

Les ateliers d'écriture et les enjeux de la réécriture

الأستاذة : فيروز قديدة

قسم اللغة الفرنسية

جامعة محمد خيضر - بسكرة - الجزائر -

Résumé :

L'évaluation des écrits de nos apprenants constitue une cause de leur regression scolaire. Leurs difficultés ne sont pas prises en charge par les enseignants en appliquant les anciennes méthodes d'enseignement/apprentissage. L'utilité ressentie récemment de la maîtrise de cette compétence a poussé les didacticiens à repenser ces modalités et à renouveler les pratiques enseignantes vis-à-vis des apprenants et de cette compétence. L'atelier d'écriture se voit comme un dispositif capable de vaincre ces difficultés, d'améliorer la compétence scripturale de nos apprenants et de les préparer aux exigences de la vie quotidienne.

ملخص:

تقييم كتابات المتدربين يشكل مظهر من مظاهر فشلهم المدرسي والصعوبات التي تعترضهم أثناء الكتابة لم يتكفل بها الأساتذة المتسكون بطرائق التعليم القديمة. إن إدراك فائدة إتقان هذه الكفاءة مؤخرا دفعت بأصحاب الاختصاص إلى إعادة النظر في الأساليب المتبناة قديما وإلى تجديد وتحديث نشاط المكونين إزاءها. ورشات الكتابة ينظر إليها على أساس وسيلة ناجعة قادرة على التغلب على هذه الصعوبات وتحسين الكفاءة الكتابية للمتدربين وتبنيهم لمتعضيات الحياة اليومية.

Introduction:

D'enseignement/apprentissage en général et celui de l'écrit en particulier, plusieurs chercheurs, et en voulant améliorer le rendement des apprenants en matière de l'écriture, ont construit de nouvelles visions qui favorisent le travail sur l'écrit.

Ces tentatives de refontes pédagogiques proviennent de deux origines disciplinaires différentes. Les premières concernent des propositions internes à la didactique (pédagogie de projet, ateliers d'écriture, la narratologie...etc.) et les autres représentent les apports des disciplines externes telles que (la génétique textuelle, la psychologie cognitive, la psycholinguistique...etc).

De notre part, et dans le but de réaliser notre travail expérimental, nous avons adopté un dispositif qui date de très longtemps mais qui est réadopté récemment et surtout dans les milieux extrascolaires.

Notre dispositif c'est bien l'atelier d'écriture.

1-Définition du mot « Atelier »:

Jean pierre Cuq dans son dictionnaire didactique accorde à l'atelier pédagogique la définition suivante:

"L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur."¹

Quant à la définition de Reuter, elle est plus profonde en sa manière d'explicitier les éléments qui entrent en jeu dans la pratique scripturale. Elle détermine aussi l'objectif général de cette technique.

"L'atelier d'écriture est un espace temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un "expert" produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres."²

2-Echantillon et objectifs :

Notre intérêt est orienté, par ce travail, vers deux axes du triangle didactique: l'apprenant et le contenu pédagogique. Concernant le premier, nous voulons découvrir de près ses difficultés, ses capacités,

ses représentations afin de l'aider à surmonter les différents obstacles qu'il rencontre lors de l'écriture. Pour le second, qui représente le contenu, nous le considérons comme une alternative qui fait partie d'un ensemble de propositions pédagogiques qui visent l'amélioration de l'enseignement/ apprentissage de l'écriture et le développement de la compétence scripturale des apprenants.

Pour notre étude, nous avons choisi une classe de 2ème année secondaire « Lettres et philosophie » (lycée de M'chounèche). Notre choix est justifié par les motifs suivants:

Cette classe regroupe des apprenants en difficulté non pas en français uniquement mais également dans les autres matières. Par ailleurs, ces apprenants manifestent un certain désir pour progresser et pour améliorer leur situation. Cette volonté est ressentie à travers l'exécution des travaux à domicile, leur envie d'effectuer des petites recherches pour la réalisation des projets didactiques. Nous avons pensé que cette situation mérite une exploitation de notre part et cela dans le but de montrer que quelque soit le niveau des apprenants, on peut les amener d'un niveau A à un niveau X. C'est-à-dire, les possibilités de progrès ne sont plus miraculeuses.

Notre but est d'entraîner les apprenants régulièrement à écrire en éliminant graduellement leurs difficultés qu'ils peuvent découvrir seuls. Nous pensons que l'atelier pourrait être une solution adéquate pour la situation de cette classe ou de celles qui représentent des cas similaires.

