

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de Doctorat
Option : Didactique

**L'INFLUENCE DES ATELIERS D'ÉCRITURE SUR LA
PRODUCTION ECRITE CHEZ LES ÉTUDIANTS
UNIVERSITAIRES**

Présenté par
Lamia BENKHETTAB
Sous la direction de

Pr Sâadane BRAIK C. U. Salhi Ahmed de Nâama

Membres du jury

Président: Malika BENSEKAT Professeure Univ. Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Rapporteur : Sâadane BRAIK Professeur C. U. Salhi Ahmed de Nâama

Examineur1 : Abderrezak AMARA Professeur Univ. Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Examineur2: Houari BELLATRECHE MCA Univ. Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Examineur 3: Habib EL MESTARI MCA C. U. Salhi Ahmed de Nâama

Examineur 4 : Abdeldjebar ATMANE Yahia MCA Univ. Djillali Liabes de Sidi Bel Abbès

Année universitaire : 2019-2020

République algérienne démocratique et populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique
Université de Mostaganem
Faculté des langues étrangères
Département de Français



Thèse de Doctorat
Option : Didactique

**L'INFLUENCE DES ATELIERS D'ÉCRITURE SUR LA
PRODUCTION ECRITE CHEZ LES ÉTUDIANTS
UNIVERSITAIRES**

Présenté par

Lamia BENKHETTAB

Sous la direction de

Pr Sâadane BRAIK C. U. Salhi Ahmed de Nâama

Membres du jury

Président: Malika BENSEKAT Professeure Univ. Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Rapporteur : Sâadane BRAIK Professeur C. U. Salhi Ahmed de Nâama

Examineur1 : Abderrezak AMARA Professeur Univ. Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Examineur2: Houari BELLATRECHE MCA Univ. Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Examineur 3: Habib EL MESTARI MCA C. U. Salhi Ahmed de Nâama

Examineur 4 : Abdeldjebar ATMANE Yahia MCA Univ. Djillali Liabes de Sidi Bel Abbès

Année universitaire : 2019-2020

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je remercie tout d'abord mon directeur de recherche Pr.Saâdane BRAIK pour son aide précieuse, sa patience, ses orientations pertinentes et ses encouragements durant la réalisation de cette thèse.

Je remercie également mesdames et messieurs les membres de jury qui ont accepté d'évaluer cette recherche.

Et enfin j'adresse mes chaleureux remerciements à tous les membres de ma famille et surtout à mon mari qui m'a toujours encouragé et m'a soutenu depuis le début de mes études.

Résumé

Produire de l'écrit semble être un obstacle pour la majorité des apprenants en classe de langue étrangère. C'est pour cela que, souvent, l'apprenant passe plus de temps à copier ou à compléter des textes qu'à produire des écrits. Cette complexité de l'écrit commence chez l'apprenant du début de sa scolarité et continue jusqu'à l'âge adulte. En effet, du primaire à l'université, l'apprenant construit des préconceptions et des idées souvent erronées sur l'écriture, ce qui semble un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans la quête des moyens de résolution des problèmes rencontrés à l'écrit et les conséquences qui en découlent, un nouvel dispositif a vu le jour dans le monde occidental, « les ateliers d'écriture », une pratique considérée comme moyen efficace pour apprendre et enseigner l'écriture. Pour cette raison nous nous intéressons à cette pratique scripturale et à son utilité dans l'enseignement de l'écrit en langues étrangères, notamment à l'université. Nous avons procédé à la comparaison de deux expériences d'atelier d'écriture différentes chez de étudiants. Notre recherche avait pour objectif principal de montrer que la participation à des ateliers d'écriture au niveau de l'université influe sur la compétence scripturale des écrivains, modifie leur comportement et change certaines représentations négatives envers la langue en général et l'écrit en particulier.

Mots clés

Atelier d'écriture, compétence scripturale, participants, université, rapport à l'écriture, représentation.

Summary

Producing writing seems to be an obstacle for the majority of learners of the foreign language classes. That is why, often, the learner spends more time on copying or completing texts than producing writings. This writing complexity begins from the beginning of the learner's schooling to his adulthood. Indeed, from primary school to the university, the learners build preconceptions and, often, erroneous ideas about writing, which seems as an obstacle in learning a foreign language. In the quest of solving the problems encountered in writing and their consequences, a new device has emerged in the western world, "writing workshops", a practice considered as an effective means for learning and teaching writing. For this reason we are interested in this scriptural practice and its usefulness in the teaching of writing in foreign languages, especially at the university. We compared two different writing workshop experiences with students. The main objective for our research was to show that participation in writing workshops at the university affects the scriptural competence of the writers, modifies their behavior and changes certain negative representations towards language in general and writing in particular.

Keywords

Writing, workshop, scriptural skills, participants, university, relating to writing, representation.

ملخص

يشكل إنتاج لغة مكتوبة عائقا لدى جل طلبة اللغات الأجنبية، ولذلك يصرف الطالب وقته في نسخ النصوص أو إكمالها بدلا من كتابتها.

إن هذا العائق الذي يواجهه الطالب في تعلمه للغة الأجنبية، يرافق مشواره التعليمي للغة الأجنبية بدءا من المراحل الأولية في المدرسة الابتدائية وصولا إلى مرحلة النضج التي تكتمل في الجامعة، والطالب ضمن هذا المسار يؤسس أفكارا مسبقة وخاطئة حول الكتابة، والتي تشكل عائقا أمام تعلم اللغة الأجنبية.

تفاديا لهذه العوائق التي تحول دون تعلم اللغة الأجنبية، اقترحت الدراسات الغربية إجراء متجددا، يتمثل في "ورشات الكتابة"، التي تعد ممارسة فعالة تساعد على تعلم وتعليم الكتابة، ومن ثم اللغة

ضمن هذا المسعى، تولدت لدينا الرغبة في الاهتمام بالممارسة الكتابية، قصد الوقوف على الفاعلية التي تؤديها في تدريس الكتابة باللغات الأجنبية، لاسيما في الجامعة.

وقد اعتمدت تجربتنا في ذلك على المقارنة بين ورشتين مختلفتين للكتابة مع طلاب الجامعة، حيث حرصنا من خلال هذه التجارب على إظهار مدى فاعلية المشاركة في حلقات العمل الكتابية في المستوى الجامعي، ودورها في تغيير سلوكهم والتخلص من الخلفيات السلبية اتجاه اللغة الأجنبية بصفة عامة، والكتابة بصفة خاصة.

الكلمات المفتاحية

ورشة الكتابة-كفاءة كتابية-المشاركين-الجامعة-تقرير عن الكتابة- التمثيل.

Liste des tableaux

Tableau 1: L'âge, le sexe et la situation familiale des participants	97
Tableau 2: Répartition des domaines de l'écrit	102
Tableau 3: Séance de l'écriture du premier jet	118
Tableau 4: Séance de la réécriture	118
Tableau 5: Défauts de cohérence et leurs explications	140
Tableau 6: Grille d'analyse de la réponse à la 1 ^{ère} question	144
Tableau 7: Grille d'analyse de la réponse à la 2 ^{ème} question	145
Tableau 8: Grille d'analyse de la réponse à la 3 ^{ème} question	146
Tableau 9: Grille d'analyse de la réponse à la 4 ^{ème} question	147
Tableau 10: Grille d'analyse de la réponse à la 5 ^{ème} question	149
Tableau 11: Grille d'analyse de la réponse à la 6 ^{ème} question	151
Tableau 12: Grille d'analyse de la réponse à la 7 ^{ème} question	152
Tableau 13: Grille d'analyse de la réponse à la 1 ^{ère} question (Expérience (B) post-atelier)	155
Tableau 14: Grille d'analyse de la réponse à la 2 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	157
Tableau 15 : Grille d'analyse de la réponse à la 3 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	159
Tableau 16 : Grille d'analyse de la réponse à la 4 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	161
Tableau 17 : Grille d'analyse de la réponse à la 5 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	163
Tableau 18 : Grille d'analyse de la réponse à la 6 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	165
Tableau 19 : Grille d'analyse de la réponse à la 7 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	167
Tableau 20 : Grille d'analyse de la réponse à la 8 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	169
Tableau 21 : Grille d'analyse de la réponse à la 9 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	170
Tableau 22 : Grille d'analyse de la réponse à la 10 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	171
Tableau 23 : Grille d'analyse de la réponse à la 11 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	173
Tableau 24 : Grille d'analyse de la réponse à la 12 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	175
Tableau 25 : Grille d'analyse de la réponse à la 13 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	176
Tableau 26 : Grille d'analyse de la réponse à la 14 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	178
Tableau 27 : Grille d'analyse de la réponse à la 15 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	180
Tableau 28 : Grille d'analyse de la réponse à la 16 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	183
Tableau 29 : Grille d'analyse de la réponse à la 17 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	184

Tableau 30 : Grille d'analyse de la réponse à la première partie de la 18 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier).....	185
Tableau 31 : Grille d'analyse de la réponse à la deuxième partie de la 18 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier).....	187
Tableau 32 : Grille d'analyse de la réponse à la 19 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	190
Tableau 33 : Grille d'analyse de la réponse à la 20 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	192
Tableau 34 : Grille d'analyse de la réponse à la 21 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	194
Tableau 35 : Grille d'analyse de la réponse à la 22 ^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)	195
Tableau 36: les textes à analyser.....	203
Tableau 37: Grille d'analyse du texte 1.B1	205
Tableau 38: Grille d'analyse du texte 2.B1	206
Tableau 39: Grille d'analyse du texte 3.B1	207
Tableau 40: Grille d'analyse du texte 4.B1	209
Tableau 41: Grille d'analyse du texte 5.B1	211
Tableau 42: Grille d'analyse du texte 6.B1	212
Tableau 43: Grille d'analyse du texte 8.B1	213
Tableau 44: Grille d'analyse du texte 9.B1	214
Tableau 45: Grille d'analyse du texte 10.B1	215
Tableau 46: Grille d'analyse du texte 11.B1	216
Tableau 47: Grille d'analyse du texte 12.B1	218
Tableau 48: Grille d'analyse du texte 13.B1	219
Tableau 49: Grille d'analyse du texte 1.B3	220
Tableau 50: Grille d'analyse du texte 2.B3	220
Tableau 51: Grille d'analyse du texte 3.B3	221
Tableau 52: Grille d'analyse du texte 4.B3	223
Tableau 53: Grille d'analyse du texte 5.B3	224
Tableau 54: Grille d'analyse du texte 6.B3	225
Tableau 55: Grille d'analyse du texte 7.B3	227
Tableau 56: Grille d'analyse du texte 8.B3	228
Tableau 57: Grille d'analyse du texte 9.B3	229
Tableau 58: Grille d'analyse du texte 10.B3	230
Tableau 59: Grille d'analyse du texte 11.B3	232
Tableau 60: Grille d'analyse du texte 12.B3	234
Tableau 61 : Longueur des textes (B1).....	235
Tableau 62 : Erreur locale et Erreur globale (B1)	236
Tableau 63: Longueur des textes (B3).....	237
Tableau 64: Erreur locale et Erreur globale (B3)	237
Tableau 65: Grille d'analyse du texte R1.B1.....	240
Tableau 66: Taux de variation d'erreurs entre le texte 4.B1 et le texte R1.B1.....	240
Tableau 67: Grille d'analyse du texte R2.B1.....	241
Tableau 68: Taux de variation d'erreurs entre le texte 9.B1 et le texte R2.B1.....	242
Tableau 69: Grille d'analyse du texte R3.B1.....	243
Tableau 70: Taux de variation d'erreurs entre le texte 10.B1 et le texte R3.B1.....	244
Tableau 71: Grille d'analyse du texte R4. B1	245
Tableau 72: Taux de variation d'erreurs entre le texte 1.B1 et le texte R4. B1.....	245
Tableau 73: Grille d'analyse du texte R1.B3.....	246

Tableau 74: Taux de variation d'erreurs entre le texte 11.B3 et le texte R1.B3.....	247
Tableau 75: Grille d'analyse du texte R2.B3.....	248
Tableau 76: Taux de variation d'erreurs entre le texte 4.B3 et le texte R2.B3.....	249
Tableau 77: Grille d'analyse du texte R3.B3.....	250
Tableau 78: Taux de variation d'erreurs entre le texte 12.B3 et le texte R3.B3.....	251
Tableau 79: Grille d'analyse du texte R4.B3.....	252
Tableau 80: Taux de variation d'erreurs entre le texte 9.B3 et le texte R4.B3.....	253
Tableau 81: Grille d'analyse du texte R5.B3.....	254
Tableau 82: Taux de variation d'erreurs entre le texte 10.B3 et le texte R5.B3.....	255
Tableau 83: Longueur des textes de l'écrivante (B1).....	257
Tableau 84: Longueur des textes de l'écrivante (B3).....	257
Tableau 85 : Taux de variation des erreurs locale et globale de la participante (B1)...	259
Tableau 86 : Taux de variation des erreurs locale et globale de la participante (B3)...	259
Tableau 87 : Grille d'analyse de la réponse à la question (Expérience (A)).....	264
Tableau 88 : Grille d'analyse de la réponse à la 1 ^{ère} question (Expérience (A)).....	264
Tableau 89 : Grille d'analyse de la réponse à la 2 ^{ème} question (Expérience (A)).....	266
Tableau 90 : Grille d'analyse de la réponse à la 3 ^{ème} question (Expérience (A)).....	267
Tableau 91 : Grille d'analyse de la réponse à la première partie de la 4 ^{ème} question (Expérience (A)).....	269
Tableau 92 : Grille d'analyse de la réponse à la deuxième partie de la 4 ^{ème} question (Expérience (A)).....	270
Tableau 93 : Grille d'analyse de la réponse à la 5 ^{ème} question (Expérience (A)).....	271
Tableau 94 : Grille d'analyse de la réponse à la 6 ^{ème} question (Expérience (A)).....	272
Tableau 95 : Grille d'analyse de la réponse à la 7 ^{ème} question (Expérience (A)).....	273
Tableau 96 : Grille d'analyse de la réponse à la 8 ^{ème} question (Expérience (A)).....	274
Tableau 97 : Grille d'analyse de la réponse à la 6 ^{ème} question (Expérience (A)).....	275
Tableau 98 : Grille d'analyse de la réponse à la 10 ^{ème} question (Expérience (A)).....	276
Tableau 99 : Grille d'analyse de la réponse à la 11 ^{ème} question (Expérience (A)).....	278
Tableau 100 : Grille d'analyse de la réponse à la 12 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	279
Tableau 101 : Grille d'analyse de la réponse à la 13 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	280
Tableau 102 : Grille d'analyse de la réponse à la 14 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	281
Tableau 103 : Grille d'analyse de la réponse à la 14 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	282
Tableau 104 : Grille d'analyse de la réponse à la 16 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	283
Tableau 105 : Grille d'analyse de la réponse à la 17 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	284
Tableau 106 : Grille d'analyse de la réponse à la 18 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	286
Tableau 107 : Grille d'analyse de la réponse à la 20 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	287
Tableau 108 : Grille d'analyse de la réponse à la 21 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	288
Tableau 109 : Grille d'analyse de la réponse à la 22 ^{ème} question (Expérience (A)) ..	290
Tableau 110 : Étude comparative des réponses à la 1 ^{ère} question.....	292
Tableau 111 : Étude comparative des réponses à la 2 ^{ème} question.....	292
Tableau 112 : Étude comparative des réponses à la 3 ^{ème} question	293
Tableau 113 : Étude comparative des réponses à la 4 ^{ème} question	294
Tableau 114 : Étude comparative des réponses à la 5 ^{ème} question	294
Tableau 115 : Étude comparative des réponses à la 6 ^{ème} question	295
Tableau 116 : Étude comparative des réponses à la 7 ^{ème} question	295
Tableau 117 : Étude comparative des réponses à la 8 ^{ème} question	296
Tableau 118 : Étude comparative des réponses à la 9 ^{ème} question	296
Tableau 119 : Étude comparative des réponses à la 10 ^{ème} question	297
Tableau 120 : Étude comparative des réponses à la 11 ^{ème} question	298
Tableau 121 : Étude comparative des réponses à la 13 ^{ème} question	300

Tableau 122 : Étude comparative des réponses à la 14 ^{ème} question	300
Tableau 123 : Étude comparative des réponses à la 15 ^{ème} question	301
Tableau 124 : Étude comparative des réponses à la 16 ^{ème} question	302
Tableau 125 : Étude comparative des réponses à la 17 ^{ème} question	303
Tableau 126 : Étude comparative des réponses à la premiere partie de la 18 ^{ème} question	304
Tableau 127 : Étude comparative des réponses à la deuxieme partie de la 18 ^{ème} question	305
Tableau 128 : Étude comparative des réponses à la 20 ^{ème} question	307
Tableau 129 : Étude comparative des réponses à la 21 ^{ème} question	308
Tableau 130 : Étude comparative des réponses à la 22 ^{ème} question	309
Tableau 131 : Tableau comparatif des deux expériences.	312

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
Chapitre 1 : A propos des ateliers d'écriture	
Introduction	8
1. Qu'est-ce que l'atelier d'écriture?	8
1.1. L'atelier d'écriture comme situation de développement du texte.....	9
1.2. L'atelier d'écriture comme constitution du sujet écrivant	12
1.3. L'atelier d'écriture comme situation de développement de la personne.....	17
1.4. Les rapprochements entre les différents types ateliers	22
1.4.1. La remise en cause de la tradition scolaire.....	23
1.4.2. L'écriture créative : pratique et enjeux.....	26
1.4.3. Du sujet écrivant à la médiation dans l'écriture	27
2. L'historique des ateliers d'écriture.....	28
2.1. L'expérience fondatrice : Les ateliers américains	29
2.2. Influence littéraire	32
2.2.1. L' OuLiPo	32
2.2.2. Le nouveau roman.....	35
2.2.3. Le Haïku.....	37
2.2.4.	
L'intertextualité.....	39
2.3. Influence des mouvements de pensées	39
2.3.1. Le structuralisme	39
2.3.2. Le mouvement Freinet	41
2.4. Influence historique : Mai 68.....	42
3. Les prémices des ateliers d'écriture en Algérie	45
3.1. Atelier d'écriture animé par les associations Algériennes.....	45
3.1.1. L'association « La Grande maison ».....	45
3.1.2. L'association « Le petit lecteur »	46
3.2. Les ateliers libres.....	47
3.3. Atelier d'écriture animé par les associations ou institutions étrangères en Algérie.....	47
3.3.1. La Fondation Friedrich Ebert	47
3.3.2. Le Centre National Français de la Cinématographie.....	47
3.3.3. L'Institut français	47
3.4. Les ateliers d'écriture animés à l'université	48
3.4.1. Les ateliers littéraires	48
3.4.2. Les ateliers doctoraux	49
conclusion	49
CHAPITRE 2 : NOTIONS DE BASE.....	
Introduction	51
1.L'écrit.....	51
2.La lecture.....	52

3.La production de texte	54
3.1 La production de texte dans une langue étrangère.....	57
3.2. La cohérence de la production écrite	63
4.Le rapport à l'écrit.....	65
5. La créativité.....	67
5.1.. Le déroulement de l'atelier d'écriture créative.....	69
5.1.1. Avant la séance	70
5.1.1.1. La consigne.....	70
5.1.1.2. les objectifs de la séance.....	71
5.1.1.3. Les outils d'animation	72
5.1.2. Pendant la séance	75
5.1.2.1. Lancer la proposition	76
5.1.2.2. Faire écrire.....	77
5.1.2.3. Partager le texte	79
5.1.2.4. Les retours	80
5.1.3. Après la séance.....	82
5.1.3.1. Le texte ignoré.....	82
5.1.3.2. Une publication interne.....	82
5.1.3.3. Une publication externe prévue par l'atelier.....	83
5.1.3.4. Une publication externe imprévue par l'atelier.....	83
5.2. Le profil de l'animateur.....	84
Conclusion.....	86
CHAPITRE 3 : CADRE DE L'ENQUETE	88
Introduction	88
1. Expérience (A) : atelier d'écriture de Abdelkader Djemaï.....	88
1.1. Qui est Abdelkader Djemaï	88
1.2. Déroulement de l'atelier d'écriture de Abdelkader Djemaï.....	90
1.2.1. Les consignes d'écriture.....	91
12.2. Passation du questionnaire	93
2.Expérience (B) : atelier d'écriture de Relizane.....	93
2.1. Description de l'échantillon.....	93
2.1.1. Le profil des participants.....	96
2.2.Choix et progression des consignes.....	99
2.2.1 Première série des lanceurs d'écriture.....	103
2.2.2 Deuxième série des lanceurs d'écriture.....	108
2.2.3. Troisième série des lanceurs d'écriture	109
2.3 Le cadre général du déroulement des séances	110
2.3.1. L'espace de l'atelier	110
2.3.2. Le temps de l'atelier d'écriture	111
2.3.3. Le déroulement de la séance	112
3. Les outils méthodologiques	117
3.1. Le questionnaire	117
3.1.1. La conception générale des deux questionnaires.....	119
3.1.1.1. Le contenu des questionnaires	119
3.1.1.2. L'aspect formel des questionnaires.....	120

3.2. L'observation participante.....	124
3.3. l'analyse des textes.....	125
3.3.1. L'analyse d'erreur.....	126
3.3.1.1. L'erreur.....	127
3.3.1.2. La dialectique Erreur/Faute.....	128
3.3.1.3. Erreur locale et erreur globale.....	130
3.3.1.4. L'analyse de la structuration thématique.....	131
3.3.1.5. La notion thème et rhème.....	134
3.3.2. Méthode d'analyse.....	135
3.3.3.1. Choix du corpus.....	138
écrit.....	138
conclusion.....	139

CHAPITRE 4 : LA RÉALISATION DES ATELIERS D'ÉCRITURE AU CENTRE UNIVERSITAIRE DE RELIZANE AHMED ZABANA

Introduction.....	140
1.La phase avant la participation aux ateliers d'écriture pré-atelier.....	140
1.1.Analyse du questionnaire et interprétation des résultats.....	140
1.1.1. Résultat de l'analyse.....	150
2. La phase après la participation aux ateliers d'écriture.....	152
2.1. Analyse du questionnaire et interprétation des résultats.....	152
2.1.1. Résultat de l'analyse.....	193
2.1.1.1. Les effets sur la personne.....	194
2.1.1.2. Les effets sur le texte et le sujet écrivant.....	195
conclusion.....	197

CHAPITRE 5 : L'ANALYSE DES ÉCRITS DES PARTICIPANTS.....

Introduction.....	198
1. Analyse des textes.....	198
1.1. Les textes du premier jet.....	200
1.1.1. Les textes de la participantes (B1).....	200
1.1.2. Les textes de la participante (B3).....	216
1.1.3. Résultat de l'analyse.....	232
1.2. Les textes réécrits.....	235
1.2.1. Les textes réécrits de la participantes (B1).....	236
1.2.2. Les textes réécrits de la participante (B3).....	243
1.2.3. Résultat de l'analyse.....	253
1.2.3.1. Les différentes logiques de la réécriture.....	254
1.2.3.2.Les effets de la réécriture.....	255
conclusion.....	258

CHAPITRE 6 : ÉTUDE COMPARATIVE DES DEUX EXPÉRIENCES

Introduction.....	260
-------------------	-----

1. Analyse de l'expérience (A).....	260
2. Etude comparative des deux expériences.....	288
2.1. Résultat de l'analyse.....	307
Conclusion.....	310
 CONCLUSION GENERALE.....	 311
 BIBLIOGRAPHIE.....	 317
 ANNEXES	

Introduction générale

Introduction générale

L'écrit est devenu ces dernières années au cœur de la réflexion des chercheurs appartenant à différents domaines tels que la littérature, la linguistique, la didactique, la pédagogie, la sociologie, voire même la psychologie, et ceci en raison de son importance capitale dans la vie de l'individu sur le plan professionnel et personnel. S'agissant du domaine de la didactique des langues, les recherches récentes ont pu démontrer la place primordiale qu'occupe l'écrit dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. En plus du fait que l'écrit contribue à la transmission des autres connaissances liées au domaine scientifique et technologique, il participe à l'amélioration des compétences de mémorisation et de création. En effet, l'enfant, d'un point de vue piagétien, possède à un âge précoce des opérations cognitives qui lui permettent de tisser un rapport bien défini à l'écrit.

Cette nouvelle conception de l'écrit comme un « *processus d'élaboration de la pensée et non un simple instrument de reproduction de la parole.* »¹, ne s'appuie plus sur les enjeux primaires de la rédaction qui limitent l'écrit à un produit fini, elle a métamorphosé la problématique de l'appropriation de l'écrit qui commence *du texte au scripteur*. C'est dans cette perspective qu'une autre pratique d'écriture qui, entre autre autres, se centre sur le sujet a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs tels que : Odile PIMET, Claire BONIFACE, Christine BARRE DE MINAC, PENLOUP, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA... appelé « atelier d'écriture ».

Les ateliers d'écriture en France remontent à la fin des années soixante, ils ont pour origine deux expériences fondatrices ayant comme objectif commun, la rupture avec le système scolaire. Il s'agit de l'expérience d'Elisabeth BING dans un centre Médico-pédagogique à Dieulefit effectuée entre 1969 et 1972 et de l'expérience d'Anne ROCHE au sein de l'université d'Aix-en-Provence en octobre 1968². En effet, Elisabeth BING a animé des ateliers d'écriture à de jeunes apprenants en difficultés scripturales et exclus du système scolaire, elle avait pour but de faire naître chez eux le désir d'écrire. Anne ROCHE quant à elle, a été influencée par le modèle des ateliers américains "Creative Writing Workshops". Elle a transformé au début, son séminaire expérimental

¹ Lafont-Terranova (J), (2009), *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Belgique : Presse Universitaire de Namur, pp.7-8

² Lafont-Terranova (J), (2009), *op.cit.*, pp.12-15

destiné aux étudiants, en atelier de lecture, avant d'en faire un atelier d'écriture³. Ces deux expériences ont été le point de départ en France, à une série d'ateliers et ont donné un nouveau souffle à cette pratique d'écriture. L'année 1983, marque l'organisation à Cerisy du premier colloque sur les ateliers d'écriture en France sous la direction de Claudette ORIOL-BOYER. Cette manifestation scientifique a ouvert le champ de la recherche sur ce domaine et a donné lieu à plusieurs publications.

S'agissant de l'Algérie, les ateliers d'écriture sont encore à l'état infantile comparativement aux pays occidentaux. Ils sont méconnus par le public algérien et ils n'entrent pas dans ce qu'on appelle « pratique de l'écrit » dans le sens où ils ne constituent pas une discipline d'étude académique. En dépit du fait que l'expression « atelier d'écriture » est bien présente dans certains manuels scolaires de l'enseignement et même à l'université comme une matière à enseigner dans le programme de certains Masters, elle reste cependant étudiée comme une production de textes, guidée et soumise à des règles rigides sans accorder une grande place aux facteurs psychologiques et parascolaires qui peuvent entraver le processus d'écriture. Cette absence des ateliers d'écriture en Algérie et ce manque d'intérêt, peut s'expliquer d'une part par la méconnaissance des bases théoriques et des outils de l'animation des ateliers d'écriture par l'enseignant, et d'autre part, par l'absence d'animateurs spécialisés dans les institutions scolaires et universitaires. Par ailleurs, le volume horaire attribué à cette pratique tel qu'il est exigé par les programmes officiels : une séance à la fin de chaque projet⁴ pour l'enseignement scolaire et une matière enseignée durant une heure trente⁵ par semaine pour l'enseignement supérieur, est insuffisant pour aboutir à des résultats satisfaisants. Ajouter à cela, le nombre élevé des apprenants par classe qui frôle parfois la quarantaine et qui ne permet pas une bonne réalisation des ateliers dont le nombre de participants ne peut dépasser la quinzaine.

Aujourd'hui encore, les ateliers d'écriture ne jouissent pas d'un grand intérêt de la part des chercheurs universitaires, sauf pour quelques étudiants qui présentent des mémoires de Master sur des sujets en relation avec l'écrit. Quant aux magistères ou thèses de

³ *Ibid.*, pp.12-13

⁴ Manuel de la troisième année moyenne, Langue française, (Avril 2003), O.N.P.S, Alger.

⁵ Canevas de Master, (2017), « Langue et culture », Centre Universitaire Ahmed Zabana Relizane, p.15

Doctorat, leur nombre reste réduit comparativement à ceux consacrés à la didactique en général.

Face à cette apparente pauvreté des recherches sur cette pratique de l'écrit, il nous a semblé indispensable d'entreprendre ce travail, afin de contribuer un tant soit peu, à exploiter ce domaine encore méconnu, à essayer de le décrire et de comprendre son fonctionnement et son influence sur les participants algériens dans un contexte universitaire, et surtout à transmettre l'envie de mener des recherches dans ce sens. Telle a été notre principale motivation.

Cependant, l'autre motivation de ce travail pourrait aussi remonter aux ateliers d'écriture menés au sein du département de français de l'université d'Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, animé par l'écrivain algérien d'expression française Abdelkader DJEMAI en avril 2009 dont l'intitulé est « L'écriture, moyen et lieu de créativité ». Ces ateliers d'écriture entraient dans le cadre d'un stage de formation de Master. Le sujet nous a tout de suite accrochée et la manière dont cet écrivain/animateur a évoqué l'écrit avec les étudiants ainsi que les consignes d'écriture utilisées, nous ont beaucoup inspirée et ont ouvert pour nous des pistes de recherches nouvelles. Un an plus tard, quand il fallait réfléchir à un sujet pour la thèse, nous nous sommes tout de suite rappelée les fameux ateliers d'écriture animés par l'écrivain Abdelkader DJEMAI, et s'était décidé. Nous en avons fait part à notre directeur de recherche qui a lui aussi été séduit par le sujet et a tout de suite donné son approbation.

Quant à l'intitulé de notre travail «L'influence des ateliers d'écriture sur les productions écrites chez les étudiants universitaires », il se justifie par les hypothèses de recherche que nous allons essayer de confirmer à partir de nos enquêtes par questionnaires effectuées et notre analyse des écrits des participants.

1. Problématique et questionnement

Beaucoup de chercheurs tels que M-C PENLOUP⁶ et BING, préconisent l'intégration des ateliers d'écriture dans les institutions scolaires. Ces ateliers sont empruntés aux modèles de loisir qui visent à métamorphoser positivement le rapport à l'écrit. Celui-ci semble en lien étroit avec l'échec scolaire dans le domaine de l'écrit. Dans ce même

⁶ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.105

ordre d'idées, Christine BARRE-DE-MINIAC⁷ insiste sur le fait que l'apprenant qui entretient un rapport négatif avec l'écrit dans un cadre formel est en mesure de « *s'investir positivement dans une pratique qu'il a choisie et/ou qui le valorise, et rejeter une pratique qu'il ressent comme imposée et dans laquelle il se sent en échec.* »⁸. Il faut qu'il y ait une écriture extrascolaire pour changer la représentation envers l'écrit, c'est ce que Christine BARRE-DE-MINIAC appelle « la dualité scripturale ». Ceci confirme d'avantage l'utilité de l'atelier d'écriture dans une démarche d'apprentissage de la langue. Donc, cette nouvelle pratique scripturale amène les participants à libérer l'acte d'écrit et à mieux écrire en même temps. Dans notre cas, il s'agit d'apprenants ayant dix années ou plus d'apprentissage en français langue étrangère sans pour autant acquérir pour la majorité d'entre eux un rapport positif à l'écrit dans cette langue. Ils cloisonnent leur pratique d'écriture dans un contexte formel.

En étudiant de près les ateliers d'écriture en Algérie, il nous a semblé possible d'apporter des réponses à des interrogations telles que : comment les ateliers d'écriture peuvent-ils changer la représentation et le comportement des apprenants vis-à-vis de l'écrit? Quelles compétences scripturales les ateliers d'écriture peuvent-ils développer chez les apprenants ? Les ateliers d'écritures produisent-ils les mêmes effets dans nos deux expériences qui obéissent à des modalités de déroulement totalement différentes (la manière, l'animation, le temps)?

2. Hypothèses de recherche

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions nous formulons les deux hypothèses suivantes :

- Participer continuellement à des ateliers d'écriture au niveau de l'université peut influencer sur la compétence scripturale des écrivains, modifier leur comportement et changer certaines représentations négatives envers la langue et l'écrit.
- Les différences des modalités du déroulement des ateliers d'écriture influent quelque part, sur les résultats obtenus chez les écrivains.

3. Présentation du corpus

⁷ *Ibid.*, p.105

⁸ *Ibid.*

Afin de répondre à notre problématique nous avons étudié deux expériences distinctes d'atelier d'écriture:

- La première expérience d'atelier d'écriture comprend un corpus de huit étudiants en deuxième année licence du système LMD, appartenant à l'Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem.
- La deuxième expérience d'atelier d'écriture comprend un corpus de douze étudiants en troisième année licence en langue française du système classique, appartenant au Centre Universitaire Ahmed Zabana de Relizane.

Le choix de ces deux corpus pourrait nous permettre, en premier lieu, de montrer les effets que pourraient avoir deux ateliers d'écriture différents par leurs modalités, sur des étudiants universitaires. En deuxième lieu, de comparer les résultats obtenus de ces deux ateliers d'écriture effectués dans deux universités différentes. Et en dernier lieu d'étudier l'évolution de la compétence scripturale chez un groupe d'écrivains tout au long de l'atelier d'écriture.

Il est important de signaler que le profil des étudiants universitaires ayant participé à ces deux expériences d'atelier d'écriture est presque identique. Cependant, la différence se situe au niveau des deux ateliers d'écriture auxquels ils ont participé et qui sont totalement différents. Le premier atelier d'écriture, effectué à l'Université Abdelhamid Ibn Badis, a duré seulement quatre jours et a été animé par un écrivain algérien. Les étudiants de la 2ème année LMD avaient l'obligation d'assister à quatre séances d'écriture, contenant chacune une seule consigne. Le deuxième atelier quant à lui, a été réalisé au Centre Universitaire Ahmed Zabana de Relizane, et a été animé par nous-mêmes. Le nombre de séances⁹ que compte cet atelier est nettement supérieur au premier, car il s'est étalé sur un semestre, avec des moments de rupture. Enfin, contrairement au premier atelier, la participation à cette pratique scripturale était laissée à l'appréciation des étudiants.

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons mis en place une expérimentation didactique encadrée par un recueil de données varié, qui va être détaillé dans le chapitre méthodologique, il s'agit du :

⁹ Nous avons effectué 16 séances, la première séance comportait une seule consigne, les 4 séances qui ont suivies comprenaient chacune deux consignes.

- Questionnaire : les participants à la 2^{ème} expérience (B) d'atelier d'écriture vont être soumis à deux enquêtes par questionnaire. La première enquête à caractère bref¹⁰, sera menée avant la participation à cette expérience, pour mieux cadrer les consignes d'écriture qui devraient être proposées. En effet, connaître le profil des futurs participants quant à leur pratique de lecture et d'écriture et leurs attentes des ateliers d'écriture, pourraient servir dans la conception de cette pratique scripturale. La deuxième enquête par questionnaire, va être effectuée après la participation aux ateliers d'écriture. Elle traite en premier lieu le fonctionnement de l'atelier d'écriture et les représentations développées au cours de cette stratégie d'écrit.

Précisons à ce niveau, que les participants à la première expérience (A) d'atelier d'écriture vont être soumis à cette même deuxième enquête par questionnaire.

- Observation participante : c'est un outil d'enquête qui nous aidera tout au long de la deuxième expérience d'atelier d'écriture à remédier aux lacunes d'animations pour réussir cette nouvelle pratique scripturale.

- Analyse des écrits : pour confirmer les propos des participants à la deuxième expérience (B) de l'atelier d'écriture quant à l'évolution de leur compétence scripturale, nous avons jugé utile de passer à l'analyse de leurs écrits. Nous avons en premier lieu analysé leurs écrits du premier jet et en deuxième lieu analysé leurs écrits après la réécriture.

4. Démarche de travail

Notre présent travail comprend six chapitres. Le premier chapitre fait un état des lieux des ateliers d'écriture. Il aborde en premier lieu, quelques éléments de définition de l'atelier d'écriture selon les trois grandes tendances en France. Et en second lieu, l'origine des ateliers d'écriture et leur développement diachronique. Il retrace en dernier lieu, les premières expériences d'atelier d'écriture effectuées en Algérie à partir des années 2000. Le deuxième chapitre sera consacré à la définition de quelques concepts de base que nous convoquons souvent dans cette recherche et qui sont en relation avec l'écrit, avec le déroulement de l'atelier d'écriture, et avec les compétences exigées pour animer un atelier d'écriture. Dans le troisième chapitre, nous explicitons le cadre méthodologique de notre recherche. Tout d'abord il s'agit de la description du profil des participants qui ont fait l'objet de notre expérience et des modalités du déroulement de

¹⁰ Cette enquête par questionnaire est composée seulement de sept questions.

l'atelier d'écriture animé au sein du Centre Universitaire Ahmed ZABANA de Relizane. Ensuite, nous évoquons les différents outils méthodologiques exploités tout au long de ce présent travail, à savoir; le questionnaire, l'observation participante et l'analyse des textes.

Le quatrième chapitre quant à lui, marque notre premier passage de la théorie à la pratique. Il évoque l'analyse des deux enquêtes par questionnaire proposées aux étudiants du Centre universitaire Ahmed ZABANA. La première enquête distribuée avant la participation aux ateliers d'écriture que nous avons animés afin de déceler leurs profils en tant que sujet-scripteur et leurs attentes de cette nouvelle pratique de l'écrit. Alors que la deuxième enquête par questionnaire est diffusée après la participation à ces ateliers d'écriture.

Le cinquième chapitre est en continuité avec le précédent. Il rend compte, des effets de l'atelier d'écriture sur les écrits des apprenants. Il permet de voir les compétences acquises lors de cette activité scripturale et de comparer le discours avec les faits pour sortir avec un résultat correct. Il est question en premier lieu d'analyser les écrits du premier jet. En deuxième d'analyser les textes réécrits et de les comparer avec les textes du premier jet.

Le sixième et dernier chapitre de cette thèse est consacré, à l'enquête par questionnaire distribuée aux étudiants de l'Université de Abdelhamid Ibn Badis après la participation à l'expérience d'atelier d'écriture de l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAI. Ensuite, il s'agit de comparer le résultat du questionnaire soumis aux participants de l'atelier d'écriture animé par l'écrivain Abdelkader DJEMAI et le résultat du deuxième questionnaire proposé, aux participants de l'atelier d'écriture du Centre Universitaire Ahmed Zabana. Ceci nous permettra de déceler les points divergents et convergents de ces deux dispositifs différents.

