

L'apport de l'atelier d'écriture dans le réajustement des représentations des apprenants en classe de FLE

Nora KAIM

Université de Sétif

Résumé

Notre réflexion porte sur l'atelier d'écriture et sa contribution dans le réajustement des représentations que se font nos apprenants de l'écriture en français langue étrangère. Etant un acte cognitif, l'écriture est susceptible d'être un élément périphérique changeable, et la représentation du français un noyau central difficilement changeable. L'atelier d'écriture comme dispositif didactique opère ce changement de par son processus où écrire n'est jamais associé à la peur, au complexe et à la honte, bien au contraire, écrire c'est réécrire son texte, c'est exploiter ses erreurs et son brouillon, c'est s'améliorer tout en écrivant. C'est pour expliciter cet apport des ateliers d'écriture dans le développement des compétences scripturales de nos apprenants en langue française que cet article est proposé.

Mots clés : Atelier d'écriture, Ecriture, Réécriture, Représentation de l'écriture, Cognition.

ملخص

يدور موضوع هذا المقال حول ورشات الكتابة و مساهمتها في تعديل التصور الكامن في أذهان المتعلمين فيما يتعلق بالكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية. إن الكتابة باعتبارها عمل معرفي يمكن أن تمثل الجزء المحيط الذي يشكل هذا التصور واللغة الفرنسية له -الأول قابل للتغيير بسهولة والثاني صعب التغيير-. وورشات الكتابة باعتبارها أداة تعليمية قادرة على إحداث التغيير اللازم على هذا التصور وذلك بفضل خصوصية منهاجه إذ في ورشات الكتابة ؛ الكتابة لا تقترن في أذهان المتعلمين بالخوف ، العقد والإحساس بالخجل (الخزي) ؛ الكتابة في ورشات الكتابة تصبح مقترنة بإعادة الكتابة (التصحيح) بالاستفادة من الأخطاء و من المسودة من أجل تحسين النص من خلال ممارسة الكتابة نفسها. ففي ورشات الكتابة ؛ الكتابة تتحول من هاجس إلى رغبة في التعبير عن الذات.

الكلمات المفتاحية : ورشات الكتابة، الكتابة، إعادة الكتابة ، التصور الذهني للكتابة، المعرفة.

Abstract

Our analysis focuses on the writing workshop and its contribution to the adjustment of the representation that our learners have made about the writing in French language as a foreign language. Being cognition act writing is considered as a changeable peripheral element and the representation of the French as a central core very difficult to change. Writing workshop as a teaching device operates this change on the peripheral element by using a specific process where writing is never associated with fear shame or complex. Writing is rewriting the text exploit his mistakes and draft in order to improve his text. That why this article proposes to find out the contribution of writing workshop in the development of scriptural skills of our learners in the French language as a foreign one.

Keywords: writing, writing workshop, rewriting, representation of the writing cognition.

Le plaisir d'écrire se cultive, l'écriture s'apprend

Claudette ORIOL BOYER

Ecrire c'est en premier lieu extérioriser ses pensées, c'est aussi mettre en œuvre ses acquis et ses connaissances, enfin c'est se dévoiler à soi et aux autres «Ecrire, c'est produire un objet, une trace matérielle, c'est-à-dire donner à voir cet objet, à soi-même ou aux autres.» (C. Barré-De-Miniac, 2000, p. 33). L'écriture est alors une manifestation concrète reflétant l'aspect cognitif, affectif et social de l'être scripteur.

C'est bien l'écriture qui aide ce scripteur d'une part à se libérer, et d'autre part à se rendre compte qu'il peut s'exprimer - à travers les mots sa voix s'entend et ses pensées se concrétisent.- Ecrire c'est aussi un travail qui se fait sur la langue et avec la langue, « écrire un texte c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses

composants. » explique **J. Ricardou** (C. Oriol-Boyer, 1984, p. 7), car une « *page est un théâtre de métamorphoses.* » (J. Ricardou, 1984, p. 23).