3-L'atelier d'écriture et le projet didactique :

Il s'agit d'un lieu qui permet de mener un travail d'écriture dans un climat favorable et avantageux. Différentes étapes suivies seront abordées en détail en vue d'explicitier le déroulement des tâches et des activités proposées pour découvrir les zones d'ombre dans les pratiques des scripteurs et améliorer par la suite leur rendement en matière d'écriture.

Comme le montrent les auteurs qui travaillent sur cette technique incitative, l'atelier doit s'inscrire dans un cadre général, ici le cadre qui inclut cette perspective c'est bien le projet didactique.

De notre côté, nous considérons que le travail que nous menons en atelier obéit déjà à des contraintes institutionnelles. Il s'agit de produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes

choisis en tenant compte également des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé. Ecrire selon le nouveau programme c'est: "Se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoirs faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication, c'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs"³

• **Présentation du projet et du cadre institutionnel :**

Le projet autour duquel s'est déroulé notre travail c'est :

Relater pour informer et agir sur le destinataire: Le reportage/Le récit de voyage.

L'application de la pédagogie par projet a pour but la mise en œuvre des principes méthodologiques, pédagogiques et des contenus renouvelés. On cite entre autres: les principes de différenciation, l'interaction intergroupe, l'évaluation formative ...etc. Cela ne peut se réaliser sans changement de perspective de travail. L'atelier se caractérise par une souplesse c'est-à-dire, il donne l'occasion à l'animateur de diversifier les méthodes de travail, de les modifier en cas de besoin. La linéarité des étapes n'est plus recommandée, le professeur animateur peut marquer des retours aux étapes précédentes s'il les juge indispensables.

4- Le fonctionnement de l'atelier:

Pour atteindre nos objectifs, nous avons élaboré un plan de travail qui englobe différents moments ou étapes.

Moment N°1: L'étude des supports en relation avec le projet, les objets d'étude et l'intention communicative:

Ce moment est débuté par une lecture analytique des supports choisis. Le but de ces séances n'est plus l'appropriation de certaines structures en vue de leur imitation. Les textes ne sont pas présentés comme des modèles à imiter mais comme des objets d'étude et d'analyse dans le but de comprendre leur fonctionnement. En analysant les textes, nous avons pris en compte plusieurs niveaux textuels: la situation d'énonciation, les idées contenues, le niveau de la langue utilisé...etc. Tout cela est réalisé au moyen d'un questionnaire bien élaboré destiné aux apprenants. Il s'agit d'installer, chez eux, un certain savoir qui leur permettra d'entrer dans l'écriture, car on ne peut

pas commencer du néant. Nous visons ici les règles et les normes textuelles (la cohérence, la cohésion...etc.)

L'apprenant doit apprendre ce qui l'aide à « produire un sens »⁴ structuré. Il est indispensable de noter que le but de ces textes de référence c'est d'explicitier les modalités de leur construction, c'est ce qui est appelé le « démontage »⁵. Le choix des supports c'est l'affaire des enseignants, ils le font selon les besoins de leurs apprenants, leurs préoccupations, leurs niveaux...etc.

Moment N°2: Présentation du sujet d'écriture :

- La consigne :

Vous rédigez une lettre destinée au courrier des lecteurs du journal lycéen dans laquelle vous racontez les incidents d'un voyage qui vous a marqué(e).

Repensez les moments importants que vous avez vécus, les lieux parcourus ou visités, les personnes rencontrées, le (s) moyen (s) de transport utilisé (s).

Décrivez les incidents, les surprises et les risques courus.

Respectez la visée incitative du texte.

La consigne en elle-même, représente une contrainte car, elle est constituée d'un certain nombre d'éléments qui doivent figurer dans les textes des apprenants.

L'évaluation des produits est effectuée par la confrontation de ces éléments au texte de la consigne.

- Le choix du sujet de production écrite :

Le thème choisi qui est "le récit de voyage " constitue, en lui-même, un déclencheur d'écriture. Les apprenants possèdent déjà le contenu de leur production. Ils ne sont pas appelés à faire des recherches sur le thème pour s'informer. Ce que nous voulons dire ici c'est que le thème est, en lui-même, motivant pour les apprenants. Cela permet de diminuer la charge cognitive chez eux et accorder plus de temps aux autres aspects du texte.

