <u>problem</u> (accord, orthographe)	15erreurs

Nous allons analyser la rédaction individuelle des apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin dans le test initial sur quatre plans :

**-L'aspect pragmatique :**

Tous les apprenants du groupe expérimental et du groupe témoin ont respecté la consigne d'écriture. Ils ont essayé d'élaborer un texte argumentatif pour exprimer leurs points de vue en ce qui concerne la peine de mort et aucune production écrite n'est hors sujet.

**-L'aspect textuel (la cohérence) :**

La structure des textes est généralement respectée, mais les idées ne s'enchaînent pas et le développement n'est pas en rapport avec l'introduction et ne prépare pas la conclusion. Dans quelques productions écrites, les idées sont mal exprimées, et la cohérence du texte argumentatif n'est nul respectée au point que nous avons trouvé une difficulté à comprendre le discours produit.

**-L'aspect morphosyntaxique :**

Les temps verbaux ne sont pas respectés, car chaque production écrite contient plusieurs temps et modes et les verbes sont mal conjugués. L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est correct sauf pour quelques écrits d'apprenants qui ont mal utilisé les connecteurs logiques et chronologiques, sans oublier les fautes de ponctuation comme la majuscule au milieu de la phrase et le manque des points et des virgules ou le mauvais emploi de ces derniers.

**-L'aspect orthographique**

Le plan orthographique n'était nul respecté, les apprenants commettent entre 11 et 32 erreurs dans des paragraphes de 40 à 80 mots ce qui reflète un vocabulaire très limité, les erreurs commises varient entre :

-Des fautes d'orthographe et de phonétique : les apprenants transcrivent les mots comme ils les prononcent : « *mamon, punission, movèse, gene, pine ...* ». Il y a aussi un apprenant qui a écrit un mot en arabe entre parenthèses pour traduire ce qu'il veut exprimer.

-Les fautes d'ordre lexical : le champ lexical de la peine de mort n'est pas assez évoqué et le vocabulaire est très pauvre, les apprenants utilisent des mots et des expressions qui n'ont rien à voir avec le sujet abordé.

- La construction des phrases : les phrases sont mal construites des fois sans verbe ou sans auxiliaire par exemple : « *on peut dire que la peine de mort le leçons la plus efficace, il y a les justice qui pas donnez le devoirs pour le personne* ». Sans oubliant l'interférence langagière où les apprenants pensent en arabe et traduisent en français ce qui a donné naissance à un discours incompréhensible.

Nous pouvons déduire que le degré de pertinence des productions écrites des apprenants de 1AS élaborées dans le test initial varient entre faible et moyen.



### 1.3. Analyse des productions écrites rédigées par le groupe expérimental dans l'atelier d'écriture

**Tableau 6 : Analyse des productions écrites rédigées par le groupe expérimental dans l'atelier d'écriture**

Analyse des productions écrites rédigées par le groupe expérimental dans l'atelier d'écriture		
Petit groupe	Erreurs	Nombre d'erreur
01	les hommes de loi qui <u>ont</u> (grammaire) pour la peine de mort, la peine de mort <u>fait peur</u> (lexique) aux criminels	2erreurs
02	<u>faite</u> (lexique) , <u>perpituelle</u> (orthographe) comme il y a d'autres <u>croient</u> (grammaire) , <u>de puis</u> (grammaire) ces arguments <u>punission</u> (orthographe) <u>éficasse</u> .(orthographe)	6erreurs
03	L'auteur Victor HUGO réfute la peine de mort et nous sommes contre <u>leur</u> (grammaire) opinion <u>à</u> (grammaire) plusieurs raisons.	2erreurs
04	Victor Hugo réfute <u>La</u> (ponctuation) peine de mort et critique <u>Les</u> (ponctuation) écrivains et les hommes de loi <u>défendent</u> (grammaire) la peine de mort, je suis contre l'opinion de l'auteur. <u>d'</u> abord (ponctuation), <u>ordonne</u> (lexique ) la peine de mort est un obstacle <u>pour</u> (grammaire, lexique) le criminel.	5erreurs

#### **-L'aspect pragmatique :**

Tous les apprenants du groupe expérimental ont respecté la consigne d'écriture qui était : Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous présentez ce que vous pensez de l'opinion de l'auteur, ils ont élaboré un texte argumentatif dans lequel ils expriment leurs points de vue envers l'auteur et son opinion qui réfute la peine mort et aucune production n'était hors sujet.

#### **-L'aspect textuel (la cohérence) :**

La structure des productions écrites est respecté chez les quatre groupes, les idées sont enchaînées et le développement est en rapport l'introduction et prépare la conclusion.

Les idées sont exprimées d'une manière claire et compréhensible et la structure du texte argumentatif est bien respectée.

**-L'aspect morphosyntaxique :**

Les temps verbaux sont respectés, on remarque une absence des fautes de conjugaison sur toutes les productions écrites. L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est correct. Reste quelques fautes de ponctuation comme la majuscule au milieu de la phrase.

**-L'aspect orthographique**

Les erreurs au niveau du plan orthographique sont diminuées, nous constatons entre 2 à 6 erreurs au maximum dans des paragraphes de 87 à 100 mots.

-Des fautes d'orthographe et de phonétique : les productions écrites élaborées en groupe ne contient que 2 fautes d'orthographe.

-Les fautes d'ordre lexical : les apprenants emploient le champ lexical de la peine de mort, on remarque l'emploi de nouveaux vocabulaire adapté du texte littéraire.les apprenants utilisent des nouveaux mots et des nouvelles expressions qui n'étaient pas utilisées dans le test initial et qui comme : « *la prison perpétuelle, ordre divin, commettre un crime au lieu de faire un crime ...* »

- La construction des phrases : les phrases sont bien construites sauf quelques fautes de grammaires.

Nous pouvons déduire de cet analyse que les fautes de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et ponctuation sont diminuées par apport au test de rédaction initiale, le vocabulaire est plus riche, la structure du texte argumentatif est respectée. Donc il y a une amélioration par apport aux productions écrites élaborées lors du test initial.

**1.4. Analyse des rédactions rédigées par le groupe expérimental dans le test de rédaction finale**

**Tableau 7 : Analyse des rédactions rédigées par le groupe expérimental dans le test de rédaction finale**

Analyse des rédactions rédigées par le groupe expérimental dans le test de rédaction finale		
Petit groupe	Erreurs	Nombre d'erreur
01	<u>punis</u> (conjugaison) , elle donne aux victimes <u>son</u>	2erreurs

	(grammaire) droit	
02	Aujourd'hui notre société souffre d'un danger <u>de la</u> (grammaire) criminalité, <u>afficasse</u> (orthographe) , déssision (orthographe) , illumine (orthographe) , justice (orthographe)	5erreurs
03	une personne <u>a</u> (grammaire) pour car elle ne peut commettre aucun crime.	1erreur
04	<u>ordonne</u> (lexique), <u>Ensuit</u> (orthographe), Enfin, quand <u>appliqué</u> (grammaire) la peine de mort, <u>faire</u> (lexique) un crime.	4erreurs

**-L'aspect pragmatique :**

Tous les apprenants du groupe expérimental ont respecté la consigne d'écriture qui était : Rédigez un texte argumentatif dans lequel vous présentez ce que vous pensez de l'opinion de l'auteur, ils ont élaboré un texte argumentatif dans lequel ils expriment leurs points de vue envers l'auteur et son opinion qui réfute la peine mort et aucune production n'était hors sujet.