Entrer dans l'acte d'écrire suppose de la part du scripteur et lui impose de mobiliser des savoirs sur la langue, d'investir des acquis et des capacités. On peut dire alors que cette activité se rapporte au domaine de la cognition d'où une acquisition d'outils linguistiques, une pratique réelle de la langue et un investissement personnel de la part de l'apprenant/scripteur.

Une des composantes principales dans la réalisation d'un écrit est cette relation scripteur /lecteur. En effet, « *un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur.* » (J.-P. Cuq, 2003, p. 79). C'est donc l'écrit qui renforce cet engagement et cette responsabilité ressentis face à la page blanche, et c'est ce même produit (l'écrit) qui révèle le rapport scripteur/lecteur (le scripteur est lui-même lecteur du produit qu'il écrit).

C'est en écrivant qu'on arrive à écrire et c'est en se corrigeant qu'on améliore notre écrit.

«Le scripteur pratique non plus la lecture retrouvaille mais la lecture des trouvailles qui lui sont propres et à partir desquelles il devra élaborer des règles bien à lui qui présideront à la poursuite du travail de son texte.» (C. Oriol-Boyer, 2011, p. 97).

1. Le processus d'écriture :

L'acte d'écrire est une action prise en charge par un scripteur, agrémentée par l'imaginaire, orientée par des consignes et renforcée par les ratures, le brouillon et la réécriture. Dans ce processus, des connaissances sur l'écriture et sur le monde s'organisent et se réorganisent, se mobilisent et se construisent.

Cette activité créative et spontanée se rapporte au domaine cognitif comme le soutiennent **A. Weil-Baraisou** à travers ce qu'elle appelle "l'homme cognitif" ; **Hayes&Flower**

qui considèrent l'homme comme un système de traitement de l'information et les tenants de l'approche socio culturelle qui posent l'interaction sociale comme élément constitutif du développement des compétences (le modelage du fonctionnement mental par le contexte social). Ce que résume Christine **Barré-De Miniac** en expliquant que :

« L'instant de l'écriture est complexe : il mobilise des savoirs sur la langue, mais aussi des souvenirs, des connaissances acquises et construites sur le monde matériel et social, des capacités de raisonnement, de jugement sur ce monde en même temps que cet instant d'écriture est un lieu de construction et d'élaboration de ces savoirs, de ces connaissances, de ces formes de raisonnement et de jugement. De ce point de vue, l'écriture est bien un lieu d'organisation et de réorganisation, de mobilisation et de construction des connaissances, sur elle-même et sur le monde. Elle appartient, donc à part entière au domaine de la cognition. » (C. Barré-De-Miniac, 2000, p. 33).

Le processus d'écriture est la démarche par laquelle l'apprenant planifie et exécute une tâche d'écriture, c'est ainsi qu'il interpelle des connaissances et des acquis antérieurs, et qu'il fait appel à des expériences qu'il a eues avec des textes lus et écrits, à des activités d'écriture exécutées avec des partenaires ou individuellement.

« L'écrit nécessite tout en même temps qu'il favorise un changement important au niveau de la planification de la production. Le brouillon, qu'il s'agisse d'un brouillon mental (assimilé à une forme de langage intérieur), caractéristique du langage écrit, nécessité par ce langage, est une composante de la réflexion qui accompagne l'écrit. » (C. Barré-De-Miniac, 2000, p. 42).

2. Le Rapport au savoir et cognition :

Différentes écoles ont étudié "le rapport au savoir" sous un angle cognitif. En effet, l'équipe des Sciences de l'Éducation de l'Université Paris X- Nanterre avec l'approche

psychanalytique, met l'accent sur le désir du sujet scripteur et sur l'activité à réaliser.

De son côté **J. Beillerot** théorise cette notion du rapport au savoir et tente de l'opérationnaliser dans une situation didactique. Dans cette conception l'élément central réside dans la distinction entre "le passif" et "l'actif" entre le "su" et "le processus du savoir". Il propose ainsi une définition du rapport au savoir comme « *un processus créateur pour penser et agir, faisant de tout sujet un auteur de savoir.* » (C. Barré-De Miniac, 2000, p. 29).