Chapitre 1 : A propos des ateliers d'écriture

Chapitre 1 : A propos des ateliers d'écriture

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous allons en premier lieu, définir l'atelier d'écriture selon trois grandes tendances citées par Jacqueline LAFONT-TERRANOVA. Toutefois, il ne serait possible d'évoquer ces trois différentes définitions sans s'interroger sur les rapprochements qui lient ces trois types d'atelier, car en dépit de leurs différences, beaucoup de similitudes les réunissent.

En deuxième lieu, nous tenterons de remonter à l'origine de ces ateliers d'écriture dans une approche nécessairement historique. En effet, par le biais de cette approche historique, nous examinerons les différentes influences qu'ont connues les ateliers d'écriture au fil des années pour mieux appréhender leur place actuelle.

Enfin, il s'agira de faire le point sur l'émergence des ateliers d'écriture en Algérie depuis les années 2000. Il est nécessaire de savoir de quel atelier d'écriture s'agit-il ? Et à quel public s'adresse cette pratique de l'écrit ?

1. Qu'est-ce que l'atelier d'écriture?

Le dictionnaire de didactique du français définit le mot atelier comme : « *un lieu de travail et de création; au sens propre, c'est la subdivision d'une entreprise ou s'exécute un travail déterminé, un endroit où se fabrique quelque chose au moyen d'outil.* »¹¹ Dans l'apprentissage des langues l'atelier d'écriture est « *un lieu ou un groupe d'élève travaille à produire un texte. C'est l'enseignant qui dirige ce travail* »¹². Cette notion d'atelier est repérée dans l'organisation de la classe de Freinet¹³, il a instauré de nouvelles valeurs au sein de l'institution scolaire, à savoir ; l'expression, la coopération et l'échange. Ce qui a donné naissance aux « médiations »¹⁴. Éléments qui a aboutit à « *relier le développement de la pensée de l'enfant à l'activité productive et créatrice.* »¹⁵

¹¹ Cuq (J-P), (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, p.27

¹² Bucheton (D), (Y) Soulé, (2009), *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Paris : Delagrave, p.13

¹³ *Ibid.*, p.14

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

Vu la diversité des ateliers d'écriture, nous ne sommes pas en mesure de leur attribuer une définition précise, elle varie en fonction des objectifs escomptés. Raison pour laquelle nous allons le définir selon ces objectifs. Il s'avère que le seul dénominateur commun entre tous les ateliers d'écriture est « *une situation où sont réunies plusieurs personnes qui prennent connaissances des textes écrits par des membres de l'atelier* »¹⁶. A l'origine, Claire BONIFACE avec la collaboration d'Odile PIMET¹⁷ ont classé les ateliers d'écriture en France selon Cinq grandes tendances citées sous forme de sous titres, à savoir ; « La contrainte mène au texte » ; « La personne mène à l'écriture » ; « l'écriture mène à la personne » ; « l'écriture mène à l'efficacité » ; « Encore les femmes ». Dans un souci didactique, LAFONT-TERRANOVA¹⁸ a retenu seulement les trois premières tendances que nous allons exposer, car les deux dernières traitent l'écriture fonctionnelle. Elle dit à cet effet que : « *C. Boniface propose une typologie des ateliers particulièrement intéressante au regard des préoccupations didactiques qui sont les nôtres, puisqu'ils prennent en compte les différents pôles de l'activité d'écriture : le sujet qui écrit, l'activité d'écriture elle-même et l'objet produit.* »¹⁹

Cependant, a l'opposé de Claire BONIFACE qui a choisi plusieurs ateliers représentant les courant cités, LAFONT-TERRANOVA a attribué à chacun un seul atelier-type qui le reflète, (stages de l'Oulipo, les ateliers d'écriture d'Elisabeth BING, Association CICLOP) , en justifiant son attitude par leur succès reconnu dans le monde de l'écriture. Donc nous allons suivre le classement de Jacqueline LAFONT-TERRANOVA en citant les trois tendances tout en ajoutant quelques exemples d'atelier d'écriture mentionnés par Claire BONIFACE.

1.1. L'atelier d'écriture comme situation de développement du texte

Ce courant a été représenté chez LAFONT-TERRANOVA et BONIFACE par L'Oulipo²⁰ (Ouvroir de la littérature potentielle), une grande référence dans le mouvement des ateliers d'écriture. Comme nous l'avons déjà dit auparavant, il s'agit d'un groupe hétérogène constitué d'écrivains, poètes, mathématiciens et peintre qui prône une vision mathématique de la littérature. Il offrait aux participants à leurs stages ou plutôt atelier d'écriture une variété de contrainte inhabituelles et en crée d'autres au

¹⁶ Pimet (O), (C) Boniface, (1992), *Les ateliers d'écriture*, Paris : Retz, p.14

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.38

¹⁹ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.39

²⁰ *Cf. Supra*, p. 31

fur à mesure du déroulement de l'atelier, Marcel BÉNABOU dit à ce sujet : « *Diverses contraintes nouvelles sont nées au cours de ces journées.* »²¹ Donc, le travail est basé, beaucoup plus, sur la consigne en tant que déclencheur de créativité que sur la qualité de l'animation, comme le signale Claire BONIFACE en citant les vingt principes de l'Oulipo : « *l'animateur n'est ni un chaman, ni un amuseur public. C'est la qualité de la consigne (et sa clarté d'exposition) qui produit à 51% au moins un travail efficace.* »²² La nature des lanceurs d'écriture oulipiens « *présentant l'écriture comme un jeu de construction* »²³ sont fortement à l'essence, premièrement, de l'absence d'inquiétude et d'angoisse durant l'atelier. Deuxièmement, de la qualité des textes produits.

Cependant, malgré l'objectif insinué par les oulipiens qui vise la réduction de l'importance du sujet-écrivain par rapport au texte, beaucoup d'écrivains se sont plaint quant à cette considération. Ils critiquent les règles d'écriture en disant que « *la contrainte apporte une frustration* »²⁴ car leur présence est quasi absente dans le texte.

Ces ateliers d'écriture étaient destinés, généralement, à deux genres de public, aux stagiaires des institutions, ou bien d'enseignant ou bibliothécaire, et dont l'organisation matérielle est à la charge du demandeur. Il est à rappeler que ces stages n'étaient plus fonctionnels à un certain moment, d'une part, vu leur forte demande, d'une activité occasionnelle ils se sont transformés en une charge lourde pour les oulipiens. D'autre part, pour faire la distinction entre le travail oulipien et « *l'usage pédagogique ou ludique qui peut en être fait dans les stages.* »²⁵ Mais après « *non seulement, l'Oulipo a repris son activité d'animation, mais il utilise à son propos l'expression atelier d'écriture.* »²⁶

Enfin, il faut souligner le rôle important des animateurs, en plus de la conception de des contraintes, ils veillent à donner une nouvelle conception de l'écriture en écrivant au même temps que les participants. Devenir un scripteur rassure les participants, crée des liens entre eux et l'animateur et instaure un climat de confiance qui favorise d'avantage l'écrit.

²¹ Bénabou (M), (Février 1993), *Ecrire avec L'OULIPO*. Dans *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence)*, sous la direction de (C) BONIFACE Paris : Retz, p.17

²² Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.31

²³ Lafont-Terranova (J), *ibid.*, p.30

²⁴ Rossignol (I), (1996), *L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clé*, Paris : L'Harmattan, p.43

²⁵ *Ibid.*, p.43

²⁶ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.29

Dans la même perspective, d'autres ateliers ont vu le jour, entre autres, « Pagineira »²⁷. Une association qui exerce dans la région d'Aix-Marseille. Dirigée par la psychologue Sylvette RAOUL et l'animatrice Lysane DOUËNEL, sans pour autant avoir une visée psychologique mais plutôt pédagogique. L'animation d'atelier d'écriture est résolument oulipienne traitant les textes courts, cependant elle fait recours au retravail des productions et à l'évaluation seulement à la demande du public. Elle s'intéresse, notamment à l'environnement du loisir et de l'éducation nationale.

Loin de travailler ensemble ou d'appartenir à un groupe ou une situation donnée, Claudette ORIOL-BOYER et Jean RICARDOU, à l'instar des oulipiens, s'intéressent au texte ce qu'appelle Isabelle ROSSIGNOL « la fabrique de l'objet »²⁸. Mais pas de la même manière, l'atmosphère de l'écriture est différente. LAFONT TERRANOVA avance à ce sujet que : « *Fabriquer vécue plutôt comme un jeu dans les ateliers oulipiens et plutôt comme un travail dans les ateliers inspirés des travaux de J. Ricardou ou de C. Oriol-Boyer* »²⁹. En effet, malgré l'insistance sur l'aspect formel de l'acte scriptural, les deux théoriciens s'intéressent aussi au sens du texte. Autrement dit, selon Claire BONIFACE³⁰, « les Ricardoliens » divisent l'acte de l'écrit en deux parties ; une représente le caractère le signifiant du mot (sonore/visuel) dit matériel ; l'autre montre le signifié (le sens), dit idéal. D'où le concept « écriture effervescente » d'ORIOL-BOYER qui l'a longtemps associé à la distinction idéal/matériel dans ces ateliers d'écriture. En effet, « *plus les relations produites par les opérations seront nombreuses dans le domaine idéal et matériel plus l'écriture sera effervescente* »³¹

Chez ces deux théoriciens, Le premier jet n'a jamais été l'enjeu majeur de leur pratique, partant du principe que le texte est « *la réécriture d'un écrit que l'écriture a permis de transformer* »³², ils envisagent à priori la réécriture dans leurs ateliers en ayant recours au travail collectif. Aussi, sont-ils contre les ateliers d'écriture à visée psychothérapeutique; les ateliers a caractère créatif qui ne n'accordent pas de l'importance au côté poétique du texte et enfin les ateliers destinés seulement aux jeux poétique sans évoquer le procédé de la réécriture.

²⁷ Pimet (O), (C) Boniface , *op.cit.*, p.36

²⁸ Rossignol (I), *ibid.*, p.38

²⁹ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.29

³⁰ Pimet (O), (C) Boniface , *op.cit.*, p.104

³¹ *Ibid.*

³² Rossignol (I), *op.cit.*, p.79

1.2. L'atelier d'écriture comme constitution du sujet écrivain

Considérée comme l'une des fondatrices d'atelier d'écriture en France avec Anne ROCHE, Elisabeth BING, à ces débuts, était une enseignante de langue française dans un institut pour enfant en difficultés, situé à Dieulefit dans le Drôme. Où elle a créé ses premiers ateliers d'écriture transposés par la suite en un livre intitulé « Et je nageai jusqu'à la page » paru en 19. Dans lequel elle raconte, non seulement, le déroulement de cette nouvelle expérience en France mais aussi sa souffrance, pendant l'enfance, du régime normatif de l'école où elle n'écrivait pas selon son goût, mais selon les directives de l'institutrice. L'attitude négative de celle-ci liée à la passivité de sa mère envers son utilisation de l'élément subjectif lors de la rédaction l'a marqué pendant longtemps, elle dit à cet effet :

Un jour j'osais écrire à propos du lavoir du village qu'il régnait une "certaine" odeur de lessive...je savais pour ma part très exactement ce que portait ce "certaine", un trouble c'était déjà la sensation d'une odeur qui vous renverse érotiquement, le mélange des brumes de l'Est et une tiédeur savonnée, dont l'institutrice immédiatement me castra en m'accusant d'incorrection. Anodin-vitriol. Je m'étranglai sous leur désir.³³

Selon Elisabeth BING les enfants sont traumatisés par la norme imposée au sein des institutions scolaires. Les remarques négatives les rendent impuissants et mettent fin à leur côté créatif. En d'autres termes, subir des traumatismes de la part de l'enseignant ne touche pas seulement le texte en tant que produit mais l'enfant en tant que sujet-écrivain, c'est pourquoi Elisabeth BING entretient une relation conflictuelle avec l'école et refuse tout ce qui a trait à la norme. Elle insiste sur « l'importance du lien sujet/écriture »³⁴ et sur les blessures qui peuvent être engendrés par le comportement rigide de ses enseignants envers les apprenants. De ce fait, Elizabeth BING a pris une nouvelle posture d'instruction qui réside dans les retours prudents sur les textes lu oralement et leurs caractères humoristiques pour instruire en douceur. Elle dit : « *on rit beaucoup dans les ateliers d'écriture. Je puis parler maintenant du bonheur, celui de posséder une sorte de solfège et son violoncelle.* »³⁵

En effet, Les ateliers d'écriture animés par Elizabeth BING rompent totalement avec les traditions vécues dans l'institution formelle qui mènent à une écriture forcée sans

³³ Bing (E), cité in Rossignol (I), *op.cit.*, p.80

³⁴ *Ibid.*, p.64

³⁵ Bing (E), (Février 1993), *Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son Avancée*. Dans *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence)* sous la direction de (C) BONIFACE, Paris : Retz, p.22

implication personnelle. Selon elle « *l'atelier d'écriture doit se tenir à côté de la classe* »³⁶, aucun discours pédagogique n'est applicable car « *il s'agit de création et non d'apprentissage* »³⁷ d'où le changement radicale des conditions de travail par rapport à l'école. Elle donne la liberté aux participants de circuler dans la salle sans demander de permission ; d'écrire soit à l'intérieur, soit à l'extérieur. Ceci dit qu'elle vise beaucoup plus le déclenchement du désir d'écrire chez ses participants et toute relation avec la norme est honnie au début, « *elle sera la mère qui érotise et le père qui autorise.* »³⁸ Elle instaure plutôt une réassurance qui aboutit à la fin à une motivation intrinsèque chez l'écrivain développant une passion pour écrire et retravailler leurs textes. Les stratégies de réassurance ne se limitaient pas seulement aux retours positifs et aux encouragements, l'animatrice permettait aux enfants de choisir la manière de la lecture à haute voix de leur texte afin de valoriser leurs productions. Ils avaient le choix de le lire seul, devant les participants ou d'autres personnes extérieurs aux ateliers. De l'écouter par la voix de l'animatrice elle-même ou bien par un autre membre de l'atelier. De l'enregistrer et l'écouter ultérieurement.

De l'animation d'atelier d'écriture pour enfants, Elisabeth BING s'oriente vers l'animation pour adulte. A la demande du « groupe d'Aix » en 1975, elle occupe un poste vacataire d'animatrice durant une année à l'université d'Aix-en-Provence. Ensuite elle a animé d'autres ateliers dans différents domaines à Paris. Ce n'est qu'au début des années 80 que le nom d'Elisabeth BING est devenue célèbre, elle dit : « *En 1981, fut fondée l'association qui porte mon nom. Elle connut très vite une grande ampleur. Le public s'est diversifié peu à peu. Il appartient maintenant à toutes les couches sociales et professionnelles.* »³⁹

Le déroulement de l'atelier d'Elisabeth BING a été divisé en quatre étapes par Claire BONIFACE, à savoir :

-la motivation ; élément qui diffère d'une tranche d'âge à l'autre. Pour l'animation d'écriture pour enfants, Elisabeth BING « a utilisé les mythes. Il était une fois, un homme nommé Dédale... »⁴⁰ pour mettre le participant dans une situation d'imaginaire qui l'implique peu à peu et lui permet de s'exprimer.

³⁶ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.44

³⁷ *Ibid.*

³⁸ *Ibid.*, p.41

³⁹ Bing (E), (Février 1993), In: Claire BONIFACE, *op.cit.*, p.19

⁴⁰ Rossignol (I), *op.cit.*, p.63

Elle raconte le mythe sans l'achever pour laisser l'initiative aux participants de le terminer à l'écrit. Toutefois, pour les ateliers destinés aux adultes, l'animatrice s'inspire de sa propre expérience en s'appuyant sur l'écriture de l'enfance comme moyen par excellence qui pousse le participant à s'interroger sur un épisode difficile de sa vie.

-l'écriture ; à l'encontre de la norme scolaire, aucun temps d'écriture n'est géré par un échancier de travail. Généralement, il ne dépasse pas une heure et demie.

-la lecture orale, aucune règle n'est imposée dans/à cette étape. Comme nous l'avons déjà dit le peut lire son texte ou le donner un au autre participant. Comme il peut ne pas le lire.

-les retours ; paroles de l'animateur et des autres participants à caractère toujours positif comme il a été déjà mentionné. Dite par Isabelle ROSSIGNOL « Questionnement Amoureux », ils visent à extraire l'élément réussi pour rassurer l'écrivain.

Ce n'est qu'après ces retours que le travail du texte surgira, les textes seront dactylographiés, photocopiés et par moment retravaillés. Procédé qui a fait polémique dans le monde des ateliers d'écriture. Marie-Claude PENLOUP⁴¹ lors de son entretien avec Elisabeth BING a constaté que cette dernière évoque souvent le travail du texte sans donner sa formule exacte. Ce qui mène à penser que l'étape « du travail du texte est implicite ».⁴²

Aussi, Claire BONIFACE et Odile PIMET trouvent-elles que cette méthode « Biguienne » d'évoquer l'écrit n'est qu'une affirmation personnelle, elles disent que : « *Débordant largement les moyens pédagogiques habituels, Elisabeth BING a fait vivre aux enfants l'aventure qu'elle aurait aimé vivre.* »⁴³ aussi, qualifient-elle ses ateliers comme pratique thérapeutique qui répare les clichés du milieu scolaire sans suite apparente et que « *aux yeux même des enfants, il n'était pas suffisant : « tu nous dis toujours que c'est bien.* »⁴⁴ alors qu'elle peut travailler le texte, du moment où « *elle met ses élèves difficiles en contact avec les auteurs les plus littéraires : Kafka, Ponge, Rilke. Lautréamont, Claude Simon* »⁴⁵

⁴¹ Penloup (M-C), Cité in (I) Rossignol, *op.cit.*, p.65

⁴² *Ibid.*, p.65

⁴³ *Ibid.*, p.41

⁴⁴ *Ibid.*, p.42

⁴⁵ *Ibid.*

Cependant, Elisabeth BING a toujours insisté sur le fait que l'objectif visé par ses ateliers d'écriture animés au centre de Dieulefit est le travail sur la langue et non pas la thérapie mais la manière d'y procéder est différente des autres ateliers, elle déclare à ce propos que :

L'intention des ateliers n'est pas thérapeutique. Et par exemple, si la lutte acharnée pour que les enfants floués et défaits que j'ai d'abord fait écrire, si l'amour que je leur ai donné ont réparé parfois une parcelle de leur désastre, ce fut plutôt une chance qu'un objectif déclaré. J'ai toujours ramené le travail en atelier à l'écriture elle-même et au questionnement spécifique qu'elle fomenté. Si le travail de l'atelier a des effets positifs sur la personne –et il en a- c'est à l'écriture et à son rôle que nous le devons.

A la fin, Il est important de signaler que la démarche « Biguienne » à évolué peu à peu avec le temps. Même si « *sa volonté de ne considérer l'écriture qu'en activité intime ou subjective* »⁴⁶ et son refus catégorique de la norme scolaire demeurent toujours présents, Elisabeth BING ne nie pas l'utilité des aspects textuels. La preuve en est qu'elle a organisé des ateliers d'écriture qui s'intéresse seulement au travail du texte où « *la littérature est abordée de manière plus technique.* »⁴⁷

D'autres ateliers combinent l'implication du sujet et le travail de l'objet tels que la Société Aleph Ecriture. Un groupe fondé par Alain ANDRÉ, enseignant de profession et deux autres collègues à lui, Danièle NONY et Jacqueline DUPRET, en 1985. Cette association se situe au carrefour de plusieurs influences de parcours d'atelier d'écriture tels que le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), l'atelier de Jean Ricardou, Célestin Freinet et les ateliers américains « Creative Writing » et, plus particulièrement celui d'Elisabeth BING. Ces trois fondateurs trouvent qu'aucun des parcours cités ne mène à l'écriture. Et que l'institution scolaire veille à produire « des textes dépersonnalisés » alors que le développement de l'acte d'écrire doit passer en premier par la réconciliation du sujet avec son écriture.

Nous n'allons pas exposer toutes les influences cités ci-dessus, nous se contentons seulement de celle de la démarche « Biguienne » qui fait l'objet de ce point théorique. Cependant, Avant d'évoquer cette influence sur l'association Aleph Ecriture, il est préférable de mentionner ce qui paraît similaire entre Alain ANDRÉ et Elizabeth BING en tant que personne. Alain ANDRÉ a déclaré dans son ouvrage « Babel Heureuse » avoir eu une enfance difficile. Isabelle ROSSIGNOL dit à cet effet que : « *Enfant*

⁴⁶ *Ibid.*, p.66

⁴⁷ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.44

*d'instituteur, lycéen en khâgne, de ce passé Alain André n'en a retenu que « ventriloquie » et autoritarisme. »*⁴⁸Dans cette même perspective Claire BONIFACE ajoute une anecdote traumatisante vécue au sein de l'école par ce fondateur de l'Aleph. Elle avance qu' : « *il apprend par cœur Lagarde et Michard, qu'il restitue dans sa copie qui sera lue par le professeur à haute voix devant la classe : il quittera la salle et ira vomir.* »⁴⁹

A l'instar des ateliers d'écriture d'Elizabeth BING, Alain ANDRÉ place le sujet au cœur de la pratique d'écriture. Il fait naître le désir d'écrire chez les participants en échec. Il s'agit d' un travail de réparation et de construction de sujet. Cependant, cet animateur ne s'arrête pas à l'oralisation des productions qui, à son sens, ne mène pas à un réel travail sur le texte. Donc tous les textes produits dans ses ateliers doivent être dactylographiés et améliorés par la suite en groupe. La présence de d'autres personnes lors de l'étape de la réécriture est pour lui indispensable à la transformation du texte-sujet en texte-objet. Il mentionne à ce propos que : « *La lecture des autres textes devient désirable dès lors que les participants de l'atelier se sont saisis de leur propre projet d'écriture, qu'ils ont envie de réussir (...) Il faut passer par ce détour pour avancer dans la réalisation de son propre texte. La lecture (des modèles) constitue une indispensable médiation entre l'auteur et son chantier.* »⁵⁰

Aussi, comme Elizabeth BING, l'association Aleph Ecriture exige-t-elle le passage par ses ateliers comme condition sine qua none de l'animation. Toutefois, le but visé n'est pas le même. Elizabeth BING trouve qu'en plus de s'intéresser au sujet et savoir l'écouter, l'écriture de l'animateur devait évoluer vers celle des futurs participants. Alors qu'Alain ANDRÉ considère différemment ce passage par les ateliers et le qualifie comme une sorte d'apprentissage pédagogique qui aide l'animateur à effectuer sa tâche convenablement.

1.3. L'atelier d'écriture comme situation de développement de la personne

Imprégné par la pensée de la non-directivité du psychologue américain Carl RODGERS⁵¹, un nouveau parcours d'atelier d'écriture est né en France en 1975

⁴⁸ Rossignol (I), *op.cit.*, p.97

⁴⁹ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.58

⁵⁰ Rossignol (I), *op.cit.*, p.100

⁵¹ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.41

Nommé CICLOP (Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation pédagogique), fondé par Michel LABROT et Pierre FRIENKEL. Cette association prend en charge deux types d'ateliers d'écriture, à savoir ; les ateliers réguliers effectués d'une manière hebdomadaire, semi-mensuelle ou mensuelle ; et les stages d'écriture qui s'étaleront soit pendant toute la semaine, soit pendant le week-end. Tous ses ateliers animés portent un nom précis dont Claire BONIFACE nous a fourni une liste exhaustive : « *écriture et vie ; production de textes ; groupes d'écriture spontanée ; écriture créative ; écouter, vivre, écrire ; écriture érotique ; écriture et jeux ; écriture théâtrale ; écriture et voix ; écriture et nourriture ; lectures-rencontres, écrits et crises.* »⁵²

A l'exception de tous les ateliers d'écriture de l'époque qui fixe des frais standard de la participation, le CICLOP établit le tarif en fonction de la situation personnelle et de l'animateur, et du participant. Toute personne y trouvera son compte.

A l'opposé des deux autres tendances citées qui proclament l'aboutissement à l'écriture soit par le sujet, soit par la contrainte, l'objectif de cette association est de mettre l'écriture au service de la personne. Le co-fondateur Pierre FRIENKEL le définit ainsi : « *l'essentiel du travail en atelier d'écriture n'est pas le travail sur le texte mais le travail sur les personnes.* »⁵³ Dans un souci d'explication, Isabelle ROSSIGNOL insiste sur la notion du groupe pour définir l'objectif du CICLOP, elle dit à cet effet : « *l'objectif du CICLOP n'est pas de faire travailler l'écriture pour elle-même, mais d'étudier en quoi le groupe peut être facteur de "changement positif dans la relation écriture/sujet."* »⁵⁴ Donc cet atelier d'écriture donne beaucoup plus d'importance à la dynamique du groupe qu'à l'écrit en tant que pratique pourtant essentiel au dispositif de l'atelier d'écriture.

Jacqueline LAFONT-TERRANOVA déclare que ces deux objectifs cités sont étroitement liés du moment où « *les difficultés de l'expression écrite [sont considérable] comme des problèmes de la communication sociale* » et, que le rétablissement de la relation positive entre la personne et le texte est déclaré comme allant de pair avec une évolution sensible de capacités de communication. »⁵⁵

⁵² Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.64

⁵³ Rossignol (I), *op.cit.*, p.88

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.41

Selon Claire BONIFACE, le CICLOP exige plusieurs compétences pour le recrutement des animateurs. La première est liée à la formation « à l'animation non-directive »⁵⁶. La deuxième en relation avec l'écriture vise l'octroi des « techniques d'expression et de créativité »⁵⁷. Cependant, la troisième ne se retrouve pas chez l'ensemble des animateurs, elle réside dans l'expérience psychanalyste. Il ressort également que les animateurs du CICLOP « sont des « pros » des groupes de toutes sortes »⁵⁸.

Loin de nier la présence de la formation à l'animation non-directive assurée par Pierre FRIENKEL et Roland GOHLKE, Isabelle ROSSIGNOL n'intègre pas ce point parmi les compétences exigées des animateurs. Elle dit que : « Le CICLOP semble plus attaché aux qualités humaines qu'aux compétences, techniques ou non. »⁵⁹ On pourrait ainsi affirmer que pour les représentants de ce groupe, toute personne capable d'animer un groupe d'une part, et ayant envie de créer du texte d'autre part, est capable d'animer un atelier.

Ceci dit que les capacités d'écouter les autres, de les accompagner durant tout l'atelier et de la création d'une dynamique de groupe donneront naissance à l'expression spontanée refoulée chez chaque participant.

Dans la même perspective de Carl ROGERS qui suppose que « le principe de la guérison du patient repose entièrement sur l'attitude du thérapeute qui saura conduire l'autre à "oser exprimer ce qu'il a d'unique en soi" ». ⁶⁰ Pierre FRIENKEL ne dissocie pas le travail créateur du travail sur soi au point de transformer, quelque part, l'animateur en un thérapeute qui instaure un climat de confiance au sein du groupe, favorise l'entraide entre les membres et enfin il crée le désir d'écrire pour aboutir à une expression originale propre à chacun des participants. Ce co-fondateur le confirme en définissant l'acte d'animer « c'est faire advenir les désirs d'écrire des participants, et faciliter leur mise en œuvre. Cela suppose évidemment, pour nous animateur, d'avoir envie de mettre notre désir de facilitation au service du désir d'écrire, du désir tout court, des participants... »⁶¹

Ce désir cherché par l'animateur est la base de l'animation du CICLOP. Aucune animation n'est réussie si elle n'arrive pas à déclencher ce phénomène psychologique chez les participants. Effectivement, l'animateur qui n'autorise pas le participant à

⁵⁶ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.63

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ *Ibid.*, p.64

⁶⁰ Rossignol (I), *op.cit.*, p.91

⁶¹ Frienkel (P) cité in (I) Rossignol, *ibid.*, p.91

exprimer librement ce qu'il pense, à mettre fin à ce qui est dévalorisation de soi ne peut jamais extraire leur côté créatif de l'écrit. Une autre condition s'avère cruciale dans cet atelier, c'est l'écriture de l'animateur au même temps que les autres membres du groupe. Il doit vivre les mêmes moments que les participants en écrivant et exprimant ses sentiments personnels afin de les convaincre que « *l'animateur ne soit plus le supposé-sachant, mais une personne parmi d'autres* »⁶² Ce qui mène à la création de liens entre l'animateur et ses participants. Donc, l'animation est conçue principalement comme « *une histoire de désir* »⁶³ qui conduit d'une certaine manière à la réconciliation avec soi-même.

Ce « créateur de positif »⁶⁴ qui est l'animateur s'appuie sur des lanceurs d'écriture dits inducteurs pour animer ses ateliers. Ces inducteurs sont une nouvelle forme de consigne liée à l'objectif premier de l'atelier qui est « *laisser venir ce qui vient* »⁶⁵. Faire écrire à partir d'un mot, d'une expression, d'un jeu, ou une expérience telle qu'une improvisation orale ou corporelle semble être un moyen par excellence pour contribuer à l'émergence de soi. Même l'écriture à partir des jeux oulipiens est loin de faire l'unanimité avec les autres ateliers. Elle est en rupture avec l'objectif littéraire qui lui est assigné.

Autre particularité de l'atelier CICLOP : la manière dont les inducteurs sont proposés est fortement différente des ateliers d'écriture. Ils sont soit donnés par l'animateur, soit par le participant. Le choix de ces inducteurs se fait par un vote ou d'une façon aléatoire. Aucune norme n'est imposée quant à ces lanceurs d'écriture. Ensuite, vient la négociation de l'écriture tantôt à partir d'un seul inducteur, tantôt chaque participant trie l'inducteur qui lui convient. Et du temps consacré à cette écriture. « *Ces moments de discussions favorisent bien sûr la mise en relation des participants.* »⁶⁶ Il est question d'un partenariat sécurisant entre les membres du groupe. Ils s'écoutent, ils décident ensemble de la manière de procéder à écrire, par conséquent, le participant est valorisé.

Pour ce qui est du temps de l'écriture, vu qu'il s'agit d'écriture spontanée, ce temps s'avère bref. Il ne dépasse pas une vingtaine de minute selon Pierre FRIENKEL. Alors qu'Isabelle ROSIGNOL donne plus de détail concernant la durée exacte de ce moment,

⁶² *Ibid.*, p.156

⁶³ *Ibid.*, p.91

⁶⁴ Désignation de l'animateur du CICLOP évoquée par Rossignol

⁶⁵ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.64

⁶⁶ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.66

elle dit que : « *ce sont les participants qui déterminent cette durée, et il est précisé que la plus fréquemment choisie se situe entre huit et quinze minutes.* »⁶⁷ Globalement, les séances d'atelier d'écriture sont composées de plusieurs exercices. Claire Boniface a fourni deux exemples de séance d'écriture d'atelier annuel nommé « Écriture et vie » du CICLOP qui montrent la nature de l'inducteur et le temps qui lui est consacré, dont nous avons choisi un seul :

Ecrire à partir de *c'est possible* (moins de 15 minutes). Lecture orale et réaction libre après chaque exercice. -chacun écrit un inducteur sur un papier. Puis chacun choisit un papier. Inducteur : ce silence, il fait nuit, j'y vais, je veux tout de suite, un vert inadmissible, les anges m'enchantent, et si c'était vrai (moins de 15 minutes) -un télégramme amoureux (13 minutes).

Le CICLOP accorde une grande importance à l'oralisation des textes produits sans pour autant l'exiger aux participants. Elle est faite dans plus grande liberté, « *on fait ce qu'on veut, et encore on n'est pas obligé. On n'a pas à justifier ses refus.* »⁶⁸ Toutefois, sa réalisation peut s'effectuer doublement : lecture et relecture des textes par le participant car « *si à la première lecture on "entend", ce n'est qu'à la deuxième on "écoute"* »⁶⁹ Soumettre son texte à une audience attentive installe une mise en confiance chez le lecteur. Cependant, cette lecture attentive exposée par Pierre FRIENKEL ne permet ni de juger le texte, ni d'offrir les outils indispensables à un travail de réflexion et d'analyse. Au contraire, le premier jet au CICLOP est un produit fini qui contribue à la création de l'identité du participant. C'est pour cette raison qu'aucun moyen tels que les affiches et les rétroprojecteurs n'est exploité lors de l'oralisation des textes, étape respectée en tant que telle au sein de cette association d'écriture.

A partir de ce principe, la liberté s'étend même à la présence des participants aux ateliers d'écriture, aucun engagement n'est garanti quant à cette présence. En effet, du moment où le texte est considéré seulement comme un acte de communication entre les membres d'un groupe, la continuité ne semble pas un élément favorisé, « *on peut arriver au milieu de l'année sans prévenir, venir une fois de temps en temps* »⁷⁰. Selon la disponibilité et surtout le désir de chacun.

⁶⁷ Rossignol (I), *op.cit.*, p.210

⁶⁸ Pimet (O), (C) Boniface, *ibid.*, p.65

⁶⁹ Frienkel (P) cité in (I) Rossignol, *op.cit.*, p.221

⁷⁰ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.65

Finalement, nous disons que l'appellation « groupe d'écriture »⁷¹ convient le plus pour l'association CICLOP car elle accorde plus d'importance au groupe et à l'animation qu'aux textes produits.

Dans le même sillage, d'autres ateliers d'écriture naissent, citons à titre d'exemple « Catherine VALABRÈGUE ou je me fatigue pas puisque ça marche » et « Vivre et l'Ecrire ». Le premier atelier fondé en 1975 se caractérise par son rapport particulier au mouvement féministe. La première preuve en est que tous les membres du groupe sont tous de sexe féminin. La seconde preuve est les écrits féministes de la fondatrice Catherine VALABRÈGUE. Le fonctionnement de cet atelier se rapproche beaucoup de celui de l'association CICLOP : l'écriture est déclenchée à partir d'inducteur (un mot au hasard) ; le temps d'écriture est bref (il ne dépasse pas quinze minutes) ; les retours sont toujours positifs et aucune réécriture n'est autorisée.

Cet atelier d'écriture à caractère simple et limité peut être facilement typé : atelier de déblocage centré sur la personne où la réflexion sur l'écriture reste très primaire. Il est à mentionner qu'après avoir collecté une cinquantaine d'exercice⁷² Catherine VALABRÈGUE a animé d'autres stages de créativité au sein de l'université et de diverses entreprises.

Partant de la constatation suivante : les jeunes apprenants, le plus souvent, s'expriment mieux à l'écrit qu'à l'oral. L'écrivain Pierre De GIVENCHY a créé en 1975 « Vivre et l'Ecrire », une association orléanaise qui s'intéressait au début aux écrits personnels des jeunes, notamment, du journal intimes. Les textes rassemblés sont soit écrits dans le cadre des ateliers d'écriture animés dans différents domaines, tels que le milieu scolaire et le festival du livre. Soit collectés à partir de la correspondance qui s'est faite comme suit :

Pierre De Givenchy propose aux jeunes lecteurs une correspondance. En 1978 deux ou trois lettres arrivent chaque matin, en 1992, se sont trente à cinquante lettres quotidiennes : « parce qu'ils ne nous voient pas, ils nous écrivent ». Soixante-dix personnes répondent au courrier de façon personnelle. « Dès ta première lettre, l'un d'entre nous te répondra. Il te donnera son vrai nom et son adresse personnelle. Désormais, c'est lui seul qui connaîtra ton écriture. Il gardera pour lui tes secrets : car ce qu'on écrit dans les lettres personnelles, c'est sacré. Dans cette correspondance, il n'y a pas d'interdit, pas de jugement, ni de tabou. »⁷³

⁷¹ *Ibid.*, p. 68

⁷² *Ibid.*, p. 69

⁷³ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.73

Sans qu'ils soient retouchés, les textes sont publiés. Ce qui importe n'est guère la manière d'écrire mais le contenu réel de chaque texte. Il s'agit de « *mettre en relief et valoriser la profondeur de chaque être humain, l'intérêt de sa singularité.* »⁷⁴

1.4. Les rapprochements entre les différents types ateliers

Les trois tendances où l'accent est mis sur le texte, sur la personne ou sur le sujet-écrivain qualifiées comme ateliers d'écriture de loisir⁷⁵ forment l'ossature des ateliers d'écriture en France. Tous ces ateliers ont eu une large audience auprès des participants et des théoriciens de l'écrit. Ils ont bel et bien influencé le développement de la pratique d'écriture dans ce pays depuis les années soixante. Ils semblent, à première vue, forts différents, en effet, chaque atelier propose une typologie d'écrit précise. Toutefois, beaucoup de similitudes les réunissent. A la suite de Claire Boniface et Isabelle ROSSIGNOL, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA en a rapportés plusieurs points de ressemblance qui sont tous en rupture avec l'école mais que nous présenter ci-dessous en trois grands axes.

1.4.1. La remise en cause de la tradition scolaire

En dépit de leur naissance dans un milieu institutionnel, les premiers ateliers d'écriture animés en France par Elisabeth BING (à l'institut de Dieulefit) et Anne ROCHE (à l'université d'Aix-en-Provence) se sont interrogés sur l'enseignement en tant que pratique comme il a été déjà mentionné. D'une part, Elisabeth BING racontait son aventure douloureuse de l'écriture, dans son premier livre « Et je nageai jusqu'à la page », due principalement au régime normatif de l'école qui lui a ôté le désir d'écrire. La confrontation avec la norme est le point de départ de cette animatrice pour parvenir à réparer ce que l'école a endommagé chez le jeune scripteur. A cet effet, elle a déclaré au colloque Cerisy que l'angoisse du rédacteur disparaîtra seulement avec le changement pédagogique total de l'enseignant, elle le sollicite « *de bannir toute critique normative, tout système de notes, toutes grilles d'évaluation, qui aussi modernes qu'elles soient [...] laiss[en]t de toute façon l'enfant sur le gril et d'adopter*

⁷⁴ *Ibid.*, P.74

⁷⁵ Par Lafont-Terranova (J).

la posture d' « une mère mythique » capable « de rassurer [...] [l'enfant] jusqu'au plaisir. »⁷⁶

Ce n'est qu'au fil du temps que ses ateliers d'écriture ont adopté une nouvelle posture qui se base sur le travail du texte produit.