- Indications avant l'écriture

Dans le but de dédramatiser la tâche d'écriture, différentes possibilités sont offertes aux apprenants : documentation permise, retour sur le texte (travail par étapes), interaction (entre les apprenants du même groupe voire même l'échange entre les groupes)

Les conversations entre les apprenants permettent d'explicitier leur pensée et leurs difficultés en matière d'écriture. Ainsi l'enseignant pourra programmer des activités qui les aident à les dépasser. La classe de 41 élèves est divisée en quatre grands groupes. Les apprenants s'assoient autour de tables rondes pour favoriser l'interaction.

Moment 03: Le questionnaire adressé aux apprenants:

Avant de commencer l'écriture, Nous avons choisi un questionnaire, que nous avons adressé aux apprenants, emprunté à Marie-Claude Penloup. Il regroupe les questions suivantes :

- Faites vous des brouillons ?
- Pourquoi ?
- Comment ? avez-vous une façon particulière de les faire ?
- D'après vous, les écrivains, aussi, font-ils des brouillons ?
- On ramasse votre brouillon, qu'en pensez-vous ?

Le but de ce questionnaire c'est d'extérioriser les représentations des apprenants vis-à-vis de l'écriture en général et des brouillons en particulier.

Les réponses reçues nous ont permis de travailler sur les représentations de nos apprenants (les objectiver et les modifier selon l'exigence de la situation)

Moment 04: La rédaction du premier jet :

Les apprentis-scripteurs commencent l'écriture. Nous avons précisé que le but de tout le travail c'est l'amélioration et le développement de la compétence scripturale et non pas la sanction des apprenants et la chasse de leurs erreurs, au contraire celles-ci constitueraient des bases de données sur lesquelles on s'appuie pour vaincre les difficultés qui se présentent lors de la scription.

La réflexion à haute voix nous a permis de rendre compte de la question suivante : comment commencer ? Cela représente la première difficulté mais nous sommes intervenus pour dire que même pour les écrivains et les experts, transcrire les premiers mots sur une page blanche n'est pas chose aisée. Alors, un climat de sécurité est installé dès le départ pour motiver les apprenants et les pousser à écrire sans complexe d'infériorité ou d'incapacité.

l'écriture sans « planification »⁶ préalable. Nous aurions pu les orienter vers cette opération du processus d'écriture mais, nous avons préféré les décharger de cette tâche, vu les difficultés constituées par le premier moment. En outre, le type de texte à élaborer n'exige pas une grande planification car il s'agit d'une relation chronologique des événements vécus contrairement aux textes argumentatifs, par exemple, qui font appel à cette opération.

Cette tâche qui se réalise en direct, nous a aidés à détecter les choix stratégiques des apprenants ainsi que leurs comportements et d'apporter les solutions adéquates sur le champ. Nous pouvons citer par exemple :(Le recours à la traduction, la déception des apprenants et le manque de vocabulaire, l'imitation des supports étudiés, le travail en groupe ...etc.). Nous signalons qu'il y a toujours un travail sur les représentations de la part de l'enseignant.

- L'enseignant –animateur :

Notre mission comme animateur était difficile vu le nombre élevé des apprenants dans la classe, car malgré l'explication de la méthode du travail, nous sommes toujours sollicités par les apprenants qui se trouvent en « situation problème » et qui nécessitent une orientation.

A la fin de la première séance, les apprenants se montrent inquiets car ils n'ont pas achevé la rédaction de leur récit de voyage. Lorsqu'ils ont appris que le travail se poursuivra la prochaine séance, ils sont partis avec une décision de recherche et une envie de débloquer leurs situations problèmes.

En arrivant à la classe, le lendemain, nous avons remarqué que les groupes sont déjà formés et que les apprenants sont prêts à continuer leur travail. Les sentiments d'angoisse et d'insécurité sont disparus. Sur les tables, les documents choisis par les apprenants pour faciliter leurs tâches ne manquent pas. La mise en texte se poursuit avec des moments d'arrêt constatés chez tous les apprenants. A la fin de la séance, nous ramassons les textes de nos apprenants puis nous procédons à une évaluation minutieuse de leurs copies avant de leur donner l'occasion à s'auto-évaluer; cela est dans le but de cerner les différentes difficultés et préparer les différentes phases de la réécriture.