Beillerot marque la différence entre le "savoir mort" relatif aux connaissances (d'où l'aspect quantifiable et mesurable du savoir), et le "savoir vivant", qui a trait au savoir construit par le sujet (qui l'intériorise et l'utilise). « *Le savoir n'existe réellement que par l'action qu'il permet c'est la mise en œuvre du savoir, et non son stockage, qui importe* » (C. Barré-De-Miniac, 2000, p. 30). Ici la primauté est accordée à l'activité du sujet aux différents moments de l'appropriation du savoir lui-même et non pas vis-à-vis des connaissances et des savoirs.

Le rapport au savoir rend compte du plaisir et de la souffrance de chacun dans sa relation avec le savoir, ce lien entre l'acte de connaissance et l'acte d'investissement de ces mêmes connaissances est défini comme étant un "processus créateur"; un « *processus par lequel le sujet analyse sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens.* » (C. Barré-De Miniac, 2000, p. 31).

Ce processus "créateur" est à la fois singulier et non reproductible. Il est singulier dans le sens où chacun diffère quant à l'étendue des savoirs disponibles et à la façon singulière d'en faire usage. Il est aussi non reproductible par définition, car seul le résultat du processus peut être transmis et non pas le processus lui-même.

Avec **B. Charlot**, le rapport au savoir est considéré comme forme du rapport au monde -un rapport à soi "cadre identitaire" et un rapport aux autres "cadre social"-, d'après lui,

apprendre signifie l'appropriation d'un contenu de pensée (fait d'énoncés décontextualisés) et l'appropriation de formes relationnelles. C'est ainsi que l'écriture est considérée comme une pratique sociale qui concrétise le savoir, elle reflète donc, des formes de sociabilité bien déterminées.

En définitive, traiter la notion du rapport à l'écriture c'est se situer du côté des processus c'est-à-dire en s'intéressant à ce que fait le sujet avec l'objet écriture en se focalisant sur la manière dont le scripteur traite non seulement les savoirs qui lui sont transmis mais aussi ses différentes expériences scolaires et non scolaires.

S'inspirant de cette réflexion "écrire cela s'apprend" de **Claudette Oriol-Boyer**, l'écriture s'annonce comme une activité que tout le monde peut exécuter. Le pouvoir d'écrire et de se lire, la chance de réécrire et de se relire peuvent-être donnés à tous.

Cela permet de repenser la question de l'écriture -en particulier l'écriture littéraire- longtemps sacralisée et réservée à une élite d'Hommes de lettres. Cette sacralisation a laissée bien des cicatrices et a dépossédé l'apprenant non seulement du pouvoir d'écrire mais aussi du vouloir d'écrire. « *On l'a (l'apprenant) tellement habitué à croire qu'un texte est le produit de l'inspiration, du don ou du génie qu'il accepte la médiocrité comme fatalité.* » (C. Oriol-Boyer, 1984, p. 5).

Le développement des capacités d'écriture est envisageable si des outils pédagogiques sont mis en place. En effet, dans une situation de classe, avec des apprenants ayant des difficultés à utiliser le français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, toutes les conditions favorables peuvent être réunies dans le but de permettre à ces mêmes apprenants d'écrire en cette langue dite étrangère.

Ecrire est à la portée de tous, ce n'est pas une activité innée bien au contraire c'est un entraînement régulier invitant tous les niveaux d'études, toutes les couches sociales et tous les âges à faire de l'acte d'écrire une pratique personnelle. «*Ecrire*

nécessite un travail, et un travail peut s'apprendre.» (O. Pimet, 2004, p. 24) Reste à mettre à la portée de nos apprenants des outils pédagogiques adéquats pour les accompagner et les soutenir dans le développement de leurs capacités à écrire en français.