D'autre part, Anne ROCHE s'est centrée sur le processus lecture/discussion⁷⁷ pour enseigner l'écrit. Elle a pensé à « proposer un projet : l'écriture d'un roman du cours . L'idée de ce travail fut discutée par écrit »⁷⁸, tout en intégrant la dimension subjective des étudiants quant à l'expression et le choix de la lecture. Par conséquent, elle a métamorphosé le cours habituel en « un séminaire expérimental d'écriture »⁷⁹. En deuxième lieu, elle s'est révoltée contre l'organisation de la salle en tant qu'espace. Donc elle a changé l'agencement des tables de la forme ordinaire à la disposition en rond afin d'encourager les interactions et les débats entre les membres du groupe-classe.

A la suite de Marie-Claude PENLOUP qui a signalé que cette remise en cause de l'institution scolaire est un fait paradoxal du moment où ces premières expériences d'ateliers d'écriture, notamment celle d'Elizabeth BING sont « nées dans et pour des situations scolaires » et qui « remettent violemment en cause le statut et les représentations de l'écrit à l'école »⁸⁰, Jacqueline LAFONT-TERRANOVA considère-t-elle aussi cette révolte contre l'école comme un acte violent retrouvé dans la majorité des ateliers de loisir.

Défini comme « lieux du dire et de l'être »⁸¹ par Pierre FRIENKEL, le CICLOP s'avère en rupture totale avec l'école. Aucun intérêt n'est porté à l'écriture, mais plutôt à l'étude des relations tissées au sein du groupe et ses effets positifs sur le binôme écriture/sujet, comme le confirme Isabelle ROSSIGNOL : « la spécificité de cette association est en effet d'avoir construit sa pratique à partir de concepts exclusivement liés au groupe »⁸². Même les retours n'ont pas lieu dans ces ateliers, l'animateur s'abstient de tout jugement. Par conséquent, aucune correction n'est apportée au texte lu.

⁷⁶ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.48

⁷⁷ Rossignol (I), *op.cit.*, p.55

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ C'est le nom qu'à donné Anne Roche au cours de l'écrit à l'université.

⁸⁰ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.48

⁸¹ Frienkel (P) cité in (I) Rossignol, *op.cit.*, p.93

⁸² *Ibid.*, p. 88

En dépit des contraintes de l'Oulipo qui désacralisent l'écrit et le rendent à la portée de tout apprenant grâce leur aspect ludique, une grande place est attribuée au cadre formel de l'écriture sans prendre en considération le participant en tant que scripteur. Aussi, le troisième principe des stages oulipiens cités par Jaques JOUET semble être un élément totalement refusé lors de l'apprentissage scolaire : « *par principe tous les participants écrivent. Le cas échéant, on ne peut obliger personne à écrire* »⁸³ Cette liberté de ne pas écrire n'est pas un principe appliqué au sein de l'institution scolaire. Un autre point s'avère différent de l'institution scolaire, le nombre des membres du groupe et le caractère volontaire de leur participation aux ateliers d'écriture. Effectivement, Bien qu'elles soient à caractères différents, les trois grandes tendances sont tous d'avis que la pratique de l'écrit se fait en groupe restreint. Selon Elisabeth BING « *le mot atelier renvoie d'abord à la notion de groupe et plus précisément de petit groupe* »⁸⁴ qui ne dépasse pas « *une quinzaine de personnes* »⁸⁵. Alain ANDRÉ annonce clairement l'handicap du nombre d'apprenant qui rend l'enseignant incapable de « *faire un atelier d'écriture avec trente-huit élèves, et le bac à la fin de l'année.* »⁸⁶

Participer aux ateliers d'écriture relève du choix et de l'animateur et du participant, aucun de ces deux personnes n'est obligé de vivre une expérience de l'écrit au sein d'un groupe donné. Cette formalité n'a jamais existé jusque là dans une perspective scolaire. Même s'il s'agit d'un animateur/enseignant, « *avoir un public qui a choisi d'être là, c'est une des différences importantes entre sa pratique en atelier et sa pratique à l'intérieur de l'institution scolaire.* »⁸⁷

L'atelier d'écriture permet aussi au participant d'acquérir un rôle actif, il n'est point celui qui assimile passivement la parole de l'autre, « *il s'agit d'"écrire à haute voix* ». Les échanges prennent une place importante au sein de cet espace créatif. Et c'est à l'animateur de gérer et d'organiser ces interactions en relation avec les productions écrites. Donnons l'exemple du CICLOP, les critères à partir desquelles se fait le recrutement des animateurs sont beaucoup plus liés aux qualités humaines qu'aux

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ Lafont-Terranova (J), *ibid.*, p.49

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ Alain André cité in Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.49

⁸⁷ *Ibid.*, p.50

capacités du travail. Il est premièrement demandé à l'animateur d'être un accompagnateur durant tout l'atelier, d'adopter une aptitude de l'écoute attentive, tout énoncé est accepté, aucun reproche n'est manifesté à l'égard du participant. Deuxièmement, vient la gérance de la dynamique du groupe pour « *créer naturellement un espace d'expression pour les participants* »⁸⁸ Donc, le CICLOP définit l'atelier d'écriture comme un espace de rencontre de sujets et nom comme un lieu d'écriture.

Contrairement au système scolaire, où l'écrivain s'adresse à un enseignant qui occupe le statut du seul correcteur, dans l'atelier d'écriture la dimension communicative du texte mène au partage de celui-ci avec les autres membres du groupe. Dans les ateliers oulipiens l'acte d'écrire est conçu comme un jeu de construction qui aboutit à la fin à un texte écrit, commenté et compris par le lecteur. Ce dernier est secoué par les animateurs de l'Oulipo comme le projette Raymond QUENEAU : « *pourquoi ne demanderait-on pas un certain effort au lecteur ? On lui explique toujours tout au lecteur.* »⁸⁹ Ceci dit que cette pratique scripturale est une situation de parole.

1.4.2. L'écriture créative : pratique et enjeux

En s'éloignant toujours du mode de la rédaction ou de la dissertation scolaire qui s'inscrit dans un cadre logique basé sur des normes rigides, les ateliers d'écriture perçoivent l'écrit comme un élément déclencheur de la créativité qui implique l'écrivain en tant que personne. Il puise dans sa propre vision de la réalité, dans ses ressources linguistiques et affectives pour apprendre à écrire. C'est pour cette raison que l'écriture en atelier d'écriture est en premier lieu d'ordre fictionnel. Toutefois, certaines associations comme l'*Aleph* accordent « *une part de leurs activités à l'écriture fonctionnelle* »⁹⁰

Également, les ateliers d'écriture de loisir développent une certaine forme d'écriture privée. En effets, ils offrent aux animateurs et aux participants une certaine joie. ORIOL-BOYER perçoit cette pratique d'écriture joyeuse comme « *une pratique de bon amateur d' « un usage artistique du langage* » »⁹¹ Ecrire dans des stages animés par l'*Oulipo* à partir de contraintes ludiques c'est vivre une pratique heureuse « *sans angoisse de réussir ou d'échouer puisqu'il n'y a d'autres gains que le rire approbatif*

⁸⁸ Rossignol (I), *op.cit.*, p.131

⁸⁹ Queneau (R), cité in (I) Rossignol, *ibid.*, p.42

⁹⁰ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.52

⁹¹ *Ibid.*, p.51

des auditeurs ou leurs menu silence. »⁹² Le but premier de ces stages est « *de démystifier l'acte d'écrire* »⁹³, par conséquent le rendre accessible à tous. Dans la même perspective, Elisabeth BING essaye dans ces ateliers de rassurer l'écrivain « *ce n'est pas en pointant les maladroites d'un texte que l'on fait avancer la personne, mais au contraire en lui en montrant le beau, le réussi* »⁹⁴. C'est grâce aux « *questionnements amoureux* »⁹⁵ qui suscitent des échanges positifs autour du texte écrit que cette animatrice procure à ses écrivains le désir d'écrire d'avantage. Il est de même pour les membres du *CICLOP* qui se demande toujours « *comment faire advenir l'acte d'écrire, et comment le rendre facile ?* »⁹⁶ dans le but de rendre la tâche d'écrire un moment de plaisir et non une corvée fastidieuse.

En définitive, nous disons que les trois grandes tendances d'ateliers d'écriture s'accordent sur la nécessité d'instaurer un cadre favorable aux participants pour écrire.

1.4.3. Du sujet écrivain à la médiation dans l'écriture

La production de l'écrit n'est pas le seul élément important dans l'atelier d'écriture, l'affirmation des participants en tant que sujet et/ou écrivain est un des objectifs visés par ces ateliers. La dimension du sujet est un des points communs des différentes tendances des ateliers d'écriture qui rompent totalement avec les traditions vécues dans l'institution formelle

Certes, l'importance accordée au sujet dans les ateliers d'Elisabeth BING est de taille, mais l'écriture n'est pas négligée au profit de ce sujet, bien au contraire « *si le travail de l'atelier a des effets positifs sur la personne – et il en a – c'est à l'écriture et à son avancée que nous le devons* »⁹⁷, ceci dit que cette animatrice utilise le sujet comme tremplin pour la constitution du sujet-écrivain. Possible qu'au début, ses ateliers étaient une sorte de lieu thérapeutique centrée seulement sur la personne mais au fur et à mesure ils ont pris une nouvelle posture. En effet, les « *questionnements amoureux* » sont convertis en de « *la juste distance, chaleureuse mais exigeante* »⁹⁸. Toutefois, le temps de réassurance est toujours de mise. Ce qui rompt totalement avec les traditions

⁹² Rossignol (I), *op.cit.*, p.44

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ *Ibid.*, p.65

⁹⁵ *Ibid.*

⁹⁶ *Ibid.*, p.90

⁹⁷ Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.53

⁹⁸ *Ibid.*

vécues dans l'institution formelle qui mènent à une écriture forcée sans implication personnelle.

Dans le même sillage, l'association *CICLOP* quant à elle prône en faveur d'une perspective thérapeutique qui aboutit à l'affirmation du sujet à travers les écrits produits. En s'inspirant de la théorie de Carl ROGER qui vise le développement de la personne, Pierre FRIENKEL lie le travail de l'écriture à la personne. Il dit à cet effet que :« *Notre projecteur est tourné sur la personne, sur le texte, et sur la relation que chaque personne entretient avec l'acte d'écrire. Relation qui a très souvent des liens avec la représentation que l'on se fait de son propre texte, représentation non sans liens avec notre histoire, avec notre rapport au monde.* »⁹⁹

Il s'agit d'une thérapie réparatrice qui libère l'expression personnelle du sujet et l'implique entièrement dans l'écriture.

A première vue, les stages oulipiens paraissent comme une pratique scripturale qui tient compte seulement de la contrainte et du texte en tant que fabrication sans donner de l'importance à son contenu. Aucun intérêt n'est porté à la place qu'occupe le participant dans ces ateliers. Alors que « *le sujet n'est jamais totalement absent, et les jeux oulipiens ont une répercussion aussi bien sur le sujet que sur le sujet-écrivain*»,¹⁰⁰ en effet, la contrainte à caractère ludique débloque l'expression et implique la personne qui écrit.

C'est pour cela ces trois tendances critiquent en particulier chez l'institution scolaire, l'absence de la confirmation de soi au sein du groupe. En effet, « *il y a du risque à écrire, à tenter ce qui advient mais ce risque est une aventure constructrice qui, ici, se vit ensemble, hors de l'habituelle solitude, dans une nécessaire tendresse où chacun écrit pour soi mais s'ouvre à la parole et au texte de l'autre.* »¹⁰¹ Tous les procédés qui encouragent l'établissement des liens émotionnels entre les membres du groupe sont les bienvenus : l'entraide et l'écoute du texte de l'autre renvoient, toujours dans les ateliers d'écriture, à des réactions positives par rapport à autrui. Même l'évaluation se veut centrée grandement sur la valorisation de l'écrit de l'écrivain et de l'écrivain lui-même. Effectivement, Le participant de l'atelier *Aleph*, comme le déclare le fondateur Alain

⁹⁹ Frienkel (P), cité in (I) Rossignol, *op.cit.*, p.90

¹⁰⁰ Lafont-Terranova (J), *ibid.*, p.53

¹⁰¹ Bing (E), cité in Lafont-Terranova (J), *ibid.*, p.54

ANDRÉ, après la lecture de son texte s'attend à ce qu'on évalue sa personne à travers son texte, lorsqu'il pose la question « *"Qu'est ce que vous pensez de mon texte ?" En fait, c'est aussi, bien souvent : "Que vaut-il ?" Et encore sans frontière claire : "Et moi, qui suis-je, et qu'est ce que je vaux" »*¹⁰² Raison pour laquelle l'évaluation qui remet en cause les compétences de l'écrivain est généralement censurée, voire inconcevable.

2. L'historique des ateliers d'écriture

Avant l'ouvrage « *l'invention Des Ateliers D'écriture En France* » écrit par Isabelle ROSSIGNOL en 1994, on ne reconnaissait pas à ces ateliers une histoire qui pourrait justifier leur naissance et leur développement, « *les ateliers sont toujours présentés comme des entités abstraites, issues de rien, et par conséquent ne menant à rien d'identifiable non plus.* »¹⁰³ Par la suite Jacqueline LAFONT-TERANOVA (2009) a enrichi l'ancien historique en montrant que La naissance des ateliers d'écriture est tributaire de huit courants connus comme ayant eu de vraies influences sur la question, citons: les ateliers américains, l'Oulipo, le structuralisme, le mouvement Freinet, le nouveau roman, les événements de mai 68, le Haïku et l'intertextualité.

Sans se fier à l'ordre chronologique, nous allons présenter ces différentes influences : leurs définitions et leur relation avec la pratique de l'atelier d'écriture selon les domaines auxquelles ils s'inscrivent. Mis à part les ateliers d'écriture américains qui constituent l'élément fondateur des ateliers d'écriture en France, certains s'enregistrent dans le monde littéraire, d'autres sont à replacer dans un cadre plutôt de mouvement de pensée. L'influence historique a contribué au développement d'atelier d'écriture créative.

2.1. L'expérience fondatrice: Les ateliers américains

L'origine des ateliers d'écriture remonte à l'apparition des groupes d'écriture en 1753, notamment à l'intégration du « *creative writing workshops* » (ou « *creative writing course* ») en 1887, dans les programmes de l'université d'Iowa aux Etats-Unis. L'objectif primordial de cette création littéraire, en plus de la transmission d'un savoir faire et l'installation d'une nouvelle approche de l'enseignement de la littérature, était de créer de nouveaux écrivains. C'est pour cela que l'université acceptait, le plus souvent, les écrivains/professeurs pour animer ses ateliers, chose refusée par certains

¹⁰² André (A) cité in Lafont-Terranova (J), *ibid.*, p.95

¹⁰³ Rossignol (I), *op.cit*, p.21

chercheurs, tels que Roman JAKOBSON qui a déclaré, avec ironie, à ce propos : « *Il faut un éléphant pour enseigner la zoologie.* »¹⁰⁴.

A la différence des ateliers d'écriture français, la philosophie qui sous-entend le fonctionnement des ateliers américains est que les participants rédigent leur texte en dehors des ateliers, puis ils exposent quelques textes de participants au groupe qui vont être « *lus à haute voix, étudiés, analysés, critiqués, en général sans complaisance.* »¹⁰⁵ En effet, La critique des textes donne lieu à des discussions houleuses attendues par les participants, comme l'explique une étudiante : « *Nous venons tous pour trouver cette tradition : des gens de qualité qui disent du mal de nos textes.* »¹⁰⁶ Et tout cela afin de publier des textes de qualité.

D'une part, en dépit de la différence entre les ateliers d'écriture français et des ateliers d'écriture américains, les « *writings workshops* » ont connu une large audience auprès des animateurs français. Les expériences menées par Marianne ALPHANT¹⁰⁷ dans plusieurs ateliers d'écriture aux Etats-Unis, notamment, celui de l'écrivain Robert COOVER, à visée littéraire, confirment le succès de ces ateliers américains qui incitent les participants à analyser ensemble les textes produits et à découvrir les procédés de l'écriture littéraire. Sabine RAFFY, enseignante aux Etats-Unis d'origine française, renforce cette opinion en pensant que ce genre d'ateliers qui « *remplacent l'explication des textes, sont un biais pour les étudier.* »¹⁰⁸

Anne ROCHE, fondatrice du groupe d'Aix-en-Provence, déclare : « *Désormais, je vais pouvoir me taire (...) dans ce cours qui a cessé d'être « mon » cours pour être à ceux qui y venaient.* »¹⁰⁹ Indubitablement, en 1968, elle a décidé de suivre la méthode des ateliers américains en s'appuyant sur l'expérience « lecture/discussion ». Et elle a changé radicalement sa méthode d'enseignement. Tout d'abord, elle a remis un questionnaire à ses apprenants qui comporte la sélection de leurs choix de lectures, ainsi que l'identification de leurs écrits hors contexte universitaire/scolaire. Ensuite, tentée par l'invention d'un espace autre que l'ancien, elle a transformé l'organisation de la

¹⁰⁴ Propos retenu lors du colloque « Les pratiques d'écritures littéraire à l'université », du 2 au 3 décembre 2010, Paris : Université de Cergy-Pontoise.

¹⁰⁵ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.199

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.200

¹⁰⁷ Marianne Alphant a fait un reportage sur les « writings workshops » qui n'a pas été publié.

¹⁰⁸ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.200

¹⁰⁹ Roche (A), cité in Rossignol (I), *op.cit.*, p.54

salle de cours en disposant les tables de la forme rectangulaire à la forme ronde. Enfin, elle a achevé son cours en utilisant comme corpus les productions personnelles des étudiants, et en permettant la parole à tour de rôle.

Les questionnaires remplis par les étudiants d'Anne ROCHE confirment d'avantage l'utilité du changement qu'elle a apporté à ses cours, ils reprochent à l'enseignant l'absence de leurs implications personnelles à l'écrit. Isabelle ROSSIGNOL le note d'une manière détaillée en déclarant que :

Les étudiants y avaient remis en cause...l'attitude de l'enseignant. Ils critiquèrent en particulier chez leur professeur, le refus du contact personnel, le refus de l'individuel et la volonté de ne parler qu'avec le groupe, toutes attitudes qu'ils avaient prises pour de l'indifférence. Etait en fait reproché en masse l'impersonnalité de l'enseignant, lui qui demandait par ailleurs à ses étudiants de s'impliquer.¹¹⁰

Malgré les critiques proférées vis-à-vis de cette nouvelle version d'enseignement, des cours ou plutôt des ateliers d'écriture ont été installés à l'Université d'Aix-en-Provence, plus précisément dans le cursus de Lettres Modernes à partir des années soixante dix.

Même Elisabeth BING était imprégnée implicitement par le modèle américain dans ses ateliers pour adultes. Elle a proposé une progression qui a duré trois ans pour déclencher le plaisir d'écrire. Ce n'est qu'au bout de cette troisième année que les participants arrivaient à produire des textes longs en relation avec leur enfance, écrits totalement ou en partie hors l'atelier d'écriture. Claire BONIFACE a expliqué la procédure de cette animatrice en disant que : « *petit à petit au cours des deux premières années d'un atelier hebdomadaire, les textes reviennent dactylographiés, photocopiés et parfois retravaillés en atelier, sans aucune insistance ou programme de la part de l'animatrice.* »¹¹¹

D'autre part, il n'est guère question pour Claudette ORIOL-BOYER de considérer les « *writings workshops* » comme un espace de création. Pour Isabelle ROSSIGNOL, Claudette ORIOL-BOYER est vraiment « *fort sévère avec les Américains, disant qu'ils travaillent dans l'empirisme le plus total, qu'ils n'ont aucune connaissance théorique,*

¹¹⁰ *Ibid.*, p.55

¹¹¹ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.47

qu'ils provoquent une écriture reproductive, le contraire de l'écriture créative, qu'ils auraient besoin d'elle pour se former. »¹¹².

Dans cette même perspective, Michel BUTOR¹¹³ qui a animé des ateliers d'écriture à l'université de Louisville dans les années quatre-vingt, a accusé ces ateliers américains d'être des lieux de rivalité négative qui visent la publication des textes. Cependant, ces « *writings workshops* » ont bel et bien influencé les ateliers d'écriture en France dans la mesure où ils sont « *à l'origine d'un certain type de schéma de séances. Jean Ricardou et surtout Anne Roche (Groupe d'Aix) s'y réfèrent ou s'y sont référés.* »¹¹⁴ De plus, les ateliers d'écriture ont été marqués par l'influence littéraire d'un groupe éclectique, appelé Oulipo, qui a conquis, pendant les années soixante, une place importante dans le monde littéraire.

2.2. Influence littéraire

2.2.1. L'Oulipo

A partir des années vingt, un nouveau groupe d'écrivains bouleverse l'écriture, il invente des jeux de mots qui mènent à des productions hasardeuses du genre « *Le cadavre exquis boira le vin nouveau* ». Il s'agit du surréalisme dont Raymond QUENEAU faisait partie pendant quelques années. Toutefois, ce dernier prônait l'antihasard et le conscient, d'où sa rupture avec les surréalistes.

Par la suite, il a fondé avec le mathématicien François Le LIONNAIS, le 24 novembre 1960, l'Oulipo (ouvroir de la littérature potentielle) en réaction au surréalisme. Isabelle ROSSIGNOL le définit comme suit : « *l'Oulipo est l'aboutissement des réflexions de Queneau contre le surréalisme.* »¹¹⁵. Ce nouveau cercle d'écrivains qui ne contient pas de théorie littéraire est basé sur des réunions mensuelles comportant soit un déjeuner soit un dîner, caractérisé par l'élection d'un président et d'un secrétaire à chaque fois, où les membres exposent leurs créations qui seront par la suite archivées dans les dossiers des séances Oulipiennes.

Il convient de mentionner que ce groupe littéraire, à ses débuts, a effectué sa première réunion en tant que SLE, c'est-à-dire le séminaire de la littérature expérimentale, et par souci de prudence et d'esthétique, les fondateurs ont modifié son nom en « Oulipo ».

¹¹² *Ibid.*, p.200

¹¹³ *Ibid.*

¹¹⁴ Rossignol (I), *op.cit.*, p.26

¹¹⁵ *Ibid.*, p.41

Selon Jacqueline LAFONT-TERANOVA, ce groupe littéraire réuni des mathématiciens et/ou des poètes et/ou des peintres, tels que Claude BERGE, Jean QUEVAL, Albert Marie SHMIDT et George PEREC. Cette diversité de membre a créé une nouvelle vision mathématique de la littérature. Isabelle ROSSIGNOL disait très justement :

[...] à partir d'un fond de règles rigoureuses et de techniques précises, les oulipiens veulent expérimenter et proposer toutes sortes de formes fixes qu'ils fabriquent, comme il a été dit, avec des matériaux mathématiques [...], les écrivains de l'Oulipo s'attachent à une conception de l'art qui a tout à voir avec la tradition de la Rhétorique classique. Ils entendent par conséquent chasser de leur chemin la littérature borborygme, celle qui vient des « tripes » et qui n'obéit qu'au hasard. L'écriture doit désormais être abordée comme une science exacte.¹¹⁶

La littérature dite potentielle, s'appuie sur la contrainte comme support pédagogique. Cet instrument ludique, selon les oulipiens, est un moyen libérateur d'imagination qui offre aux participants de nouvelles pistes de l'écrit à partir de situations inhabituelles et arbitraires. En effet, grâce au « lipogramme », consigne qui exige la rédaction de tout un texte sans certaines lettres, George PEREC a écrit tout un ouvrage, intitulé *La disparition* (1969) sans utiliser la lettre « e ». « *Cent mille milliards de poèmes* » fut la première œuvre de l'Oulipo dirigée par Raymond QUENEAU.

Loin d'être un mouvement ou une école littéraire, les Oulipiens imposent deux sortes de littérature potentielle¹¹⁷ ; une dite « analytique » ou « anoulipisme », qui vise la quête des possibilités retrouvées chez les écrivains; l'autre appelée « synthétique » ou « synthoulipisme » ; considérée comme le noyau du fonctionnement de l'Oulipo, elle consiste en la création de nouvelles possibilités inexplorées par les anciens auteurs.

Par ailleurs, Marcel BÉNABOU, écrivain et secrétaire « définitivement provisoire et provisoirement définitif » de l'Oulipo, a toujours insisté sur le fait que : « *La première vocation de l'Oulipo n'était pas les ateliers d'écriture* »¹¹⁸ et que les oulipiens ont dirigé des stages d'écriture, reconnus par la suite comme atelier d'écriture. Le premier stage a été effectué en 1976 à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon et par la suite d'autres stages plus longs ont été organisés à Royaumont et Avignon, d'où la définition

¹¹⁶ Rossignol (I), *op.cit.*, p.41

¹¹⁷ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.27

¹¹⁸ Déclaration de Marcel Benabou lors du colloque « Les pratiques d'écritures littéraire à l'université », *op.cit.*

des vingt et un principes d'atelier d'écriture par l'animateur d'atelier d'écriture oulipien Jaques JOUET. Voici ci-dessous un exemple de stage pratiqué en juillet 1983 :

- « Lundi 18 *matin : présentation ; exposé Noël Arnaud ;*
 Après-midi : S+7 ; boules de neige.
- Mardi 19 *matin : lipogrammes ;*
 Après-midi : séries obligées ; ulcération.
- Mercredi 20 *matin : combinatoire générative ; tireur à la ligne ;*
 Après-midi : belle absente, beau présent, épithalame.
- Jeudi 21 *matin : langage cuit (aphorisme, locutions introuvables,*
 Alexandrins, portrait-robot, filigrane) ;
 Après-midi : morale élémentaire et formes fixes.
- Vendredi 22 *matin : exposé : M. BÉNABOU : « la classification des*
 Des contraintes » ; P. Braffort: « littérature et ordinateur »
 J. Roubaud : proposition de contraintes ;
 Après-midi : présentation des travaux de stagiaires. »¹¹⁹

Et grâce aux nombreux travaux de l'Oulipo, un nouvel atelier littéraire est apparu en 1981 nommé « L'ALAMO » qui réunit la littérature, les mathématiques et les ordinateurs en même temps.

Le succès de l'Oulipo a-t-il aussi connu de l'ampleur dans le milieu scolaire, au point que beaucoup d'enseignants se sont inscrits dans les stages dans le but de pirater de nouvelles techniques d'expression écrite, chose qui a dérangé les membres oulipiens. Jacques BENS déclare à ce propos :

Un projet pédagogique oulipien signifierait fatalement (et d'ailleurs je crois que c'est comme ça que l'utilisent les enseignants qui viennent nous voir) que, en utilisant les exercices oulipiens, on va mieux apprendre la grammaire, l'orthographe, la géographie, l'histoire, n'importe quoi d'autre. Nous sortons ici complètement des préoccupations de l'Oulipo, qui sont des préoccupations d'ordre strictement littéraire. Nous essayons de trouver des techniques, des recettes, pour fabriquer de la littérature. Que des gens utilisent les mêmes recettes pour faire de l'enseignement aux enfants, tant mieux pour eux, moi ça me ravit, mais ce n'est pas mon problème.¹²⁰

Dans ce même ordre d'idées, Harry MATHEWS, membre notoire de l'Oulipo, pense que ces enseignants, dans les stages, passent leur temps à apprendre à écrire au lieu de

¹¹⁹ Pimet (O), (C) Boniface, *ibid.*, p.30

¹²⁰ Bens (J), cité in, Pimet (O), (C) Boniface, *ibid.*, p.32

chercher les astuces qui leur permettront de faire écrire leurs élèves. Ce nombre élevé de participants a rendu la tâche ardue aux animateurs d'ateliers et a stérilisé le déroulement de ces stages.

Par ailleurs, jusqu'à la fin de 1984, les auditeurs de France-culture se sont habitués chaque dimanche à suivre une émission radio appelée « Panorama »¹²¹ produite par l'Oulipien Jacques DUCHATEAU et présentée par Bertrand JÉRÔME qui animait des ateliers d'écriture radiophoniques, dont les participants n'étaient pas obligés d'être adhérents au cercle de l'Oulipo.

Aussi, l'Oulipo a-t-il été à l'origine de plusieurs autres ateliers d'écriture en France, citons entre autres deux groupes constitués en 1985, « Paginaire » à visée purement pédagogique et « Tendi Mendi » à caractère homosexuel. Même Claudette ORIOL-BOYER est allée chercher des contraintes chez les oulipiens pour animer ses ateliers d'écriture. Sans oublier Yves PINGUILLY, qui en plus de ses nombreuses fonctions ; écrivain, rédacteur en chef, conseiller et consultant pour des organisations, a animé des ateliers d'écriture dans les classes, en choisissant des contraintes oulipiennes lorsqu'il s'agissait d'exercices courts.

Pour ce qui est de l'évaluation dans les ateliers d'écriture, le groupe d'Aix-en-Provence, s'est inspiré de l'Oulipo en s'intéressant uniquement au fonctionnement du processus d'écriture à partir de la contrainte. Ce qui incite les auteurs, en premier lieu, à clarifier la manière dont ils ont abordé leurs textes. Et en deuxième lieu, ils entrent en discussion avec les autres participants de l'atelier.

L'apparition de l'Oulipo a donc démystifié l'acte d'écrire, il n'est plus conçu comme une pratique inaccessible, au contraire, il est à la portée de tout le monde.

Au tournant des années 1950, « le Nouveau Roman » a imprégné de façon manifeste les ateliers d'écriture.

2.2.2. Le nouveau roman

Les ateliers d'écriture ont bénéficié de la naissance d'une nouvelle tendance littéraire, pendant les années cinquante, après la deuxième guerre mondiale, appelée par l'écrivain

¹²¹ *ibid.*, p.35

Alain ROBBE-GRILLET « Le Nouveau Roman ». Il s'agit d'un groupe d'écrivains, français, aux styles variés, qui publiaient aux éditions « *de Minuit* ».

Cette vision de l'écriture proclame le rejet des éléments traditionnels de l'écriture romanesque. Le Nouveau Roman bannit le personnage hérité du modèle Balzacien avec ses aspects physiques et moraux, avec sa psychologie et son caractère. Aussi, la notion d'intrigue est-elle abandonnée par le Nouveau Roman. Point d'intrigue, point de récit linéaire, les événements sont racontés d'une manière anarchique, sans aucune référence spatio-temporelle traditionnelle. Quant à la vraisemblance, elle sera remise en question d'où le rejet de ce que Roland BARTHES appelle « *l'effet du réel* ». Cette critique de la vraisemblance inscrit le Nouveau Roman dans un mode d'écriture tout à fait nouveau qui a fait l'objet de plusieurs reproches, notamment celles de « *créer une littérature « inhumaine », dans laquelle les personnages n'ont plus de consistance physique et psychologique et où ils ne sont plus inscrits dans un temps et un espace donné.* »¹²²

Malgré les critiques infligées au Nouveau Roman, il a continué à présenter de nouvelles notions propices au développement des ateliers au point de qualifier l'écriture comme un fait social. En effet, le statut de l'écrivain et de l'écriture a évolué d'un « prétendu message »¹²³ à un véritable « acteur » capable de métamorphoser la société à laquelle il appartient.

Par ailleurs, selon Jean RICARDOU, l'enseignant de la littérature doit occuper deux autres fonctions, écrivain et théoricien à la fois. Et tout enseignement qui ne contient pas cette triple compétence, ne sera jamais digne d'être de la vraie littérature mais plutôt d'un « *discours sur la littérature* ». ¹²⁴ Ainsi, les ateliers d'écriture seront l'endroit le plus convenable pour faire de la littérature, comme il a déclaré en 1974 : « *Enseigner de la littérature sera un jour, peut être, enseigner et fabriquer du texte dans ce qu'on pourrait appeler des ateliers d'écriture. On y écrira un texte, mais en se demandant toujours quels procédés sont employés : l'enseignement sera une production conjointe de pratique et de théorie. Nous en sommes loin.* »¹²⁵

¹²² Rossignol, (I), *op.cit.*, p.34

¹²³ *Ibid.*, p.32

¹²⁴ Terme cité par Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.102

¹²⁵ Ricardou (J), cité in Boniface (C), (O) Pimet, *ibid.*, p.102

En ce qui concerne l'écriture, Jean RICARDOU l'a divisée en deux parties ; la première favorisant l'expression, appliquée dans les ateliers *CICLOP* ; la deuxième basée sur la production, pratiquée par Claudette ORIOL-BOYER, reconnue au début comme disciple de Jean Ricardou, dans ses ateliers. Aussi la définit-il comme « *une suite d'opérations par lesquelles cet écrit, en tant que matière à travailler, accède à une organisation plus élaborée et devient texte.* »¹²⁶ Donc, l'écriture dépendra de la multiplicité des opérations qui mettent en relation les composants de l'écrit, d'où dérive la dichotomie idéale (le sens du mot/matériel, l'image et la sonorité du mot). Cette opposition « Ricardolienne » a préparé le terrain à l'apparition de « l'écriture effervescente », concept concrétisé par Claudette ORIOL-BOYER dans ses écrits ainsi que dans ses ateliers d'écriture. En souscrivant à cette idéologie de la règle, cette animatrice a réussi à faire écrire ses participants, un texte « *défini comme écrit-relié-par- des opérations-les plus-nombreuses possibles* »¹²⁷, à l'aide de mots sans donner trop d'importance au sens. Citons comme exemple le texte écrit seulement à partir de deux mots ; *violet et absence* :

Le cadavre était voilé par l'arc-en-ciel de la fleur et l'odeur certes s'échappait par le volet vide. L'homme avait un regard viole, absent, où s'engouffraient la tristesse et le deuil pour se lover dans le néant du velours. La pauteur survolait le viol pour voler l'essence négative du mort qui s'étiolait vers le néant : la passion était là, vide de son sens.¹²⁸

Les pionniers du Nouveau Roman ont estimé l'atelier d'écriture comme la plus favorable pratique qui incite le participant à découvrir, ou plus particulièrement à fabriquer le sujet scripteur qui est en lui.

Il est judicieux, à la suite de Jacqueline LAFONT-TERANOVA, d'évoquer d'autres éléments qui ont contribué à l'histoire des ateliers d'écriture, le Haïku et l'intertextualité.

2.2.3. Le Haïku

Le Haïku¹²⁹ est une poésie classique, brève, à caractère ludique. Il a pour origine : « *le waka ou tanka, le tsugi-uta ou renga (vers liés) et le haikai-renga (vers- chaînons*

¹²⁶ Boniface (C), (O) Pimet, *ibid.*, p.104

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ Oriol-Boyer (C), cité in Pimet (O), (C) Boniface, *ibid.*, p.104

¹²⁹ Nous avons utilisé une consigne de Haïku dans nos ateliers d'écriture animé au sein du centre universitaire Ahmed Zabana de Relizane .

amusants) »¹³⁰. C'est « une forme de vers de 17 syllabes (5.7.5) comprenant une allusion aux saisons et saisissant une impression »¹³¹. Il traite, notamment des sujets banals comme la neige, un animal, un objet, etc. C'est un genre littéraire insolite, fantaisiste ou plutôt humoristique qui sans avoir recours ni à la métaphore ni à l'emploi de mots difficiles, détourne l'aspect réaliste du poème. Il s'appuie sur un élément perturbateur qui surprend le lecteur.

L'avènement du poète Matsuo BASHÔ (1644- 1694) a changé radicalement la vision péjorative des bourgeois japonais de l'époque vis-à-vis du Haïku, il a vraiment transformé cet art ancien d'un simple jeu de société à une forme poétique reconnue. Voici un Haïku de BASHÔ :

*« Sur une branche nue
Un corbeau s'est posé
Soir d'automne »¹³²*

Partant du principe qu'il est évident d'évoquer des phénomènes naturels, les haïkistes choisissent la campagne comme lieu d'exercice et les moments éphémères de la nature comme temps pour écrire leurs poèmes, comme l'expliquent Claire BONIFACE et Odile PIMET :

Les réunions sont soumises à la nature. On se rassemble au crépuscule, on éteint les lumières, pour s'abandonner au ballet des vers luisants ; ou bien à cinq heures du matin, pour entendre le très petit bruit du lotus qui s'ouvre. La mère de Yochito a un cactus particulier : lorsqu'une fleur s'ouvre, elle embaume d'un parfum extraordinaire pendant une heure seulement. Quand une fleur est proche d'éclore, on appelle les amateurs de haïkus qui se réunissent la nuit : car la fleur s'ouvre à minuit. »¹³³

Le Haïku existe depuis trois siècles environ, pratiqué par des poètes qui dépassent généralement la soixantaine, continue à exister non seulement partout dans le monde, mais dans les ateliers d'écriture, grâce à son écriture fragmentée, révélatrice de délicatesse et de légèreté. Beaucoup de poètes contemporains se sont inspirés de cette tradition littéraire comme Paul ELUARD, Paul CLAUDEL et André DUHAIME.

¹³⁰ Il s'agit de trois genres poétiques japonais, cf., <http://www.serveur.cafe.edu/genres/n-haiku.html>, consulté le 28/01/2011

¹³¹ Boniface(C), cité in Lafont-Teranovza (J), (2009), *op.cit.*, p.34

¹³² Héril (A), (D) Mégrier, (2002), *Atelier d'écriture pour la formation d'adultes*, Paris : Retz/Her, p.60

¹³³ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p. 207

Jacqueline LAFONT-TERRANOVA affirment que les Haïkus sont écrits dans les ateliers d'écriture.

A tous les facteurs cités qui ont favorisé le développement et la promotion des ateliers d'écriture s'ajoute celui de l'intertextualité.

2.2.4. L'intertextualité

Le concept d'intertextualité, emprunté au groupe *Tel Quel*¹³⁴, est né en 1967. Il renvoie à la définition suivante : « *Tout texte est le produit d'autres textes.* »¹³⁵ Cette notion est dotée d'un certain nombre de notions telles que, dialogisme, hypertextualité et réécriture. Ce qui a engendré une grande confusion entre ces différents concepts.