**-L'aspect textuel (la cohérence) :**

La structure des productions écrites est respecté chez les quatre groupes, les idées sont enchainées et le développement est en rapport l'introduction et prépare la conclusion. Les idées sont exprimées d'une manière claire et compréhensible et la structure du texte argumentatif est bien respectée.

**-L'aspect morphosyntaxique**

Les temps verbaux sont respectés, on remarque une absence des fautes de conjugaison sur toutes les productions écrites. L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est correct. Reste quelques fautes de ponctuation comme la majuscule au milieu de la phrase.

**-L'aspect orthographique**

Les erreurs au niveau du plan orthographique sont diminuées, nous constatons entre 2à 6 erreurs au maximum dans des paragraphes de 87 à 100mots.

1-Des fautes d'orthographe et de phonétique : les productions écrites élaborées en groupe ne contient que 2 fautes d'orthographe.

-Les fautes d'ordre lexical : les apprenants emploient le champ lexical de la peine de mort, on remarque l'emploi de nouveaux vocabulaire adapté du texte littéraire.les apprenants utilisent des nouveaux mots et des nouvelles expressions qui n'étaient pas utilisées dans le test initial et qui comme : la prison perpétuelle, ordre divin, commettre un crime au lieu de faire un crime ...

- La construction des phrases : les phrases sont bien construites sauf quelques fautes de grammaires.

Nous pouvons déduire de cet analyse que les fautes de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et ponctuation sont diminuées par apport au test de rédaction initiale, le vocabulaire est plus riche, la structure du texte argumentatif est respectée. Donc il y a une amélioration par apport aux productions écrites élaborées lors du test initial.

### 1.5. Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin dans le test final

**Tableau 8 : Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin dans le test final**

Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin dans le test final		
Élève	Erreurs	Nombre d'erreur
A.CH.	action <u>danger</u> (lexique) , une chose très <u>bien</u> (lexique) ,les <u>crime</u> (accord) , ce <u>domanes</u> (orthographe, lexique , grammaire )il y a des partisans qu' <u>il</u> (grammaire) sont <u>avantager</u> (grammaire, lexique)à la <u>pienne</u> (orthographe). <u>Tou</u> (orthographe) peine de mort <u>bien</u> (lexique) <u>es</u> (incompréhensibl) <u>au premier choix</u> (grammaire) et pour sauver la société,pour <u>tien</u> (incompréhensible) tous les <u>crimeliste</u> (orthographe) <u>dans tout</u> (lexique) et <u>mettre</u> (grammaire) en prisons. Enfin, la police <u>faire</u> (grammaire) <u>ce</u> (grammaire) <u>choose</u> (lexique) <u>abattués</u> (lexique)les crimes les <u>criminaliste</u> (accord, lexique) <u>faire</u> (grammaire)des <u>activitees</u> (orthographe) <u>sue</u> (orthographe)la santé <u>d'homme</u> (grammaire) ,je suis	26erreurs

	d'accord avec la peine de mort car <u>nous demande le fois</u> <u>cette action pour sauver la société général.</u> (grammaire)	
S.R.	La peine de mort <u>c'est</u> (grammaire) <u>important</u> (accord) arreter (orthographe) la criminalite(orthographe) <u>est</u> (grammaire) <u>realiser</u> (orthographe), <u>Dabort</u> (orthographe), <u>Moi</u> (ponctuation) <u>j'ai</u> (grammaire)(pour <u>est</u> (grammaire)contre la peine de mort <u>par coté positif</u> (grammaire) des <u>chose</u> (accord) <u>negatif</u> (accord)et des <u>mal</u> <u>fait</u> (lexique,accord)il faut <u>que réaliser</u> (grammaire)et pour le coté négatif <u>la punir</u> (lex , grammaire)est de <u>dieu</u> (orthographe) <u>c'est l'homme qui</u> <u>punisse</u> (contradiction) , <u>Enconclusion</u> (orthographe <u>sociéter</u> (orthographe).	20erreurs
M.S.	La peine de mort est une <u>possibilité</u> (lexique)à la fin d'un <u>Jugement</u> (ponctuation)de condamner quelqu'un à <u>mourir</u> (grammaire, lexique )comme <u>punition ultime</u> (grammaire), <u>le</u> ,(grammaire), le <u>tué</u> (lexique) il faut faire <u>prend</u> (grammaire)la valeur , <u>punition éfécase</u> (orthographe)	7erreurs
N.M.	<u>condanation</u> (orthographe ) <u>avantageux</u> (accord) les <u>crime</u> (accord) <u>gagner</u> (lexique)la justice dans la société. Donc, dans ce <u>domanes</u> (orthographe, lexique , grammaire )il ya des <u>partisans</u> qu'ils <u>sont</u> (grammaire) <u>defander</u> (conjugaison)à <u>tout</u> (accord, grammaire )les idées qu'ils sont contre la peine et <u>même si</u> (grammaire)il ya des adversaires, <u>choose</u> (orthographe) , <u>combattre</u> (conjugaison), <u>mettre</u> (conjugaison) , <u>prisonniers</u> (lexique) , <u>action</u> (lexique) , <u>abattre</u> (conjugaison), les <u>domanes</u> (orthographe) , elle est <u>important</u> (accord)pour <u>également</u> (lexique , grammaire )la justice , <u>même important</u> (grammaire), <u>caumunauté</u> (orthographe), <u>important</u> (accord) <u>société</u> (orthographe).	22erreurs
M.O.	<u>danger</u> (lexique) , <u>choose</u> (orthographe) <u>bien</u> (lexique), et	24erreurs