3. L'atelier d'écriture littéraire : Outil pédagogique et remède psychologique :

Etant « *un dispositif d'animation ayant pour but de stimuler l'écriture.* » (O. Pimet, 2004, p. 23) l'atelier d'écriture offre aux participants un moment de partage en écriture, dans le sens où cet espace permet de faire abstraction des failles, des hésitations de chacun .Au sein de l'atelier d'écriture une atmosphère d'échange s'instaure et un climat d'écoute se développe et une occasion d'écrire se présente car « *dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui a été installée.* » (O. et M. Neumayer, 2008, p. 36).

Ce lieu éducatif prône l'acceptation de l'autre par le respect attribué aux écrits lus, réécrits et relus par les écrivains participants à cette expérience de l'écriture en atelier.

« Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir d'expériences, sont des manières efficaces de mieux se connaître entre êtres humains et de surseoir ainsi aux pulsions de violence et de rejet de l'autre (...). Produire ensemble ici et maintenant, oui, si ce qui doit en naître est un autre monde vivable et respectueux du vivant à force d'être parlé, écrit et lu. » (O. et M. Neumayer, 2008, p 21).

C'est un apprentissage progressif de la langue que l'atelier d'écriture propose, c'est une acquisition créative et réelle de la langue qu'il optimise. En effet, « *l'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction.* » (J.-P. Cuq, 2003, p. 27)

Pratiquer l'écriture en français langue étrangère au sein d'un atelier d'écriture est une expérience où l'apprenant accède à la langue par le biais de nouvelles conceptions, celles de

l'accessibilité et celle de l'aisance, car ici et dans cet espace de créativité et de libération, l'écriture s'exécute avec l'esprit d'échange et d'interaction correctrice. *« Nous pensons les ateliers d'écriture comme une activité de découverte et d'entrée dans l'écrit. Ils sont donc ouverts à tous quel que soit le niveau de maîtrise de la langue française ou de l'écrit. »* (O. Pimet, 2004, p. 14)

4. Ecriture et représentation

Etant une activité sociale, l'acte scriptural met en jeu des représentations que se font les apprenants de l'écriture. Le futur scripteur se forge des images, des attentes, des opinions et attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. *« Une représentation est un ensemble organisé d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné. »* (J.-C. Abric, 2003, p 59). Elle constitue aussi une activité mentale, un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets. Son statut est intermédiaire entre le niveau du concept et celui de la perception. **Moscovici** (1976) Elle sert de "filtre interprétatif" et d' "instrument de décodage", fournissant une *« production originale et un remodelage complet de la réalité, une réorganisation de type cognitif où les connotations idéologiques personnelles (attitudes, opinions) et collectives (valeurs, normes) prennent une place essentielle aussi bien dans le produit que dans le mécanisme même de sa constitution. »* (J.-M. Seca, 2002, p.40)

Transposée à une situation de classe en séance de FLE, l'écriture en langue française est perçue négativement par les apprenants qui croient de prime abord que cette langue est difficile d'accès. En d'autres termes, ils se voient incapables de l'utiliser pour communiquer que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Cela s'explique par un parcours d'enseignement qui les avait habitués à avoir l'attitude de simples spectateurs recevant le savoir auprès du seul détenteur et porteur d'informations : l'enseignant.

Sachant que l'acte d'écrire n'est pas un acte sans influences sur le sujet écrivant, c'est pourquoi l'apprenant sent une certaine angoisse face à la page blanche en plus du désarroi

qu'il éprouve pour utiliser le français langue étrangère comme moyen de communication. Comme l'a déjà explicité **Dabène** «*la compétence scripturale est un lieu de conflits et de tensions qui engendrent le plus souvent un état anxieux chez l'utilisateur.*» (C. Barré-De Miniac, 2000, p.69).

Tous ces points contribuent au renforcement des représentations négatives du français et de son utilisation à l'écrit chez nos apprenants.