Vu son utilité dans la critique littéraire, l'intertextualité est sollicitée par les pionniers d'atelier d'écriture. En effet, Anne ROCHE, Claudette ORIOL-BOYER et Alain André évoquent souvent cette notion dans leurs ouvrages ; même les précurseurs de ces fondateurs le font :

Les propositions d'écriture reposent entièrement sur le principe suivant : puisqu'il y a un matériau qui prédomine à la construction, il ne peut exister de début ex nihilo. En ce qui concerne l'écriture, ce matériau sera la langue, mais aussi la bibliothèque [...], toutes les opérations de pillage en d'autres termes que Gérard Genette a regroupé sous le nom d'intertextualité.¹³⁶

Les différents courants qui ont influencé le développement des ateliers d'écriture en France montrent toute la richesse et l'ampleur de l'historique des ateliers français. En dépit des différentes conceptions signalées parfois même contradictoires des courants, plusieurs convergences ont été soigneusement choisies pour mettre en synergie les ateliers d'écriture en France. Ce regard sur le passé est très important dans la mesure où il permet de mieux situer les ateliers dans le présent.

Les mouvements de pensées ont été, également, à l'essence de quelques notions qui ont servi les ateliers d'écriture en France.

2.3. Influence des mouvements de pensées

2.3.1. Le structuralisme

¹³⁴ De BIASI (P.M), l'Intertextualité Théorie de L', Encyclopædia Universalis, *cf.*, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-de-l-intertextualite/>, consulté le 29/01/2011

¹³⁵ *ibid.*

¹³⁶ Rossignol (I), *op.cit.*, p38.

Les ateliers d'écriture ont aussi été marqués par la théorie structuraliste. Une méthodologie, en sciences humaines, basée sur les principes linguistiques saussuriens. Elle revendique l'analyse de la langue comme un système de signes, ayant une relation d'équivalence ou d'opposition qui constitue la structure.

Aussi, les disciples de Leonard BLOOMFIELD affirment que la langue contient deux axes : un axe paradigmatique, celui de la distribution des éléments dans l'énoncé et un axe syntagmatique, celui de la transformation, ce qui explique les exercices structuraux de substitution ou de transformation après mémorisation de la structure modèle. Noam CHOMSKY trouve que le structuralisme linguistique bloomfieldien ne s'intéresse ni à la créativité du sujet parlant ni à l'apprentissage du langage chez l'enfant.

Le structuralisme a attribué à l'écrivain la fonction de « *bricoleur* »¹³⁷ et à son travail le mot « *bricolage* »¹³⁸, ce qui montre que l'atelier d'écriture est considéré comme un chantier de travaux manuels. Tel que le note à juste titre Lévi-Strauss à propos de l'écrivain :

Sa première démarche est rétrospective : il doit se retourner vers un ensemble déjà constitué, formé d'outils et de matériaux ; en faire, ou en refaire l'inventaire ; enfin et surtout, engager avec lui une sorte de dialogue, pour répertorier avant de choisir entre elles, les réponses possibles que l'ensemble peut offrir au problème qu'il lui pose.¹³⁹

De plus, les structuralistes ont revendiqué la relation existante entre l'écrivain et le lecteur. Ce qui semble être très important dans le déroulement des ateliers d'écriture puisque « *l'écrivain est obligé de tenir compte des codes du lecteur, il doit entretenir avec lui un rapport qu'il est commun d'appeler dialogique. En d'autres termes, les activités de lecture et d'écriture sont concomitantes ; le lecteur et l'écrivain ne représentent qu'une seule et même personne, car écrire consiste à (se) lire.* »¹⁴⁰

Adhérent au courant structuraliste, Edgar HAULOTE, homme de lettres à conviction jésuite, a créé en 1983, au centre de Sèvres, à Paris, « L'Atelier Ecrire ». Comme son nom l'indique, il s'agit d'un atelier différent des autres ateliers déjà existants. Pour accepter des membres dans « l'Alambic des Jésuites », nom du groupe, il faut :

¹³⁷ Terme utilisé par Isabelle Rossignol.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ Lévi-Strauss cité in Rossignol (I), (1996), *op.cit.*, p.36

¹⁴⁰ *Ibid.*, p.37

- premièrement, sélectionner uniquement les personnes ayant déjà eu une expérience à l'écrit. Tout débutant sera refusé et orienté vers d'autres ateliers d'écriture, selon sa vocation.
- deuxièmement, les écrivains doivent agréer le fait qu'il n'existerait point de cursus en plusieurs années. Tous les participants, à savoir nouveaux ou anciens, sont sur la même longueur d'onde, c'est-à-dire il n'est pas question de progression « *l'atelier peut être un éternel recommencement.* »¹⁴¹

Tout à fait fidèle à son mouvement, Edgar HAULOTE commençait toujours ses trois heures de « L'Atelier Ecrire » par l'application d'un simple exercice structural, tels que la l'amplification d'une phrase ou bien l'achèvement d'une forme poétique. Ensuite, il entamait d'autres exercices oraux plus longs, suivis de textes d'auteurs photocopiés. Après plusieurs années d'exercices cloîtrés, « l'Alambic des jésuites » ouvre ses portes aux participants d'autres ateliers, l'Aleph et BING, qui venaient chercher la joie dans l'écriture intensive.

Ceci dit, le structuralisme n'est pas le seul à revendiquer ce type de réflexion, le mouvement Freinet a également influencé les ateliers d'écriture.

2.3.2. Le mouvement Freinet

Dans ce sillage, le mouvement Freinet s'est opposé à l'imposition du programme traditionnel à l'école et aux méthodes mécaniques qui favorisent l'étude de la norme.

C'est dans ce même ordre d'idées que Célestin FREINET a inventé, en 1944, « le texte libre » qui favorise « *un nouveau comportement scolaire, en fonction des besoins de la société, fait de l'école moderne une école du travail centrée sur l'enfant, membre de la communauté.* »¹⁴² L'influence de ce mouvement a contribué à la création d'ateliers d'écriture à tendance thérapeutique dans le cadre de l'institut coopératif d'éducation moderne (ICEM). C'est ce que Paul LE BOHEC, animateur frénétique, a confirmé en disant qu' « *Il faut longuement revenir sur les antiques interdits avant de s'en libérer. C'est peut-être en cela que réside un certain aspect thérapeutique de notre pratique. En effet, on permet à du refoulé de remonter au jour, par petite quantités,*

¹⁴¹Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit*, p.52

¹⁴² Morandi (F), (1997), *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan, p.74

dans l'ambiance acceptante d'un groupe de personnes également concernées et à égalité de pouvoirs. »¹⁴³

A l'instar du CICLOP, association constituée en 1975 par Roland GOHLKE et Pierre FRENKIEL, ces ateliers demeurent en particulier comme un procédé de communication qui favorise la libération de la parole et l'expression de soi, dans un climat de partage et du plaisir, sans prendre en considération la notation et l'exigence littéraire. En d'autres termes, il s'agit de produire une écriture qui doit aider à « *-Mettre fin à tout ce qui est dévalorisation de soi en particulier la croyance qu'on n'arrive pas à écrire ; - donc changer son regard sur ses propres textes, changer la relation avec ses textes ; - se réconcilier avec soi-même d'une certaine manière. »¹⁴⁴*

A l'opposé des ateliers d'écriture, ce courant fait écrire des enfants sans les soumettre à des consignes d'écriture, les enfants produisent ainsi des textes librement sans contraintes. Le meilleur texte est choisi et ensuite corrigé pour être à la fin imprimé. Cependant, ces différences que présente ce mouvement n'exclut en aucun cas les similitudes avec les ateliers d'écriture, à savoir : l'écriture en groupe ; la position de l'instituteur/animateur et l'expression libre du sujet écrivain.

Un autre phénomène historique n'a pas manqué d'influencer les ateliers d'écriture : Mai 68.

2.4. Influence historique : Mai 68

Les événements de Mai 1968 constituent un vrai tournant dans l'histoire des ateliers d'écriture en France. Ils ont changé premièrement, le statut sacralisé de l'enseignant qui s'est transformé d'un dépositaire de savoir absolu à un médiateur qui s'implique dans l'apprentissage. Et deuxièmement, le rapport vis-à-vis de l'écrit ; il ne s'agit pas de maîtriser seulement les règles grammaticales mais de tisser un lien entre le sujet et l'écriture.

Cette rupture par rapport à l'école a suscité l'intérêt de beaucoup de chercheurs, citons entre autres, Elisabeth BING qui remet en cause la méthode traditionnelle d'enseignement de l'écrit dans son ouvrage intitulé « *Et je nageai jusqu'à la page* », lorsqu'elle : « *utilise des images fortes et un lexique qui renvoie à l'atmosphère de 1968*

¹⁴³ Le Bohec (P), cité in Boniface (C), (O) Pimet, (1999), *op.cit.*, p.93

¹⁴⁴ *Ibid.*, p.65

pour condamner l'enseignant imbu de son savoir et la violence exercée par l'école sur l'enfant et sur son écriture. »¹⁴⁵

Ce n'est pas par hasard qu'Elisabeth BING a soutenu vivement ce refus de l'institution scolaire ; étant enfant, elle a été privée par son institutrice d'exprimer ses pulsions érotiques et a été accusée d'incorrection. Pour cela elle a créé des ateliers d'écriture à visée psychanalytique avec des enfants, et elle a toujours déclaré : « *Notre but est d'aider nos compagnons d'aventure à découvrir ou affirmer leur propre écriture, à mettre en œuvre ce qu'un lent travail d'intériorisation révélera ou confirmera de ce qu'ils ont vraiment envie d'écrire. On écrit avec ce que l'on est.* »¹⁴⁶

Il est important de mentionner que cette nouvelle pratique instaurée dans l'institut pour enfant en difficultés, situé à Dieulefit dans le Drôme, n'allait pas être prise en considération si elle avait précédé les événements de mai 68. En effet, lors de l'entretien dirigé par Isabelle ROSSIGNOL, Elisabeth BING déclare l'influence de cette révolte sociale sur l'admission de sa proposition d'atelier d'écriture au lieu du cours traditionnel. Elle dit que : « *le directeur du centre était très ouvert [...], et nous étions en 1969!* »¹⁴⁷.

De même, Anne ROCHE a imposé une nouvelle réforme dans son propre cours. C'est dans cette conviction de réaménagement scolaire que les ateliers d'écriture ont vu le jour en France et notamment les ateliers de loisir. Notons que, bien avant ces deux pionnières d'atelier d'écriture, Denis DE ROUGEMONT, en 1929, a soulevé le problème de l'apprentissage par imprégnation et imitation qui néglige la créativité du sujet apprenant en lui imposant des phrases artificielles :

Le bon élève est celui qui a de bons points. Or les bons points vont aux parfaits imitateurs [...] Enfoncés, les perroquets, dans une composition sur la neige, Victoria, 10 ans, écrit : « c'est l'hiver. Déjà la terre a revêtu son blanc manteau. » Elle aura 10 sur 10. Mais on donnera 3 sur 10 à Sylvie pour avoir trouvé : « Quand il neige, c'est comme des petits morceaux de vouâtes. » Il est évident que Sylvie est supérieure à Victoria dans la mesure où l'invention est supérieure à l'imitation. Mais Victoria montre une âme docile, un rassurant défaut d'esprit critique, tandis que Sylvie appartient manifestement à la race dangereuse de ceux qui voient avec leurs yeux.¹⁴⁸

¹⁴⁵ Lafont-Terranova (J), (2009), *op.cit.*, p.23

¹⁴⁶ Bing (E), in Lettre pour une Ethique des ateliers d'écriture, *cf.*, <http://www.ateliersdecriture.net/asso-historique>, consulté le 22/12/2010

¹⁴⁷ Bing (E), cité in Rossignol (I), (1996), *op.cit.*, p.47

¹⁴⁸ Rougemont (D) cité in Boniface (C), (O) Pimet, (1999), *op.cit.*, p.88

Cette révolution intellectuelle a apporté une grande nouveauté dans l'enseignement par l'intégration de nouveaux genres textuels, tels que la bande dessinée et la science fiction. Elle a autorisé les apprenants à s'approprier des genres littéraires réservés autrefois seulement aux écrivains comme le roman et la nouvelle. Aussi a-t-elle accordé une place privilégiée à l'oral dans la classe de langue. Les ateliers d'écriture ont été suggérés par la loi d'orientation de juillet 1984 dans le cadre de la pédagogie par projet, chose qui a encouragé les jeunes à écrire.

L'association orléanaise « Vivre et l'Ecrire », dirigée par Pierre GIVENCHY et qui s'intéresse seulement aux écrits de jeunes collégiens et lycéens, soit dans des ateliers d'écriture, soit par correspondance, a été la première, en 1975, à rassembler des travaux de participants en collaboration avec leurs animateurs ou professeurs, et les a publiés en 1978 sous le recueil de textes « *Le Bourdon et le Cafard* », qui a connu un très grand succès à l'époque. Elle a même encouragé ces jeunes à conserver leur journal intime et à l'exploiter au moment propice, d'où l'apparition de plusieurs romans jeunesse. Citons à titre d'exemple celui de Catherine CHATELAIN¹⁴⁹, un texte qui ne respecte ni l'orthographe, ni la ponctuation, intitulé « Il s'appellera Bonheurs », édité par « Ouvrières » en 1987.

Rappelons que, la révolution sociale de Mai 68 a vraiment été à la source des ateliers d'écriture en France et « *elle a offert un éventail de références auxquelles les ateliers ont pu se rattacher* »¹⁵⁰. La rébellion contre l'institution scolaire qui constitue un élément important de cette révolution est un des principes fondateurs des ateliers d'écriture d'Elisabeth BING qui était et demeure à l'origine de nombreux ateliers d'écriture, tels que l'atelier d'écriture adressé aux professeurs, animé par Francis VANOYE et Sylvie JEDINAK, ayant pour but d'écrire pour faire écrire, mais sans faire appel à la dimension pédagogique, comme le dit un des animateurs : « *Rien de ce que nous proposons n'est supposé directement applicable en classe.* »¹⁵¹ L'évaluation est un facteur presque exclu, dans ces ateliers, elle est sollicitée exclusivement dans la relation du sujet à l'écriture.

¹⁴⁹ Une adolescente âgée de 16 ans, issue d'une famille très simple, dont le père occupe la fonction d'un manœuvre et sa mère travaille comme femme de ménage.

¹⁵⁰ Rossignol (I), (1996), *op.cit.*, p.47

¹⁵¹ *Ibid.*

Aussi, un autre groupe s'est constitué, en 1983, appelé « Aleph-écriture ». Il a été fondé par Alain ANDRÉ, militant de la rupture de l'enseignement par rapport à la tradition scolaire et ancien animateur chez Elisabeth BING. Son souci majeur est la mise en place des va-et-vient entre l'écriture professionnelle et l'écriture personnelle dans le but de créer une certaine continuité entre ces deux genres d'écrit qui s'avèrent complémentaires. L'amélioration du style personnel contribue à la clarté de l'écriture professionnelle lorsqu'il s'agit de texte long comme le rapport ou la note de synthèse. Ce qui explique la diversité de son public : ingénieurs, ouvriers d'entretiens, gérants, chercheurs d'emploi, etc.

Cette association suit le cycle appliqué dans la démarche « Binguienne », divisé en deux longues étapes ; la première s'étale sur deux ans, vise l'installation des projets personnels ; la deuxième dure un an, implique la réalisation de ces projets personnels en produits finis à savoir des romans. A la différence d'Elisabeth BING, Alain ANDRÉ a refusé de faire la distinction : « *entre [...] deux univers, reposant l'un sur l'expérience du sujet au détriment de la formation à la production d'objet littéraire abouti, l'autre sur l'objet textuel, au mépris du lecteur et de l'auteur* ». ¹⁵²

3. Les prémices des ateliers d'écriture en Algérie

Les ateliers d'écriture est une pratique scripturale récemment connue en Algérie. En effet, ce n'est qu'à partir des années 2000 que plusieurs ateliers ont été effectués en s'inscrivant dans des projets variés (cinéma, chanson, ...) Destinés à des participants bien différents. Des appels à candidature pour participer aux ateliers d'écriture sont de plus en plus lancés dans différentes villes algériennes. Généralement, cette nouvelle stratégie de l'écrit est prise en charge beaucoup plus par les associations algériennes ou étrangères que par les institutions scolaires (le manuel scolaire) ou universitaires. Les premières expériences se résument comme suit :

3.1. Atelier d'écriture animé par les associations Algériennes

3.1.1. L'association « La Grande maison »

Créée simultanément avec le prix littéraire « Mohamed DIB » en 2001, l'association culturelle « la Grande Maison » anime des ateliers d'écriture pour les jeunes talentueux dans différents domaines tels que le récit, le roman, le conte, le théâtre et le cinéma.

¹⁵² Lafont-Terranova (J), *op.cit.*, p.124

Cette tradition a été instaurée en mai 2012 pendant le lancement de la cinquième session du prix « Mohamed DIB », elle a pour objectif de soutenir les jeunes écrivains algériens et leur ouvrir des pistes d'écriture. L'animation est assurée par l'écrivaine algérienne Leila HAMOUTÈNE, les deux professeurs écrivains de l'université d'Aix à Marseille Nicole VOLTZ et Stéphane NOWAC ainsi que quelques jeunes membres de l'association.

3.1.2. L'association « Le petit lecteur »

Dans la même perspective, Le petit lecteur est une association fondée en 1993 à Oran dont l'objectif principal est de sensibiliser les enfants à la lecture. Elle s'est développée en dépit des événements vécus lors de la décennie noire, une époque sanglante de l'histoire de l'Algérie. Cette association a survécu et a continué à exister grâce aux efforts et à l'investissement de ses bénévoles. L'assassinat de Abdelkader ALLOULA, un des membres actifs de cette association en 1994, et une virtuose de théâtre en Algérie, n'a pas découragé l'activité de cette association. Des ateliers d'écriture et de lecture sont animés en Français et en Arabe pour les enfants et les adolescents afin de diffuser la littérature de jeunesse, ainsi que d'autres ateliers destinés aux jeunes écrivains d'Oran, âgés de moins de trente cinq ans afin de publier un recueil de nouvelles à caractère bilingue.

Il est à noter que le petit lecteur anime parfois en partenariat avec des fondations étrangères exerçantes en Algérie telle que l'association française « Coup de soleil ». Cette dernière s'occupe, généralement, du rapprochement entre les différentes populations du Maghreb et celles de l'Europe. Elle s'occupe également d'observer et d'étudier les effets des différentes populations magrébines sur la culture et la société française. Depuis 1985, les membres de cette association française, constitués de Maghrébins et des Pieds noirs font un travail de longue haleine pour aboutir à la constitution d'une « *société française sûre d'elle-même, ouverte au monde et fraternelle* »¹⁵³

3.2. Les ateliers libres

¹⁵³ Association Coup de soleil, cf., <https://www.helloasso.com/associations/coup-de-soleil>, consulté le 03/07/2014.

L'expérience des ateliers d'écriture menés à la ville de Sidi Belabès par la romancière Maïssa BEY et l'universitaire Khadidja MOKADDEM¹⁵⁴ en collaboration avec des enseignants de français est totalement novatrice pour les jeunes qui ont participé à ces ateliers. Le but de cette pratique scripturale est de sensibiliser les jeunes à une nouvelle pratique de l'écrit et de l'expression spontanée. Les animatrices ont proposé d'abord des ateliers de lectures avant de passer à la production écrite.

3.3. Atelier d'écriture animé par les associations ou institutions étrangères en Algérie

3.3.1. La Fondation Friedrich Ebert

Parmi les associations étrangères qui ont été les premières à organiser des ateliers d'écriture en Algérie, *La Fondation Friedrich Ebert* qui a animé à Alger du 13 au 15 octobre 2011, un atelier d'écriture sous le titre « *Médias fictions* ». Le souci majeur de cette organisation est d'avoir un aperçu sur les problèmes identitaires des jeunes algériens ainsi que de leurs propres valeurs, tout en leur offrant l'opportunité de s'exprimer sans contraintes et de mettre en lumière leurs opinions. Cet espace de réflexion est installé sans critères restrictifs pour les participants. Ce qui importe n'est guère l'écriture en elle-même mais c'est cette passion d'écrire en groupe et de dévoiler la situation de la vie actuelle en Algérie.

3.3.2. Le Centre National Français de la Cinématographie

Par ailleurs, le Centre National Français de la Cinématographie, a organisé à Béjaïa, du 11 au 17 du mois de juin de l'année 2011, un atelier d'écriture *Coté Courts* d'une autre envergure, dont les participants sont des auteurs-réalisateurs algériens. Ces Rencontres Cinématographiques de Béjaïa ont été l'occasion d'assister les participants dans la réécriture de leurs scénarios de court métrage de fiction.

3.3.3. L'Institut français

L'institut français quant à lui est très actif en matière des ateliers d'écriture dans la mesure où il a organisé systématiquement des ateliers d'écriture à différents caractères. En effet, en décembre 2013, un atelier d'écriture de la chanson française a été lancé à

¹⁵⁴ Nous avons rencontré Pr. Khadidja MOKKADDEM lors du *Colloque Jeunes chercheurs*, Université ES-SENIA, Oran, le 12 et 13 décembre 2011. Elle nous a raconté son expérience des ateliers d'écriture dans la ville de Sidi Belabès avec son amie l'écrivaine Maïssa BEY.

Annaba, animé par Emmanuel TUGNY, poète, romancier et également auteur-compositeur et interprète de la chanson. Cet atelier a été principalement destiné aux jeunes amateurs de l'écriture de la chanson pour consolider leurs compétences dans ce domaine artistique. A l'ouest de l'Algérie, un autre atelier d'écriture à visée littéraire pour les jeunes sous le titre « *La jeunesse algérienne entre le marteau et l'enclume* » s'est tenu à la ville d'Oran du 12 au 14 janvier 2013.

L'Institut Français collabore également dans l'évènement du Festival international de la littérature et du livre jeunesse (Felix)¹⁵⁵, qui a lieu chaque année à l'esplanade de « Ryadh Elfath ». Des ateliers d'écriture sont animés pour les jeunes auteurs autour de l'histoire de la guerre d'Algérie, notamment, la trajectoire de l'émir Abdelkader décrite dans le roman de l'écrivain Abdelkader DJEMAI « Nuit de l'Emir » qui a été l'un des animateurs de ces ateliers.

3.4. Les ateliers d'écriture animés à l'université

3.4.1. Les ateliers littéraires

L'expérience de l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAI effectuée au département de français de l'université de Abd Elhamid Ibn Badis à Mostaganem est la première en son genre en Algérie si l'on en croit le journal quotidien El Watan¹⁵⁶. Il s'agit d'une expérience nouvelle à la fois pour l'écrivain car il a affaire pour la première fois à un public algérien en Algérie, et pour les étudiants qui n'ont jamais été confronté à ce type de situation de production écrite. Cette initiative du professeur Hadj MILIANI, enseignant au département de langue française, est complètement novatrice et va permettre l'animation d'un atelier d'écriture intitulé « l'écriture, moyen et lieu de créativité » à l'intention des étudiants de la deuxième année licence de Français du système LMD.

Cette première expérience à l'université de Mostaganem a été le début d'une série d'ateliers d'écriture animés dans plusieurs universités algériennes Béjaïa, Alger, Constantine et Annaba.

¹⁵⁵Institut français d'Algérie. Ecriture litteraire-de-l2019histoire-au-festival-international-de-la-litterature-et-du-livre-jeunesse-felix, cf.,<http://www.if-algerie.com/alger/agenda-culturel/2019>, consulté le 20/09/2016.

¹⁵⁶ Bouchakour (w), (02 Août 2015), susciter le désir d'écrire, El Watan, cf., <https://www.elwatan.com/edition/culture/susciter-le-desir-decrire-02-08-2015>, consulté le 22/09/2016.

3.4.2. Les ateliers doctoraux

Dans le cadre de la formation de l'école doctorale algéro-française EDAF, de nombreux ateliers d'écriture ont été organisés dans plusieurs universités algériennes traitant la problématique de l'écrit scientifique. En effet, dans le but d'aider les doctorants à produire des articles scientifiques, l'Université de Mostaganem a organisé plusieurs ateliers doctoraux régionaux à l'intention des doctorants de trois universités, Mostaganem, Tlemcen et Oran. Plusieurs enseignants de rang magistral ont encadré ces ateliers divisés en trois spécialités : littérature, didactique et sciences du langage. Ces derniers ateliers ont permis à certains doctorants de produire des articles scientifiques qui ont été publiés dans la revue *Cahiers de Langue et de Littérature* du département de langue française de l'université de Mostaganem.

Par ailleurs, le Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle CRASC organise également des ateliers d'écriture pour les doctorants de différentes disciplines des sciences humaines et sociales. Ces ateliers ont pour but l'aide à la rédaction scientifique des travaux de recherches (thèse et articles scientifiques).¹⁵⁷

Conclusion

Tout d'abord notre développement théorique s'est appuyé sur les recherches menées essentiellement en France. Nous avons essayé de réunir les éléments qui nous ont aidés à connaître l'atelier d'écriture sous plusieurs angles. Aussi, avons-nous montré que cette pratique de l'écrit est un domaine difficilement définissable. La preuve en est qu'en dépit des similitudes existantes entre les différents types d'atelier, nous avons vu que chaque atelier se distinguait par ses propres objectifs, son fonctionnement, ses forces et ses limites. À cela s'ajoute les différentes mutations qu'ont connues les ateliers d'écriture durant leur évolution dans à travers les années.

S'agissant de l'Algérie, nous avons pu démontrer que les ateliers d'écriture sont une pratique nouvelle connue seulement à partir des années 2000. Elle a touché beaucoup plus les domaines extrascolaires tels que le cinéma, le théâtre et les prix littéraires.

¹⁵⁷ Nous avons tenté nous mêmes cette première expérience du 7 au 10 décembre 2014 au CRASC d'Oran dédié à l'écriture d'une thèse. Sept enseignants chercheurs Tunisiens et Français ont animé ces ateliers. Le deuxième atelier a eu lieu en Tunisie en novembre 2015 en partenariat avec l'IRMC.

Toutefois, nous avons pu conclure que rare sont les ateliers d'écriture, qui sont animés par des écrivains dans le milieu universitaire.

Chapitre 2 : Notions théoriques de base

Chapitre 2 : Notions théoriques de base

Introduction

De prime abord, l'acte d'écrire se développe selon le niveau scolaire des apprenants et les objectifs destinés à cette pratique. Le but est de s'approprier cette compétence en faisant appel à deux éléments très importants : la lecture et la production du texte.

Nous avons commencé par définir quelques notions essentielles pour comprendre les processus et les stratégies impliqués dans la production de l'écrit. Ce qui implique une construction de sens en traitant de manière cognitive un ensemble d'informations. Pour ce faire, les apprenants doivent passer d'abord par l'acte de lecture qui est une pratique culturelle liée à l'identité sociale. Cet acte permettrait de corriger l'expression écrite en langue étrangère.

Par ailleurs, chacun possède sa vision du monde, chacun possède ses mots, son rythme d'écriture, ses points forts et ses points faibles, et chacun peut écrire. C'est dans cette optique que se fondent nos ateliers d'écriture créative. Ils permettent de s'interroger sur les attentes des participants en vue d'améliorer leur français, leur grammaire, enrichir leur vocabulaire, et nourrir leur imaginaire. L'enseignant peut être cet animateur qui détient un pouvoir réparateur puisque tout est focalisé sur le désir d'écrire, la liberté du geste et de l'esprit, ce qui conduirait à l'amélioration de la compétence scripturale des apprenants en langue étrangère.

1. L'écrit

Dérivé du verbe écrire, le terme « écrit » relève du latin (scribere)¹⁵⁸. D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'écrit est défini, en premier lieu « *par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* »¹⁵⁹.

Ceci dit, « l'écrit » demeure cet instrument qui transcrit le discours oral sur des supports pour le lire. De plus, il est perçu comme « *le résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon*

¹⁵⁸ Le Petit Larousse Illustré, (2013), paris : Ed Larousse, p.378

¹⁵⁹ Cuq (J.P) *et al*, (2003), *Dictionnaire de Didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, pp. 78-79

spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature... »¹⁶⁰ C'est ce qui explique que « l'écrit » est à l'essence de cette relation de partage existante entre le scripteur et le lecteur.

A priori, l'écriture semble être une activité quotidienne de l'élève qui la pratique sur le tableau, sur l'ardoise et sur les cahiers, en s'adonnant en fonction des exigences de la classe. Ainsi, pour passer du code oral au code écrit, il faut respecter la norme orthographique qui est une combinaison syntaxique de trois parties du système linguistique : *le phonème, le graphème et le lexème* ; ce qui signifie que la langue écrite n'est pas la transcription de la langue orale (le cas de la langue française) et que l'orthographe demeure un objectif majeur dans l'apprentissage scolaire.

L'acte d'écrire évolue suivant le niveau scolaire des apprenants et les objectifs destinés à cette pratique. Cette dernière complexifie ; l'apprenant commence par l'écriture des mots, des phrases et des courts textes copiés du livre et aboutit enfin à la rédaction « des textes personnels ». Ainsi, deux éléments très importants doivent être mis en place pour acquérir une compétence de l'écrit, : la lecture et la production du texte.

2. La lecture

Le savoir lire, écrire et *parler* sont les trois compétences visées dans le cursus scolaire de tout apprenant, car elles conditionnent l'accès à tous les domaines du savoir. La lecture est le premier but de la scolarisation dès l'école primaire, faute de cela, aucun apprentissage ne peut ni commencer ni progresser. En fait, il s'agit d'une activité complexe d'analyse et de synthèse qui conduit à la compréhension d'un ensemble composé d'unités qu'il doit se combiner afin de déchiffrer le contenu. Pour l'apprenant, il s'agit de signes écrits qu'il reconnaît globalement et qui le mènent également à une activité analytique en vue d'une éventuelle synthèse. Se trouvant face à une situation active, l'apprenant arrive à interpréter le texte, assure sa cohérence et déchiffre son code. Désormais, cette activité repose sur trois grandes méthodes.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 79

La première est appelée méthode globale : Elle recommande de commencer par la lecture des textes et des phrases, mais cela n'implique pas uniquement la technique de déchiffrement ; au contraire, c'est un travail d'analyse mené par l'apprenant lui-même qui le conduit à comprendre le sens et à utiliser le processus de synthèse des lettres entre elles. Dans cette perspective, J. Hebard avance que « Lire c'est percevoir directement des significations... On ne perçoit ni des lettres ni des syllabes, ni des mots mais des significations »¹⁶¹

La seconde méthode est syllabique : Elle part de la lettre vers la syllabe et par la suite au mot qui conduit à la phrase. A l'opposé de la méthode globale, cette démarche opte pour l'apprentissage d'une lecture qui repose premièrement sur le déchiffrement et deuxièmement sur la découverte du sens. Quant à la méthode mixte, celle-ci essaye de réconcilier les deux méthodes déjà citées, elle est ni totalement globale, ni totalement syllabique, mais elle tente de les associer.

Donc, l'acte de lire ne se limite pas à un déchiffrement de mots, il est ce processus cognitif complexe qui implique une construction de sens. Selon Gérard CHAUVÉAU et Eliane ROGAS Chauveau¹⁶², deux chercheurs ont effectué une étude sur les comportements des petits lecteurs au début du cours préparatoire. La lecture met en jeu sept compétences différentes qui se résument comme suit :

A/ la compétence grapho-phonétique : Elle concerne la combinaison des graphèmes avec les phonèmes pour pouvoir déchiffrer les mots.

B/ la compétence idéographique : Elle est relative à la mémoire visuelle qui peut être à l'essence de la rapidité de lecture d'un nombre assez élevé de mots « sans passer par un fastidieux déchiffrement. »¹⁶³.

C/ La compétence grammaticale : Elle se situe au niveau phrastique où l'apprenti lecteur doit maîtriser l'organisation des mots dans l'énoncé et connaître les graphèmes non sonores dans les mots comme les lettres muettes qui entravent le bon déroulement de la lecture. Le lecteur doit également se rendre compte de la structure informationnelle du texte.

¹⁶¹ Hébard (J), cité in, Gaté (J. P), (1998), *op.cit.*, p.21

¹⁶² Vanthier (H), (2009), *l'enseignement aux enfants en classe*, Paris : CLE International, p.50

¹⁶³ *Ibid.*, p.50

D/ La compétence fonctionnelle : Celle-ci contribue à la prise de conscience de la variété des textes et la manière de les lire, « *on ne lit en effet ni de la même façon, ni avec le même projet, une recette, un dictionnaire ou une carte postale* »¹⁶⁴. Les supports ne sont pas identiques.

E/ La compétence verbo-productive : Cette dernière implique le questionnement de l'apprenti lecteur au sujet du contenu lu. Par conséquent, il se trouve à formuler, au départ, des jugements quant à la signification du texte qui seront confirmés ou infirmés à la fin de la lecture.

F/ La compétence culturelle : Elle permet à l'apprenti lecteur de puiser dans ses références culturelles pour maîtriser le sujet lu. En effet, s'identifier au contexte de la lecture grâce à un souvenir donné ou une connaissance donnée, facilite la tâche complexe de la lecture. Et enfin La compétence tactique qui concerne la création d'une interrelation entre les savoir-faire pour aboutir à une lecture dite efficace.

Dans un souci de complémentarité, Hélène VANTHIER intègre une autre ressource de la réussite de la lecture développée chez le lecteur novice. Il s'agit la compétence lexicale qui vise la connaissance du lexique d'une langue pour comprendre la globalité du texte. Ceci dit, nous remarquons que l'intégration de ces compétences dans le processus de la lecture facilite cette tâche délicate pour l'apprenant, ce qui, bien évidemment, va engendrer des conséquences positives au niveau de l'écrit.

3. La production de texte

La notion de production écrite englobe un certain nombre de terminologies, telles que ; « *production de texte* », « *expression écrite* », « *rédaction de texte* », « *acte scriptural* », « *production scripturale* », etc. De cette variété d'appellation, deux expressions sont d'usage au sein de la classe de langue : *production écrite* et *expression écrite*.

Il est à signaler que depuis l'émergence de l'approche communicative, produire un texte n'est point une simple addition de phrases qui exige le respect de la norme grammaticale et orthographique. C'est un processus qui permet à l'apprenant de communiquer à autrui ses sentiments, ses idées et ses préoccupations grâce à la maîtrise

¹⁶⁴ *Ibid.*, p.50

de plusieurs habiletés et stratégies acquises au cours de son apprentissage scolaire. HALTÉ avance les propos suivants :

*« l'écrit n'est pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct n'est pas exactement ignoré mais bien, par contre, passé sous silence. »*¹⁶⁵

Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui se focalise sur l'étude théorique de la grammaire et de la forme esthétique des textes, elle s'appuie sur la lecture et l'apprentissage de l'écrit par le biais de la traduction littérale des textes littéraires célèbres de la langue étrangère à la langue maternelle même si son souci majeur reste l'aspect écrit de la langue , aucune importance n'est accordée à l'oral. Toutefois, l'apprenant est transformé en cet être imitateur des textes modèles. Aucune autonomie ne lui est attribuée. Ceci mène à dire que l'acte d'écrire demeure ce don qui concerne que les apprenants doués dans ce domaine. Alors qu'aucun effort n'est fourni de la part de l'enseignant pour minimiser le sentiment d'angoisse chez les autres apprenants qui rencontrent des difficultés quant à cette capacité langagière complexe à enseigner et à faire acquérir. En effet :

La situation d'écriture demeure très « anxieuse » (l'angoisse de la page blanche !) Car les apprenants ont généralement une représentation normative à l'écrit (il est difficile de bien écrire même dans sa langue maternelle) et des souvenirs d'apprentissage parfois traumatisant. Ainsi l'enseignant devra-t-il dédramatiser l'acte d'écrire en renforçant la motivation de l'apprenant.»¹⁶⁶

A partir des propos cités ci-dessus, nous constatons que l'enseignant devrait contribuer à estomper cette angoisse vis-à-vis de l'écrit.

Désormais, dans les années passées, les recherches didactiques s'articulaient autour des productions textuelles qui se limitaient à l'étude du texte en tant qu'objet. Cependant, vers la fin des années soixante-dix, les théoriciens en réaction aux « *approches jugées généralement trop prescriptives des études consacrées à l'analyse des erreurs et des études néo-rhétoriques* »¹⁶⁷ se sont focalisés sur le processus rédactionnel du scripteur pour repérer les causes des difficultés rencontrées lors de la

¹⁶⁵ Halté, (J.F) cité in Reuter (Y), (2002), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF, p.14

¹⁶⁶ Desmons (F) et al, (2005), *Enseigner le FLE (Français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris : Belin, p.47

¹⁶⁷ Carter-Thomas (S), (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : l'Harmattan, p.114

rédaction. Depuis, il n'est plus question de viser uniquement le produit fini, mais aussi, se focaliser sur le comportement du scripteur.

Selon les deux psycho-cognitivistes HAYES et FLOWER¹⁶⁸ (1980), l'activité de l'écriture n'est pas ce processus linéaire, elle est basée sur l'interrelation des différentes activités cognitives, à savoir :

-la planification : à ce niveau le scripteur élabore le plan de travail de sa production écrite à partir des connaissances emmagasinées dans sa mémoire à long terme.

-la textualisation ; à ce stade, il passe à la formulation de ses énoncés : il organise ses idées, choisit le lexique approprié, forme des phrases et des paragraphes entiers.

-la révision et le contrôle : cette dernière étape est relative à la lecture et la relecture du texte ou plutôt à la lecture attentive qui aboutit à une auto-évaluation du texte. Par conséquent, les erreurs repérées seront corrigées et le texte deviendra plus correct.

C'est dans cette optique que Yves REUTER préconise que l'activité de l'écriture n'est ni une habilité innée ou spontanée, ni une sorte de don qui serait le fruit de hasard. *«Elle se présente comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement les « sous-systèmes » de la langue : orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison...c'est aux élèves à apprendre, par eux-mêmes, comment les intégrer.»*¹⁶⁹

Par conséquent, l'apprenant devient capable de développer ses propres compétences dans le domaine de l'écrit. En effet, La production du texte est la pierre de touche essentielle de l'autonomie de l'élève dans son apprentissage. Elle présente l'un des objectifs majeurs du système scolaire. C'est grâce à cette activité que l'apprenant renforcera ses acquis qui deviendront par la suite un moyen d'expression de tout usage.

Dans cette perspective, les nouvelles approches, notamment l'approche par compétence repose sur le « plaisir d'écrire » tout en privilégiant l'interaction entre enseignant/apprenant et apprenant/apprenant dans un cadre collectif qui favorise le

¹⁶⁸ Heurley Laurent. (2006). La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. *In Langages*, (n° 164), 2006/4, p.11, cf., <https://doi.org/10.3917/lang.164.0010>, consulté le 19/07/2012

¹⁶⁹ Reuter. (Y), *op.cit*, p.15

travail du groupe. Dans cette approche, l'activité de la production écrite sera toujours précédée par une séance de production orale qui vise la communication et la consolidation de l'écrit.