	<p>dans ce <u>domanes</u> (orthographe , grammaire )il ya des partisans qui ils <u>sont</u>(grammaire) <u>avantager</u> à la <u>peine de mort</u> (incompréhensible)et <u>même si il ya des adversaires</u>(grammaire), <u>bien</u> (lexique) , <u>choix</u> (lexique) <u>tier</u> (orthographe) <u>crimeliste</u> (orthographe) , les <u>domanes</u> (orthographe , <u>mettre</u> (conjugaison)<u>en</u> (grammaire)<u>prisons</u>(accord). Enfin, la police <u>faire</u> (grammaire) <u>ce</u> (grammaire)<u>choose</u> (orthographe), <u>abattués</u> (conjugaison) les <u>criminaliste</u> (accord) <u>faire</u> (conjugaison)des activités très <u>danger</u> (grammaire)<u>qui ils</u> (grammaire) <u>danger</u> (grammaire)sur la santé <u>du</u> (grammaire)l’homme.</p>	
K.AEK.	<p><u>eliminer</u> (orthographe) la <u>criminalite</u> (orthographe), <u>pénir</u>(orthographe) pour se <u>venge</u>(conjugaison), <u>social</u> (accord ) <u>essenciel</u> (orthographe) <u>eliminer</u> (orthographe)</p>	7erreurs
R.M.	<p>La peine de mort est <u>un</u> (grammaire) loi <u>adopte</u> (lexique)de pays, quelques personnes <u>est</u> (conjugaison)pour ou contre <u>de</u> (grammaire) cette peine , <u>avi</u> (orthographe)je <u>suis pour</u> <u>contre</u>.(grammaire , lexique) je pense que cette loi est <u>bien</u> (lexique) pour <u>peur</u> (grammaire)la société et <u>arret</u> (conjugaison)<u>Les</u> <u>criminale</u> (ponctuation, accord, orthographe )Ensuite, je (grammaire) crois pas que cela <u>un</u> (grammaire) loi <u>justice</u> (lexique) <u>parceque</u> (lexique) , j’estime que <u>Le</u> changement (ponctuation) de cette loi <u>prisent</u> (incompréhensible) <u>avi</u> (orthographe) est bien fait.</p>	17erreurs
B.M.	<p>La <u>pien</u> (orthographe) <u>action social</u> (lexique) <u>j’ai</u> (grammaire) <u>contre</u> <u>pour</u> (grammaire) la <u>piene</u> (orthographe) de <u>actione</u> (orthographe) <u>méchante</u> (lexique).la <u>gère</u> (orthographe) <u>nationall</u> (accord, orthographe) , le premier homme <u>que</u> (grammaire)<u>piene</u> (lexique),.D’<u>abore</u> (orthographe) la <u>pine</u> (orthographe) de mort <u>c’est</u> (grammaire) <u>un</u>(grammaire) <u>actionne</u></p>	24erreurs

	(orthographe) <u>père</u> (lexique) <u>les homme que</u> <u>criminalité</u> (incompréhensible).De plus la <u>pine</u> (orthographe) de mort <u>elle</u> (grammaire) <u>stope</u> (orthographe)la violence et la <u>volle</u> (orthographe) <u>des les</u> (grammaire) <u>éleve</u> (accord , lexique ).	
--	---	--

**-L'aspect pragmatique :**

Tous les apprenants du groupe témoin ont respecté la consigne d'écriture. Ils ont essayé d'élaborer un texte argumentatif pour exprimer leurs points de vue en ce qui concerne la peine de mort et aucune production n'est hors sujet.

**-L'aspect textuel (la cohérence) :**

La structure des textes est généralement respectée, mais les idées ne s'enchaînent pas et le développement n'est pas en rapport avec l'introduction du texte argumentatif et ne prépare pas sa conclusion .On trouve toujours des idées qui sont mal exprimées et des phrases totalement incompréhensibles. La cohérence du texte argumentatif n'est pas respectée au point que nous avons trouvé une difficulté à comprendre le discours produit.

**-L'aspect morphosyntaxique :**

Les temps verbaux sont peu respectés, mais les verbes sont toujours mal conjugués. L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est généralement réussi sauf quelques apprenants qui ont mal utilisé les connecteurs logiques et chronologiques. Les fautes de ponctuation comme la majuscule au milieu de la phrase et le manque de points et de–virgules sont toujours commises par les apprenants du groupe témoin.

**-L'aspect orthographique**

Le plan orthographique est toujours non respecté, les apprenants commettent entre 7 et 26 erreurs dans des paragraphes de 60 à 110 et les erreurs commises varient entre :

les fautes d'orthographe et de phonétique : « *la pienne de mort , choose , choice...* »

Les fautes d'ordre lexical : Les fautes d'ordre lexical domine les expressions écrites, le vocabulaire reste pauvre er les apprenants du groupe témoin utilisent toujours un vocabulaire hors le thème de la peine de mort comme : « *Ahmad ZABANA, la guerre nationale. Même les expressions adaptées du texte littéraires sont mal exprimées à titre d'exemple : important de retrancher de la communauté sociale* ».

Une mauvaise construction des phrases : les phrases sont mal construites et aucune copie n'est sans fautes grammaticales, toujours des phrases sans verbe et sans auxiliaire par exemple : « *Tout d'abord, je ne pense que la peine de mort bien* ». Ensuite c'est les mêmes idées et presque le même contenu du test initial. Sans oublier qu'il y a des productions écrites qui se ressemblent beaucoup et elles contiennent les mêmes erreurs comme celles de : A.CH et M.O. L'interférence langagière est toujours présente, les apprenants pensent en arabe et traduisent en français et leurs pensées sont mal exprimées comme: « *D'abore la pine de mort c'est un actionne père les homme que criminalité* ».

Donc les productions écrites élaborées par le groupe témoin varient toujours entre faibles et moyennes.

#### **1.6. Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental dans le test de rédaction libre**

**Tableau 9:Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental dans le test de rédaction libre**

<b>Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental dans le test de rédaction libre</b>		
<b>Élève</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Nombre des erreurs</b>
B.F.	donner plus <u>importance</u> (grammaire), pour vivre dans le bonheur et <u>joie</u> ,(grammaire)	2 erreurs
S.S.	(Internet) <u>pense</u> (conjugaison) , <u>malfaits</u> (lexique).	2erreurs
B.H.	(Les pleurs) les pleurs on <u>relanche</u> (incompréhensible), <u>d'orloter</u> (orthographe)	3erreurs
B.M.A.	<u>la première</u> (grammaire) choix de succès <u>d'</u> homme (grammaire) , des <u>succès</u> (lexique) .	3erreurs
E.A.	ils les insultent <u>comme échoués</u> (lexique, grammaire) , ils ont décidé de quitter le pays pour montrer <u>ces</u> (grammaire) capacités et prouver <u>sa</u> (grammaire)place, il	5erreurs



	faut rendre l'espoir à nos jeunes pour prouver <u>sa</u> (grammaire) place dans la société.	
M.R.	il nous <u>aides</u> (conjugaison)	1 erreur
B.B.	(Le travail des mineurs) les parents <u>ont</u> (grammaire) <u>obligé</u> (accord)	2 erreurs
M.S.	<u>chez</u> (grammaire) les écoles algériennes. Enfin, <u>véhicule</u> (grammaire).	2 erreurs
A.F.	D'abord, il y a <u>du</u> bonheur (grammaire), vous détendez de tout souci et <u>vivez</u> (grammaire), <u>justice des parents</u> (lexique), et <u>l'obéissance de dieu d'obéissance aux parents</u> (lexique, grammaire).	5 erreurs
D.D.	La liberté est une <u>chose</u> (lexique).	1 erreur
B.W.	même si <u>ont travaillé</u> (grammaire), ils ne peuvent pas construire <u>sa</u> (grammaire) vie, <u>l'imigration</u> (orthographe) prouver <u>c'est</u> (grammaire) capacités, <u>l'imigration</u> (orthographe)	5 erreurs

#### **-L'aspect pragmatique :**

Tous les apprenants du groupe expérimental ont respecté la consigne d'écriture, ils ont élaboré un texte argumentatif dont le thème et de leurs et aucune production écrite n'était hors sujet. La première remarque c'est que la majorité des apprenants (7 apprenants sur 11) ont traité des thèmes littéraires : « *Le bonheur, La liberté, L'immigration clandestine, l'éducation, Le professeur, l'humiliation et les études* ».