5. Ecrire en atelier et réajustement de la représentation de l'écriture

Concevoir l'activité de l'écriture passe obligatoirement par une revue des représentations que l'apprenant scripteur se fait de l'acte d'écrire. Et le fait d'intégrer un atelier d'écriture - expérimenter l'écriture du français au sein d'un atelier d'écriture, s'ouvrir au travail littéraire, explorer le monde du texte avec la lecture/la relecture et l'écriture/la réécriture- c'est donner l'opportunité à nos apprenants de réajuster leurs représentations de la langue française et de son utilisation à l'écrit.

Etant un espace de liberté d'expression, de créativité et d'imagination, l'atelier d'écriture facilite l'accès à l'écriture. C'est un lieu qui rend l'acte d'écrire une expérience de découverte de soi et de l'autre. Enfin, ce dispositif pédagogique contribue à minimiser le poids de la représentation négative du français chez l'apprenant.

C'est dans cet environnement de coopération et d'interaction entre les participants, que cet apprenant retrouve confiance en sa propre personne et se donne la chance d'apprivoiser cette langue étrangère. «*Ici dans l'atelier c'est la loi du partage en écriture qui a été installée.*» (O et M Neumayer, 2008, p. 36), l'écriture devient un plaisir à partager et une aventure à ravir. L'apprenant s'intègre dans l'écrit sans avoir aux trousses la hantise des notes et le cauchemar des observations.

Parler de représentation sociale, c'est aussi parler de l'action qu'elle engendre car toute représentation sociale transforme et provoque des comportements qui y sont liés. D'après **Moscovici**, « *si une représentation sociale est une "préparation à l'action", elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement, mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où [il] (le comportement) doit avoir lieu.* » (J.-M. Seca, 2002, p. 37).

Ainsi c'est dans le travail en atelier que l'image déformée ancrée dans les esprits de nos apprenants - au sujet de la langue française et de son utilisation à l'écrit –peut-être améliorée. C'est avec l'esprit de coopération et d'interaction du travail en atelier que se développeront des attitudes positives chez nos apprenants. Et c'est en exploitant son brouillon et ses ratures et en retravaillant son texte en le réécrivant que cet apprenant évolue.

Et pour que le changement de la représentation chez l'apprenant conduise à un changement de son comportement, il faut mettre au clair le contenu et la structure de cette représentation. En effet, comme l'explique **J.-C. Abric** «*l'analyse d'une représentation, la compréhension de son fonctionnement nécessitent donc obligatoirement un double repérage : celui de son contenu et celui de sa structure.*» (C. Barré-De Miniac, 2000, p. 62) Pour ce qui est de la structure, selon **Jean-Claude Abric** toujours, la représentation sociale est constituée de représentations autonomes (le noyau central de la représentation) et de représentations non autonomes (les éléments périphériques de la représentation). Ces éléments périphériques ont le rôle d'intermédiaires entre la représentation et la situation concrète où elle s'élabore et où elle fonctionne.

En basant ses investigations sur cette conception de la représentation, **Barré-De-Miniac** (1997) conforte l'hypothèse selon laquelle la représentation de l'écriture est un élément périphérique d'un noyau central dont l'objet peut être l'établissement scolaire. Pour moi, c'est la représentation du

FLE qui constitue le noyau central de la représentation de l'apprenant. Ainsi, pour modifier cette représentation, on considère que l'écriture en français est l'élément périphérique par lequel ce changement peut être effectif. En effet, « *C'est l'existence de ce double système qui permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales qui pourrait apparaître comme contradictoire : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples.* » (C. Barré-De Miniac, 2000, pp. 63-64) Partant de là, on peut dire qu'en didactique des langues, on a la possibilité d'agir sur le rapport à l'écriture en agissant sur l'écriture elle-même.