3.1. La production de texte dans une langue étrangère

Il est certain que chaque individu possède dès sa naissance une faculté de langage qui lui permet l'acquisition des langues, ce qui explique qu'il existe nécessairement un processus d'apprentissage. Ainsi, dans la pratique moderne de l'enseignement des langues, le but à atteindre se laisse définir facilement. Il est conçu en terme de communication, ce qui revient à dire que l'on vise un savoir-faire plutôt qu'un savoir, d'où l'importance de déterminer ce qu'on entend par apprendre « *Comprendre signifie établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble à ce que l'on sait déjà (...)* Apprendre est plus que comprendre, cela implique un changement ou une transformation de ce qui est déjà connu ». ¹⁷⁰

A travers l'énoncé cité, nous pouvons comprendre que dans une situation d'acquisition d'une langue étrangère, il s'agit souvent d'être confronté à des difficultés, ce qui montre que l'apprentissage d'une langue maternelle diffère de celui de la langue étrangère.

Il s'avère qu'au moment de l'apprentissage d'une nouvelle langue, deux opérations fondamentales se passent sur le plan cognitif de chaque élève. L'une est dé-constructive et l'autre demeure reconstructive car tout apprenant possède déjà une culture langagière qui provient de sa langue maternelle et qui le dote d'un certain nombre de représentations mentales et d'une vision du monde incompatible avec celles que lui offre son présent scolaire.

Dans cette optique, il n'est guère question de trouver des idées sans images, comme l'affirme DURKHEIM : « *l'homme ne peut pas vivre au milieu des choses sans s'en faire des idées d'après lesquelles il règle sa conduite* ». ¹⁷¹ L'apprenant en situation d'apprentissage n'assimile point passivement tout ce que l'enseignant lui présente comme information. Selon Frank SMITH, l'apprenant ne voit pas obligatoirement ce

¹⁷⁰ Smith (F), (1975), *la compréhension et L'apprentissage*, Montréal : Ed H.R.N, p.8

¹⁷¹ Durkheim (E), (1999), *les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF, p.15

que l'enseignant lui donne comme information ; bien au contraire il voit seulement ce qu'il veut voir et seulement dans la mesure où il comprend

Donc, nous pouvons dire que l'apprenant n'accepte pas tout ce qui est enseigné. En effet, il en mémorise certains éléments et rejette les autres à travers une sélection subjective. Dans cette même perspective Laurence CORNU et Alain VERGNIoux déclarent que :

Philippe Meirieu, après bien d'autres, a dénoncé à cet égard, l'illusion courante chez les enseignants de la tabula rasa. Le professeur qui entre dans sa classe fait comme si le cours commençait comme une page blanche qu'il allait remplir méthodiquement par les leçons, des exercices, avec la participation plus ou moins grande des élèves. Cela n'est jamais vrai. Quel- que soit le sujet d'étude, les élèves savent déjà ou croient savoir beaucoup de choses. Ils ont des idées sur tout, plus ou moins erronées, plus ou moins floues, mais qu'il n'est pas possible d'ignorer totalement.¹⁷²

Ce qui amène à dire qu'il faut déconstruire ces obstacles sous-jacents (phénomène de la représentation) pour reconstruire une nouvelle logique à l'image de la langue étudiée autre que sa propre théorie du monde qu'est le résumé de son expérience : « *Apprendre une autre langue (LE) suppose bien autre chose que l'application d'un nouveau répertoire d'étiquettes à une réalité préexistante, elle signifie une remise en question d'une conception du monde, des relations entre les valeurs et des formes linguistique* ». ¹⁷³

C'est dans cette optique que les didacticiens font appel à un autre concept clé qu'est «la transposition didactique». Cette dernière permet d'adapter un savoir savant en un savoir pédagogique, en prenant en considération la sphère psychologique (psychomotrice, affective et cognitive) de chaque apprenant. Ce processus de médiation est tributaire du rôle de l'enseignant qui n'est point un dépositaire de savoir absolu qui entretient avec son élève une relation maître/disciple comme il a été auparavant. A cet égard, Henri HOLEC énonce :

La version la plus dure des systèmes " traditionnels", où l'enseignant définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. Il fournit l'apprentissage à l'apprenant, qui n'a plus à l'effectuer, l'enseignant est à la fois le médecin qui

¹⁷² Cornu (L), (A) Vergnioux, (1992), *La didactique en question*, Paris : Hachette, p.49

¹⁷³ Gaouaou (M), (Mai/2004), *Langue maternelle et langues étrangères : quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ?* , in *El-Athar*, n° 3, Université de Ouargla, p.34

établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes, l'apprenant est le patient, il administre les remèdes conformément à l'ordonnance ¹⁷⁴

Ainsi, l'enseignant reste le médiateur qui maintient avec l'apprenant une série d'interactions entre les aspects cognitifs et affectifs. Autrement dit, il va instaurer une pédagogie interactive. Il est impossible de considérer l'acte de transposer un savoir comme une imposition d'un modèle comportemental, mais une création des conditions qui permettront à chaque apprenant de trouver en soi les ressources de son développement. Ce qui importe le plus, c'est le processus et non pas le contenu. Par contre, la transposition didactique demeure le seul aspect qui permet de libérer progressivement l'expression et c'est à l'enseignant d'en prendre compte.

De prime abord, la description de telles interactions nous mène à la notion du « *contrat didactique* », concept forgé par Guy BROUSSEAU en didactique des mathématiques et qui explique la relation enseignant/apprenant. Dans toutes les situations d'apprentissage, l'enseignant doit tisser avec son partenaire un contrat qui inclut les habitudes, les lacunes, les attentes, les activités et les méthodes d'enseignement, mais à condition qu'il soit implicite car « *Le savoir et le projet vont devoir s'avancer sous le masque* »¹⁷⁵. Il ne faut pas que le professeur explicite trop ce qu'il attend des élèves¹⁷⁶ (les aider excessivement) afin d'éviter l'effondrement de la tâche intellectuelle, de ce fait la rupture du « *contrat didactique* ».

Il est incontestable que ce contrat fonctionne comme un système d'attente réciproque qui définit la responsabilité de chaque partenaire quant à sa manière de gérer :

Le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements des élèves attendus par l'enseignant, les rapports des projets de l'enseignant, l'enseignant doit réunir les conditions qui permettent d'assurer l'apprentissage : ses finalités, son effectuation, son évaluation, sa réussite.¹⁷⁷

Donc, ce processus connaîtra la réussite seulement dans la mesure où il est élaboré en commun. En revanche, il devient stérilisant lorsqu'il est anachronique et arbitraire tout en encourageant des démarches stéréotypées, en fonction desquelles l'enseignant sous-évalue l'apprenant

¹⁷⁴ Holec (H), cité in Tagliante (Ch), (2006), *la classe de langue*, Paris : CLE international p.13

¹⁷⁵ Brousseau (G), cité in Cornu (L), (A) Vergnioux, (1992), *op.cit.*, p.48

¹⁷⁶ Cette assistance de la part de l'enseignant est définie par Brousseau comme « *l'effet topaze* »

¹⁷⁷ Cornu (L), (A) Vergnioux, *op. cit.*, p.48

En outre, le dysfonctionnement du « contrat didactique » pourrait être dû au système d'attente manifesté par l'enseignant à l'égard de l'apprenant, c'est ce que nous appelons « l'effet pygmalion ». En effet, le professeur juge son élève en fonction d'un certain nombre de données, positives ou négatives, ce dernier suit ce modèle imposé et il en devient son image parfaite. Il serait bon de mentionner que d'autres facteurs influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. Citons, entre autres, celui des effectifs de l'établissement scolaire : ce qui est constaté c'est que les apprenants des écoles à effectifs réduits obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves fréquentant des écoles plus grandes

Un autre facteur, qui entre en ligne de compte, est celui de l'organisation globale de l'enseignement et de l'emploi du temps des élèves. Il s'agit évidemment de la différence entre enseignement intensif (plusieurs heures de cours par jour) et enseignement extensif (quelques heures par semaine). Beaucoup de praticiens sont d'avis que ce qui importe c'est l'intensité des cours, pour eux, le pourcentage du temps disponible est plus important pour le développement des aptitudes que le nombre total des heures, c'est pourquoi ils donnent le conseil suivant avec un nombre donné d'heures à consacrer à l'enseignement du français, il est préférable de les étaler sur une période de deux ou trois ans plutôt que de les répandre sur une période de neuf ans.

A côté de tous ces facteurs, il existe le climat pédagogique, le statut socioculturel de l'établissement, le rythme de travail et le rôle que joue le milieu familial dans l'apprentissage du français. En effet, certains milieux sont avantagés sur le plan linguistique. Dans ces milieux, on maîtrise la langue française, et on dispose pour s'exprimer, et se faire entendre, d'un langage assez riche et diversifié.

L'effort à entreprendre ne saurait consister ensuite à réduire l'avantage dont jouissent certains apprenants, favorisés par le milieu familial. Il doit, au contraire, « *Consister à aider l'épanouissement de la parole, et à faire de la classe un véritable bain linguistique.* »¹⁷⁸ c'est l'importance que nous souhaitons voir accordée à l'expression orale sans nuire à la qualité de l'écrit dans la perspective d'une dynamisation de l'enseignement du FLE. Il s'agit d'enrichir la langue, de la manier constamment, dans toutes les occasions qu'offre la vie de la classe.

¹⁷⁸ Toraille (R), (1985), *L'animation Pédagogique Aujourd'hui*, Paris : ESF, p.119

Comme nous venons de montrer le processus d'apprentissage d'une langue maternelle est différent de celui de la langue étrangère. Ce qui signifie que la production écrite dans les deux systèmes de langues n'est pas identique. En effet, Les recherches récentes en didactique des langues admettent de plus en plus, que le processus d'acquisition d'une langue étrangère n'est pas un processus rectiligne, réalisable uniquement par l'acquisition du lexique et de la grammaire (selon la norme et dans un cadre purement institutionnel et formel), mais une démarche qui se traduit par la coexistence de divers micro-systèmes interagissant les uns avec les autres. Carter-Thomas dit à cet effet que :

Dans tout écrit différentes techniques et stratégies entrent en jeu, qui font appel, non seulement à la maîtrise linguistique, mais aussi à l'intégration au sein de l'activité d'écriture de différentes sortes de connaissances (connaissance du récepteur, connaissance du genre, de la disciplines). Une concentration exclusive sur les aspects formels de la rédaction en langue étrangère ne permet pas d'intégrer les stratégies rédactionnelles que le scripteur aurait peut-être mises en œuvre dans sa langue maternelle¹⁷⁹

En effet, chaque langue possède sa propre réalité, elle organise son environnement naturel et culturel de manière spécifique. Même les systèmes linguistiques voisins manifestent des divergences remarquables dans ce domaine. Et lorsque les langues sont en contact, beaucoup de facteurs contribuent les langues les unes aux autres, même les phénomènes extralinguistiques (historique, politique, économique, social, religieux, etc.) Peuvent jouer en faveur de l'une ou de l'autre de ces langues.

Cependant, ce contact des langues, dans la plupart des cas, débouchent sur un nombre élevé d'échanges et d'influences réciproques sur tous les plans. Le bilingue a tendance à utiliser dans une langue cible, que ce soit dans le domaine de l'oral ou de l'écrit, les formes et les structures, spécifiques à une langue source. Ces dernières se traduisent le plus souvent par des interférences et des transferts bien connus. Mais, généralement, ceux-ci ne sont pas exploités en milieu scolaire, Ils manquent d'importance, on les considère comme étant un peu « honteux ».

Il semble que l'emploi de La langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère a été strictement interdit pour les raisons suivantes :

¹⁷⁹ Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p.125

A/ Le processus d'apprentissage de la langue maternelle est similaire à celui de la langue étrangère, ce qui favorise la création de situations communicationnelles authentiques dans la L2 pour reproduire les circonstances de l'acquisition de L1. Cependant, l'appropriation d'une L1 se fait naturellement, comme le montre d'ailleurs L. Dabène :

La langue maternelle est souvent caractérisée (...) par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Ceci signifie trois choses :

- la part de la réflexion dans l'acquisition est minime, voire nulle (on apprend sans s'en rendre compte) ;
- le sujet s'approprie la langue naturelle sans l'aide d'une intervention pédagogique Quelconque (on apprend tout seul) ;
- l'apprentissage se fait par simple contact, grâce aux interactions successives avec l'entourage familial (on apprend en parlant avec les autres).¹⁸⁰

L'apprentissage d'une langue étrangère permet une reconstruction d'un nouveau monde.

B/ En second lieu, l'apprenant se procure la fonction de deux monolingues à la fois, c'est une façon d'opter pour la séparation des deux systèmes linguistiques au niveau du cerveau de l'élève afin d'éviter le phénomène d'interférence d'une langue à l'autre.

C/Troisièmement, l'utilisation permanente de la L1 par l'enseignant ou l'apprenant, en cas de difficultés communicationnelles en L2, menace le statut de la L2 dans la mesure où l'élève ne fera pas d'effort pour la comprendre.

Toutefois, l'emploi de la L1 assure la continuité du flot communicationnel qui réside en un maintien de la communication et éventuellement le passage entre plusieurs niveaux discursifs. De plus, d'autres avantages peuvent surgir lorsque le professeur tolère l'utilisation de L1, comme le fait de focaliser son attention sur une défaillance linguistique. De plus, la certitude de la bonne compréhension des énoncés proposés en L2 et le maintien de l'identité culturelle et linguistique des apprenants se font sentir. Donc, le fait d'alterner les langues n'est point une manifestation d'incompétence, au contraire c'est une situation où les apprenants utilisent toutes leurs ressources linguistiques en L2 afin de négocier le sens, non seulement entre eux et l'enseignant mais aussi entre eux-mêmes, et par conséquent leur permettre de progresser dans leur apprentissage.

¹⁸⁰ Dabène (L), (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette, pp. 11-12

Désormais, la production écrite est reconnue comme réussie si elle obéit à une structure informationnelle cohérente.

3.2. La cohérence de la production écrite

La production écrite est évaluée de prime abord du point de vue linguistique : une suite de phrases grammaticalement correctes, une ponctuation adéquate et un vocabulaire approprié aboutissent à la réalisation d'un texte de qualité. A cela, s'ajoute la cohérence des idées qui s'avère un indicateur par excellence de la réussite d'un texte. Ces deux évaluations semblent intrinsèques car les erreurs repérées à la surface du texte pourraient avoir des effets négatifs sur la cohérence textuelle, et inversement la structure informationnelle erronée influence négativement la forme phrastique. Comme l'a si bien montré Carter-Thomas, après son analyse¹⁸¹ de la cohérence textuelle des écrits d'étudiants :

Certaines modifications de portée locale effectuée lors de la première analyse visant les erreurs constatées à la surface des textes vont avoir des répercussions directes sur notre interprétation de la structure thématique [...] pareillement, il y a d'autres modifications proposées au stade de l'analyse thématique qui vont rétroactivement nous obliger à revoir certaines décisions prises lors de notre première analyse.¹⁸²

Apriori, la cohérence textuelle fait appel à la dimension subjective du lecteur pour émettre des critiques sur la qualité et la lisibilité du texte en question. C'est pourquoi la perception de la cohérence diffère d'un récepteur à un autre. En effet, « *si un lecteur donné interprète un texte comme cohérent, il aura trouvé une interprétation qui correspond à la vision du monde car la cohérence n'est pas strictement dans le texte mais résulte de l'interaction avec un récepteur potentiel.* »¹⁸³ Même si le texte appartient à un champ disciplinaire spécialisé où le volume et la complexité des idées sont des règles, le lecteur non spécialiste dans ce domaine, essaiera quand même d'attribuer à ce texte un sens et ne le qualifiera jamais d'incohérent. Nous pouvons illustrer cela à travers les propos de Comme le déclare CHAROLLES : « *tout se passe comme si 'le récepteur ignorant' faisait crédit de cohérence à l'émetteur, admettait qu'il a ses raisons (supérieures aux siennes) et s'efforçait précisément de les retrouver afin de reconstruire le suivi de son discours* »¹⁸⁴.

¹⁸¹ Cf., méthode d'analyse.

¹⁸² Carter-Thomas (S), *op.cit.*, pp. 210-211

¹⁸³ *Ibid.*, p.32

¹⁸⁴ Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p. 32

Cependant, Carter-THOMAS affirme que le comportement du récepteur vis-à-vis du texte relevant de son domaine d'intérêt n'est pas similaire à celui d'un domaine qui lui est étranger. En effet, ce lecteur ne fournit pas les mêmes efforts dans ces deux situations contextuelles totalement distinctes. A ce propos C.PRENERON et C. LARROQUE énoncent : « *La notion de cohérence ou d'incohérence d'un discours est une notion relative puisque toute interprétation d'un texte s'appuie pour une part sur la connaissance de l'univers extralinguistique partagé par les interlocuteurs.* »¹⁸⁵

A travers l'énoncé cité ci-dessus, nous constatons que dans une telle situation, on ne s'intéresse pas à l'attitude positive du récepteur omniscient mais à la clarté du texte lui-même, voire au message transmis. Certes, pour rendre un texte cohérent, le lecteur puise dans ses ressources et ses compétences pour pouvoir interpréter un texte donné « *en ajoutant des informations manquantes en se fondant sur sa propre expérience.* »¹⁸⁶ Ceci dit que le degré de la cohérence du texte augmente en fonction du contexte et du lecteur.

Par ailleurs, apprendre à écrire dans un milieu scolaire ne dépend pas uniquement de la maîtrise des règles d'une langue donnée. D'autres éléments collaborent à la réalisation de ce processus complexe, entre autres, *le rapport à l'écrit*.

4. Le rapport à l'écrit

D'après Laffont-TEERRANOVA, « *parler de rapport à permet de ne pas réduire le sujet-apprenant à un sujet cognitif* »¹⁸⁷, elle insiste aussi sur le fait que cette notion contribue à la valorisation de l'identité personnelle du sujet, il n'est guère « *le simple reflet du groupe social auquel il appartient, même s'il convient de ne pas négliger les effets de l'origine sociale sur la relation qu'un individu entretient avec un objet de savoir* »¹⁸⁸ la notion du *rapport à* est à l'essence de cette relation du sujet avec le savoir, consolidée dans une certaine mesure par le sens attribué par le sujet aux apprentissages .

Dans cette perspective, en didactique de l'écriture, depuis les années quatre-vingt, une science s'est centrée sur le sujet en rejetant la conviction du don et de l'inspiration dans *l'apprentissage des langues*. Elle a également interpellé les effets psychoaffectifs et

¹⁸⁵ *Ibid.*

¹⁸⁶ *Ibid.*, p.33

¹⁸⁷ Lafont-Terranova (J), (2009), *op. cit.*, p.84

¹⁸⁸ *Ibid.*

psychoculturels dans la construction du savoir sans pour autant prendre en compte uniquement *le pôle scolaire dominant*, notamment, « *le professeur de français et la question de la « correction » de la langue écrite. Ce qui est vrai du scripteur et de l'élève l'est aussi, pour l'écriture scolaire.* »¹⁸⁹ Ce qui mène à évoquer le *rapport à l'écrit*, un concept qui revient à Christine Barré-De-MINIAC, qui le définit comme suit:

L'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression *rapport à*.¹⁹⁰

Suite aux études menés sur le terrain par cette didacticienne, elle a découvert quatre grandes pistes de recherche en didactique de l'écriture qui constituent *le rapport à l'écrit*, elle les a résumées en : « *l'investissement* », « *les conceptions de l'écriture et de son apprentissage* », les « *opinions et attitudes* » vis-à-vis de l'écriture et enfin « *le mode de verbalisation de l'écriture* »¹⁹¹

A cet effet, La dimension d'« *investissement* » dans l'écriture scolaire peut se faire chez les jeunes adolescents par l'intermédiaire des écrits spontanés extrascolaires qui relèvent de l'identité du scripteur. Autrement dit, d'une écriture libre qui n'obéit à aucune norme dite « *sauvage* »¹⁹² Nous pouvons aboutir à une écriture codifiée qui tient compte du sujet scripteur « *comme auteur et pas seulement comme copiste* »¹⁹³, sans nier le lien étroit qui existe entre l'école et l'écriture. C'est à l'école que l'apprenant apprend à lire et à écrire et utilise ces éléments comme un moyen d'acquisition de savoir et des connaissances.

Ainsi, requérir les représentations du scripteur semble être un point commun entre les deux secondes dimensions « *les conceptions de l'écriture et de son apprentissage* » et les « *opinions et attitudes* ». Cependant ses représentations sont totalement différentes. Celles qui relèvent du deuxième élément, constituant du *rapport à l'écrit*, ne tournent pas autour de l'importance de l'écriture mais elles s'intéressent à la nature de l'écriture et son acquisition. Les propos suivants en témoignent : « *Occulter l'importance du travail opéré par l'écriture que l'on ne peut réduire à une simple technique de codage d'un déjà-là*

¹⁸⁹ Barré De Miniac (Ch), *op.cit.*, p.16

¹⁹⁰ *Ibid.*, p.29

¹⁹¹ Lafont-Terranova (J), *ibid.*, p.85

¹⁹² Barré De Miniac (Ch), *op.cit.*, p. 16

¹⁹³ *Ibid.*

préexistant à l'écriture, ne pas avoir conscience que la réécriture fais partie intégrante du processus d'écriture ou encore considérer l'écriture comme un don. »¹⁹⁴

La seconde représentation relative aux « *opinions et attitudes* » relève du comportement familial et social envers l'écriture en tant que pratique et fonction. En définitive, la dernière dimension propre au domaine métacognitif, traite la manière avec laquelle l'écrivain pratique son activité scripturale.

Dans l'ouvrage intitulé « *Didactique du Français : du côté des élèves* »¹⁹⁵, publié en 2014, beaucoup de chercheurs¹⁹⁶ ont focalisé leur centre d'intérêt uniquement sur le « *pôle de l'apprenant* », notamment, à la notion du point de vue développée lors de l'apprentissage par ce locuteur pour outiller la didactique de l'écriture. Autrement dit, lui « *fournir des renseignements précieux sur le processus scriptural à l'œuvre chez les jeunes scripteurs* »¹⁹⁷ Cela peut servir aussi de tremplin vers un enseignement/apprentissage plus fiable de la langue écrite.

Ces recherches menées sur le terrain, d'une part s'articulent autour de la collecte des avis des apprenants quant aux modalités d'enseignement relatives à la lecture et l'écriture. Et d'autre part, ils se focalisent sur l'observation des compétences employées par l'apprenant lors des activités scolaires et extrascolaires. A ces deux tendances, s'ajoute l'étude du *rapport* à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

5. La créativité

La créativité est un concept ambigu qui a fait l'objet de plusieurs interrogations de chercheurs, dans de nombreux domaines. C'est la raison pour laquelle, la créativité est souvent définie de plusieurs manières. Michel-Louis ROUQUETTE, qui s'est inspiré de GOLANN (1963), la définit en s'appuyant sur l'individu comme personne, comme lieu d'un mécanisme, et sa production. Ce qui justifie le classement du phénomène de la créativité en trois axes de recherche :

¹⁹⁴ Lafont-Terranova (J), (2009), *op. cit.*, p.86

¹⁹⁵ Daunay, (B), (J.L) Dufays *et al*, (2014), *didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Bruxelles : De Boeck, p. 66

¹⁹⁶ Régine DELAMOTTE, Marie-claude PENLOUP, Michel CHABANOIS, Jacques CRINON, Brigitte MARIN, Claudine GARCIA-DEBANC, Jean-Louis DUFAYS ...

¹⁹⁷ Daunay, (B), (J.L) Dufays *et al*, *op.cit.*, p.67

-Le premier axe désigne la créativité comme caractéristique personnelle, d'où la distinction entre la créativité actuelle et la créativité potentielle, ce qui a qualifié la créativité comme un ensemble d'aptitudes propres à l'individu qui se manifeste selon les situations et varie d'une personne à l'autre.

Dans ce sillage, MASLOW a découvert deux genres de créativité : l'une primaire émanant de la spontanéité, et du côté ludique ; l'autre secondaire qui découle de la réflexion et de la raison. Par conséquent, de nombreuses recherches ont été menées dans le cadre de la relation existant entre la créativité et les caractères de la personnalité, telle que l'expérience réalisée, en 1967 dans un terrain professionnel, par HELSON dans le but de découvrir les traits spécifiques des femmes créatives. En effet il a découvert chez elles le : « *besoin d'autonomie, tendance à l'originalité, conflit avec le rôle passif traditionnellement attribué aux femmes dans la société occidentale.* »¹⁹⁸

-Le deuxième axe définit la créativité comme un produit obligatoirement attaché à « *l'originalité* », au point que ses degrés sont mesurés à l'aide de celle-ci. Le trio WILSON, Joy-Paul GUIFORD et Clayton CHRISTENSEN ont proposé trois techniques de mesure pour les productions créatives :

1° Qu'une réponse est d'autant plus originale qu'elle est plus rare dans la population considérée ; 2° Qu'une réponse est d'autant plus originale qu'elle est plus ingénieuse selon un groupe de juges ; 3° Qu'une réponse est d'autant plus originale qu'elle associe des éléments de savoir ou d'expérience plus éloignés.¹⁹⁹

Dans cette même ligne de pensée, GHISELM, en 1958, a achevé sa recherche sur la typologie des productions créatives en distinguant deux qualités de performance. La première nettement avancée, elle aboutit à la création de nouveaux schèmes ; la deuxième, moins innovante, est caractérisée par l'adaptation ou bien la transformation de schèmes déjà existants.

Quant au troisième axe, celui-là traite la créativité comme un processus spécifique dont le fonctionnement a fait l'objet de nombreuses recherches. On pourra consulter à cet égard les travaux de WALLAS dans les années vingt et plus tard Harris en 1959. Ce théoricien a cerné quatre phases de la progression créatrice : « *La préparation, l'incubation,*

¹⁹⁸ Rouquette (M.L), (2007), *La créativité*, Paris : PUF, p.15

¹⁹⁹ Rouquette (M.L), (2007), *op.cit.*, p.17

l'illumination et la vérification. »²⁰⁰ Alors que, Harris a trouvé six étapes, à savoir : *la reconnaissance du besoin ; le recueil de l'information ; l'activité de la pensée traitant cette information, l'imagination des solutions, la vérification et la mise en application.* »²⁰¹

De ce carrefour d'idées, ROUQUETTE retient seulement deux éléments, jugés comme importants dans la réalisation du processus créateur. Il s'agit de « *l'imagination des solutions* » et « *l'illumination* »²⁰². Pour éclaircir la constitution de ces solutions, GUILFORD a établi deux nouvelles activités cognitives au niveau du processus intellectuel : La pensée convergente, un moyen modeste de résolution de problème qui ne contient pas trop d'effort cognitif. Toutefois, la pensée divergente vise une approche à plusieurs voies, elle puise dans différents niveaux de connaissance afin de fournir plusieurs solutions à un problème donné. Ce qui la place au rang des mécanismes intellectuels à haute intelligence.

D'autres chercheurs, tels que MALTZMAN (1955), CRUTCHFIELD (1961) et MEDENICK (1962), ont accordé à la créativité un autre modèle explicatif plus adéquat, désigné comme « *la conception associationniste* ». De ces trois néo-béhavioristes, MEDENICK est le seul qui a contribué à l'amélioration de cette nouvelle vision de la créativité. Il a découvert trois manières possibles de parvenir aux solutions créatives.

D'abord, « *le hasard* » peut être à l'essence de certaines associations d'éléments qui mènent aux découvertes scientifiques. Ensuite, « *la similarité* » qui est, le plus souvent, l'origine de la réunion des éléments et de la solution. A titre d'exemple : « *La création poétique, qui utilise l'homonymie, l'assonance, la rime ou, plus largement, à tous les arts (peinture, sculpture, musique) qui font appel à un jeu de correspondances.* »²⁰³

Enfin, « *la médiation* » est un phénomène primordial qui collabore à l'assemblage d'éléments communs transporteurs de solutions.

5.1. Le déroulement d'un atelier d'écriture créative

²⁰⁰ *Ibid.*, p.18

²⁰¹ *Ibid.*

²⁰² Une étape partagée entre l'autonomie et le plaisir, caractérisée par l'apparition de la solution originale sans s'en apercevoir.

²⁰³ Rouquette (M.L), *op.cit.*, p.18

Selon Odile PIMET et Claire BONIFACE²⁰⁴, l'animation de l'atelier d'écriture est partagée en trois temps :

1/ Le temps d'« *avant la séance* ». Ce facteur temps est consacré à la planification d'un programme : préciser les objectifs de l'atelier, car chaque public a ses propres attentes et compétences ; prévoir une progression spécifique à chaque groupe. Aussi, le choix de la consigne et du thème doit-il à son tour être adapté au lieu et aux participants en question.

2/ Le temps « *pendant la séance* ». Cette situation temporelle comprend la proposition de la consigne, la gestion du temps et des échanges.

3/ Le temps « *après la séance* » où l'animateur suggère aux participants soit un recueil collectif à leur intention, soit carrément une publication externe des textes.

Il est à noter que, les thèmes, les consignes, les étapes à respecter, les techniques et les activités programmés ne sont nullement ce plan définitif à suivre mais plutôt ce plan évolutif, il peut subir des modifications, comme les remplacements, les suppressions et les rajouts, selon, bien sûr, les situations vécues en atelier d'écriture. Naturellement, et au fur et à mesure d'autres paramètres apparaîtront tels que les difficultés et les besoins. De ce fait, le programme préétabli connaîtra, à fortiori, une réadaptation immédiate pour que les participants trouveront leur propre chemin rédactionnel et sauront écrire.

5.1.1. Avant la séance

5.1.1.1. La consigne

Après avoir cerner les attentes et les motivations qui poussent les gens à s'inscrire à l'atelier d'écriture qui, à leur tour, serviront à la fin à évaluer la démarche suivie, soit sur le plan de l'écriture, notamment les compétences scripturales, soit sur le plan émotionnel vécu, l'animateur est sensé établir, a priori, une progression de lanceurs d'écriture, car le plus souvent, l'atelier s'adresse à un groupe hétérogène. Par exemple un premier public désirent effectuer un atelier d'écriture de loisir n'écrit pas les mêmes consignes qu'un autre public qui suit l'atelier dans un cadre institutionnel à caractère obligatoire, comme le notent Odile PIMET et Claire BONIFACE :

²⁰⁴Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.31

Certaines propositions stimulent plutôt une écriture spontanée, de premier jet ; elles facilitent le passage à l'écrit. D'autres amènent à travailler le texte produit, à le ciseler, à dépasser le moment de l'expression d'une sensation, d'un souvenir, d'un moment. de nombreuses propositions peuvent être utilisées pour un premier jet ou pour un travail sur l'écriture, selon le niveau d'exigence que l'on va proposer aux participants.²⁰⁵

Suivant les divers objectifs du public visé, l'élément commun des attentes et les consignes restent à viser comme le suggère Odile PIMET et Claire BONIFACE à l'animateur : « *Vous devrez déceler les domaines d'écriture non explorés par les participants pour les y amener et identifier des propositions permettant de travailler une difficulté rencontrée par l'un ou l'autre et ayant un intérêt pour le groupe tout entier.* »²⁰⁶ Aussi, l'animateur peut-il donner l'occasion aux membres du groupe de proposer eux même des consignes d'écriture pour accéder à leur propre mode d'expression, en effet, le choix du thème d'écriture dépendra de la personnalité de chaque participant, ce qui rend la tâche difficile à l'animateur. La mise en œuvre de propositions qui suscitent l'intérêt et visent la préoccupation des participant est peut être considéré comme le moyen par excellence de l'instauration d'un climat favorisé au sein de l'atelier d'écriture, d'où la nécessité de s'adapter à chaque situation. Du coup, la manière de procéder est nécessairement différente. C'est pour cette raison qu'il/il ne faut pas minimiser le choix des consignes, élément catalyseur de tout atelier d'écriture.

5.1.1.2. Les objectifs de la séance

La question que l'on se demande relève de ce que l'atelier d'écriture apporte aux participants. Cette interrogation n'est pas fortuite dans la mesure où les attentes des participants sont généralement diverses. Ils peuvent être à la recherche d'un emploi, à la découverte de leur propre manière d'écriture, à l'amélioration de l'écrit...etc. Le plus souvent, il s'agit d'un public en difficultés qui désire trouver des réponses concrètes à ces attentes. Le cas échéant, l'atelier d'écriture aboutira à l'échec. C'est pourquoi, il revient à l'animateur de fixer les objectifs généraux et particuliers selon les attentes du départ, de s'adapter à leurs besoins et non imposer des règles d'écriture communes à tout écrivain.

Dell HYMES attire l'attention de l'animateur sur cette différence en disant « *il est évident que pour un évènement donné, l'objectif de la communauté peut ne pas être le*

²⁰⁵Pimet (O), Boniface (C), *op.cit.*, p.50

²⁰⁶ *Ibid.*, p.50

*même que les objectifs des participants »*²⁰⁷ Comme il l'incite à prendre conscience de « *ce qui est conventionnellement escompté et prescrit et ce qui est vraiment situationnel ou personnel* »²⁰⁸ c'est pour ces raisons que Jacqueline LAFONT-TERRANOVA a proposé un terrain d'entente entre les deux acteurs principaux de l'atelier : « *Nous confronterons donc les objectifs affichés par les animateurs à titre personnel ou institutionnel avec les raisons qui ont poussé les participants à s'inscrire dans l'atelier concerné ainsi qu'avec les bilan de fin d'atelier.* »²⁰⁹

En prenant appui sur les trois terrains d'enquête analysés par Jacqueline LAFONT-TERRANOVA, nous proposons l'exemple des objectifs qui changent d'un atelier à un autre. Il existe des ateliers fondés sur le loisir pour progresser, comme celui de l'Aleph, association d'écriture dont les fondateurs sont à l'origine des enseignants revendiquant l'écriture de soi, destiné à un public plus ou moins expérimenté. Ce public cherche le plaisir, le jeu et le travail sur l'écriture. En d'autres termes, il s'appuie sur la dimension du plaisir pour évoluer par la suite en écriture et avoir des publications de qualité.

Cet atelier s'étale sur trois étapes :

- La première a pour objectif de changer le rapport à l'écrit des participants et de leur redonner confiance en soi. Par conséquent, faire naître le désir de se construire en tant que sujet écrivain.
- La deuxième étape implique le participant profondément dans l'écrit par le biais de la variété des genres tels que la fiction et le procédé de la réécriture.
- La dernière phase vise beaucoup plus le plan didactique que littéraire, s'intéresse aussi à la réécriture des textes produits tout en optant pour la production de recueil de fragment, et pour l'apprentissage des techniques de l'écriture de différents genres littéraires.

A cela s'ajoute, l'atelier destiné seulement pour le plaisir et le jeu, il intéresse une tranche de participants jeunes, notamment, les lycéens. S'amuser, aimer, adorer, se libérer, rire sont les verbes les plus conjugués lors de leur expérience. C'est pourquoi, ils sont toujours confrontés à des consignes à caractère ludique tels que les jeux oulipiens. A

²⁰⁷ Hymes (D), cité in Lafont-Terranova (J), *op.cit*, p.150

²⁰⁸ *Ibid.*, p.150

²⁰⁹ *Ibid.*

l'encontre de l'association de l'*Aleph* et malgré l'opération de la réécriture imposée et la publication d'un livret de l'atelier, la littérature est loin d'être un souci majeur mais plutôt la recherche de la créativité.

En définitive, elle a enquêté auprès de l'atelier d'écriture de formation continue, auquel s'inscrit seulement les publics en difficulté, n'ayant jamais vécu ce genre d'expérience auparavant. Ce qui importe est, beaucoup plus, de mettre en confiance les écrivains que les former à la médiation. Ce concept de *médiation* mène l'écrivain à réfléchir sur son texte, à ne pas se contenter du premier jet, à le confronter avec les textes des autres dans le but de l'améliorer par la suite. Donc, nous disons que l'animateur vise le déblocage de l'écrit et non la transformation des participants en écrivains.

5.1.1.3. Les outils d'animation

Animer un atelier d'écriture demande beaucoup de compétences, entre autres la recherche d'outils divers qui facilitent la tâche à soi-même en tant qu'animateur sans pour autant oublier le participant. Ces outils peuvent contribuer à atteindre les objectifs de départ. Dans ce contexte, il importe de compter ces supports, non seulement, comme un moyen matériel inhérent à l'achèvement de l'écrit dans les normes, mais également comme un élément susceptible de nourrir l'imaginaire du participant. Par conséquent, cela contribue à aider l'animateur à éveiller soigneusement la créativité chez ces participants. Ce matériel varie d'un atelier à un autre ou d'une séance à un autre, Eva KAVIAN, Odile PIMET et Claire BONIFACE ont cité cinq matériaux qui peuvent influencer favorablement le cours de l'atelier d'écriture, à savoir :

-Le texte

En fonction des objectifs convoités, l'animateur peut proposer aux participants différents textes à lire, à savoir ; un extrait d'un livre ou d'une revue, un conte, un poème, un article de journal...etc. Et, à n'importe quel moment de l'atelier d'écriture, il « *sera lu en début de la séance pour s'y référer ou susciter l'écriture. Il sera lu en cours de la séance pour infléchir l'écriture ou en fin de séance pour offrir des ouvertures* »²¹⁰ cette lecture à conséquences bénéfiques aboutit à la découverte de genre et à la connaissance de différents auteurs, ce qui permet d'enrichir les compétences littéraires. A cela s'ajoute, la

²¹⁰ Kavian (E), (2009), *Ecrire et faire écrire, manuel pratique d'écriture*, Bruxelles : Duculot, p.34

possibilité de formuler de nouvelles consignes pour écrire soit de la part de l'animateur, soit de la part du participant.