MOMENT N°5: Evaluation:

Il s'agit d'une phase charnière qui nous permet de guider nos

apprenants à la réécriture après la détection de ce qui ne va pas dans leurs productions. Ce sont les apprenants, eux-mêmes, qui prennent en charge la mission d'évaluation, toujours guidés par l'enseignant. Une grille d'autoévaluation est présentée pour épauler les apprenants et cibler les aspects choisis par l'enseignant et qui travaillent le texte et les scripteurs.

Durant cette phase, le rôle de la lecture ou de la relecture est primordial.

Nous avons débuté la phase de l'évaluation par une opération incontournable qui est la lecture. Une lecture à haute voix de quelques productions nous a semblé importante afin de créer chez les apprenants un esprit critique. Un premier aspect de cette critique consiste à confronter les textes produits au texte de la consigne. Il s'agit de voir à quel point les apprenants ont respecté ce qui leur est demandé. Cette discussion nous a permis de mesurer les capacités de ces apprenants en matière d'évaluation dans le but de les préparer à la réécriture. Il faut noter que cela n'a pas été bien facile, c'est-à-dire le fait d'apporter des jugements sur leurs propres productions. Afin de concrétiser beaucoup plus cette tâche, une grille d'autoévaluation est proposée aux apprenants. Il s'agit de la remplir par une croix pour découvrir à la fin les éléments qui manquent dans leurs productions. La grille met en évidence les différents aspects et niveaux du texte. On note ici également que les grilles sont remplies avec notre « étayage » en cas de nécessité. L'autoévaluation mène à une opération très importante pour la réécriture : c'est la révision.

- La lecture en atelier :

Quand lire sert à écrire ?

La pratique de la lecture peut s'effectuer avant, pendant ou après l'écriture et à chaque fois elle doit répondre à des objectifs bien précis qui ne sont plus les mêmes. C'est ce qui est mis en application de notre part et cela était vraiment avantageux.

Moment N°6: Les activités de langue:

Il s'agit d'intégrer les activités de langue selon les difficultés découvertes et qui figurent également dans la grille d'autoévaluation. C'est une imprégnation à la réécriture. Afin que les apprenants puissent détecter et corriger ces dysfonctionnements, différentes activités de langue sont présentées. Les activités portent sur: la

description, les temps du récrit la subordonnée relative, le complément du nom...etc.

L'intégration de ces activités de cette façon permet aux apprenants de comprendre leur utilité. Par conséquent, connaître une règle ne veut pas dire savoir l'utiliser. La maîtrise de l'écriture exige non pas un savoir mais un savoir- faire.

Moment7:L'entretien oral :

Avant de passer à la réécriture, il nous a semblé indispensable de faire entrer les apprenants dans cette pratique au moyen d'un questionnaire :

-Avez-vous l'habitude de revenir sur vos textes?

-Pourquoi?

-Vous vous concentrez sur quel aspect du texte?

-Trouvez –vous la tâche aisée?

-Pensez-vous que les écrivains procèdent directement à la version terminale d'un produit?

Nous avons constaté que rares sont les apprenants qui effectuent des retours sur leurs textes et même s'ils révisent leurs écrits c'est pour apporter de simples corrections.

Moment 08:La réécriture : L'analyse des opérations d'écriture et les états de texte:

Après avoir achevé la rédaction du premier jet, vient le moment de la réécriture. Il s'agit d'une pratique qui s'inscrit dans le cadre de la perspective constructiviste des apprentissages. Associée à l'évaluation formative, elle peut contribuer à l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants. Elle est considérée aussi bien comme un objectif d'apprentissage et un moyen qui assure ce dernier. Objectif: dans la mesure où apprendre à réécrire c'est apprendre à écrire. Moyen: car elle sert à écrire et aide à améliorer les capacités des scripteurs. Cette opération est rendue aisée grâce au climat favorable de l'atelier et de ses composantes.