#### **-L'aspect textuel (la cohérence) :**

La structure des productions écrites est respecté chez tous les apprenants du groupe expérimental, les idées sont enchainées et le développement est en rapport avec l'introduction et prépare la conclusion. Les arguments sont exprimés d'une manière claire et compréhensible et la structure du texte argumentatif est bien respectée.

#### **-L'aspect morphosyntaxique**

Les temps verbaux sont respectés. Nous remarquons l'emploi du présent de l'indicatif et seulement deux fautes de conjugaison dans toutes les productions écrites. Ensuite, l'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est correct. De

plus, les fautes de ponctuation sont totalement absentes contrairement au test initial du groupe expérimental.

### **-L'aspect orthographique**

Les erreurs orthographiques ont diminué. Nous constatons que le nombre de fautes d'orthographe dans les productions écrites des élèves du groupe expérimental varie entre 1 à 5 erreurs au maximum dans des paragraphes de 60 à 120 mots.

-Les fautes d'orthographe et de phonétique : les productions écrites élaborées individuellement par le groupe expérimental ne contiennent que 2 fautes d'orthographe.

-Les fautes d'ordre lexical : les fautes lexicales sont aussi diminuées par apport au test initial, on constate que deux fautes sur toutes les copies.

- La construction des phrases : les phrases sont bien construites sauf quelques fautes de grammaire.

Nous pouvons déduire de cette analyse que les fautes de conjugaison, d'orthographe et ponctuation sont diminuées par apport au test de rédaction initial. Ensuite, le vocabulaire est plus riche et la structure du texte argumentatif est respectée. Donc il y a une amélioration par apport aux productions écrites élaborées lors du test initial.

### **1.7. Analyse des rédactions du groupe témoin dans le test de rédaction libre**

**Tableau 10:Analyse des rédactions du groupe témoin dans le test de rédaction libre**

<b>Analyse des rédactions du groupe témoin dans le test de rédaction libre</b>		
<b>Élève</b>	<b>Erreurs</b>	<b>Nombre d'erreurs</b>
A.CH.	(Les parents) Les parents <u>est</u> l' <u>importans</u> (lexique, conjugaison grammaire) pour <u>conseré</u> (orthographe) la société, <u>été pouré</u> (grammaire, lexique) <u>le social</u> (lexique) et <u>été pouré</u> (grammaire) , les parents <u>est</u> (conjugaison)la <u>réson</u> (orthographe) pour <u>disipline</u> (lexique)les enfants si <u>seros</u> (conjugaison)grand(accord).	10 erreurs
S.R.	(L'environnement) <u>beauque</u> (orthographe) des <u>chose</u> (accord)a <u>effet</u> (incompréhensible) , l' <u>environnoment</u> (orthographe) <u>polution</u> (orthographe) , substances <u>chimique</u> (accord)	16erreurs

	<p><u>presentes</u> (orthographe) , peuvent être à l'origine de <u>cancers</u>(grammaire) <u>d'affections</u> (lexique), <u>l'environnement</u> (orthographe), il faut préserver l'environnement car <u>elle</u> (grammaire ) est <u>réésent</u> (orthographe).L'environnement <u>c'est</u>(grammaire) une <u>ressourse</u> (orthographe) <u>precience</u> (orthographe) , <u>préserve</u> (conjugaison)</p>	
M.S.	<p><u>printemp</u> (orthographe) , nous sommes <u>reste</u> (orthographe, accord) , <u>J'ai</u> (ponctuation) , nous sommes <u>instalé</u> (accord, orthographe) <u>a</u> (grammaire) l'Hootel sheraton , <u>apres</u> (orthographe), <u>apres</u> (orthographe) , j'ai <u>visite</u> (conjugaison) les <u>mole</u> (accord ) , <u>apre</u> (orthographe), <u>arivés</u> (orthographe)<u>a</u> (grammaire)l'Algérie.</p>	12 erreurs
N.M.	<p><u>premordiale</u> (orthographe) , <u>domains</u> (orthographe) , <u>sinconvenients</u>(orthographe)</p>	3erreurs
M.O.	<p>(<u>La polution</u>)(orthographe) est un <u>fénoméne</u> (orthographe)<u>et</u> (grammaire) <u>négative</u> (accord) , D'abord, La (ponctuation) pollution est <u>monacer</u> (grammaire) , <u>l'invéronnement</u> (ortho) , De plus, <u>L'homme</u> (ponctuation) <u>première</u> (grammaire, lexique) <u>polion</u> (orthographe) , il faut que <u>sensibilité</u> (grammaire, lexique) l'homme</p>	10erreurs
K.AEK.	<p>L'internet <u>c'est</u> (grammaire) un réseau, <u>cet</u> (grammaire) réseaux tel que <u>L'utilisation</u> (ponctuation) <u>quotidiane</u>(lexique, orthographe) , Ensuite, <u>L'internet</u> (ponctuation) est très rapide comme <u>Le</u> (ponctuation) , la vision <u>de les</u> (grammaire) clips. , une source d'informations (accord) pour le <u>bien</u> (lexique , grammaire ) vivre il faut <u>contreler</u> (orthographe)<u>L'internet</u>(ponctuation).</p>	10erreurs
R.M.	<p>(La santé) La santé c'est <u>choice</u> (lexique, orthographe) donné par <u>deui</u> (orthographe) c'est une <u>choice</u> (lexique, orthographe) on peut <u>par</u> (orthographe) la <u>requeperé</u> (orthographe), <u>en à</u> (grammaire) des <u>jeune</u> (accord) ne</p>	20erreurs