En définitive, nous disons que la lecture des autres textes aide le participant à se construire en tant que sujet écrivain. Eva KAVIAN avance les propos suivants : « *C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, mais il est difficilement pensable d'écrire sans lire, sans se préoccuper de ce que d'autres ont écrit, sans chercher à s'en nourrir, d'une manière ou d'une autre.* »

-l'image

Nous signalons que l'image est un support visuel à différentes formes et à multi usages du moment qu'elle contient de la peinture, la photographie, la caricature, jeux de carte, la vidéo, etc. Elle possède ce pouvoir fantastique qui aide le participant à remonter dans le temps, à vivre dans un monde différent du sien. Ce support visuel peut aussi refléter la réalité vécue par chacun en mettant en scène des personnages et des actions de la vie quotidienne. Et si l'on associe l'image au texte, le participant pourrait dépasser le stade de la lecture ordinaire et dénotative pour arriver à en dégager des interprétations sémantiques multiples. Par conséquent, il connaîtra l'éveil de son esprit critique, l'évolution des idées et atteindra le but premier de l'atelier d'écriture qu'est la *créativité*.

-Les objets

Il est important de mentionner qu'un objet quelconque utilisé au sein de l'atelier d'écriture, est susceptible de développer le sens de toucher et d'observation chez les participants. Il donne lieu à un sujet de description superficielle ou approfondie, à une interprétation du sens premier, figuré ou d'une relation personnelle avec lui. Donc, non seulement, c'est un outil tangible, réel et concret, mais aussi, il est un véritable déclencheur de sentiments refoulés au fin fond de chacun. En tant que lanceur d'écriture, il procède à la métamorphose de la vision de l'écriture liée souvent à des lettres et des mots.

-La musique

Rappelons que l'animateur est souvent à la recherche des méthodes qui changent les pratiques d'écriture des participants, la musique en est une. Il est notoire que ce support audio procure du plaisir, modifie la mauvaise humeur, apaise le moral et favorise la douceur de vivre. Aussi, est-il ce stimulateur de l'imaginaire en attente, une source de l'émergence d'une émotion ou d'un souvenir.

En revanche, le genre de musique et la manière de son introduction ont leur effet sur les idées produites. En effet, la musique non connue provoque chez le récepteur le besoin de se poser des questions, la construction de nouvelles images. Quant à la musique connue, elle interpelle beaucoup plus le souvenir que l'imaginaire. Et si l'on associe l'image à la musique, de multiples hypothèses paraîtront.

-L' environnement

Notons que l'écriture dans des espaces ouverts est plus rentable par rapport à celle que l'on exerce dans les espaces cloîtrés, qu'il s'agisse d'une proposition interpellant le réel ou le fictif. L'exploration de l'environnement permet aux écrivain de se ressourcer, de retrouver du plaisir et de se libérer du stress. En plus de l'écriture, il observe le monde de près. M. MASSICOTE a montré les bienfaits de la nature en disant que :

La nature est aussi lieu où l'humain expérimente son lien à l'infini. L'écrivain redécouvre dans son intimité la saveur de la vie. La nature est alors ressentie comme un ressourcement profond et la personne sent qu'elle fait partie de l'univers. Elle se sent reliée aux autres éléments qui composent la grande fresque de l'univers. Chaque rencontre avec la nature renforce ce lien à quelque chose de plus grand que soi. »²¹¹

Désormais, parmi les consignes traitées hors les murs d'une salle « le Haïku », une pratique littéraire d'origine japonaise traitant les phénomènes naturels, les objets, les animaux et tout autre élément banal, a été, le plus souvent, pratiquée au cours de la nature pour obtenir un résultat meilleur.

5.1.2. Pendant la séance

S'il s'agit de la première séance d'atelier, l'animateur doit, en premier lieu, exposer les modalités du déroulement de l'atelier d'écriture aux participants, en leur expliquant : les objectifs et les finalités de l'atelier ; le temps de l'atelier et les tarifs de la séance; le rôle de l'animateur et sa position; les modalités de l'écriture, la lecture non obligatoire des textes, le sort des écrits produits et le concept d'altérité vis-à-vis des personnes et des textes.

L'animateur devra également évoquer son expérience personnelle en atelier, sa vision de voir ce procédé de l'écrit afin de susciter l'intérêt des participants et les motiver bien

²¹¹ Massicotte (M), (2012), *les ateliers d'écriture. Un chemin vers soi et vers les autres*, Canada : PUL, p.69

sûr. En deuxième lieu, répondre à leurs interrogations. Leur prouver qu'ils ont fait le bon choix en s'inscrivant à l'atelier en question. Eva KAVIAN élucide le comportement du participant pendant le premier contact en notant que :

Le participant va essayer de sentir s'il peut vous faire confiance, et cette notion de confiance est nécessaire pour la suite du travail. Peut-il vous faire confiance ? Allez-vous le respecter ? Pouvez-vous garantir que les autres vont le respecter ? Avez-vous les moyens de le faire avancer ? Il va vérifier cela lors de la présentation, qu'il s'agisse d'un tour de table en première séance, d'un contact téléphonique ou d'un entretiens préliminaire.²¹²

Il est évident que l'animateur ne peut convaincre totalement les participants dans l'immédiat. Toutefois, il peut, plus ou moins, les rassurer. Montrer sa progression du travail, exposer ses objectifs qui répondent à leurs attentes, clarifier son rôle de guide, et enfin le plus important dans cette opération, c'est le fait de persuader l'ensemble du groupe que chacun d'eux a un potentiel pour écrire. En troisième lieu, le rituel de tout atelier est que chaque participant doit se présenter, mais de quelle façon il devrait le faire ? C'est à l'animateur de trouver la formule selon la nature de l'atelier d'écriture et le public, pour diminuer l'angoisse du premier contact.

En théorie, la première séance s'avère le moment crucial de l'animateur pour détecter le profil des participants. Repérer leur crainte, leur doute, leur rapport à l'écrit et leur lacune. Ce n'est qu'au fil des séances et grâce à la qualité de l'animation présentée que ces difficultés disparaîtront.

5.1.2.1. Lancer la proposition

La consigne est la porte d'entrée de l'atelier d'écriture, elle est dotée d'un certain nombre de terminologies, à savoir ; « *proposition* », « *inducteur* », « *contrainte* », « *motivation* », « *ouverture* », « *déclencheur* », « *piste d'écriture* ». Cette variation de la détermination conceptuelle est la résultante des différentes tendances des fondateurs d'ateliers d'écriture en France. Telle qu'elle soit inventée ou extraite d'un atelier ou d'un livre, la consigne est source de doute de l'animateur. Il guette sans cesse l'attitude du participant à l'égard de la consigne.

²¹² Kavian (E), *op cit.*, p.42

De plus, il émet des hypothèses à caractère négative ou positive sur leurs réactions ; il est possible que la proposition n'est pas assez claire ; il est préférable de l'expliquer en d'autres termes. Le thème désintéresse l'écrivain ; la consigne lui permet de se remettre en route sans difficultés...etc. C'est pourquoi, la consigne doit être à la portée de l'ensemble du groupe, donc « *il faut toujours donner des consignes claires, faire des propositions d'écriture très simples, sans embrouillamini, sans complication* »²¹³ et si le participant rencontre des difficultés pour la saisir, l'animateur n'hésiterait pas à intervenir pour la clarifier afin d'éviter le phénomène de la page blanche. Micheline MASSICOTTE est une animatrice qui explique son comportement face à ce blocage en affirmant que :

Si vous restez muet devant la page blanche, venez me voir, nous regarderons ce qui entrave l'expression. Quelles sont les pensées qui circulent ? Quelles sensations éprouvez-vous ? Est-ce qu'il y a une image qui traduit ce blocage ? Plus d'un participant expérimente le fait de se retrouver sans voix. Par mon écoute respectueuse et attentive, je favorise l'ouverture, puis la détente et, finalement, la personne perçoit plus clairement ce qui se passe dans son pays intérieur.²¹⁴

Ceci montre que le participant a continuellement besoin de repères, il a tendance à se poser des questions, à réagir, tantôt, positivement, tantôt, négativement afin de confirmer que le chemin choisit est le plus adéquat, et c'est à l'animateur d'en tenir compte (d'en être attentif).

5.1.2.2. L'acte d'écrire

Ecrire en atelier est le fait de rompre avec les traditions scolaires. Dans cette perspective, produire des textes dans de nouvelles conditions et la manière de procéder diffère d'un atelier à un autre selon la nature de l'objectif visé. Pour le développement personnel de l'individu, il est préférable d'écrire seul afin de retrouver sa voie d'écriture selon son propre rythme. Rechercher le débat, la négociation et la rassurance implique l'écriture à deux.

Il est fort possible que l'écriture ne se ferait pas à part égale mais l'argumentation du choix des stratégies d'écriture est assez claire. De ce fait, le travail avance. Il est de même pour l'écriture en groupe quant à la rédaction des textes écrits séparément ou d'un texte écrit à plusieurs. Cela pourrait poser le problème de l'auteur réel du texte.

²¹³ De Cacqueray (T), (2007), *Comment animer un atelier d'écriture ?*, Paris, L'Harmattan, p.15

²¹⁴ Massicotte (M), *op.cit.*, p.73

Dans ce cas, l'animateur devient l'auteur de ces écrits. Certes c'est lui qui fait le tri des textes, il peut intégrer des éléments inhérents aux énoncés choisis, comme il peut en rejeter quelques-uns, de toute façon, il n'est pas lui le vrai rédacteur.

Désormais, concernant le temps que l'on accorde à l'écrit, il est déterminé soit par l'animateur, soit par le participant lui-même. Isabelle ROSSIGNOL le confirme en donnant des illustrations relatives à l'atelier d'écriture :

Ce sont les participants qui déterminent cette durée, il est précisé que la plus fréquemment choisie se situe entre huit et 15 minutes. Ce temps court du CICLOP correspond au type d'écriture spontanée que le groupe encourage.[...] Les séances d'Elisabeth BING installent quant à elles l'écrivain devant sa page, pendant une heure, une heure trente. Ce temps long doit permettre à chacun d'intérioriser et de penser son écriture. »²¹⁵

Ceci dit, nous remarquons que le temps de l'écriture varie selon la consigne proposée et les capacités rédactionnelles des écrivains car le fait d'écrire au même temps que les participants, s'avère une tâche qui n'est pas commune à tous les ateliers d'écriture. Certains animateurs, trouvent que l'écriture demeure ce bien partagé entre eux et les participants, donc pourquoi ne pas vivre la même situation que le participant ? Passer par ses craintes, le comprendre convenablement, le rassurer et casser cette image de l'écrivain professionnel qui le poursuit comme nous l'avons constaté lors de nos ateliers. Pourquoi ne pas s'y mettre du moment qu'il s'agit d' « *un temps mort* »²¹⁶ pour lui lorsque les autres écrivent ?

Cette expérience a été déjà faite par l'animateur du CICLOP Pierre Frienkel et l'animatrice Claudette ORIOL BOYER²¹⁷ pour des raisons différentes. Le premier confirme qu'il peut écrire seulement en groupe, chose qui le pousse à écrire toujours avec les participants. Alors que la deuxième écrit seulement si elle (éprouve) du désir.

En revanche, d'autres animateurs refusent catégoriquement l'écriture avec les participants sous prétexte que ce n'est pas le modèle à suivre, ils deviennent des éléments paralysants. L'animateur cherche plutôt un analyseur qui observe la manière

²¹⁵ Rossignol.(I), (1996), *L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clé*, Paris, L'Harmattan., p.210

²¹⁶ Pimet (O), Boniface (C), *op.cit.*, p.56

²¹⁷ Rossignol.(I), *op.cit.*, p.162

d'écriture de chacun et pourrait, éventuellement, étudier leurs méthodes de rédaction. Il surveille « *combien se tirent l'oreille, regardent au loin, aiguisent leur crayons, tapotent leurs feuilles, observent nerveusement les autres, grattent sans délai, tournent en rond.* »²¹⁸ Il doit être disponible à tout moment pour « *encourager, relancer, il peut aussi, lui arriver de répondre à une demande imprévue : réagir à un texte produit hors de l'atelier, donner des renseignements...* »²¹⁹ Se consacrer entièrement aux participants sans écrire. Et, au terme de cette étape, il rassure les participants et les mène à penser que l'animateur est cette personne omnisciente en écriture, pas besoin de revivre le même cheminement pour écrire.

Enfin, nous disons que l'animateur a tendance d'avoir plusieurs profils à la fois. Il est le formateur, l'enseignant, le thérapeute et l'écrivain, d'où la nécessité des deux postures, il peut écrire comme il ne peut écrire dans son atelier, selon le contexte et le genre de l'atelier d'écriture en question.

5.1.2.3. Partager le texte

L'oralisation des écrits est cette voix de texte qui met l'écrivain en position de distance par rapport à son texte, d'où l'utilité d'une bonne qualité de lecture à voix haute. Un sujet-scripteur sans confiance en soi peut altérer la qualité de son écrit par le biais d'une lecture médiocre à voix basse. Lire son propre texte ne semble pas être cet acte anodin, il exige à son tour tant de capacités qu'à l'écrit (comme durant l'écrit). Ce qui ôte, parfois, l'envie de communiquer le texte. Naturellement, la lecture s'impose à tous dans ce contexte.

Toutefois, elle peut être à l'essence d'une certaine gêne, timidité ou carrément une peur au début de la participation aux ateliers d'écriture. Ce n'est qu'en s'habituant à cette nouvelle pratique que la lecture peut être mise en œuvre. En effet, du moment où le texte n'est pas affiché devant les participants, la lecture peut modifier un texte mal écrit en un texte correct dans l'ensemble, en respectant le débit et en prononçant convenablement.

²¹⁸ Pimet (O), Boniface (C), *ibid.*, pp. 56-57

²¹⁹ *Ibid.*, p.57

Inversement, un texte bien écrit peut subir des transformations négatives à l'oral à cause des lacunes du lecteur, précipitation, trouble de prononciation...etc. ceci dit, la lecture orale des productions écrites permet à l'auditeur de juger l'écrivain en tant que personne et non le texte lui-même. Par conséquent, comme le signale Isabelle ROSSIGNOL dans l'énoncé suivant :

La lecture peut nuire au travail du texte, même si l'oralisation permet de relever certains aspects matériels de la production écrite que la lecture « aux yeux » laissent échapper (concaténation, musicalité), ne pas poser la distanciation comme un principe, peut empêcher tout retour sur le texte lui-même.²²⁰

Il est à noter de préciser que l'Oralisation des textes devant l'assistance n'est pas seulement ce créateur d'identité au sein d'un groupe donné, mais aussi est-elle un critère de rupture avec le scolaire, où le texte est, le plus souvent, lu seulement par l'enseignant.

Cependant, le partage des textes peut se faire autrement avec la lecture à voix haute sous forme d'affiche, d'enregistrement, de rétroprojecteur, etc. Surtout lorsqu'il ne s'agit pas d'atelier centré sur la personne, mais plutôt sur le travail du texte. Tel qu'ils le pratique Claudette ORIOL-BOYER et Jean RICARDO dans leurs séances de l'écrit. Ces derniers utilisent, notamment, le rétroprojecteur, puis chaque auteur lit son propre texte et, en cas d'absence, c'est à l'animateur qui s'en charge. Donc, malgré la présence de d'autres moyens pour partager le texte, la lecture des scripteurs s'annonce comme un passage obligé dans l'atelier d'écriture.

A ce sujet, Claudette ORIOL-BOYER en a décrit les raisons : « *La lecture à haute voix est une manière de signer son texte qui permet une appropriation plus forte et peut déclencher une réaction. L'écriture anonyme n'est pas la même que l'écriture signée : on écrit ce que l'on veut bien donner à lire aux autres.* »²²¹

Dans cette optique, Chaque animateur doit être vigilant à la gestion du temps ; la grande tâche de cet agent, est réservée aux échanges entre participants, soit par la lecture orale pour qu'ils prennent connaissance des textes dans l'immédiat, soit par des affiches et des copies des textes.

²²⁰ Rossignol.(I), *op.cit.*, p.223

²²¹ Oriol-Boyer (c), cité in, Rossignol (I), *op.cit.*, p.220

Après avoir terminé la phase de l'écriture, il intervient le partage des textes. Chaque participants est sensé lire son texte et commenter son expérience, les autres écoutent attentivement les mots, non pas pour en faire une critique, mais pour débattre ce qu'ils ont ressenti en recevant ce texte. L'atelier invite donc à développer l'écoute des voix afin d'en favoriser l'expression. La lecture des textes est à conseiller pour prolonger la séance et pour donner un temps suffisant de réflexion.

5.1.2.4. Les retours

A priori, lire veut dire s'attendre aux retours de l'animateur et des participants au même temps. Ces retours constituent un élément fondamental dans le bon déroulement de l'atelier d'écriture. Ils sont guidés par l'animateur qui gère ses propres commentaires et ceux des autres. Il faut s'appuyer sur les relations interpersonnelles tissées tout au long de l'atelier pour établir une atmosphère de permissivité favorisant la créativité et le respect mutuel.

C'est la raison pour laquelle quelque soit la posture choisie par le participant et quel que soit la faille à l'écrit, l'animateur doit valoriser les textes et s'assurer que les retours advenus de la part des récepteurs soient toujours à caractère positif. Citons à titre d'exemple les ateliers d'écriture de CICLOP. Nous remarquons qu'après le partage des textes, l'animateur gère la situation des retours avec doigté en s'abstenant de tout jugement péjoratif. P.FRENKIEL s'accorde à dire que : « *L'animateur à une absence totale de jugement sur la qualité des textes, une exigence de neutralité bienveillante, une acceptation inconditionnelle de l'expression tant verbale qu'émotionnelle, en premier lieu ; un effort ensuite pour sentir et partager ce que sent l'autre.* »²²²

A travers les propos cités ci-dessus, nous constatons que l'objectif premier des retours, est le fait d'aider l'écrivain à avancer dans son écriture ; réécrire ou prolonger, à évoluer l'esprit critique des participants, et non d'estomper le fil rédactionnel en exprimant les goûts personnels. Ce qui importe le plus n'est guère l'auteur, mais le texte lui-même. Odile PIMET le mentionne en disant qu' : « *on peut questionner celui qui vient d'écrire sur ses procédures et disposer d'information dans l'instant. Il va donc*

²²² Rossignol (I), *op.cit.*, p.156

*falloir entraîner les participants à cette écoute, précieuse pour eux. Elle doit aussi amener un développement de l'esprit critique. »*²²³

Toutefois, Cette position de l'animateur entre le désir d'aider et la crainte de heurter la sensibilité, apparaît assez complexe. Comment évaluer dans ce cas-là ? Il faut faire recours à la positivité des commentaires ; il est plus judicieux de ne pas s'arrêter à des « *un bon texte* », « *l'idée est originale* », « *j'ai aimé* », mais plutôt commencer par ce qui est encourageant et terminer par l'élément erroné ou manquant pour convaincre l'écrivain.

En effet, les attentes diffèrent d'un participant à un autre. Certains, désirent être guidés et corrigés, d'autres, refusent le rôle du censeur que l'animateur exerce sur eux. C'est la raison pour laquelle A. ROCHE a changé sa méthode des retours positifs jugée par quelques étudiants comme « *une bienveillance un peu fausse* »²²⁴, et elle a procédé comme suit « *les retours se font en fonction de la consigne. De cette façon les ambiguïtés de la lecture dues à la subjectivité sont le plus possibles tenues à l'écart.* »²²⁵

5.1.3. Après la séance

Selon O.PIMET et C.BONIFACE Le texte après l'atelier d'écriture peut subir plusieurs interprétations selon l'objectif de l'atelier d'écriture.

5.1.3.1. Un texte ignoré

Le texte ne dépasse pas les murs de l'atelier d'écriture. Dans ce cas l'animateur lègue l'entière responsabilité des textes aux écrivains, c'est à eux d'en décider de leur sort. Soit ils les conservent, soit ils les réécrivent individuellement. Cependant, on ne peut s'en passer des conseils de l'animateur ne serait-ce que pour dicter la manière de maintenir avec soin les textes écrits.

5.1.3.2. Une publication interne

²²³ Pimet (O), Boniface (C), *op.cit.*, p.58

²²⁴ Rossignol (I), *ibid.*, p.224

²²⁵ *ibid.*

Sous la direction de l'animateur, les textes de l'atelier d'écriture feront l'objet d'un recueil collectif à usage interne comme le fait Jean RICARDOU²²⁶ dans ces ateliers. Généralement, ce sont les participants qui s'occupent de la saisie des textes, de la présentation et de l'imprimerie (duplication). Bien que le collectif ne soit pas lu le plus souvent, par d'autres personnes extérieures au groupe de l'atelier, sa réalisation aboutit à des sensations de fierté ressenties et vécues comme encourageante par l'animateur et par les participants pour d'éventuelles publications. Surtout lorsqu'il s'agit d'un public jeune.

En effet trouvant leurs textes réussis, ils désirent être publiés pour être lus par d'autres personnes. Notamment, ils souhaiteront être lus, beaucoup plus par leurs parents pour leur faire plaisir. Ensuite, leur prouver qu'ils sont capables d'écrire, de projeter d'autres publications à l'avenir et de passer à la classe supérieure. Cela nous amène à dire que, la publication pour les jeunes écrivains présente à la fois un moyen d'apprentissage qui vise l'amélioration de leur cursus scolaire et un moyen de rassurer leurs parents et les convaincre de leurs capacités scripturale. En définitive, il est à noter que cette publication peut être annoncée comme un des objectifs de l'atelier d'écriture dès le départ, comme elle peut être décidée après.

5.1.3.3. Une publication externe prévue par l'atelier

Géré par un animateur dit pilote²²⁷, il s'agit d'un travail de longue haleine qui implique non seulement tous les participants, mais d'autres personnes extérieures à l'atelier d'écriture, tels que l'éditeur, le metteur en scène, le comédien, selon le genre de l'atelier en question. On peut avoir affaire à des ateliers théâtraux, cinématographiques...etc. Dans ce cas, l'ensemble de l'atelier d'écriture prévoit la publication des textes produits avant même la production des textes, ce qui la différencie de l'édition réelle, où il s'agit de sélectionner les textes par le comité de lecture de l'édition qui a entièrement le droit de les accepter ou de les refuser.

Donc ce n'est pas la qualité des textes qui prend le dessus pour une telle décision mais c'est l'objectif de l'atelier qui prime. Cette publication peut être des textes

²²⁶ Rossignol (I), *op.cit.*, p.177

²²⁷ Rossignol (I), *op.cit.*, p.61

individuels regroupés dans un recueil ou bien un travail collectif constitué de fragments de textes.

5.1.3.4. Une publication externe imprévue par l'atelier

A l'encontre des participants qui désirent être édités pour la lecture restreinte, d'autres optent pour la vraie édition de leurs productions écrites. Puisque l'atelier d'écriture vise prioritairement la liberté du geste, de l'écrit et de la pensée, pourquoi en faire d'une édition réelle un tabou ? Sans brusquer l'écrivain, l'animateur l'encourage en l'entraînant à la rédaction de textes longs, sans pour autant l'autoriser à éditer, ni se mêler aux démarches de cette publication. Néanmoins, il peut l'orienter vers des éditions, l'informer sur les formalités et les pratiques du milieu, et surtout le prévenir « *contre les pièges de l'édition à compte d'auteur : La Pensée universelle, Les Editions La Bruyère et consorts...* »²²⁸ Ce ne sont pas des éditions au vrai sens du terme mais plutôt des prestataires de service du moment où elles ne prennent pas en charge les frais de la correction, de la mise en page et de l'imprimerie.

Par le biais de leur contrat, elles leurrent les amateurs d'écriture et leur donnent un espoir illusoire d'être dans le monde des grands écrivains. C'est pourquoi, il vaut mieux « *transmettre aux participants les coordonnées du CALCRE, le comité des auteurs en lutte contre le racket de l'édition ou de la société des gens de lettres* »²²⁹ afin d'éviter l'arnaque des fausses éditions. D'un autre côté, l'animateur, en dehors du contexte de l'atelier d'écriture bien sûr, peut lire les textes destinés à l'édition et les corriger selon sa disponibilité et ses propres conditions.

5.2. Le profil de l'animateur

La fonction de l'animateur est si importante qu'elle a fait réfléchir bon nombre de chercheurs, à savoir : I.ROSSIGNOL (1996) ; Christiane REBATTET (1997) ; Odette et Michel NEUMAYER (2004) ; Micheline CELLIER (2010) et Alex ANDRÉ EYRIES (2010). C'est une activité complexe qui exige une grande expérience, soit en ayant participé, plusieurs fois, à des ateliers d'écriture, soit en ayant reçu une formation de base d'animateur d'atelier. Par conséquent, le rôle d'animateur n'est pas une tâche aisée

²²⁸ *Ibid.*, p.62

²²⁹ *Ibid.*

dans la mesure où elle réclame plusieurs compétences à savoir linguistique, méthodologique et humaine.

Désormais, la connaissance de la langue est une condition sine qua non pour écrire et faire écrire. Un animateur qui possède une maîtrise lexicale et syntaxique limitée, il est à coup sûr, exposé à l'échec en animation d'atelier d'écriture. Toutefois, la maîtrise de l'outil langue est loin de gérer un atelier d'écriture tout seul. Aussi, est-il plus judicieux qu'un animateur ait des bases théoriques à l'écrit et en littérature. D'autant plus d'une pratique personnelle de l'écriture. Ces compétences sont les premiers critères du recrutement des animateurs au groupe d'Aix²³⁰, dont Anne ROCHE, pionnière d'atelier d'écriture en France, est la fondatrice. Isabelle ROSSIGNOL le confirme après des échanges effectués avec cette fondatrice. Les propos suivants servent d'illustration :

Il est premièrement demandé à l'animateur d'avoir une pratique personnelle et travaillée de l'écriture, celle-ci devant être accompagnée d'un effort de théorisation à partir de cette pratique. A ce premier critère s'ajoute celui de la culture littéraire, des œuvres et des théories.²³¹

En plus de ces capacités, et de s'être formé à l'animation, plusieurs ateliers d'écriture, tels que la société Aleph écriture²³², le GFEN et association Elizabeth BING se mettent d'accord sur le fait que l'animateur soit celui qui a déjà vécu l'expérience de l'écrit en groupe. Isabel Rossignol dit à cet effet :

Tous les animateurs d'ateliers réguliers doivent en premier lieu, avoir effectué le cursus Aleph et avoir suivi la formation à l'animation [...] Pour Elizabeth BING et le GFEN, le passage par l'atelier est un parcours obligatoire, comme si la personne devait évoluer progressivement de son écriture vers celle des autres.²³³

Comment peut-on animer un atelier d'écriture sans s'être confronté à l'écrit ? En fait, l'animation s'avère plus facile lorsqu'on participe à une expérience en groupe, éprouver des difficultés, vivre des moments faibles et forts, soit au niveau de l'écrit, soit au

²³⁰ Le Groupe d'Aix est un groupe constitué de Anne ROCHE, Evelyne KORNING, Claudine LAUTIER, André GUIGUET et autres qui animent des ateliers d'écriture au sein de l'université d'Aix-en-Provence. Il est l'un des groupes initiateurs d'atelier d'écriture, destiné aux adultes pour développer la création littéraire chez eux.

²³¹ Rossignol (I), *op.cit.*, p.127

²³² La société Aleph écriture est créée par trois enseignants, Alain ANDRE, Daniel NONY et Jacqueline DUPRET. Elle prend en charge l'écriture créative, l'écriture professionnelle d'où leur convention avec les différentes entreprises de travail et de la formation des formateurs.

²³³ Rossignol (I), *op.cit.*, pp. 132-133 .

niveau du fonctionnement du groupe lui-même. Par conséquent, apprendre les règles qui régissent le déroulement et les appliquer par la suite dans ses propres ateliers. Animer c'est schématiser son atelier, être en mesure d'acquérir les outils de travail tels que la consigne, l'image et la bibliographie adéquate. De tracer les objectifs et les finalités pour pouvoir répondre aux attentes des participants.

Alors que, Jean Ricardou et Clodette ORIOL-BOYER²³⁴ rejette l'expérience du groupe et prônent la profession d'enseignants, de théoricien et d'écrivain à la fois pour pouvoir animer un atelier d'écriture. Sans se soucier que cet écrivain ait des publications mais plutôt des écrits.

Un autre point s'avère crucial pour l'animation d'atelier d'écriture, les qualités humaines, en effet, la tolérance, l'entraide, le respect, l'écoute, la responsabilité et la permissivité sont des valeurs primordiales pour le bon fonctionnement de cet espace de créativité « *Dans Et je nageai jusqu'à la page, les valeurs humaines telles que l'écoute ou le respect faisaient déjà partie de ce qu'Elisabeth BING considérait comme nécessaire à l'animateur.* »²³⁵ Bien que l'association CICLOP²³⁶ tienne compte des techniques et des compétences de l'animation, il semble que la priorité est octroyée au relationnel et à la dynamique du groupe, comme le montre Pierre FREKIEL à travers cette citation : « *Tous les membres de l'équipe possèdent une ouverture aux groupes, un savoir-faire dans l'animation. Les gens du CICLOP sont des gens intéressés par les autres.* »²³⁷ Il est important de veiller à ce que ces qualités soient partagées par tous, que chacun en est acteur et que l'animateur en est le garant.

Il est évident qu'il existe beaucoup de facteurs qui contribuent à la bonne mise en place de l'atelier d'écriture, tels que le public visé, le temps, le lieu, la consigne, les modalités d'écriture, les textes produits et la lecture. Il suffit juste qu'un de ces éléments connaisse un déséquilibre pour que l'atelier d'écriture fonctionne mal. Mais l'acteur principal qui gère tout cet arsenal de lois est bel et bien cet animateur bien formé et bien

²³⁴ *Ibid.*, p.133

²³⁵ *Ibid.*, p.128

²³⁶ Le Centre Interculturel de Communication Langues et Orientation Pédagogique est une association fondée par Pierre FRENKIEL et Roland GOHLKE qui se centre sur la personne et préconise que la dimension relationnelle est un moyen efficace pour réussir l'atelier d'écriture.

²³⁷ Frenkiel (P), *cité in*, Rossignol (I), *op.cit.*, p.131

préparé pour accomplir sa mission. Cet acteur est indubitablement le noyau de la mise en place de l'atelier d'écriture et de sa réussite.

Effectivement, il est cette personne capable de réussir la gageure de convaincre tous les participants que l'écriture n'est pas cet acte complexe, bien au contraire, cette activité est à la portée de tout le monde quel que soit la façon de l'approprier. Autrement dit, l'animateur change les représentations normatives des participants envers l'écriture. Qu'il soit écrivain ou formateur, il est censé être le point d'appui des participants, il est le régulateur du fonctionnement tantôt de l'écriture, tantôt de l'émotion.

Conclusion

Nous avons dans ce chapitre défini, tout d'abord, le concept de l'écrit ainsi que les notions qui sont liées à son enseignement/apprentissage. Ensuite, nous avons évoqué un nouveau dispositif de l'écrit qu'est « L'atelier d'écriture », un lieu solidaire pour écrire en liberté, sans contrainte pour aller au bout de la langue. Les apprenants se sont pas limités à copier des modèles, ou à essayer de ressembler ce qui existait déjà, ce qu'ils ont lu, ou ce qu'ils ont vu. Bien au contraire, l'atelier leur servira d'inventer et d'exercer leur créativité linguistique.

Cette pratique ne se limite pas à une séance de production écrite en classe, au contraire il s'agit d'un dispositif normé qui se déroule en plusieurs phases et qui prend en charge le développement personnel et les apprentissages.

Animer des ateliers d'écriture s'avère une tâche complexe qui demande plusieurs compétences linguistiques, psychologiques et humaines. À cela s'ajoute, des matériaux qui aident à produire de l'écrit à savoir ; le texte, l'image, les objets, la musique et l'environnement.

Enfin on peut qualifier l'acte d'écrire, d'une part comme une aventure individuelle et identitaire: on écrit pour se trouver à l'intérieur de ce qu'on écrit, trouver sa voix, tracer sa voie. D'autre part, comme une aventure de groupe: écrire ensemble ou seul, mais aussi se faire lire devant les autres, écouter les textes des autres

Chapitre 3 : cadre de l'enquête

Chapitre 3 : Cadre de l'enquête

Introduction

Ce chapitre est dédié à la présentation de notre enquête de terrain. Nous n'avons guère la prétention de présenter une enquête exhaustive sur les ateliers d'écriture en Algérie, néanmoins, nous tenterons à travers une analyse qualitative et non quantitative de comprendre d'une part les effets des ateliers d'écriture sur la compétence de l'écrit chez étudiants et d'autre part le fonctionnement de ces ateliers à l'université.

Nous présenterons dans ce chapitre les deux expériences des ateliers d'écriture. La première menée à l'Université de Mostaganem par le romancier Abdelkader DJEMAÏ et la deuxième expérience que nous avons menée nous-même au centre universitaire de Relizane. Il s'agira de montrer les consignes utilisées et le déroulement de chaque séance.

Nous dévoilerons la composition de notre échantillon, ainsi que les variables qui ont permis le choix de l'hétérogénéité des étudiants participants.

Afin de prétendre à une meilleure compréhension des ateliers d'écriture, nous avons élaboré des questionnaires à l'intention des différents participants, ceux de Mostaganem et ceux de Relizane. Nous expliquerons pourquoi nous avons privilégié l'enquête par le questionnaire par rapport à d'autres types d'enquête et nous reviendrons sur les différentes questions qui composent nos questionnaires.

Enfin, nous verrons comment l'analyse textuelle s'imposerait d'elle-même pour compléter l'analyse et vérifier nos hypothèses de départ.

1. Expérience (A) : Atelier d'écriture d'Abdelkader DJEMAÏ

1.1. Qui est Abdelkader DJEMAÏ ?

Abdelkader DJEMAÏ est écrivain algérien contemporain d'expression française/DARJA, né à Oran le 16 novembre 1948 d'une famille modeste. Passionné de littérature dès sa jeune enfance, il a commencé à écrire ses premiers textes pendant son adolescence, il a débuté sa vie professionnelle comme instituteur à l'école primaire en 1968 après avoir étudié une année à l'université des lettres. Deux ans après il quitta l'enseignement pour rejoindre la profession du journalisme en 1970. Pendant sa longue carrière de journaliste il a travaillé avec plusieurs journaux algérien et étranger tels que «La République», «Qantara », «France Culture»... jusqu'à 1993 où il quitta l'Algérie pour s'installer en France et devenir un écrivain à plein temps.

La publication de ses deux premiers romans a été effectuée en Algérie par l'Entreprise nationale algérienne du livre « Saison de pierre » (1986) et « Mémoire de nègre » (1991). Il publia le reste de ses romans au à Paris comme « Un été de Cendre » (1995), « Sable rouge » (1996) et « Rue de l'Aigle » (1998) de. Il est auteur de recueil de nouvelle, de récit de voyage et des chroniques. Le succès de ses œuvres a suscité les metteurs en scène de se tourner vers lui pour adapter quelques un de ses romans pour le théâtre, le livre « Rue de l'Aigle » traduit en pièce théâtrale « l'Affaire RD » et « Gare du Nord » traduit en « Bonbon » ainsi que d'autres œuvres. En plus de l'écriture de quelques pièces théâtrales en arabe dialectale comme « Ouahd Nou Sabbat » (Un Tel Déluge...) et « Hab el Moulouk Fi Tarik el Harb » (Hab el Moulouk sur le sentier de la guerre), il s'intéresse aussi au théâtre de l'oreille dont il a composé cinq textes radiophoniques présentés par France Bleu lors de l'émission « les Petits polars de Sophie ».

Les romans d'Abdelkader DJEMAÏ qui mettent en lumière les terribles événements vécus par les algériens durant la décennie noire et les questions qui déchirent le monde de l'immigration d'une manière universelle ont été couronnés par plusieurs prix littéraires tels que Tropic (1995), Découverte Albert-Camus (), Amerigo VESPUCCI (2002) . A cela s'ajoute son grade de Chevalier des Arts et des Lettres accordé par le ministère français de la culture. Ainsi que ses fonctions littéraires, il fait partie du comité de la Commission francophonie à la Société des Gens de Lettres et il est le président du prix littéraire français Amerigo-Vespucci.

De même, il anime des ateliers d'écriture littéraire, en France, en Algérie et à l'étranger dans différents institutions ; les établissements scolaires, l'université et les instituts. Il porte un grand intérêt à ce genre de pratique d'écriture. Il dit que : « Je suis toujours dans le travail d'écriture avec les ateliers. Cela complète le travail d'écrivain »²³⁸ lors des entretiens effectués avec cet écrivain il insiste toujours sur le fait que l'atelier d'écriture n'est pas cet espace pour former des écrivains, mais une pratique de l'écrit qui suscite le plaisir et interpelle la dimension subjective de chacun :

« Chaque participant apporte avec lui son monde intérieur, sa façon d'écrire, de décrire un paysage, de parler de ses problèmes personnels, de parler de sa rue, de sa ville... Ils me fournissent donc une matière. Et moi, j'essaie de mettre en forme avec eux

²³⁸ Bouchakour (W), (02 Août 2015), susciter le désir d'écrire, El Watan, cf., <https://www.elwatan.com/edition/culture/susciter-le-desir-decrire-02-08-2015>, consulté le 22/09/2016

*une histoire, un texte, un récit, une nouvelle, un article de journal... Donc, l'atelier d'écriture n'est pas fait pour former des écrivains, mais pour susciter l'envie, le désir et le plaisir d'écrire. »*²³⁹

1.2. Déroulement des Ateliers d'écriture d'Abdelkader DJEMAÏ

La mise en place des ateliers d'écriture de l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ est une initiative totalement nouvelle à l'intention des étudiants de la 2^{ème} année licence de langue française du système LMD. Ils constituent un public différent, par l'âge, le sexe, les formations antérieures et le niveau de maîtrise de la langue française. Il est à noter que ces ateliers d'écriture étaient à la base destinés à l'ensemble de la promotion, toutefois il y a eu quelques absents et le nombre des participants s'est finalement limité à quinze.

L'atelier d'écriture de Abdelkader DJEMAÏ intitulé « l'écriture, moyen et lieu de créativité » s'est étalé sur quatre journées consécutives en avril 2009 dans un des amphithéâtres de l'université de Mostaganem. Les séances se sont déroulées seulement la matinée à raison d'une heure et demi chacune. En dépit du fait que nous n'avons pas pu assister au déroulement de ces ateliers d'écriture, néanmoins, toutes les informations que nous avons récoltées auprès des différents participants, la vidéo des ateliers d'écriture de cet écrivain²⁴⁰ ainsi que les comptes rendus de la presse sur l'évènement et l'article publié dans la revue « L'Étudiant »²⁴¹, nous ont permis de nous constituer une idée assez claire du fonctionnement de ces ateliers d'écriture.