Le retour sur le premier "jet"

- La relecture

Nous avons effectué des lectures analytiques et évaluatives des textes des apprenants, (le premier jet) dans le but de les décharger des difficultés de la tâche de révision et de relecture critique de leurs

propres produits. Certes, la révision qui est une opération cognitive représente une difficulté aux apprenants mais, elle peut être dédramatisée par l'aide qu'apporte l'enseignant dans telle situation. C'est la raison pour laquelle, nous avons choisi la grille d'autoévaluation qui est un moyen parmi d'autres qui permet de cibler les points sur lesquels l'apprenant doit focaliser sa relecture. Nous notons également que le retour sur texte ne se fait pas en une seule fois, c'est-à-dire la remédiation des déficiences opérées par l'enseignant, au départ, et par les apprenants par la suite, se réalisent selon un plan établi par l'enseignant et qui englobe les étapes suivantes:

- Les modifications globales à apporter au premier jet:

Dans la grille, les aspects concernés par ces modifications concernent beaucoup plus la visée du texte, la perspective narrative, la cohérence et la cohésion textuelle. Les apprenants ont effectué des retours sur les textes selon les éléments ratés dans leurs productions et qui se manifestent également dans leurs grilles.

Ces apprenants, attachés au contenu, ont perdu de vue la globalité du texte en tant qu'un message destiné à être lu par un destinataire dans un but précis. Ils entrent directement dans l'écriture. Des constituants de la situation d'énonciation manquent dans leurs produits: absence d'indices qui renvoient au destinataire. Celui-ci n'est pas interpellé et impliqué dans le texte. Nous avons remarqué également l'absence des passages descriptifs, exigés par la consigne initiale, qui fascinent le lecteur. C'est le cas de quelques copies.

Réalisation du deuxième "jet".

- Les modifications locales à apporter au deuxième «jet »:

Ce sont des modifications d'ordre local qui concernent le type de texte par exemple, la caractérisation, l'emploi des indicateurs de temps...etc.

Troisième "jet".

La réalisation du troisième « jet » et le recours au traitement de texte:

C'est la version finale. Ce « jet » est réservé à la mise en page et à l'orthographe, deux opérations rendues aisées par l'intégration de l'ordinateur.

- Comparaison du premier "jet" et la version terminale

Une comparaison des différents états du texte s'est effectuée et les apprenants étaient satisfaits de leur travail. Une amélioration s'est manifestée en comparant le premier et le dernier jet. L'ordinateur a facilité le port des modifications sur les écrits des apprenants.

5-Les avantages et les limites de l'intégration de l'ordinateur dans la pratique de l'écriture:

-L'ordinateur est un outil qui stimule la motivation chez les apprenants.

-Le traitement de texte permet au scripteur d'intervenir sans contraintes sur le texte au moment de la production .Les opérations telles que : la suppression, le déplacement, insertion, sont très pratiques.

-Corriger ses phrases manuscrites, exerce une influence affective sur la personne, alors que la distance obtenue par l'usage de l'ordinateur entre le scripteur et son texte lui permet d'apporter ses modifications de façon plus au moins objective.

-Le traitement permet de gérer les problèmes de l'écriture isolément et de façon différée.

En dépit de tous ces atouts, on a vu d'autres problèmes (résolus par l'enseignant) liés à l'usage de cet outil.

6-Les difficultés de l'évaluation formative:

Nous avons constaté que la mise en application de l'évaluation formative a fait naître plusieurs difficultés.

Selon Sylvie plane et C .Garcia –Debanc (1984)⁷, ces difficultés se Justifient par la double fonction accordée à l'évaluation formative : Premièrement, cette évaluation sert à contrôler le texte dans toutes ses étapes d'élaboration dans le but de procéder à son amélioration après la détection de ce qui ne va pas. Deuxièmement, elle sert aussi à mesurer les apprentissages et le degré de leur appropriation. Dans ce cas, elle est considérée comme une activité d'apprentissage.

- Difficultés rencontrées par le professeur.

Les difficultés que rencontre l'enseignant se situent au niveau du choix qu'il doit faire, de sa décision concernant l'élément ou les éléments de texte à évaluer .Le choix doit être pertinent .La production se fait selon une consigne qui, elle aussi, répond aux objectifs de la séquence. Le texte des apprenants doit être confronté à ceux-ci.

- Les difficultés des élèves:

Charger l'apprenant à évaluer son propre produit n'est pas du tout chose aisée. Celui-ci va sans doute, rencontrer des obstacles. Sylvie plane classe ces difficultés selon deux ordres⁸:

1- Un ordre psycho cognitif : Pour identifier les dysfonctionnements à l'écrit, les élèves doivent marquer un retour sur leur production. C'est cette mise à distance du produit qui apparaît difficile pour l'élève.

2- Un ordre socio-affectif: Généralement, les enseignants culpabilisent leurs élèves qui commettent des erreurs et cela tombe mal sur leurs représentations de l'écriture.