	<p><u>coné</u>tr (conjugaison, orthographe) pas les avantages de <u>La</u>(ponctuation) santé. <u>comme</u> (ponctuation) moi je <u>joui</u> (conjugaison, lexique) <u>avec</u> ma santé je <u>souféré</u> (conjugaison) avec ma santé.une <u>teberqulose</u> (orthographe)je <u>souféré</u> (orthographe, conjugaison)c'est <u>donne</u> (grammaire, lexique)<u>cette</u> de <u>pour</u> sa (incompréhensible)je <u>consigne</u> (lexique)<u>noublié</u>(grammaire, conjugaison) <u>jamai</u> (orthographe) que <u>la santé tous ce qu'on a</u>(grammaire).</p>	
M.B.	<p>L'environnement c'est l'ensemble comparant <u>naturals</u> (orthographe, grammaire) <u>come</u> (orthographe) , <u>annimaux</u> (orthographe), <u>L'environnement</u> (orthographe) <u>C'est</u> (grammaire, ponctuation), <u>semble</u>.(incompréhensible) <u>protege</u> (conjugaison).</p>	berreurs

**-L'aspect pragmatique :**

La majorité des apprenants du groupe témoin ont respecté la consigne d'écriture, ils ont essayé d'élaborer un texte argumentatif libre, sauf un apprenant qui n'a pas respecté la consigne et il a rédigé un texte narratif. On remarque aussi que la majorité des apprenants ont opté pour des thèmes scientifiques (7 apprenants sur 8) texte littéraire que : internet pollution et environnement, contrairement au groupe expérimental qui a penché vers des sujets littéraires.

**-L'aspect textuel (la cohérence) :**

La structure des textes est généralement respectée, mais sur quelques copies, les idées ne s'enchaînent pas et le développement n'est pas en rapport avec l'introduction et ne prépare pas la conclusion. Ensuite, on trouve toujours des idées qui sont mal exprimées et des phrases totalement incompréhensibles. Sans oublier que nous avons trouvé une difficulté à comprendre quelques phrases qui sont mal exprimées.

**- L'aspect morphosyntaxique :**

Les temps verbaux ne sont pas respectés et les verbes sont toujours mal conjugués. L'emploi des outils grammaticaux de coordination ou de subordination est généralement. Les apprenants du groupe témoin commettent toujours des fautes de ponctuation comme la majuscule au milieu de la phrase.

### **-L'aspect orthographique :**

Le plan orthographique est toujours non respecté, les apprenants commettent entre 6 et 20 erreurs dans des paragraphes de 27 à 80 et les erreurs commises varient entre :

Des fautes d'orthographe et de phonétique : « *requépéré, la pienne de mort , choose , choice, pourré* ».

Des fautes d'ordre lexical : Les fautes d'ordre lexical dominent les expressions écrites, le vocabulaire reste pauvre et les apprenants du groupe témoin utilisent des expressions qui n'ont rien à voir avec le thème choisi. Sans oublier l'interférence langagière comme : « *la société, été pouré le social et été pouré, moi je joui avec ma santé* » et d'autres expressions empreintes de l'arabe dialectale.

Une mauvaise construction des phrases : les phrases sont mal construites et aucune copie n'est sans fautes grammaticales, toujours des phrases sans verbe et sans auxiliaire par exemple : « *L'homme première de cause* ». Ensuite, le vocabulaire scientifique domine bel et bien les productions écrites et aucune de ces productions ne contient un vocabulaire littéraire.

Donc, si on parle de l'écriture littéraire, les productions écrites élaborées par le groupe témoin ne marquent aucune amélioration et elles restent faibles jusqu'à moyennes.

## **2. Bilan et synthétique**

En comparant les productions écrites des apprenants de 1AS élaborées par le groupe expérimental à celles réalisées par le groupe témoin après l'exploitation de l'atelier de lecture- écriture nous avons abouti aux résultats suivants :

En analysant les écrits du groupe expérimental dans les quatre séances d'écriture, nous constatons une diminution progressive des erreurs commises par les apprenants. Les productions écrites élaborées par le groupe expérimental et le groupe témoin dans le test initial contiennent un nombre très élevé d'erreurs de construction de phrase, de grammaire, d'orthographe, de conjugaison, de ponctuation et de vocabulaire. Après l'exploitation du texte littéraire dans l'atelier de lecture en groupe suivie par un débat d'idées, les productions écrites rédigées dans l'atelier de lecture-écriture montrent une diminution considérable des erreurs avec un vocabulaire plus riche. Ensuite, le test de rédaction finale qui vise à reprendre la même consigne du test initial marque une diminution des erreurs par rapport à celui qui le précède. De plus, le projet individuel réalisé par le groupe expérimental reflète une continuité de cette amélioration.

Par contre, nous avons constaté que les textes du groupe témoin élaborés individuellement témoignent toujours les mêmes difficultés et les mêmes erreurs sans aucune amélioration.

Nous pouvons déduire que les apprenants de 1<sup>ère</sup>A.S ayant participé à l'atelier de lecture-écriture ont bénéficié de cette expérience et leurs textes témoignent d'une amélioration dans leurs compétences rédactionnelles :

Ils ont bénéficié du texte littéraire exploité en groupe qui a enrichi leurs vocabulaire et favorisé leur esprit critique.

Le travail en groupe a diminué la timidité et les apprenants moins avancés ont travaillé à l'aise et en parallèle avec les apprenants avancés sans peur d'échec.

Les interactions verbales élève avancé- élève moins avancé ont diminué les erreurs commises par les apprenants lors du test initial.

Donc, l'atelier de lecture-écriture a amélioré les compétences rédactionnelles des apprenants de AS ayant participé à l'expérimentation

Dans ce chapitre de la partie pratique, nous avons analysé les productions écrites élaborées par les apprenants de 1<sup>ère</sup> année secondaire, en comparant le travail réalisé par les élèves du groupe expérimental et celui réalisé par les élèves du groupe témoin. Cette analyse nous a permis d'observer l'amélioration des productions écrites élaborées par les apprenants du groupe expérimental après l'installation de l'atelier de lecture-écriture.

## **Conclusion générale**

L'enseignement apprentissage du FLE a pour objet de développer chez les apprenants les quatre compétences : lire, écrire, parler et écouter le français. La compétence rédactionnelle est une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais cette dernière reste une lacune chez les apprenants qui confrontent des difficultés malgré des années de scolarisation. De nombreuses recherches dans la didactique de l'écrit sont effectuées par les didacticiens comme Sophie MOIRAND, et Jocelyne GIASSON... pour mettre en œuvre des démarches et des méthodes d'enseignement qui favorisent l'acquisition de la compétence rédactionnelle et facilitent l'enseignement-apprentissage de la production écrite.

Le travail que nous avons mené tout au long de cette recherche, avait pour objectif de déterminer l'efficacité des ateliers de lecture-écriture littéraire pour l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants de FLE.