Sans suivre un modèle donné de l'écriture, Abdelkader DJEMAÏ fait écrire aux participants des textes courts en partant de déclencheurs variés. Cet écrivain/animateur a déclaré, lors d'une interview accordée en août 2015 au journal El Watan, que l'objectif de ses ateliers d'écriture, animés en France et en Algérie, est non seulement de « libérer l'expression écrite, mais aussi orale par la lecture des textes. »²⁴² Le moment de lecture s'avère une étape très importante dans les ateliers d'écriture de Abdelkader DJEMAÏ, il affirme à cet effet que : « *l'important est de donner à lire ses productions. On ne lit pas facilement les textes, il y a toujours des doutes et des blocages. Mon travail est de*

²³⁹ *Ibid.*

²⁴⁰ Avant d'effectuer les ateliers d'écriture au département de Mostaganem, Abdelkader DJEMAÏ avait visionné une vidéo de ses propres ateliers d'écriture qu'il organisait en France pour donner une idée sur cette pratique aux étudiants.

²⁴¹ Cf. Annexe

²⁴² Bouchakour (W), op.cit.

mettre à l'aise le participant ». ²⁴³ Et c'est ce qu'il a essayé de faire avec les étudiants de l'université de Mostaganem.

1.2.1. Les consignes d'écriture

Abdelkader DJEMAÏ a tenté de simplifier l'acte d'écrire pour les étudiants universitaires de Mostaganem car il s'agit d'un public novice qui n'a jamais vécu l'expérience de l'atelier d'écriture. Son objectif a été d'instaurer un climat de confiance chez les participants dans ces ateliers d'écriture. Premièrement, il a opté pour des consignes abordables, à la portée de tout le monde. Deuxièmement, il a varié ces lanceurs d'écriture afin d'ouvrir des horizons rarement exploités dans le système universitaire. En effet, il a permis à ces étudiants d'entrer en écriture à l'aide du jeu, de l'image, du texte inachevé et de l'expression des émotions refoulées en chacun. Les consignes d'écriture employées dans ces ateliers d'écriture sont au nombre de quatre :

- 1^{ère} consigne

Afin d'adapter les participants novices dans le domaine de l'écrit et de décontracter l'atmosphère du groupe, l'écrivain/animateur a opté pour la dimension du jeu en impliquant ses participants dans l'élaboration d'une partie de la consigne. Il leur a proposé de lui donner à tour de rôle un mot qu'il va écrire par la suite sur le tableau. Après la collecte d'une liste de 15 mots variés (ouvrir, chat, table, nuit, cheveux, récipients, mer, nuage, rouge, brutalement, dimanche, janvier, deux, printemps, Soumiya) il a formulé la consigne suivante : « *Utilisez tous les mots qui figurent dans la liste dans un texte cohérent* ».

- 2^{ème} consigne

A la différence du premier lanceur d'écriture, l'écrivain/animateur a sollicité l'écriture à partir d'une image qu'il a dessinée sur le tableau. Ce dessin est composé d'un chat perché entre les branches d'un arbre au dessous duquel se trouve un pêcheur assis avec une ligne à main dans la rivière.

²⁴³ *L'écrivain Abdelkader Djemaï anime un atelier d'écriture* (Université de Mostaganem), *cf.* <https://www.liberte-algerie.com/culture/lecrivain-abdelkader-djemaï-anime-un-atelier-decriture-63656/print/1> , consulté le 12/02/2015

- **3^{ème} consigne**

En adoptant toujours une perspective de renouvellement, Abdelkader Djemaï a démarré l'écriture à partir de l'expression suivante : « *En ouvrant son armoire, Khalti Zohra vit...* ». Il a par la suite demandé aux participants de compléter l'histoire de « *Khalti Zohra* » afin de leur permettre de puiser dans leur imaginaire, d'exploiter leur intelligence et leur créativité.

- **4^{ème} consigne**

Cette consigne accorde aux participants l'initiative de s'exprimer librement par l'intermédiaire de l'écriture d'une lettre personnelle à quelqu'un ou à quelque chose. Ce genre d'écrit est moins codifié qu'une lettre formelle et semble inhabituel pour ces jeunes scripteurs qui n'ont pas forcément l'habitude d'écrire à des objets inanimés.

A l'exception de la première séance de l'atelier, qui a consisté au début, en une assez longue intervention présentant la définition de l'atelier d'écriture, chaque séance a commencé par la présentation d'une nouvelle consigne d'écriture suivie d'échanges entre l'animateur et les participants pour l'explicitier davantage. Après le temps de l'écriture qui n'a pas dépassé approximativement 40 minutes, vient la lecture à haute voix des premiers jets produits. Cette lecture a engendré des retours positifs de la part de l'écrivain qui n'a pas donné de l'importance à la dimension normative de la langue mais plutôt à l'aspect créatif du texte.

Les textes produits ont été saisis par leurs écrivains et remis à l'enseignante du module de la technique d'expression écrite qui les a déposés à son tour au siège du département de Français. Le comité de lecture de la revue « Etudiant » constitué d'étudiants et d'enseignants a par la suite, retenu les meilleurs textes pour la publication dans cette revue.

Par ailleurs, la participation obligatoire à ces ateliers et la disposition traditionnelle de l'amphi aurait donné aux participants l'impression de demeurer toujours dans un environnement formel, toutefois la manière différente d'évoquer l'écrit s'est voulue fort différente, voire en rupture totale avec l'enseignement/apprentissage habituel de l'écrit à l'université.

12.2. Passation du questionnaire

Avant d'évoquer la description de la passation du questionnaire destiné aux étudiants qui ont participé aux ateliers d'écriture de DJEMAI, il est important de rappeler que deux années se sont écoulées entre l'expérience de l'atelier d'écriture et notre présente enquête par questionnaire. Ce retard dans la réalisation de cette enquête s'explique, d'abord, par le fait que les ateliers de DJEMAI se sont déroulées pendant avril 2009, bien avant notre inscription en doctorat. Ensuite, nous avons décidé d'intégrer cette expérience à notre recherche tardivement après avoir déjà commencé à travailler sur nos propres ateliers, et ceci dans un but comparatif et complémentaire.

Cette enquête par questionnaire a été effectuée en décembre 2011, elle s'est déroulée dans l'enceinte du département de français de l'université de Mostaganem. Nous avons sollicité l'aide d'une enseignante de ce département pour diffuser le questionnaire auprès de ses étudiants de Master qui avaient participé aux ateliers de Djemai, cependant, huit étudiants, seulement, ont répondu au questionnaire.

Il a été indispensable, vu la durée qui sépare l'expérience de l'enquête, d'accorder une semaine aux participants pour rendre les questionnaires à l'enseignante dans le but de leurs donner assez temps de réfléchir à leurs réponses. Effectivement, après une semaine l'enseignante nous a remis les questionnaires remplis par ces participants.

2. Expérience B : atelier d'écriture de Relizane

2.2 Description de l'échantillon

Notre deuxième échantillon est un atelier d'écriture composé de 13 étudiants de la 3^{ème} année classique du département de français du centre universitaire de Relizane de situation familiale variée. Rassembler des personnes différentes autour d'un même projet tout en ayant des attentes diverses ne peut être qu'une source d'enrichissement inestimable, par conséquent l'écrit de ce mélange involontaire de sexe, d'âge et de situation familiale correspond beaucoup plus au début à un désir qu'à un apprentissage.

Les variables

Nous allons tout d'abord citer quelques variables concernant cet échantillon avant sa description.

Le sexe

La première variable est celui du sexe, deux personnes seulement de sexe masculin se sont portés volontaires pour participer aux ateliers d'écriture. Le reste de l'échantillon est onze personnes de sexe féminin. Notons toutefois, que la participation au choix aux ateliers d'écriture ne nous a pas permis de satisfaire nos critères de diversité quant à cette variable. Et le groupe en question est plus féminisé que masculinisé.

L'âge

L'âge est la seconde variable, leur tranche d'âge s'étale de 21 ans à 46, toutefois, il existe la prédominance d'étudiants entre 21 ans et 29 ans.

Le niveau universitaire

La 3^{ème} année universitaire est aussi une variable, il nous semblait impératif que ces étudiants aient un niveau avancé en études universitaires, c'est pourquoi nous avons choisi des étudiants ayant suivi deux ans d'étude supérieure en langue française afin de pouvoir vivre une nouvelle expérience de l'écrit sans crainte et sans complication. Il est possible que cette homogénéité de l'année universitaire qui regroupe tous les futurs participants dans une seule promotion soit à l'essence d'une discrétion à l'égard de leurs pensées, notamment ne pas se dévoiler complètement devant le public pour éviter d'éventuels préjugés. Là intervient le rôle de l'animation et la nature libératoire de l'atelier d'écriture qui peut ôter peu à peu cette attitude négative vis-à-vis de l'autre et aboutir à une très grande liberté d'expression. Il est à noter qu'ils sont de parcours scolaires différents, un d'entre eux faisait partie de l'enseignement bilingue, quelques uns sont le fruit de l'école fondamentale et l'approche communicative, et les autres ont été touchés par la dernière réforme scolaire en 2004. En revanche, cette homogénéité contribue davantage à l'émergence de la cohésion au sein de l'atelier d'écriture.

Le niveau en français

La dernière variable concerne le niveau hétérogène d'étude, que nous désirons avoir dans notre atelier d'écriture. Sans l'imposer, ce groupe est constitué d'étudiants ayant un niveau excellent, bon et moyen selon la moyenne obtenue lors des deux premières années universitaires.

La situation familiale

Cette variable est retenue pour montrer les disparités chez notre échantillon. Les différentes situation familiales de nos participants montrent combien notre échantillon est hétérogène à plu sieurs niveaux.

Le tableau si dessous contient le sexe, l'âge et la situation familiale des treize participants aux ateliers d'écriture.

Participant	Âge	Sexe	Situation familiale
B1	21	F	Célibataire
B2	23	F	Célibataire
B3	34	F	Mariée un enfant
B4	45	M	Divorcée deux enfants
B5	20	F	Célibataire
B6	20	F	Célibataire
B7	21	F	Célibataire
B8	29	F	Mariée
B9	20	F	Célibataire
B10	26	M	Célibataire
B11	23	F	Célibataire
B12	23	F	Célibataire
B13	33	F	Célibataire

Tableau 1 :L'âge, le sexe et la situation familiale des participants

Nous allons décrire le profil des étudiants avant leur participation aux ateliers d'écriture. Il est à signaler que cette description a été faite en fonction de leurs résultats pendant la première année et la deuxième année de licence ainsi que de notre expérience d'enseignante de cette promotion.

2.2.1. Le profil des participants

- La participante (B1)

Le (B1) est une étudiante âgée de 22 ans, studieuse et timide en même temps, ce n'est qu'en 3^{ème} année de licence qu'elle a commencé à prendre la parole pendant le cours.

Au début, elle n'était pas très enchantée par l'idée de participer aux ateliers d'écriture, pratique inconnue (pour elle), c'est son amie qui l'a convaincue à y participer.

- **La participante (B2)**

A l'instar de l'étudiante (B1), l'étudiante (B2) entretient un rapport négatif à l'écrit, notamment avec le travail de langue car il lui pose énormément de problèmes. En dépit de la richesse des idées et de la situation propice, elle semble bloquée au cours de la rédaction par l'insuffisance de la maîtrise de l'orthographe, de la syntaxe et du vocabulaire. Ceci justifie son souhait d'avoir une aide extérieure qui partage avec elle ses angoisses et ses satisfactions. En effet, l'atelier d'écriture lui paraît l'endroit propice à l'apprentissage de l'écrit, et elle n'hésite pas à l'avouer avant de participer aux ateliers d'écritures en déclarant : « *J'étais incapable d'écrire, mais j'avais de l'espoir d'améliorer mes compétences aux ateliers.* ». Vu ses lacunes à l'écrit, elle était très motivée pour participer aux ateliers d'écriture

- **La participante (B3)**

Le (B3) est la majeure de la promotion, une étudiante omniprésente dans toutes les manifestations culturelles organisées par l'université. Par souci de curiosité, elle a demandé à participer aux ateliers d'écriture. Elle voulait découvrir l'écrit sous un autre angle que celui qu'elle connaît d'habitude, celui de l'école ou de l'université.

- **Le participant (B4)**

Malgré son métier d'enseignant de physique au CEM depuis vingt cinq ans, et son âge qui dépasse la quarantaine, le n: 4 a réalisé son rêve le plus cher et qui consiste à faire des études supérieures de langue. Pour cet ambitieux de nature, l'atelier d'écriture est une pratique semblable à l'écrit scolaire et il n'y a participé que par souci d'observer le déroulement.

- **La participante (B5)**

Le cas le plus manifeste est celui du n: 5, une étudiante penchée beaucoup plus vers les jeux d'internet que vers l'écrit. Fan du style gothique et issu d'un milieu favorisé, d'un père médecin et d'une mère instruite, elle s'exprime convenablement à l'oral mais une fois confrontée à l'écrit elle perd ses compétences car elle souffre d'un déficit par rapport à la norme orthographique. D'après les déclarations de sa mère, sa fille aurait un

problème d'oubli, et souffrirait, dès l'enfance, d'un jugement dépréciatif à son égard de la part de son enseignante qui lui disait à chaque fois : « *Tu ne pourras jamais dépasser l'étape du primaire* »²⁴⁴.

- **La participante (B6)**

Une étudiante de niveau moyen, âgée de vingt-trois ans qui portait beaucoup d'intérêt à la pratique de l'atelier d'écriture. Elle manque d'imagination et d'idées, l'écrit pour elle n'est pratiqué que dans un contexte formel et le fait de le découvrir sous un autre angle lui faisait vraiment peur. Effectivement, le fait d'aligner les mots est son pire cauchemar, elle a toujours opté, pendant son cursus universitaire, pour les examens oraux. Elle a intégré le groupe de l'atelier d'écriture avec son amie (B7).

- **La participante (B7)**

Contrairement au (B6), cette jeune étudiante de vingt-quatre ans a connu l'écriture depuis son adolescence sous une forme intime. Au moment des ateliers d'écriture, elle nous a confié qu'elle écrivait tout ce qu'elle n'arrivait pas à exprimer oralement, mais la crainte d'indifférence humiliante ou de l'ironie blessante l'ont empêché d'avouer sa pratique d'écriture à son entourage.

- **La participante (B8)**

Le (B8), est une étudiante âgée de 30 ans, elle a décidé de terminer ses études après une rupture qui a duré dix ans. En choisissant une licence de langue française, elle s'est trouvée confrontée aux difficultés de l'orthographe et de la syntaxe. Ceci explique d'une manière significative son premier objectif, qu'elle s'est fixé dès la première année universitaire, et qui est d'améliorer son niveau sur le plan de l'écrit. C'est pourquoi, elle était parmi les premiers étudiants à demander à participer aux ateliers. ..

- **La participante (B9)**

Le (B9) est un cas qui nécessite beaucoup d'intérêt, car il s'agit d'une étudiante timide et brillante. Durant l'enquête, elle a mentionné son désir de devenir écrivain.

²⁴⁴ Propos tenus par sa mère lors d'une rencontre à l'université.

Pour cela, il lui fallait affronter sa phobie envers l'écrit et de se mettre à écrire régulièrement. « *Écrire jusqu'à la fin de ma vie est mon seul rêve.* » Donc, la pratique de l'écrit ne lui semble pas étrangère, seulement elle manque de confiance en soi, de courage et d'endroit propice pour écrire.

- **La participante (B10)**

Ayant une idée fausse, au départ, sur le déroulement des ateliers d'écriture, il ne faisait pas la distinction entre le travail en groupe et le travail collectif, il a été le plus motivé pour franchir cette expérience tout à fait nouvelle à son environnement, le (B10) à l'âge de 25 ans possède beaucoup de capacités intellectuelles aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Toutefois, son caractère paresseux et son manque de persévérance, l'empêchent d'exploiter ses compétences.

- **La participante (B11)**

De tous les participants, le (B11) est la moins loquace sur sa pratique d'écriture. Elle se présente aux ateliers d'écriture parce que son copain y participe. Elle a toujours rencontré des difficultés à réussir ses études car elle manque d'aisance à l'écrit. Toutefois, elle possède un oral qui lui permet de s'exprimer correctement.

- **La participante (B12)**

Pour le (B12), une amie participante lui a recommandé les ateliers d'écriture, elle ne peut y participer qu'au bout de la cinquième séance. A 22 ans, cette étudiante est toujours à la recherche de solutions pour vaincre ses difficultés de l'écrit.

- **La participante (B13)**

Pour ce qui est du (B13), c'est une participante non régulière aux ateliers d'écriture. Elle n'écrit pas en dehors des ateliers et ce n'est pas le désir d'écrire qui l'a poussé à y participer mais c'est l'ambiance du groupe qui l'a encouragé à découvrir cette pratique. Il s'agit d'une enseignante vacataire de sciences naturelles au lycée, ce qui l'empêche d'assister à toutes les séances de l'atelier d'écriture. Elle donne par ailleurs, des cours supplémentaires aux étudiants terminalistes le mardi après midi trois fois par mois, alors que les ateliers d'écriture se déroulent le même jour.

2.2. Choix et progression des lanceurs d'écriture

La consigne s'avère un des éléments important pour la réussite de l'atelier d'écriture. Elle est le moteur de la créativité des sujets scripteurs ; elle oriente ; elle nourrit l'imaginaire et stimule le désir d'écrire. C'est pour cette raison que « *les consignes sont imaginées de façon à y contribuer* »²⁴⁵, elles doivent être variées pour convenir à chacun des participants et dépasser l'angoisse de la page blanche. Effectivement, elle peut être construite à partir d'un texte littéraire, des mots, une image, une musique, un animal, un lieu, un objet, un bruit, etc.

La proposition d'une consigne est loin de paraître facile surtout lorsqu'il s'agit d'une écriture individuelle, le cas de nos ateliers, certes travaillée en groupe mais à titre personnel. Où l'entraide et la communication diminuent par rapport à l'écriture à plusieurs. Donc, lancer une consigne ne s'effectue pas d'un seul coup mais progressivement par des étapes, à savoir ; annoncer la proposition aux participants ; accorder un peu de temps pour faire plusieurs lectures ; faire des retours ; vérification de la compréhension par tous les membres.

Dans nos ateliers, il ne s'agit ni d'utiliser les textes déjà écrits dans le but de les imiter ni de développer un genre littéraire précis. Ce qui nous intéresse et bien de donner l'initiative aux participants d'écrire à partir d'un mot, d'une phrase ou d'un simple jeu, de faire apparaître le talent d'écrivain qui est en chacun car « *Pour apprendre à écrire...il faut écrire, s'entraîner à écrire, régulièrement sur des sujets qui concernent celui qui écrit. L'écriture s'apprend en exerçant : il n'y a pas la lecture d'abord, l'écriture ensuite. Tout le monde à droit à ce mode d'expression, tout le monde peut écrire si on lui en donne le temps, les moyens, les outils.* »²⁴⁶

Pour élaborer les consignes de nos ateliers d'écriture, nous nous sommes inspirés du tableau des différents domaines de l'écrit élaboré par Odile PIMET et Claire BONIFACE²⁴⁷. Nous avons choisi seulement trois domaines que nous allons voir dans le tableau ci-dessous :

²⁴⁵ Neumayer(O), Neumayer (M), (2003), *Animer un atelier d'écriture : faire de l'écriture un bien partagé*, Paris : ESF, p.30

²⁴⁶ Pimet (O), (2004), *Le goût des mots*, Guyane: Ibis Rouge, p.23

²⁴⁷ Voir le tableau complet en annexe I.

Domaines	La proposition prend appui sur...	Le participant met en œuvre pour écrire...	Effet sur la personne dans l'atelier	Genre d'écrits prévisibles
Propositions ludiques, gammes et jeux d'écriture	Défi Goût du jeu Contrainte Rapport aux mots Et au langage	Fantaisie Imagination Adresse Rigueur Goût du défi	Déblocage Amusement Agacement (en cas de rejet)	Récit court Construction de mots ou de textes mettant en valeur le savoir-faire
Mémoire, identité, autobiographie	Souvenir Sensation Expérience Personnelle	Sensibilité Emotion Introspection Rapport subjectif au monde	Affirmation de soi Singularité Différenciation des autres membres du groupe	Récits plus ou moins autobiographiques Fragments
Réécriture, écriture longue	Souhait de réussir un texte plus achevé ou plus long	Relecture Annotation Travail sur le détail et l'ensemble	Exigence plus grande vigilance	Texte plus construit et plus élaboré

Tableau 2: Répartition des domaines de l'écrit²⁴⁸

A cet effet les propositions d'écriture empruntent à plusieurs courants en France. Nous avons opté, en premier lieu, pour les jeux d'écriture et la Méthode Oulipienne²⁴⁹ qui met en œuvre des consignes ludiques qui décrispent, désacralisent et libèrent l'acte d'écrire. Aussi, le but de ces lanceurs est-il «*d'emmener les participants sur des pistes qui ne sont pas traditionnellement les leurs. On joue avec les mots, les situations*

²⁴⁸ Pimet (O), Boniface (C), (1999), *Atelier d'écriture : Mode d'emploi*, Paris : ESF, p.65

²⁴⁹ Cf. Héril (A), (D) Mégrier, (2002), *Atelier d'écriture pour la formation d'adultes*, Paris : Retz/Her.

incongrues ou fantaisistes qui stimulent l'imagination ; on transforme des situations banales »²⁵⁰

Cette première étape de l'atelier est une phase d'échauffement et d'adaptation à l'atelier d'écriture. Le participant entre en écriture par le biais du ludique, de fragment de phrase et du texte inachevé. Pour ne pas être heurté à des situations d'écriture compliquées qui le poussent à craindre cette nouvelle pratique de l'écrit. Aussi la dimension du jeu peut-elle faciliter l'apprentissage de la langue. En d'autres termes, à force de développer le plaisir de la manipulation de la langue, le participant finira par tisser un lien technique à la langue.

En deuxième lieu, à l'instar de célestin FREINET et en raison de regagner une confiance en soi se réconcilier avec l'écriture, notre choix s'est arrêté sur une méthode libre qui consiste à « *démarrer l'écriture avec un mot et un seul !* »²⁵¹ Développer à partir d'un mot clé une série d'idées pour obtenir un texte (consigne 11, 12, 13, 14, 15) quelque soit sa nature. Ces cinq propositions introduisent à la notion du point de vue, à la vision du monde de chaque écrivain, à être proche de leurs émotions et à écrire librement. En effet, Cela permet à chacun de parler de lui, de ses préoccupations, d'évoquer cette écriture de soi qui a été longtemps négligée²⁵². Lancer un mot et attendre la réaction de l'écrivain ; qu'est ce qu'il lui représente ce mot ? La représentation relève-t-elle du monde réel ou imaginaire ? Il lui rappelle quoi ? Une personne ? Une histoire refoulée ? Un souhait ? Un désir ? Cette écriture de soi permet aux écrivains de « *trouver un temps d'écriture spontanée. Ils pourront lâcher leurs résistances et se laisser être tout entier dans leurs pages* »²⁵³. Peu à peu et grâce à une pédagogie non-directive, ils s'engageront personnellement dans cet environnement encourageant en exploitant leur intelligence et leur créativité. En effet, « *la créativité se déploie dans une atmosphère de liberté.* »²⁵⁴ Vivre des situations peu familières, qui demandent une concentration, une autonomie et une ouverture de d'autres horizons, rarement exploités soit dans le système scolaire, soit dans le système universitaire. Par conséquent ils pourraient se procurer du plaisir.

²⁵⁰ Boniface (C), (O) Pimet, (1999), *op.cit.*, p.67

²⁵¹ Neumayer (O), Neumayer (M), (2003), *op.cit.*, p.36

²⁵² Résultat obtenu lors du premier questionnaire concernant la question sur l'écriture extra-scolaire.

²⁵³ Rossignol (I), (1996), *L'invention des ateliers d'écriture en France : analyse comparative des sept courants clés*, Paris : l'Harmattan, p.101

²⁵⁴ De Cacqueray (T), (2007), *Comment animer un atelier d'écriture ?*, Paris : L'Harmattan, p.49

En troisième lieu, vient le travail du texte. Après avoir décontracté l'atmosphère, jouer avec les mots, libérer l'imaginaire et susciter la création, nous allons dépasser l'écriture spontanée, de premier jet ; en travaillant leurs textes déjà produits, ce qui amène le participant à ciseler, triturer, amplifier et peaufiner son texte d'origine. Jean Ricardou déclare à ce propos : « *Pour réussir à écrire, l'écrivain doit donc comprendre qu'il ne le sait que peu, parce que c'est en transformant ce qu'il a écrit qu'il écrit.* »²⁵⁵ Ceci prouve que nos ateliers n'évade pas la question du code, la réécriture met en œuvre les universaux du travail du texte, à savoir ; enlever, ajouter, déplacer et substituer. Relire les textes déjà écrits réveille en chaque écrivain la fonction de l'autocorrection. Il repère les imperfections de leurs textes sur différents plans ; grammatical, lexical, syntaxique, orthographique, typographique, sémantique. En général « *l'écriture est un chantier nécessitant de perpétuels allers-retours entre le texte et soi-même* »²⁵⁶, des idées peuvent être étoffées comme elles peuvent être réduites. Un mot sera supprimé ou remplacé. Un paragraphe entier sera déplacé...etc. il n'est plus question d'écriture spontanée mais plutôt réfléchie.

Le procédé de la réécriture peut se faire selon deux manières différentes, premièrement par imitation, comme le revendique Claudette ORIOL-BOYER et Jean RICARDOU, il s'agit de « *repérer ce qui chez un auteur est itératif et fonctionne comme un procédé. Après lecture de du texte, puis relevé d'énoncés, il s'agit d'établir un modèle et rapprocher des occurrences.* »²⁵⁷ Deuxièmement, et pareillement au GFEN ou Aleph la réécriture consiste à réécrire son propre texte une nouvelle fois, à écouter sa musique phrastique. Ils sauront « *qu'écrire c'est aussi lire, se lire et se relire, et écrire encore. Et quelle fierté ensuite, quelle victoire, quand le texte paraît réussi !* »²⁵⁸ Et c'est dans cette conviction qu'on va travailler la réécriture des textes produits dans nos ateliers.

C'est en ce sens que nous posons le principe suivant : l'exécution de la réécriture s'effectue sans planification, c'est au participant d'en prendre compte. Nous lui laissons l'initiative de découvrir soi-même comment procéder. Certes, puisqu'il est question d'un public qui manque d'expertise, les séances ne manquent pas de commentaires sur

²⁵⁵ Ricardou (J), (1992), *Pluriel de l'écriture*, Atelier d'écriture, Actes de colloque de Cerisy-la-salle Université de Grenoble Stendhal, 4^{ème} trimestre, Ed L'atelier du texte, p.13

²⁵⁶ DESVIGNES (M-J), (2000), *La littérature à la portée des enfants : enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Paris : l'Harmattan, p.47

²⁵⁷ Desvignes (M-J), *op.cit.*, p.52

²⁵⁸ *Ibid.*

les enjeux de la réécriture en tant que notion ainsi que de répondre aux questions. En revanche, aucun travail collectif ne serait appliqué.

2.2.1. -Première série des lanceurs d'écriture

-Traduction des proverbes populaires

Avant de commencer les ateliers d'écriture, nous allons proposer un court questionnaire aux étudiants, durant une demi-heure, afin de découvrir leurs connaissances sur les ateliers d'écriture. Par la suite, nous allons faire une introduction sur les ateliers d'écriture dont le but de motiver les participants pour mener à bien cette nouvelle expérience au sein du Centre Universitaire. Vu le milieu bilingue des écrivains et afin de créer un climat de confiance dans notre atelier d'écriture et lancer les écrivains dans l'écriture, nous avons jugé utile de débiter par une consigne qui englobe à la fois la langue maternelle²⁵⁹ des participants et le français.

L'intitulé de la consigne est « les proverbes ». Nous allons faire un rappel sur la culture algérienne en général, par la suite nous évoquerons nos proverbes les plus familiers et enfin nous proposons la consigne : « Comme on vient de dire notre patrimoine algérien est très riche en proverbes, choisissez cinq proverbes et traduisez-les en langue française. »

Commentaire

Cette première consigne ne demande ni trop de réflexion ni trop de temps, il suffit de se rappeler des proverbes en langue maternelle, les plus populaires dits par vos grand-mères, vos mères, vous-même ou bien évoqués à l'instant par l'ensemble des participants. S'il s'avère difficile pour vous de trouver cinq proverbes différents de vos camarades, n'hésitez pas à nous demander de vous aidez. Ensuite, vous faites, la traduction de ces proverbes en langue française. Vous avez le choix de faire une traduction littéral, mot à mot, ou bien une traduction sémantique.

- « c'est comme »

Cette consigne sera travaillée en binôme, chaque participant choisi la personne avec qui il veut travailler. Sinon l'animateur compose des couples en fonction des prénoms, des affinités, des places, etc. L'un des participants écrit une phrase à caractère proverbiale

²⁵⁹ Les participants partagent la même langue maternelle en l'occurrence, ici l'arabe dialectal

ou sentencieux. L'autre termine la phrase en l'introduisant par la locution : « c'est comme.. » il est à signaler que ni l'un ni l'autre ne connaît le travail de son camarade, ce n'est qu'à la fin de l'exercice qu'on associe les deux parties de l'exercice.

Commentaire

Il s'agit d'un exercice facile qui ressemble à un jeu de collage, il suffit de lire la première phrase écrite par votre camarade, de penser aux mots en relation avec sa thématique puis les écrire sur une feuille et passer au tri afin de confectionner une phrase ou une expression en adéquation avec le sens.

« Les lettres imposées »

Il s'agit d'écrire un texte dont le thème est libre à condition que tous les mots commencent obligatoirement par les lettres, m, n, t et r.

Commentaire

Toutes variables est envisageables, en ce qui concerne les lettres, vous avez entièrement le choix. A titre d'exemple remplacez le m, n, t, r par s, v, k, z. Cependant, le nombre des lettres restera toujours le même. Il est préférable de choisir un thème quelconque, de lister les mots commençant par les lettres qui appartiennent au champ sémantique du thème en question. Ensuite, de commencer à écrire.

- «Mots-valises »

Il s'agit d'un jeu d'écriture simple : créer de mots nouveaux avec deux termes connus. Autrement dit, on choisit deux mots existants et on les associe pour qu'ils forment un mot nouveau (néologisme) comme :

« -Une **cuisiderne** une nourriture moderne (cuisine - moderne)

-Un **apprillant** est un élève intelligent (apprenant - brillant)

-Un **journal** ne présente que des mauvaises nouvelles.

-Un **docterreur** est un médecin maladroit (docteur -erreur) »

Commentaire

Ce petit jeu, peut se faire en cinq à dix minutes sans difficultés et sans recourir à la réflexion. Il est réalisable avec peu de mots et peut vous mener à des mots

compréhensibles que par vous-même. En revanche, le plus important n'est pas le mot en lui-même mais le sens du mot confectionné.

- « **Souvenir d'enfance** »

Tout d'abord, on demande à chaque participant d'écrire une phrase sur un papier et de la remettre à l'animatrice. Ensuite, on propose aux participants de commencer à rédiger un texte dont le thème est « souvenir d'enfance ». Au milieu de la rédaction, l'animatrice donne à chaque écrivain le papier de l'autre et lui demande d'insérer immédiatement la phrase qu'il vient de découvrir dans son texte.

Commentaire

Vous n'avez pas besoin d'avoir beaucoup d'imagination pour écrire cette proposition, du moment où vous avez déjà vécu l'évènement. Il suffit de se rappeler d'un souvenir d'enfance ; d'un moment fort qui a été soit une source de bonheur, soit une source de malheur et de raconter l'histoire. En effet, chacun de nous a vécu des épreuves jugées, injustes, humiliantes, drôles, satisfaisantes, féériques, etc. Il est temps de peindre ces moments et les rendre mémorables. Donc, le seul moment créatif est lorsque vous arrivez à introduire la phrase dans le corps de votre texte et de continuer à écrire votre histoire d'une manière cohérente.

- « **Le mot crucial** »

Chaque participant commence à écrire un texte, liberté lui est donnée quant au thème et quant à la forme. Au moment que l'animateur juge opportun (il s'agit aussi de laisser le temps aux écrivains de commencer leurs textes et d'installer une situation), les participants cessent d'écrire (le signal est convenu entre tous en début de séance). Le « mot crucial » est alors donné par l'animateur et les participants doivent l'intégrer dans la phrase qu'ils vont commencer. Il y aura 5 ou 6 interventions comme celle-ci et toujours selon le même principe.

Commentaire

Cette proposition se lance comme un défi à soi-même, elle paraît compliquée, mais vous verrez que cela ne relève pas de l'impossible. Ces mots que vous intégrez au cœur de votre texte stimuleront votre créativité. Également, peuvent-ils vous mener à

l'écriture soit d'un texte cohérent, soit d'un texte surréaliste. Dans les deux cas, le plus important est de susciter votre imaginaire et continuer à écrire,

- « **Haïkus** »

La contrainte est simple : il s'agit d'écrire un petit poème de 3 vers composés comme suit :

1^{er} vers : 5 syllabes, 2^{ème} vers : 7 syllabes, 3^{ème} vers : 5 syllabes.

Commentaire

Le « haïku » est un ancien jeu de société japonais reconnu comme forme poétique littéraire grâce au poète Matsuo BASHÔ au XVI^{ème} siècle (16^{ème} siècle). Cet exercice ne demande pas de grandes capacités littéraires. Certes, il s'agit de l'écriture d'un poème, mais d'un poème différent de ce que vous connaissez auparavant. Le vocabulaire, le sujet, la manière d'écrire feront la distinction. Employez un vocabulaire simple, vous n'êtes pas obligés de chercher dans le dictionnaire des synonymes pour en trouver des mots soutenus, pas la peine de recourir à la métaphore. Il suffit de s'inspirer de la nature ou de votre entourage pour trouver un sujet, comme les phénomènes naturels (la neige, la pluie, le soleil...), les objets (une table, un bateau, un mur...), les animaux (un chat, un oiseau, une baleine...).

Ce poème vous paraît étrange, mais en l'écrivant il devient un exercice amusant qui vous pousse à écrire davantage. A la fin, vérifiez qu'aucune syllabe n'est en moins ou en trop, que les trois vers respectent la norme du « Haïku ».

Exemple d'un « Haïku » de Matsuo BASHÔ :

« Sur une branche nue
Un corbeau s'est posé
Soir d'automne »²⁶⁰

- « **Présence/absence** »

Ecrivez cinq phrases dont tous les mots contiennent la lettre « e », et dont toutes les phrases commencent par la lettre **T**. Le thème du texte sera l'absence.

Commentaire

²⁶⁰ Cf. le chapitre sur l'historique des ateliers d'écriture

Vous avez droit de changer le thème mais je vous prie de respecter le reste de la consigne à la lettre, ne vous dites pas que c'est difficile à réaliser, essayer et réessayer. N'hésitez pas à demander notre aide car c'est grâce à ce genre de consignes que la créativité s'éveille.

En premier lieu, listez le maximum de mots qui contiennent la lettre « e » et d'autres qui commencent par la lettre « t » et contiennent le « e ». En deuxième lieu, procédez à la sélection, c'est en ayant beaucoup de mots qu'on arrive à choisir la phrase exacte.

- «**Oxymoron ou phrase paradoxale**»

Nous allons écrire des phrases paradoxales, il s'agit de l'oxymoron, une figure de rhétorique qui implique l'utilisation volontaire d'une contradiction entre les mots afin d'obtenir un effet poétique comme :

- Sans dire un mot, il lui dit : « Comment vas-tu ? »
- Un jour qu'il faisait nuit...
- Les yeux fermés, nous regardions la scène.
- Un affreux soleil noir d'où rayonne la nuit. (Victor Hugo)

Commentaire

Ce jeu d'écriture est bref. Tout d'abord, écrivez une petite phrase, cherchez le mot qui peut introduire la contradiction dans cette phrase. Ensuite, employez-le dans la même phrase avec d'autres mots d'une manière à perturber le sens et surprendre le lecteur.

- «**Mon nom**»

Rechercher le plus de mots possible pouvant être écrits avec les lettres de vos noms et prénoms. Puis écrivez un texte avec ces mots.

Commentaire

Ce jeu d'écriture en deux étapes est accessible à tous. Il ne prend pas trop de temps, bien au contraire. La première étape de la collecte des mots prend quelques minutes. Pour vous faciliter la tâche de chaque lettre cherchez seulement quatre mots. Et si quelqu'un par exemple a un prénom composé qu'il choisisse un seul, de préférence le plus long pour enrichir son texte. Pour la deuxième étape je vous demande de lister aussi les mots de liaisons pour avoir tout le matériel en face de vous. Ne vous gênez pas d'écrire le même mot plusieurs fois. Vous allez aboutir à un texte cohérent que vous aimeriez.

2.2.2. Deuxième série de lanceurs d'écriture

A partir de cette consigne et jusqu'à la 15^{ème} nous allons proposer des mots aux participants à partir desquels ils rédigeront leurs textes.

- « **si j'étais...** »

Le commentaire de l'animateur

Pour compléter cette expression les variantes sont infinies, elles peuvent s'agir d'un participe passé comme aimé, hanté, etc., ou bien d'une personne que vous désiriez être : un président, un papa, une maman, une célébrité, etc. Aussi, peuvent-elles être un objet et pourquoi pas un sentiment ou un animal, donc la liste n'est point d'être exhaustive. Bref, vous avez le droit d'utiliser toutes les tournures possibles pour compléter « si j'étais... ». Nous vous laissons libre à votre imagination

- « **Le désert** »

Commentaire

Ce thème n'est pas un devoir à respecter mais plutôt un déclencheur de l'écrit. Qu'est ce qu'il représente le mot « désert » dans votre univers intérieur ? S'agit-il seulement de son sens premier : un lieu saharien vaste qui contient des oasis, des chameaux, du sable, des nomades, etc. Ou bien, une culture à part entière, la richesse (pétrole, gaz, etc.). Lorsque vous écoutez le mot désert quelle est le sentiment que vous éprouviez ? La peur, l'inspiration, l'amour, la perte, la solitude, etc.