Pour les didacticiens, l'évolution existante dans les représentations est une donnée importante qui peut être utilisée comme instrument d'intervention dans le processus cognitif. Selon **Barré-De Miniac**, l'écrit en tant qu'objet de représentation non autonome, se compose d'éléments diversifiés. Ainsi, cet objet est apte à évoluer et à se transformer par le glissement progressif de sens. Ce processus de glissement de sens est une alternative à une vision de changement basé sur le remplissage de creux. En d'autres termes, au lieu de combler le vide ressenti par l'apprenant avec une multitude d'exemples de phrases et de règles grammaticales, on doit faire évoluer sa propre conception de l'utilisation de cette langue en opérant un passage progressif d'un sens à un autre.

C'est pourquoi je m'intéresse à la dynamique de groupe comme moyen susceptible de faire évoluer la représentation de l'écriture en langue française chez nos apprenants. En effet, les représentations sociales -qui sont reconnues comme étant un système d'élaboration régissant les relations du sujet avec le monde et avec les autres- me conduisent à proposer les ateliers d'écriture comme lieu où s'élaborent toutes ces relations. Les représentations sociales sont aussi un système qui oriente et organise les conduites et les communications sociales, accommode et dirige la diffusion des connaissances, le développement intellectuel et collectif. Cet aspect des représentations sociales m'amène à suggérer de réorienter la manière dont l'enseignant approche l'enseignement du français

langue étrangère. A mon sens l'introduction de ce dispositif pédagogique qu'est l'atelier d'écriture supervisé par un enseignant/animateur favorise le développement de nouvelles représentations individuelles et collectives du rapport à l'écrit de l'apprenant.

L'expérience de l'écriture en ateliers que j'ai lancée avec des classes de **2^{ème} AS Lettres et Philosophie** au lycée Saad MERABET, BIR HADDADA- Sétif (2006 - 2007) et avec des classes de **1^{ère} AS Lettres** au Lycée de AIN TRIG -Sétif (2008-2009), représente la preuve réelle du changement de représentations et de comportements constatés chez les participants. En effet, pour marquer leur indifférence à la séance de français quelques-uns des participants s'écartaient physiquement des autres membres du groupe en poussant la chaise loin d'eux, et c'est ces mêmes apprenants, qui après plusieurs séances m'interpellaient, me posaient des questions et me proposaient leurs idées.

Pendant les premières séances du travail en atelier, j'ai constaté d'une part, une certaine timidité de la part des participants à communiquer avec leurs partenaires. D'autre part, une passivité voir un refus de s'intégrer dans le groupe. Enfin la peur d'échanger ses idées avec les autres par manque de confiance en ses capacités.

J'ai émis l'hypothèse que c'est la peur d'être évalué négativement par l'enseignant qui est à l'origine de cette attitude face au groupe de travail. Cette hypothèse de départ m'a permis de réorienter les apprenants vers un autre système d'évaluation du travail fournis. En effet, en situation de classe, l'apprenant est évalué sur la base du nombre et du type d'erreurs commises. En explicitant, le fait qu'en atelier c'est la participation au travail et la dynamique de groupe qui fera l'objet de l'évaluation, les participants aux ateliers ont commencé à changer d'attitude vis-à-vis du travail demandé en participant de plus en plus. Et c'est grâce à la participation que chaque apprenant a pu réaliser à quel point ça pouvait être amusant et instructif de travailler dans cette ambiance et c'est à partir de cet instant que les résultats du

travail en atelier d'écriture commençait à se faire ressentir. Les apprenants ont commencé à s'approprier chaque mot et chaque idée tout en apprenant à réutiliser leurs erreurs et leurs ratures (leur brouillon) pour améliorer leur écrit (réécriture).

Après avoir explicité aux participants que l'évaluation se base sur l'intensité de l'échange entre les membres de l'atelier et après avoir proposé une expression "cadeau" avec des consignes précises, j'ai remarqué un changement, une intégration timide mais réelle des membres de l'atelier dans le travail en commun, un investissement plus grand est observé, l'utilisation des dictionnaires (français-français et français-arabe) ainsi que de timides demandes de traductions de quelques mots auprès de l'enseignante. Avec cette nouvelle méthode où l'enseignant devient un animateur à part entière faisant travailler les membres de l'atelier en précisant les consignes d'écriture et en prenant part au produit final. Participer activement au déroulement de toutes les étapes de l'écriture : écriture/lecture - réécriture/relecture - confrontation l'enseignant/animateur initie les apprenants à un nouvel mode d'évaluation de la production écrite en les incitant à s'autoévaluer. Cette méthode de travail a pour but de faire de la production écrite un moment de partage et d'interaction sans complexe ni dramatisation.