Ce mémoire se déroule en deux parties : la première est théorique constituée de trois chapitres dans lesquels nous avons entamé la présentation théorique des ateliers de lecture-écriture et leurs importance dans le développement des compétences rédactionnelles en FLE. Dans le premier chapitre du cadre pratique nous avons entamé l'expérimentation qui nous a permis de confirmer les deux hypothèses suivantes: le texte littéraire est une source d'inspiration à l'écriture pour les apprenants de 1AS et il est un outil pédagogique efficace pour enrichir le vocabulaire des apprenants. De plus, nous avons confirmé que le travail de groupe est un facteur de motivation à la lecture et l'écriture littéraire. Dans le deuxième chapitre du cadre pratique, nous avons analysé les écrits des apprenants de 1AS et l'enregistrement effectué pendant les séances d'atelier de lecture et d'écriture. Cette analyse nous a permis d'observer l'amélioration des compétences rédactionnelles chez les apprenants du groupe expérimental. En comparant les productions écrites des apprenants de 1AS élaborées par le groupe expérimental à celles réalisées par le groupe témoin après l'exploitation de l'atelier de lecture/ nous avons abouti aux résultats suivants :

Les productions écrites rédigées après l'exploitation de l'atelier de lecture-écriture littéraire témoignent une diminution progressive des erreurs commises par les apprenants et un enrichissement lexical remarquable.

Les apprenants du groupe expérimental ont bénéficié du texte littéraire exploité en groupe qui a enrichit leurs vocabulaire et favorisé leur esprit critique.



Le travail en groupe a diminué la timidité chez les apprenants moins avancés et a favorisé les échanges entre les membres du groupe.

Les résultats obtenus à la fin de l'expérimentation nous a permis de confirmer notre hypothèse principale : la création d'un atelier de lecture-écriture littéraire améliore les compétences rédactionnelles en FLE chez les apprenants de 1AS. Nous terminons avec l'espérance de voir cette méthode se concrétise réellement dans nos établissements scolaires et non pas seulement dans le programme Algérien.

## Références bibliographiques

### 1-Ouvrages théoriques :

- 1-ADAM, Jean-Michel 1997, *Les textes, types et prototypes*, Paris. NATHAN/HER.
- 2-BONIFACE, Claire 1992. *Les ateliers d'écriture*. Paris. Ed. RETZ.
- 3-BOURDET Jean-François, 1988. *Texte littéraire : l'histoire d'une désacralisation*. in Le Français dans le monde, « *Littérature et enseignement, la perspective du lecteur* », n° spécial, Hachette, coll. Recherches et applications.
- 4-BROWN, Sue. 2007 *La lecture partagée*. Montréal. Éditions Chenelière Éducation.
- 5-CUQ, Jean. Pierre et GRUCA, Isabelle. 2002 *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble. ED.PUG.2002.
- 6-DUBOIS, Daniel. 1976. *Lire du texte au sens*.
- 7-GIASSON, Jocelyne. 2013. *La lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles.de Boeck Éducation.
- 8-Moirand, Sophie.1979. *Situation d'écrit : compréhension et production*. Paris : Clé International.
- 9-MUCCHIELLI, Roger. 2012. *La dynamique des groupes*. ESF.
- 10-NEUMAYER, Odette et NEUMAYER, Michel. 2008. *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, édition ESF ISSY-les Moulinex.
- 11-PERRENOUD, Philippe.1999. *Construire des compétences dès l'école*.ESF Sciences humaines.
- 12-PLANE, Sylvie. 1994. *Didactique et pratique d'écriture : écrire au collège*. Edition Nathan. Paris.
- 13-REUTER, Yves.1993. *Les interactions lecture-écriture : Actes du colloque Théodile-Crel*. (Lille, Novembre1993). Berne : Peter Lang.

### 2-Encyclopédies et dictionnaires

- 1-CUQ, Jean- Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris. CLE International.
- 3-Dictionnaire le Robert électronique.2009-2014.

### 3-Livres et manuels scolaires

- 1-Manuel scolaire 1<sup>ème</sup> année secondaire. 2015.
- 2-Manuel scolaire 2<sup>ème</sup> année secondaire. 2015.

3-Manuel scolaire 3année secondaire. 2016.

4-Progressions annuelles LANGUE FRANÇAISE 1ème année secondaire  
septembre2018

## Table des matières

Introduction générale.....	6
Partie1 :.....	11
Cadre théorique .....	11
Chapitre1: L’atelier de lecture –écriture littéraire.....	12
1. Définition de la lecture .....	13
2. La compétence de lecture- compréhension .....	13
3. Définition de la compétence .....	17
4. Les types de lecture .....	17
5. La lecture en groupe .....	18
5.1. Définition de la lecture en groupe .....	18
5.2. Les avantages de la lecture en groupe :.....	18
6. Définition de l’écriture :.....	19
6.1. Définition de la production écrite.....	20
6.2. Qu’est ce qu’une compétence rédactionnelle ? .....	20
6.3. La production écrite en groupe.....	22
6.3.1. Définition de groupe :.....	22
6.3.2. Pourquoi la production écrite en groupe ?.....	22
6.3.3. Les avantages de la production écrite en groupe :.....	23
7. Qu’est ce qu’un atelier de lecture-écriture ?.....	23
7.1. Définition de l’atelier .....	23
7.2. Définition de l’atelier de lecture-écriture .....	24
7.3. Les caractéristiques de l’atelier de lecture-écriture .....	24
7.4. L’intérêt pédagogique de l’atelier de lecture -écriture .....	26
Chapitre 2 : .....	28
De la lecture à l’écriture littéraire.....	28
1. Le texte littéraire au profit de la rédaction littéraire.....	29
1.1. Définition du texte littéraire .....	29
1.2. Les caractéristiques du texte littéraire .....	30

2. Les avantages du texte littéraire pour améliorer la rédaction littéraire .....	31
3. Le texte argumentatif.....	32
4. Lire pour écrire .....	33
4.1. La lecture en groupe et la lecture individuelle : .....	33
4.1.1. La lecture en groupe .....	34
4.1.2. La lecture individuelle.....	34
4.2. L'écriture en groupe et l'écriture individuelle.....	35
4.2.1. L'écriture en groupe .....	35
4.2.2. L'écriture individuelle .....	35
Chapitre 3: L'atelier de lecture-écriture littéraire dans le programme algérien de FLE	
.....	37
1. L'écriture dans le programme algérien au cycle primaire.....	38
2. L'écriture dans le programme algérien du cycle moyen .....	38
3. L'écriture dans le programme algérien au cycle secondaire : .....	39
3.2. La lecture au secondaire en Algérie .....	41
3.2.1. Les types des textes du programme du cycle secondaire .....	41
3.2.2. Les objectifs d'apprentissage de la lecture au secondaire : .....	44
3.    Partie 2 :Cadre pratique .....	45
Chapitre 4: .....	46
Mise en œuvre de l'atelier de lecture- écriture dans la classe de 1 <sup>ère</sup> A.S. et	
présentation des grilles d'évaluation des données expérimentales .....	46
1. Présentation du lieu de l'expérimentation .....	47
3.1.1 Présentation du public de l'expérimentation .....	47
3.1.2 Le travail en groupe.....	47
3.1.3 Le corpus .....	48
3.2 La présentation des outils d'analyse des résultats.....	48
3.3 Présentation du protocole expérimental .....	50
3.4 Les interactions verbales élève avancé-élève moins avancé.....	52
3.5 La pensée collective .....	53