- Proposition pour vaincre ces difficultés:

Pour que l'évaluation formative soit efficace, il faut qu'elle se fonde sur les principes suivants :

-La prise en compte de l'aspect global communicationnel du texte.

-Elle doit porter sur tout le processus de l'écriture, avec ses opérations, ses phases et les modalités par lesquelles est accompli le travail par le scripteur.

-Expliciter les principes de cette évaluation est indispensable pour que les apprenants puissent l'approprier.

-Elle doit prendre en compte un aspect négligé auparavant : le contenu et sa gestion par l'apprenant. Tout l'intérêt de l'évaluation dans l'ancien modèle est porté sur la mise en texte, la surface et les composantes du code linguistique.

-Cette évaluation doit à la fois répondre à la norme et aux exigences des projets des apprenants.

-On remarque avec l'ancien modèle de l'enseignement de l'écriture la dominance des remarques négatives sur les positives en revanche, l'évaluation formative établit une sorte d'équilibre entre les deux.

Avec l'autoévaluation, les apprenants peuvent rendre compte de leurs propres difficultés grâce aux explications fournies. On affirme que les tentatives de repérage des erreurs par les élèves les poussent à progresser. En outre, ils prennent conscience des enjeux de leur apprentissage.

L'évaluation formative a permis aux élèves de contribuer à l'évaluation de leurs productions mais l'enseignant reste toujours le responsable des régulations de leurs apprentissages. Comme l'explique Sylvie plane : "Evaluer les apprentissages, pour un enseignant, c'est

mesurer l'efficacité de son action pédagogique en notant les progrès accomplis et ceux qui restent à faire "9

Conclusion :

Nous considérons que nos objectifs visés à travers le choix des modalités et de dispositifs de travail sont atteints. Nous avons pu :

- Modifier et objectiver, en quelque sorte, les représentations qui font obstacle à l'acquisition de la compétence scripturale chez nos apprenants.

- Installer un climat favorable dans la classe. L'évaluation formative a contribué en grande partie à rassurer les apprenants en considérant leurs erreurs comme des éléments de base à la construction de la compétence scripturale.

- Faire entrer les apprenants dans l'écriture par le biais d'un entraînement régulier.

- Favoriser l'interaction entre les différents agents de la situation d'écriture (apprenant/apprenant-enseignant/apprenant).

- Construire la motivation par la diversification des activités, des outils et des modalités de travail.

- Impliquer les apprenants dans des situations de communication authentiques par la création du site qui correspond au journal du lycée (les produits sont transmis vers le site dès son ouverture).

*Le site/www.journalahmedmansouri.maktoobblog.com

- Faire comprendre aux apprenants les enjeux de la réécriture.

- Dé dramatiser la tâche d'écriture en procédant à sa pratique selon tout un processus.

- Apporter de l'aide aux apprenants par la proposition de la grille d'autoévaluation et par l'individualisation des consignes.

Mais, il faut noter que l'intégration de la réécriture dans le cadre d'un atelier dans nos classes nécessite beaucoup de travail et d'éclairage. Nous notons aussi que nous avons procédé à ce genre d'expérience deux fois ce qui nous a permis de développer et d'améliorer nos pratiques et par conséquent celles de nos apprenants. Le temps et le nombre des apprenants constituaient les contraintes capitales.

Références et bibliographiques

- 1 - CUQ Jean-Pierre, Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde, Ed, CLE International, paris, 2003, P27°.
- 2 - REUTER Y, Enseigner et apprendre à écrire, Ed. E S F, Paris, 2002., P 35
- 3 - Projet du programme de 2 AL. Ressource pédagogique.
- 4 - Pour plus de détail , Marie-Jeanne De Man-De Vriendt, Apprentissage d'une langue étrangère/seconde .Parcours et procédures de construction du sens, Ed. De Boeck&Larcier s.a, Bruxelles, 2000.
- 5 - Pour plus de détails voir , REUTER.Y, op.cit.P29.
- 6 - DAVID J, PLANE S, L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège, Ed. Presses Universitaires De France, Paris, 1996.P21
- 7 - PLANE S, Didactique et pratiques d'écriture .Ecriture au collège, Ed. NATHAN, Paris, 1994.P78
- 8 - PLANE S, op.cit.P79.
- 9- PLANE Sylvie, op.cit, P70.