Ainsi en reconsidérant la présentation des consignes et des objectifs relatifs à la production écrite et au travail au sein de l'atelier, j'ai relevé une certaine progression en ce qui concerne l'intégration des apprenants dans le monde de l'échange interactif en atelier d'écriture.

Je peux dire qu'avec les apprenants nous sommes passés d'un simple espace regroupant (les apprenants) et dont le but est d'effectuer une activité (où le travail s'il est fait est réalisé par un seul membre) à un véritable atelier où chaque membre participe à l'édifice de cet écrit en commun par un mot, une expression ou une idée.

Cet échange coopératif et cette interaction qui émanent de l'écriture en atelier ont favorisé le passage des apprenants

vers les étapes de la lecture/écriture, la relecture/réécriture, et la confrontation.

Ces étapes permettent aux apprenants de se lire, d'écouter les remarques de leurs camarades, de réécrire, d'exploiter leurs brouillons pour se corriger et de se relire.

Ainsi en analysant les écrits des différents ateliers de 1^{ère} et de 2^{ème} année ce qui est remarquable est la diminution des erreurs commises entre le premier jet et la production écrite après confrontation et réécriture:

Les rédactions écrites	Les erreurs commises dans le groupe de 2 ^{ème} AS	Les erreurs commises dans le groupe de 1 ^{ère} AS
Le premier jet	<ul style="list-style-type: none"> • 03 erreurs de construction de phrase. • 02 erreurs de grammaire. • 04 erreurs d'orthographe. 	<ul style="list-style-type: none"> • 08 erreurs de construction de phrase. • 11 erreurs de grammaire. • 03 erreurs d'orthographe.
Après confrontation : lecture/réécriture	<ul style="list-style-type: none"> • 01 erreur de construction de phrase. • 00 erreur de grammaire. • 02 erreurs d'orthographe. 	<ul style="list-style-type: none"> • 03 erreurs de construction de phrase. • 01 erreur de grammaire. • 02 erreurs d'orthographe.

A la fin de cette expérience, j'ai pu déceler certains paramètres qui influencent positivement sur la progression des apprentissages :

1. La précision de la consigne de travail.
2. La réalisation du produit final par étape (du mot à la phrase au paragraphe).

3. L'annonce explicite de l'objectif du travail (favoriser l'interaction et l'échange dans le groupe).

En plus de la progression de l'apprentissage, j'ai décelé un phénomène positif et significatif de l'évolution de l'apprenant, il s'agit de l'émergence d'une ambiance dynamique et plaisante que les apprenants de tous les ateliers ont contribué à installer dans leur classe. Cet état de fait était palpable au moment de l'écriture de leur premier poème en français.

Ainsi l'échange entre les apprenants du même atelier d'écriture d'une part et la coopération entre les ateliers d'autre part a engendré une meilleure acquisition de la langue et une dédramatisation de l'acte d'écrire en langue française.

Cette expérience menée auprès des apprenants de 1^{ère} et de 2^{ème} année secondaire prouve que tant qu'échange interactif, il y a coopération et que tant que la coopération est effective le comportement des apprenants envers leurs camarades, leur enseignant de français et envers cette langue étrangère change et s'améliore et rend les écrits meilleurs et les acquis effectifs.

En effet, au cours des séances qui suivent l'expérience de l'écriture en ateliers, les apprenants ont investis des stratégies de lecture, d'écriture et de réécriture qu'ils ont découvert au sein de ces ateliers, à savoir l'emploi fréquent du dictionnaire, l'interpellation de l'enseignante pour demander conseils et l'envie de lire ce qu'on a écrit aux autres tout en étant attentifs aux remarques faites par leurs camarades pour se lancer aussitôt dans la réécriture.