3.6	L'impact du texte littéraire lors d'une phase de production écrite.....	53
3.7	Le débat d'idées pour la création d'une pensée collective.....	54
Chapitre 05 : .....		56
Analyse des données de l'expérimentation .....		56
1.	Les avantages de l'atelier de lecture-écriture pour les élèves du secondaire ayant participé à l'expérimentation.....	57
1.1.	Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental rédigés dans le test initial .....	57
1.2.	Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin rédigées dans le test initial .....	61
1.3.	Analyse des productions écrites rédigées par le groupe expérimental dans l'atelier d'écriture .....	65
1.4.	Analyse des rédactions rédigées par le groupe expérimental dans le test de rédaction finale.....	66
1.5.	Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin dans le test final.....	68
1.6.	Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental dans le test de rédaction libre .....	72
1.7.	Analyse des rédactions du groupe témoin dans le test de rédaction libre ..	74
2.	Bilan et synthétique .....	77
Conclusion générale .....		79
Références bibliographiques .....		82
Liste des tableaux : .....		87
Annexes .....		88

## Liste des tableaux :

Tableau 1:Liste des noms des apprenants du groupe expérimental .....	47
Tableau 2:Grille d'évaluation des erreurs commises par les apprenants moins avancés .....	49
Tableau 3:Grille d'évaluation des écrits des apprenants moins avancés .....	49
Tableau 4:Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental rédigés dans le test initial .....	57
Tableau 5:Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin rédigées dans le test initial .....	61
Tableau 6:Analyse des productions écrites rédigées par le groupe expérimental dans l'atelier d'écriture .....	65
Tableau 7:Analyse des rédactions rédigées par le groupe expérimental dans le test de rédaction finale.....	66
Tableau 8:Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe témoin dans le test final.....	68
Tableau 9:Analyse des rédactions des élèves moins avancés du groupe expérimental dans le test de rédaction libre .....	72
Tableau 10:Analyse des rédactions du groupe témoin dans le test de rédaction libre .....	74

## **Annexes**

### **1-Le texte littéraire exploité dans l'atelier de lecture**

Ceux qui jugent et qui condamnent disent la peine de mort nécessaire.

D'abord, parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore. S'il ne s'agissait que de cela, la prison perpétuelle suffirait. À quoi bon la mort ? Vous objectez qu'on peut s'échapper d'une prison ? Faites mieux votre ronde. Si vous ne croyez pas à la solidité des barreaux de fer, comment osez-vous avoir des ménageries ? Pas de bourreau où le geôlier suffit.

Mais, reprend-on il faut que la société se venge, que la société punisse. Ni l'un, ni l'autre. Se venger est de l'individu, punir est de Dieu. La société est entre deux. Le châtement est au-dessus d'elle, la vengeance au-dessous. Rien de si grand et de si petit ne lui sied. Elle ne doit pas « punir pour se venger » ; elle doit corriger pour améliorer. Transformez de cette façon la formule des criminalistes, nous la comprenons et nous y adhérons.

Reste la troisième et dernière raison, la théorie de l'exemple. Il faut faire des exemples il faut épouvanter par le spectacle du sort réservé aux criminels ceux qui seraient tentés de les imiter ! Voilà bien à peu près textuellement la phrase éternelle dont tous les réquisitoires des cinq cents parquets de France ne sont que des variations plus ou moins sonores. Eh bien nous nions d'abord qu'il y ait exemple, nous nions que le spectacle des supplices produise l'effet qu'on en attend. Loin d'édifier le peuple, il le démoralise, et ruine en lui toute sensibilité, partant toute vertu. Les preuves abondent, et encombreraient notre raisonnement si nous voulions en citer. Nous signalerons pourtant un fait entre mille, parce qu'il est le plus récent. Au moment où nous écrivons, il n'a que dix jours de date. Il est du 5 mars, dernier jour du carnaval. À Saint-Paul, immédiatement après l'exécution d'un incendiaire nommé Louis Camus, une troupe de masques est venue danser autour de l'échafaud encore fumant. Faites donc des exemples ! Le Mardi gras vous rit au nez.

Hugo, *Le Dernier jour d'un condamné*, Préface, 1829.

**Les ménageries** : lieu où sont rassemblés les animaux rares, soit pour l'étude soit pour la présentation du public.

**Le geôlier** : personne qui garde les prisonniers.



**Le bourreau** : celui qui exécute les peines corporelles ordonnées par une peine de justice, et spécialement la peine de mort.

## **2-Le questionnaire proposé aux apprenants du groupe témoin dans l'atelier d'écriture**

1-Quel est le thème de ce texte ? Relevez son champ lexical.

2-De quel type d'ouvrage est extrait ce texte ?justifiez votre réponse

3-Que veut dire cette expression ?

D'abord, parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore.

4-Ceux qui juge et qui condamne disent la peine de mort nécessaire.

Par quel substitut lexical peut-on remplacer le mot souligné ?

Choisis la bonne réponse.

Les criminels-les hommes de loi-les lecteurs.

5-« punir pour se venger »

A votre avis, pourquoi cette expression est mise entre guillemets ?

Complétez le tableau suivant

Arguments qui défendent la peine de mort	Arguments qui réfutent la peine de mort

6-Dans quel but l'auteur utilise t-il les phrases interrogatives dans ce texte ?

7-L'auteur est-il présent dans le texte ? Justifiez votre réponse.

8-La société est ente deux. Le châtimeant est au-dessus d'elle, la vengeance est au-dessous.

Cette phrase signifie :

- Le châtement est un droit divin est la société ne doit ni venger ni punir.
- Il faut que la société se venge.
- Le châtement est la meilleure façon pour combattre la criminalité.

Recopiez la bonne réponse.

9-Quelle est la visée communicative de l'auteur ?justifiez votre réponse.

### **3-Les questions posées verbalement par l'enseignante sur le texte littéraire dans l'atelier de lecture**

Quels est le thème de texte ?

Le champ lexical de la peine de mort

La différence entre criminel, criminaliste et criminalité ?

Les points de vue discutés dans le texte

La thèse de ceux qui sont pour la peine de mort

Le verbe qui introduit cette thèse et comment appelle-t-on ce verbe

Les arguments de l'auteur.

Qu'est ce que ça veut dire cette expression ? *D'abord, parce qu'il importe de retrancher de la communauté sociale un membre qui lui a déjà nui et qui pourrait lui nuire encore.*

Quelle est la réponse de cet argument ?