J'ai remarqué aussi que les apprenants qui avaient du mal à lire à haute voix leurs écrits devant un public après cette expérience en atelier ils s'impliquaient dans l'échange et la confrontation et demandaient la parole et se précipitaient pour lire leurs écrits où un autre texte proposé. Du dynamisme a envahi la séance de français laissant derrière elle des années de silence, d'absentéisme moral et de désintérêt total au français et à l'enseignant qui dispense le cours.

Conclusion

Ayant été une enseignante de Langue française dans des établissements scolaires divers et variés (villes, zones rurales), j'ai été confronté comme beaucoup d'enseignants au désintérêt des apprenants aux cours dispensés. Cet état de fait m'a poussé à me poser des questions sur les raisons de ce désintérêt et le meilleur moyen d'y remédier.

Les raisons pour lesquelles les apprenants ne font aucun effort ce sont révéler être des croyances et des opinions profondément ancrées en eux. Des croyances et des opinions qui ont engendré avec le temps une attitude de rejet de cette langue étrangère. Agir sur ces croyances et ces opinions me paraissait être le meilleur moyen de changer l'attitude de mes apprenants vis-à-vis de la langue française. Mais reste à trouver par quel outil pédagogique ce changement peut être réalisé, or tous les moyens pédagogiques proposés par les programmes scolaires n'ont pas eu le résultat escompté.

En ayant à l'esprit l'échec des outils pédagogiques habituellement utilisés en classe de FLE, j'ai commencé à m'intéresser à d'autres programmes scolaires notamment français ce qui m'a permis de faire connaissance avec cet outil pédagogique qu'est l'atelier d'écriture.

Ce dispositif pédagogique -de par son fonctionnement et son fondement- rétablit le rapport des apprenants au français et son utilisation à l'écrit en agissant sur les représentations. En effet, l'atelier d'écriture offre un espace d'échange et d'interaction où l'apprenant se trouve sécurisé du blâme et de la hantise de la note et de l'observation. Chose qui a eu pour effet de dédramatiser l'acte d'écrire en langue française au sein même de l'atelier d'écriture et au-delà au cœur de la séance de français.

En définitive, l'atelier d'écriture a permis à l'apprenant de se libérer du poids des représentations négatives engendrées par les méthodes d'enseignement classiques utilisées. Il lui a permis de prendre part à un projet plus grand pour lequel il peut déployer toute son énergie pour grandir, s'améliorer et

progresser dans la réalisation d'un écrit collectif commun dans une interaction et un échange rassurant et fructueux.

Bibliographie

ABRIC, Jean-Claude et al. , (3003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne : Edition ERES.

BARRE-DE MINAC, Christine. , (2000), *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

CUQ, Jean-Pierre. , (2003), *Dictionnaire de didactique du français : Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale.

NEUMAYER, Odette & NEUMAYER, Michel. , (2008), *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*. 3ème éd. Issy-les-Moulineaux : ESF édition.

ORIO BOYER, Claudette. , (2011), « Lire pour écrire : Atelier d'écriture et formation des maîtres », *Espace ressource*, www.2.ac-lyon.fr/centres/delay/spip.php?article254, mise en ligne 21/03/2011

ORIO BOYER, Claudette. , (printemps 1984), « Ecrire en atelier 1 », *Texte en main, n°1*, Edition 'L'atelier du texte'.

ORIO BOYER, Claudette., et al, (2004), Dans Documents d'accompagnement des programmes de 6^{ème}.

SECA, Jean-Marie. , (2002), *Les représentations sociales*. Paris : édition ARMAND COLIN/ VUEF.

PIMET, Odile. *Le goût des mots : guide pour l'animation d'ateliers d'écriture pour public peur francophone et peu lecteur*. MATOURY (GUYANE) : IBIS ROUGE EDITIONS, 2004. 155 p. ISBN : 2-84450-210-5.