D'habitude est ce qu'on

Le mot qui correspond à ceux qui sont pour ? Comment appellent-on ceux qui sont pour et ceux qui sont contre ?

### **4-Transcription phonique des interactions verbales des apprenants du groupe expérimental dans la séance de l'atelier de lecture : phase de débat d'idées**

Remarque : Suite à un problème technique, nous avons laissé le petit groupe 1 en dernier, sur l'enregistrement sonore.

#### **4-1-Petit groupe 02**

L'élève avancé M.S : Pour + je suis pour + pour réaliser la justice.

L'élève moins avancé B.B : Il faut ehh تعاقبه .

Élève avancé M.S: en interrompant l'élève moins avancé B.B le punir.

Les autres apprenants du groupe 02 demandent plus de temps pour réfléchir.

#### **4-2Petit groupe03**

L'élève avancé B.F : pour + pour et avec la peine de mort parce que il eeh + faut faire l'exemple + donc il est merveilleux de respecter la loi

L'élève moins avancé A.F : Pour la peirre la pire la peine de mort parce que + le personne qui qui qui fait commet + c'est ///

Élève avancé B.F : قولها بالعربية وصاي.

L'élève moins avancé A.F : maitresse qui eeh ### من عنده هو اكي au même to eeh هو اكي  
c'est une + les familles de cette personne ///

L'élève moins avancé B.B : pour + notre religion islamique تقول eeh obligé de faire la peine de mort je suis pour la peine de mort par ce qu'il eeh faut punir pour /combattre, combattre / les crimes les criminalistes

L'élève moins avancé B.A : Je suis pour + باش ندو العبرة.

#### **4-3-Petit groupe 04**

L'élève avancé B.W : Pour et contre par ce que eeh la religion islamique امرنا بيها pratiqué la peine de mort + et contre eeh par ce que on ne peut pas punir d'un crime par un autre crime + pour et contre

L'élève moins avancé D.D : Pour et contre.

L'élève moins avancé A.M : Je suis pour la peine de mort eeh et je vois que la peine de mort et très nécessaire pour éliminer combattre la criminalité.

#### **4-4-Le groupe 01**

L'élève moins avancé B.F : البارح كنا: اليوم رانا pour contre eeh quand on a lu le texte on a trouvé un argument + la société se venge mais punir et de Dieu.

L'élève moins avancé S.S : pour eeh ne va pas eeh maitresse + pour + je suis pour par ce que maitresse quand il tue.

L'élève avancé B.F en interrompant K.O : عارف روحه بلي مغادي يديروله والو مايخافش مالقانون

L'élève avancé B.M.A : راني معاها: les arguments تاوعها par ce que واجب

L'élève avancé S.S : Maitresse je suis ni pour ni contre maitresse eh + hier je suis eeh j'étais pour mais aujourd'hui je suis ni pour ni contre, par ce que il est nécessaire pour que les criminels arrêtent de faire des crimes.

### **5-Transcription phonique des interactions verbales des apprenants du groupe expérimental dans la séance de l'atelier d'écriture**

#### **5-1Petit groupe 01**

L'élève avancé B.M.A pose une question pour rassurer que les apprenants moins avancés ont compris la signification du titre en disant : شاهيا: la peine de mort ? Et réponds-lui même en disant que c'est الحكم بالإعدام

### 5-2-Petit groupe 02

L'élève moins avancé B.B propose de commencer par : nous avons.

L'élève avancé M.S l'oriente en disant : Nous pense + خاطرش قالك Qu'est ce que vous pensez + nous pensons.

### 5-3-Petit groupe03

L'élève moins avancé A.F propose de commencer par : une introduction + l'opinion de l'auteur.

L'élève moins avancé B.B discute ses idées à ses camarades : L'auteur veut dire que + l'auteur est contre.

L'élève avancé B.F intervient pour reformuler la phrase en disant : Il réfute.

L'élève moins avancé écrit B.B sur la copie en lisant ce qu'il écrit : L'auteur + Victor Hugo + il réfute.

L'élève avancé corrige B.F: L'auteur il وصابي L'auteur دير.

L'élève moins avancé B.A propose d'écrire : l'auteur réfute la peine de mort par ce que  
///

L'élève avancé B.F intervient : كون درتي car.

L'élève moins avancé B.B lit ce qu'il écrit pour ces camarades : L'auteur Victor HUGO réfute la peine de mort

L'élève avancé B.F l'interrompt pour corriger sa prononciation : et nous sommes contre leur opinion leur كيمهاك? S/// Pour plusieurs raisons + tout d'abord + accent+ nous voulons que les avantages de la peine de mort est plus que les inconvénients + nous pense.

L'élève avancé B.F : nous pensons eeh + nous trouvons.

L'élève moins avancé B.B : Ensuite il faut appliquer + E accent.

Élève avancé B.F en interrompant l'élève moins avancé : لا ماشي accent er l'infinitif deux verbes qui se suivent.

L'élève moins avancé B.B en continuant sa lecture : car il est utile de faire l'exemple + enfin notre religion islamique oblige la peine de mort donc la peine de mort reste la solution pour combattre les crimes dans notre société.

L'élève avancé B.F intervient encore : les avantages sont plus que les inconvénients.

#### **5-4Petit groupe04**

L'élève avancé B.W révisé la production écrite en lisant à haute voix pour ses camarades : Victor HUGO réfute la peine de mort + et critique les écrivains et les hommes de loi qui défendent la peine de mort + je suis contre l'opinion de l'auteur+ d'abord c'est la punition que la religion de l'islam a nous ordonne + ensuite + qu'on applique la peine de mort personne ne pense à de fais une crime.

L'élève moins avancé A.M consulte l'élève avancé concernant la traduction du mot حاجز.

#### **5-5-Petit groupe01**

L'élève moins avancé B.F introduit la rédaction en lisant à ses camarades : L'auteur refuse la peine de mort + et critique l'écrivain // شوالا critique ?

L'élève avancé B.M.A consulte le dictionnaire et traduit le mot en disant : يمشرو.

L'élève avancé B.M.A trouve la traduction et explique la consigne à ses camarades : هو أيا نبدو. I'écrivain انتقد la peine de mort. انا كانوا مع

Le deuxième élève moins avancé S.S écrit sur le brouillon en lisant : Victor HUGO eeh refusé la peine de mort et il contre les écrivains et les hommes de loi qui ont pour la peine de mort + حنا رانا ضده.

L'élève avancé BM.A corrige la faute d'orthographe : nous sommes contre + refuser ماشي refuser

Élève moins avancé : nous ne sommes pas d'accord et ///.

L'élève moins avancé S.S intervient : nous ne sommes pas d'accord + nous somme avec s

#### **Signification des symboles utilisés dans la transcription phonique**

+ Pauses.

/// Pauses très longues.

/... , .../Hésitations entre transcription.

### Suite de syllabes incompréhensibles.