- « **l'obscurité** »

Commentaire

Vous avez le choix entre la rédaction d'un texte dans lequel vous exprimez votre sens particulier de l'obscurité ou bien écrire une histoire à partir d'une réalité vécue ou d'un fait imaginaire en relation avec le mot « obscurité ». Il est à noter que l'écriture d'un texte diffère de l'écriture d'une histoire. Une histoire respecte trois étapes un début, un milieu et une fin. Ecrire une histoire c'est raconter, c'est mettre en scène des personnages. Alors que le texte peut être une simple succession de phrases qui explicite quelque chose.

- « **l'amour** »

Commentaire

Ayant plusieurs sens, « Amour divin », « Amour maternel », « Amour fraternel », « Amour amical », « Amour platonique », « Amour charnel », amour pour un animal, pour un objet, etc., il est possible que ce thème vous rappelle une histoire personnelle vécue, ou celle d'une personne que vous connaissez de près ou de loin, ou bien une déclaration d'amour que vous voulez faire à quelqu'un, et que vous n'avez pas pu le lui adresser ou l'écrire pour une raison ou une autre. Vous avez droit de décrire ce que vous ressentez sans qu'il y ait de censure, vous êtes libre. Je tiens à vous préciser que vous avez entièrement le choix de lire ou de ne pas lire²⁶¹ votre texte.

- « Une rencontre c'est... »

Commentaire

Cette consigne interpelle votre point de vue sur la notion de « la rencontre », nous voulons savoir ce que vous représente ce mot ou plutôt comment vous le définissez. Est-ce que vous avez peur de l'inconnu ? Est-ce que la rencontre fait partie de vos projets à venir ? Est-ce que vous avez vécu une rencontre exceptionnelle dans votre vie ? C'est à vous de trouver une question et d'y répondre.

2.2.3. Troisième série de lanceurs d'écriture

Pendant les cinq séances de la réécriture, nous allons réécrire les textes de la consigne « si j'étais », « le désert », « l'obscurité », « l'amour » et « une rencontre c'est... » tout en donnant la liberté aux participants de choisir leurs textes pour la réécriture. Ils peuvent même réécrire les textes des autres participants dans le but d'économiser un peu de temps. En effet, retravailler les textes personnels peut prendre beaucoup de temps, alors qu'un regard extérieur peut mener à un texte plus créatif et plus long. Comme le dit Eva KAVIAN : « *l'écriture des autres participants et les commentaires, cet esprit de laboratoire et de recherche font gagner du temps par rapport au travail solitaire, où l'on met parfois des années à façonner ses outils et à tourner en rond.* »²⁶²

²⁶¹ Vu qu'il s'agit d'une consigne qui touche à un sentiment assez complexe chez l'être humain, nous avons insisté sur un des principes de l'atelier d'écriture qui est le choix de la lecture de leurs écrits. Ceci pour amener tous les participants à écrire et à se dévoiler sans craindre la réaction de l'autre.

²⁶² Kavian (E), *op.cit.*, p.123

Avant de commencer cette nouvelle étape de l'atelier d'écriture, il est plus judicieux d'attirer l'attention des écrivains sur le processus de la réécriture²⁶³.

Le commentaire

Qu'est ce qu'une réécriture ? Quel sont les procédés de la réécriture ? La substitution, la suppression, l'ajout et le déplacement. Donc il faut relire le texte et se mettre dans la peau du lecteur. Est-ce que vous avez compris tout ce que vous avez lu ? La cohérence est-elle présente ? Ce texte ne manque pas d'un peu d'imaginaire ? Faut-il utiliser tous ces adjectifs ou bien les enlever ?

Après la relecture tout ce qui n'est pas indispensable doit être supprimé et tout ce qui est manquant doit être ajouté. Plus vous lisez, plus vous écrivez davantage. Certes, la réécriture est un procédé qui demande beaucoup de réflexion, il faut réfléchir sur sa propre écriture, s'auto-corriger mais à la fin vous sortez avec une nouvelle version améliorée de votre premier jet.

2.3. Le cadre général du déroulement des séances

2.3.1. L'espace de l'atelier

Compte tenu de la nature des ateliers d'écriture qui diffère de la pratique scolaire de l'écrit, nous avons décidé, au début de notre recherche, de les effectuer dans une maison de jeune au centre de la ville de Relizane. On a eu même l'accord du directeur qui était enchanté à l'idée de recevoir un public universitaire au sein de son établissement. En revanche, le climat conservateur de la ville et la disponibilité des étudiants ne nous ont pas permis d'effectuer ces ateliers d'écriture hors contexte universitaire.

Pendant le mois d'octobre de l'année 2011, Nous avons déposé une demande manuscrite d'octroi d'une salle pour animer des ateliers d'écriture, au niveau du département de la langue française du Centre Universitaire Ahmed ZABANA de Relizane. Le Chef du département nous a demandé de patienter pour pouvoir nous trouver une salle disponible en fonction de l'emploi du temps des enseignements. Après plusieurs tentatives de notre part durant deux mois, il nous a libéré la salle 22, au troisième étage de l'immeuble de la l'institut des langues, durant le mois de décembre

²⁶³ Il est à signaler que nous avons à chaque fois rappelé qu'est-ce qu'un procédé de réécriture pendant les quatre séances qui ont succédé cette première consigne de la réécriture.

2011. Cette salle nous a servi d'espace de l'atelier d'écriture de février 2012 à octobre 2013.

Il est à signaler que ces ateliers ont commencé début février 2012 pour deux raisons. La première, les vacances d'hiver ont duré du 18 décembre au 3 janvier. La deuxième, les examens des quatre promotions de licence du premier semestre. Ensuite les examens du deuxième semestre ont été effectués juste après la rentrée des vacances.

Il s'agit d'une salle de TD assez grande, aérée et lumineuse. Conçue pour une cinquantaine d'étudiants. Les dix tables alignées sur deux rangées, chacune d'elles contient trois chaises, fixées au sol. Un bureau aussi fixé en face des tables avec une chaise mobile aidant l'animatrice soit à être en face des participants, soit à être au milieu des deux rangées pour se rapprocher mieux d'eux. Nous avons néanmoins, modifié l'agencement de la classe en changeant la disposition des tables sous forme de U ou forme de cercle, afin de créer une atmosphère propice aux échanges.

Pendant le déroulement des ateliers, les participants avaient la possibilité de se déplacer librement dans la salle ou même de sortir, pour un bref moment, fumer, répondre au téléphone ou aller aux toilettes. Cette souplesse d'ordre spatio-temporelle, loin qu'elle soit paralysante pour l'achèvement de la séance, contribue à la différenciation des ateliers d'écriture de la séance des travaux pratiques auxquelles les étudiants étaient habitués.

2.3.2. Le temps de l'atelier d'écriture

Notre atelier d'écriture s'est déroulé en quatre temps²⁶⁴, à savoir :

- 1- un temps consacré à la situation d'écriture exposée par l'animateur, où il s'agissait de lancer la proposition et de l'expliquer ;
- 2- un temps pour produire ;
- 3- un temps pour communiquer les écrits oralement;
- 4- et enfin un temps nommé retours qui englobe les réactions et les commentaires positifs de l'animateur et des participants.

Pour plusieurs raisons, nous n'avons pas pu mettre en place un échancier qui permet la gestion du temps. D'une part, il s'agit d'un public qui manque d'expérience dans le

²⁶⁴ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.13-14

domaine des ateliers d'écriture et dont la majorité n'a pas écrit en dehors du contexte formel. Les cloitrer dans une dimension temporelle aurait pu, à notre sens, nuire au maintien du travail en atelier pendant une longue durée. D'autre part, vu que les ateliers d'écriture se déroulent à l'enceinte du Centre Universitaire, le transport des étudiants est disponible jusqu'à 17h00. Nos ateliers n'ont pas porté sur la production des textes longs, donc, le temps a varié entre 01h30 et 2h00, en fonction du nombre et de la qualité des consignes effectuées et du rythme d'écriture des participants. La séance commençait généralement vers 14h30h se terminait soit vers 16h00, voire 16h30.

L'écriture est l'étape la plus longue en atelier d'écriture cependant, aucune norme temporelle ne lui a été attribuée. Chacun des participants avait droit d'écrire selon son rythme. Même pour les jeux d'écriture les plus courts, le temps d'écriture s'achève une fois que la majorité des écrivains finissent. C'est ce que qualifie Claire Boniface comme « un temps flou »²⁶⁵.

2.3.3. Le déroulement de la séance

Le procédé de l'écriture a été le même tout au long des ateliers d'écriture, aucun documents ou photocopiés n'ont été autorisés, mis-à-part le dictionnaire, le seul support autorisé pour le participant dans le but de le rassurer orthographiquement, sans oublier les feuilles et les stylos pour écrire.

L'animatrice est le seul metteur en scène de ces ateliers d'écriture, c'est elle qui se charge de tout le déroulement de la séance. A l'exception de la séance de l'écriture du « Haïku » qui s'est effectuée dans l'espace vert du Centre Universitaire, et nous expliqueront ultérieurement la raison, toutes les autres séances se sont déroulées comme suit :

Chaque séance comporte deux consignes imposées aux participants. Tout d'abord, l'animatrice lance la proposition en l'écrivant sur le tableau magnétique de la salle. Elle insiste sur le fait de transmettre la proposition par écrit, parce que notre public vit cette expérience pour la première fois, ce qui suscite le besoin de repères, et la lecture de la consigne à maintes reprises peut simplifier sa compréhension.

Ensuite, l'animatrice introduit son commentaire personnel sur la consigne en question et donne le choix, le plus souvent, soit de la respecter, soit de la modifier. Elle répond au

²⁶⁵ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.20

même temps aux questions des participants pour clarifier beaucoup plus la consigne et offrir aux participants des pistes d'écriture. Elle fixe par ailleurs, le temps de l'écriture, selon le genre de la proposition bien sûr. A titre d'exemple, les motivations à caractère ludique ne suscitent pas le travail dans la durée. Le temps de l'écriture, pour certains participants, est ce moment d'écriture *stricto sensu*. Alors que pour d'autres, il ne manque pas d'échanges soit de participant à participants, soit de participant à animatrice.

Quand les participants terminent l'écriture, l'animatrice leur demande à tour de rôle de lire leurs textes, l'obligation ne saurait être de règle au départ, au fur et à mesure tout le monde éprouvait l'envie de lire son texte.

Enfin, elle dirige les échanges de points de vue entre les participants. Ils commencent généralement à faire les retours positifs après chaque lecture, qui se basent, beaucoup plus, sur l'élément créatif dans le texte, et c'est à l'animatrice de gérer le temps et de clôturer avec le dernier mot qui valorise le texte et donne envie à l'écrivain d'écrire davantage « *l'idée est très intéressante, j'ai aimé l'élément perturbateur que t'as introduit à la fin. Je vous encourage de terminer l'histoire et d'écrire davantage, etc.* »

Il est évident que, la lecture et la discussion autour des œuvres et des auteurs motivent les participants. Lire s'avère crucial dans l'apprentissage de l'écrit et vice-versa. En effet, seulement l'interaction entre ces deux procédés peut mener à l'appropriation de la langue et de sa culture. Toutefois, nos séances n'ont pas porté sur la lecture des textes extérieurs à l'atelier d'écriture pour deux raisons. Primo, l'acte d'écriture lui-même impose la lecture, il s'agit de se lire soi-même et de lire les textes des autres participants. Deuxio, il est préférable, comme le revendique Marie-Josée DESVIGNES, de lire d'autres auteurs avec un public très jeune, notamment, des élèves de primaire, pour faciliter la tâche de l'écriture et la rendre accessible à tous. Elle dit à ce propos :

Tenter l'aventure de l'écriture du centon avec des élèves de 5^e, 4^e ou 3^e en axant la discussion sur l'intertextualité et l'idée de plagiat en littérature, avec des exemples pris également dans la peinture permet aux élèves d'évacuer très rapidement la difficulté, ils apprennent qu'ils ont le droit de copier comme lorsqu'ils s'amuse à reproduire un dessin dans un livre, ce qui est très fréquent à leur âge. Le tout étant de s'y mettre et de s'entraîner régulièrement. Il trouver cela souvent facile, le tout est de commencer. C'est une consigne qui fonctionne très bien et les productions sont souvent réussies.²⁶⁶

²⁶⁶ Desvignes (M-J), *op.cit.*, p.46

La lecture se fait seulement à haute voix sans voir les textes lus, c'est-à-dire l'auditeur écoute seulement le texte. Cette méthode a été mise en place car notre progression comporte vingt textes, quinze de premier jet et cinq textes réécrits. Leur écriture ne demande pas un temps assez long. Donc les textes ne dépassent pas une seule page.

Pour sortir du cadre habituel, la méthode de la lecture a été inspirée des stages de l'Oulipo²⁶⁷, nous ne désignons pas, au début, un participant pour lire. Au contraire, un volontaire prend l'initiative, ensuite, la lecture s'annonce en fonction de la place, en commençant de la première rangée à droite au dernier de la rangée à gauche. Si un des participants refuserait de lire nous passerons la parole au suivant.

Quant à l'écriture du « haïku », elle a posé problème aux participants. Ils ont montré ouvertement qu'ils n'étaient pas en mesure d'écrire un poème avec des normes si restrictives. Pour rassurer le groupe et limiter l'installation de sentiments d'incompétence, nous avons changé, de suite, la consigne d'écriture.

Il est à rappeler que la difficulté fait partie du travail scriptural et que cette consigne leur paraîtra plus simple dans un cadre autre que la salle de l'atelier à l'instar des « Haïkistes ». En effet, la semaine d'après, ils ont écrit dans le jardin de la cours du Centre Universitaire, sans pour autant respecter nos étapes de l'atelier. Pas de lancement de consigne, pas d'explication. Ils ont commencé à écrire directement. Après chaque « haïku » le participant lisait, donc il y avait des allers retours entre lecture et écriture.

Nous allons ci-dessous schématiser nos séances d'atelier d'écriture, la séance du premier jet et la séance de la réécriture, selon les modèles des ateliers d'écriture de loisir étudiés par Jacqueline LAFONT-TERRANOVA²⁶⁸, elle partage la séance en évènements de communication, chaque évènement contient les échanges et les actes de communications à partir d'une proposition. L'évènement à son tour se subdivise en plusieurs séquences :

Événement I
Séquence 0 : introduction
Présentation de l'atelier

²⁶⁷ Pimet (O), (C) Boniface, *op.cit.*, p.31

²⁶⁸ Lafont-Teranova (J), *op.cit.*, p.247

Séquence 1 : proposition

Présentation de la proposition d'écriture

- Ecriture de la proposition sur le tableau
- Description de la proposition
- Question /réponses
- Annonce du temps de l'écriture

Séquence 2 : la rédaction

- Temps d'écriture varie entreselon le genre de la consigne
- Echange participant / animatrice, participant/^participant

Séquence 3 : communication et retours

- Lecture du premier jet
- Commentaire de l'animatrice et des participants

Pause : café, blague, poème, adage, proverbe (en français, en langue arabe ou en dialecte algérien)

Evénement II**Séquence 0 : introduction**

Présentation de l'atelier

Séquence 1 : proposition

Présentation de la proposition d'écriture

- Ecriture de la proposition sur le tableau
- Description de la proposition
- Question /réponses
- Annonce du temps de l'écriture

Séquence 2 : la rédaction

- Temps d'écriture varie entreselon le genre de la consigne
- Echange participant / animatrice, participant/^participant

Séquence 3 : communication et retours

- Lecture du premier jet
- Commentaire de l'animatrice et des participants

Fin de séance²⁶⁹

- Saisir le texte et l'envoyer par mail à l'animatrice

²⁶⁹ Il est à noter qu'il y a des séances de l'écriture du premier jet qui comportent deux évènements et d'autres un seul évènement, selon la nature de la consigne.



Tableau 3: Séance de l'écriture du premier jet

Evénement I
Séquence 0 : introduction
Commentaire sur la réécriture
Séquence 1 : proposition de la réécriture
<ul style="list-style-type: none">- Proposer les textes pour la réécriture et donner le choix aux participants- Echange participant/animatrice, participant/participant
Séquence 2 : la réécriture
Temps de la réécriture (environ 1heure)
Pause : café, blague, poème, adage, proverbe (en français, en langue arabe ou en dialecte algérien)
Séquence 3 : communication et retours
<ul style="list-style-type: none">- Lecture des textes réécrits- Expliciter les changements effectués et déclarer les difficultés- Commentaire de l'animatrice et des participants
Fin de séance
<ul style="list-style-type: none">- Saisir le texte sur ordinateur et l'envoyer par mail à l'animatrice

Tableau 4: Séance de la réécriture

Il est à noter qu'en vu d'obtenir un texte plus long, le procédé de la réécriture est réalisée en un seul évènement pendant toute la séance de l'atelier d'écriture.

3. Les outils méthodologiques

Notre travail de recherche comporte trois outils d'investigation différents, à savoir : le questionnaire, l'observation participante et l'étude des textes écrits

3.1. Le questionnaire

Généralement, l'objectif d'une enquête par questionnaire est la production de calcul statique, qui n'est pas le cas dans notre présente étude. Il s'agit d'un échantillon de douze participants pour les deux premières enquêtes et d'un échantillon de huit participants pour la troisième enquête. Le recours à cette méthode a pour but d'une part, de donner

l'opportunité aux enquêtés d'exprimer librement leurs avis, les plus timides seront plus à l'aise et répondent sans contraintes. D'autre part, de fournir un éventail d'informations à propos de leur profil à l'écrit, leurs motivations, le déroulement des ateliers d'écriture et beaucoup plus leurs représentations de cette pratique de l'écrit. Enfin, d'accorder aux enquêtés largement le temps pour répondre aux questions posées.

En dépit des effets négatifs que peuvent engendrer cet instrument de recherche sur notre présente étude, le questionnaire semble nécessaire pour répondre à notre problématique qui vise l'évolution des représentations et de la compétence scripturale. Aussi convient-elle à notre étude qui s'étale sur plusieurs mois. Jean-Marie DE KETELE et Xavier ROEGIERS le confirment en disant qu' :

Un questionnaire peu être utilisé à des fins d'étude longitudinale comme par exemple l'ensemble des interrogations d'une année scolaire, pour évaluer les progrès réalisés par un élève. C'est aussi le cas du questionnaire dans lequel on tente de cerner l'évolution de différents paramètres dans le temps.²⁷⁰

Certes, son inconvénient majeur est d'aboutir soit à la non réponse, soit à des réponses fausses de la part des enquêtés. En revanche ceci est plus visible beaucoup plus dans les recherches quantitatives où le nombre de l'échantillon est assez élevé. Alors que notre étude est de type qualitatif comprenant un échantillon réduit de douze enquêtés seulement qui se connaissent et qui ont vécu l'expérience de l'écrit ensemble. De plus, ils savent qu'ils contribuent à une recherche universitaire sur les ateliers d'écriture en Algérie. Toutefois, pour neutraliser les informations erronées qui peuvent en découler, nous avons accordé une attention particulière à l'élaboration des questions. Nous avons consulté des ouvrages théoriques pour respecter les règles de base de l'élaboration du questionnaire, et consulté beaucoup d'études qui s'appuient sur l'enquête par questionnaire.

Nous avons voulu au départ faire des entretiens, mais la nature de notre échantillon nous a poussé à opter pour le questionnaire. En effet, pour ce qui est du premier groupe d'étudiants du centre universitaire de Relizane, beaucoup d'entre eux présentent des difficultés à communiquer oralement, donc il nous est difficile de faire un entretien individuel ou collectif. Quant au deuxième groupe de l'Université de Mostaganem, faire

²⁷⁰ De ketel (JM), (X) Roegiers, (2009), *Méthodologie du recueil d'information : fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de document*, Bruxelles : 4^{ème} ED, De Boeck, p.150

un entretien semblait difficile en raison de l'écart entre l'expérience de l'atelier d'écriture et notre enquête. Pour toutes ces raisons, nous avons privilégié une enquête par questionnaire.

Alain BLANCHET parle des inconvénients de l'entretien en groupe en disant que :

*« Lorsque deux personnes font un entretien devant un public, comme dans un groupe de formation, l'interviewé semble réticent à parler de lui-même d'une manière personnelle et impliquée, et l'interviewé tend à conforter cette attitude d'évitement, même si le sujet abordé invite au discours intime ».*²⁷¹

Pour mener à bien notre analyse, nous optons pour une approche empirico-inductive de généralisation et d'abstraction. Les données seront représentées sous formes de grilles accompagnées des différents types de réponses. Nous avons élaboré ces grilles d'analyses à partir des réponses recueillies, et chaque grille diffère d'une réponse à l'autre. Cette méthode d'analyse a été choisie car nos questionnaires comprennent beaucoup plus de questions ouvertes relatives à l'opinion et à la représentation.

En effet, *« les questions ouvertes ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes, on peut passer d'une question à la construction de plusieurs variables. »*²⁷² Sauf le cas des questions fermées ou semi-ouvertes avec propositions de réponses imposant déjà la grille au préalable. Donc le choix de l'élaboration de grille d'analyse nous est apparu obligatoire dans ce cas, puisqu'il s'agit d'un questionnaire et d'un terrain de recherche propre à notre étude. Comme le confirme Philippe BLANCHET en citant les dix points de l'approche méthodologique « empirico-inductive », il dit : *« la recherche qualitative exige, plus que l'utilisation des techniques, un savoir faire, elle n'est pas standardisée comme une approche quantitative et les manières d'y parvenir sont souples ; le chercheur crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'observation. »*²⁷³

²⁷¹ Blanchet (A) et al, (1985), *l'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*, Paris : Dumod, Bordas, p.199

²⁷² De Singly (F), (2012), *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3e édition), Paris : Armand Colin, coll. « 128 », p.65

²⁷³ Blanchet (Ph), (2012), *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique*, Rennes : Presse universitaire de Rennes, p.31

Dans notre enquête par questionnaire, nous proposons trois enquêtes, la première avec le groupe du Centre Universitaire de Relizane avant leur participation aux ateliers d'écriture ; la deuxième après leur participation aux ateliers d'écriture. Alors que la troisième enquête est destinée au groupe de l'atelier d'écriture de l'écrivain Abdelkader DJEMAI animé à l'Université de Mostaganem.

3.1.1. La conception générale des deux questionnaires

3.1.1.1 Le contenu des questionnaires

Pour réaliser nos trois enquêtes par questionnaires, nous nous sommes référés à la méthode de choix des questions de François- Xavier SCHWEYER pour la cohérence des résultats obtenus. Il a dit à ce propos :

Dans le choix des questions, un équilibre est à rechercher entre trois types de questions. Des questions qui décrivent les personnes et les situent (ce qu'elles sont), des questions relatives aux pratiques et aux comportements (ce qu'elles font) et des questions d'opinions, de représentations (ce qu'elles disent de ce qu'elles sont et de ce qu'elles font). Le croisement entre ces types de questions constitue également un test de cohérence des réponses. ²⁷⁴

En effet, il existe une continuité entre le premier questionnaire et le deuxième. Dans La première enquête, qui comporte sept questions dont six questions sont soit fermées à échelle, soit dichotomiques avec des propositions et une question ouverte. Nous nous intéressons au profil du sujet-scripteur, l'état de ses connaissances et ses attentes de l'atelier d'écriture.

La deuxième enquête est soumise à deux échantillons différents, elle est composée de vingt deux questions très majoritairement ouvertes, et est répartie à son tour en deux étapes. La première étape fait le point sur le déroulement de l'atelier d'écriture et ses modalités. Alors que la deuxième étape s'intéresse aux avis des sujets scripteurs développés sur les ateliers d'écriture.

3.1.1.2. L'aspect formel des questionnaires

²⁷⁴ Schweyer (F.X), *L'Enquête par questionnaire. Des contextes d'usage variable*, In Les méthodes au concret, Paris : PUF, pp. 59-80. , cf. https://www.u-picardie.fr/curapp-revues/root/44/francois_xavier_schw.pdf_4a0bdf50454f4/francois_xavier_schw.pdf, consulté le 05/09/2016

- **La recherche du vocabulaire**
- **l'emploi des connecteurs**
- **La production de phrases correctes**
- **l'emploi de la ponctuation**
- **l'orthographe des mots**
- **Les méthodes de l'apprentissage de l'écrit**
- **Le manque de la documentation**
- **Autres ? Précisez**

- Et enfin une question ouverte qui demande une réponse approfondie pour cerner les attentes des futurs participants de la pratique de l'atelier d'écriture.

7- Si vous participeriez un jour à un atelier d'écriture, qu'attendez-vous de cet atelier ?

- **Deuxième questionnaire proposé après la participation aux ateliers d'écriture au groupe de l'expérience (B)**

Comme le premier questionnaire, nous avons également commencé le questionnement par la même fiche signalétique. Ces renseignements ne figurent pas seulement dans le but de respecter l'ossature du questionnaire, Mais dans le but de faire une étude comparative des deux expériences d'atelier d'écriture. En effet, l'enquête est destinée à deux groupes ; le premier groupe est celui de l'atelier d'écriture du Centre universitaire de Relizane Ahmed Zabana qui a déjà répondu au premier questionnaire ; le deuxième groupe est celui des participants de l'atelier de Abdelkader DJEMAI de l'université de Mostaganem. Ensuite, nous avons posé vingt deux questions à caractère différents :

- Sept questions ouvertes (1, 2, 4, 5, 14, 15, 17) sur l'opinion personnelle des participants

14- Avant votre participation aux ateliers d'écriture, quelle idée aviez-vous sur cette démarche ?

- Quatre questions ouvertes (3, 10, 21, 22) qui interpellent l'opinion d'une manière approfondie

3- Est-ce que vous êtes penchés vers la rédaction de texte libre ou bien de texte guidé par une consigne donnée ?

Pourquoi ?

- Sept questions semi-fermées (6, 8, 11, 12, 13, 19, 20) commencent par une question fermée dichotomique et une autre ouverte soit pour avoir plus de précision, soit pour connaître le point de vue des enquêtés.

6- Etiez-vous aidé par l'animateur lors de cette phase de réécriture ?

Oui

non

Si oui, qu'a-t-il apporté de plus à votre écrit ?

19) Si vous êtes enseignant plus tard, pratiqueriez-vous des ateliers d'écritures avec vos apprenants ?

Oui

non

Si oui, pourquoi ?

- Questions semi-fermées (7, 9, 16) contenant plusieurs propositions, mais ceci n'exclut en aucun cas la possibilité d'ajouter d'autres réponses propres à l'enquêté

7- Pensez-vous que le procédé de la réécriture conduit à :

- l'amélioration de l'écrit
- la modification totale du texte
- Ou bien les deux à la fois
- Autres ? Précisez

- Une question ouverte combinée à d'autres questions précises.

18- Si on vous demande de répartir le temps de l'atelier d'écriture, en combien de moments vous le partagez ?

- **Quels sont ces moments ?**
- **Quel est le moment que vous jugez difficile pour l'animateur ?**
- **Quel est le moment que vous jugez difficile pour le participant ?**
- **Quel est le moment que vous jugez important dans l'atelier ?**

- Questionnaire proposé après la participation aux ateliers d'écriture au groupe de l'expérience (A)

Il est à signaler que cette troisième enquête destinée aux participants de l'atelier de l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ est la même enquête distribuée aux participants de l'atelier d'écriture du Centre Universitaire Ahmed Zabana. La seule différence se situe premièrement au niveau de la première question. Nous avons posé une nouvelle question pour les participants de l'expérience A. Le but est de savoir s'ils ont déjà participé à des ateliers d'écriture dans d'autres contextes. Deuxièmement, avant de procéder à l'évaluation du texte après la réécriture, nous avons ajouté une question à caractère dichotomique pour savoir si l'écrivain/Animateur Abdelkader DJEMAI a bien utilisé le procédé de la réécriture avec ses participants.

1- Avez-vous déjà participé à des ateliers d'écriture avant l'expérience vécue avec l'écrivain/animateur Abdelkader Djemai ?

Oui

Non

- **Si oui quels sont ces ateliers ?**

5- Avez-vous réécrit vos textes avec l'écrivain-animateur ?

Non

oui

Si oui, comment évaluez-vous votre texte avant la réécriture ?

3.2. L'observation participante

Avant de commencer notre expérimentation et puisqu'il s'agit d'un groupe restreint , nous avons pensé à ramener un étudiant ou un collègue pour observer de près le déroulement de l'atelier d'écriture, et nous présenter à la fin de chaque séance un

compte rendu. Mais de peur de perturber le groupe par un observateur extérieur, nous avons renoncé à cette idée de l'observation.

Comme le montre Madeleine GRAWITZ en la comparant à la technique de l'entretien, elle dit : « *la présence continue d'un étranger dans les activités d'un groupe est certainement moins bien tolérée que ses questions dans un entretien d'une heure, il est plus facile de mentir à un enquêteur que de dissimuler ce que l'on est à un observateur.* »²⁷⁵

Effectivement, novices dans le domaine des ateliers d'écriture, les futurs participants pourraient être influencés négativement par la présence d'une personne extérieure à cet atelier. Une des raisons pour lesquelles nous avons opté pour l'observation participante. Aussi, s'avère-t-elle un moyen de recueil d'information adéquat à notre recherche. Philippe BLANCHET le confirme en disant que c'est « *la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-inductive* »²⁷⁶, il ajoute aussi l'aspect positif de la contribution du chercheur à son expérience dans ce cas, il dit : « *Généralement, le chercheur est déjà, au préalable, impliqué dans le terrain car c'est le cas le plus favorable à l'observation participante et à toute recherche ethnographique.* »²⁷⁷

Comme toute démarche, l'observation participante contient des limites telles que « *les difficultés d'enregistrements des faits observés par de simples notes à la volée* »²⁷⁸ et le comportement de l'observateur qui s'implique « *au point de s'intégrer dans le groupe, de se faire presque oublier en tant qu'observateur.* »²⁷⁹

C'est ce qui nous est arrivé lors de notre recherche. Le degré de notre participation en tant qu'animatrice et écrivaine, de temps à autre, ne nous a pas permis ni d'observer tous les paramètres de l'atelier, ni de suivre une grille d'observation donnée. Toutefois, nous avons pu suivre en permanence le déroulement de l'atelier d'écriture. S'assurer s'il fonctionne comme nous l'avons prévu. Tester la température de l'ambiance, s'agit-il d'une atmosphère tendue ou détendue ? D'un groupe harmonieux ou désaccordé ? Les

²⁷⁵ Grawitz (M), (2001), Méthodes des sciences sociales (11^{ème} édition), Paris : DALLOZ, p.772

²⁷⁶ *Ibid.*

²⁷⁷ *Ibid.*

²⁷⁸ *Ibid.*, p.773

²⁷⁹ *Ibid.*

consignes intéressent-elles le public ou entraînent-elles une certaine lassitude ? Ce qui nous mène à une meilleure compréhension du phénomène étudié.

Effectivement, Grâce à cette méthode de recueil de donnée, nous avons repéré les attentes non déclarées au début, ensuite procédé à la régulation des anomalies pouvant déséquilibrer le cours de l'atelier d'écriture, par la réadaptation de la démarche préétablie pour atteindre les objectifs de départ.

3.3. L'analyse des textes

Nous ne sommes pas limités au questionnaire pour déceler les effets des ateliers d'écriture sur la compétence scripturale des participants. Leurs textes produits sont une source par excellence pour déterminer les compétences acquises lors de cette activité scripturale. Il est question de comparer le discours avec les faits pour sortir enfin avec un résultat correct.

Comme nous l'avons déjà expliqué, notre échantillon est composé de douze étudiants, cependant, il ne s'agira pas d'analyser les textes de tous les participants à l'atelier, seulement, les écrits de deux participantes, la participante (B1) et la participante (B3) feront l'objet d'une analyse. La première a écrit dix-huit textes²⁸⁰ dont quatorze relèvent du premier jet et quatre textes réécrits. La deuxième a rédigé dix-neuf textes²⁸¹ ; quatorze productions du premier jet et cinq productions du deuxième jet. Le choix de ces deux participantes est dicté par des raisons à caractère collectif et individuel au même temps pour construire un échantillonnage scientifiquement valide.

Tout d'abord, nous allons voir ultérieurement que l'analyse du questionnaire a permis de repérer deux profils différents des participants : ceux qui désirent améliorer leurs écrits par le biais d'une nouvelle pratique d'écriture, et ceux qui participent aux ateliers pour découvrir et se divertir. L'écrivante (B1) fait partie de la première catégorie citée, alors que la participante (B3) appartient à la deuxième catégorie. A cela s'ajoute l'assiduité de ces deux participantes aux ateliers d'écriture.

Il est important de noter que cette étude s'inscrit dans une approche diachronique ; nous allons non seulement suivre l'évolution des textes écrits mais comparer des

²⁸⁰ La participante (B1) s'est absentée deux fois aux ateliers d'écriture.

²⁸¹ La participante (B3) s'est absentée une fois aux ateliers d'écriture

versions différentes d'un même texte comme l'a fait LAFONT-TERRANOVA dans le cadre de sa thèse qui tourne autour de l'apport des ateliers d'écriture dans le développement de la compétence scripturale.²⁸²

Il nous semble judicieux d'éclaircir les points essentiels de l'analyse des erreurs effectuée lors de cette recherche.

3.3.1. L'analyse des erreurs

Cette démarche, développée à partir des années 1960, compense les difficultés de l'analyse contrastive. Les chercheurs s'attachent aux erreurs commises par les locuteurs de L₂²⁸³. Tout en écartant l'hypothèse behavioriste qui vise un apprentissage sans erreur réalisé par l'exercice, la répétition et le renforcement des « bonnes réponses », où l'apprenant est progressivement guidé vers la réalisation d'un objectif (l'apprentissage programmé).

Influencé par Noam CHOMSKY (1965), Pit CORDER considère le processus d'acquisition comme l'élaboration d'une série d'hypothèses faites sur les structures de la langue seconde sans rejeter le concept de transfert entre L₁ et L₂, puisque pour lui, l'apprenant de L₂ construit son système L₂ en le comparant avec celui de sa langue maternelle, cherchant les ressemblances et les différences. Cette analyse a pour but d'abord la compréhension du processus d'apprentissage d'une langue étrangère à partir des erreurs relevées. Ces dernières permettent la description de la « compétence transitoire » de l'apprenant tout en reflétant la manière dont cette langue est enseignée, ensuite l'amélioration de ce processus.

CORDER constate que l'interférence n'est pas la seule source d'erreur, certaines erreurs peuvent provenir de phénomènes rencontrés au cours de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, comme le soulignent. Henri BESSE et Rémy PORQUIER : « *l'apparition d'erreur, en langue étrangère comme en langue maternelle chez l'enfant constitue un phénomène naturel, inévitable et nécessaire* ». ²⁸⁴

²⁸² Niwese (M), (2010), *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, cf.

<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:29039> (consulté le 26/03/2015)

²⁸³ L1 renvoie à la langue source et L2 renvoie à la langue cible.

²⁸⁴ Besse (H), Porquier (R), (1991), *Grammaire et didactiques des langues*, Paris : Didier, p.207

Donc nous parlerons d'un transfert non influencé par une langue source, qui se produit à l'intérieur du système à acquérir, aussi bien chez l'enfant que chez l'apprenant, c'est ce qui confirme son caractère intrasystémique.

L'analyse contrastive ne suffit donc pas à elle seule à expliquer la provenance des erreurs. Par exemple le phénomène d'hypercorrection, caractérisé par l'aspect volontaire de l'erreur, peut s'expliquer tant par des interférences intersystémiques que par des interférences intrasystémiques. Si on donne le choix à un locuteur d'utiliser un terme ressemblant ou différent à sa langue maternelle, il choisira le second, ce qui démontre l'influence de sa L₁ avec le risque de commettre une erreur. Toute analyse d'erreur commence par une identification provisoire des erreurs, qui ne peut se faire que selon des repères distincts, voire concurrents, même s'ils peuvent coïncider :

- Le système impliquant les jugements de la norme, c'est-à-dire celui de la langue étrangère.
- l'exposition antérieure à la langue étrangère c'est-à-dire ce qui a été déjà appris dans un cadre formel.
- La grammaire intériorisée d'un apprenant à un moment donnée.

3.3.1.1. L'erreur

L'erreur dans l'apprentissage est sans doute aussi ancienne que le projet d'instruire lui-même. Elle est une source d'angoisse et de stress pour les apprenants. Même les bons sont pris par la peur de rater la norme. Cette aversion spontanée pour l'erreur, et le rejet didactique qui en résulte souvent, correspond à une représentation de l'acte d'apprendre qui est largement partagée par les enseignants, les parents et le sens commun.

La notion de l'erreur, située au cœur même de l'apprentissage, a changé de statut. En effet considérée autrefois comme négative, elle ne tarde pas à acquérir un nouveau statut. Au préalable, on considérait que le mécanisme de l'enseignement est le suivant : l'enseignant détient un savoir qu'il transmet à ses apprenants. Il attend de ceux-ci qu'ils reproduisent ce qui leur est indiqué : restitution des connaissances et reproduction des types de raisonnements qui mettent en jeu ces connaissances. Ainsi, une part plus ou moins grande est-elle faite à l'activité des apprenants : « *l'enseignement est souvent*

*centré sur les contenus à enseigner (les programmes, ce qui doit être transmis). Les caractéristiques de l'apprenant après l'apprentissage ne sont pas clairement explicitées. »*²⁸⁵

L'enseignant, dans ce cas, est peu enclin à admettre l'erreur, et peut même, selon sa personnalité, s'en étonner et s'en indigner parce qu'il ne prend en compte que le résultat dans son exactitude, sa conformité à la solution attendue. Ainsi les erreurs repérées chez les apprenants le remettent lui-même en question à travers un certain constat d'inefficacité de l'enseignement donné. En tous cas, l'enseignant interprète volontiers l'erreur comme un dysfonctionnement dans l'émission s'il est porté à se remettre en cause, ou dans la réception : manque d'attention lors de l'information, manque de concentration, de sérieux dans la réalisation. VESLIN le note aussi très justement : « *Le manque, le trou ou la verrue, l'élément fâcheux, l'intrus à pénaliser et qu'une situation pédagogique idéale, par la qualité de la transmission, et la fidélité de la réception, devrait éliminer* ». ²⁸⁶

Donc, l'enseignant manifeste souvent son indignation et son étonnement par des colères et des attitudes inadmissibles à l'égard des apprenants, en pensant qu'à travers les punitions et les sanctions, on peut résoudre les difficultés.

Par la suite, la vision a changé, l'erreur semble être un moyen bénéfique qui sert à améliorer l'apprentissage. Il la rend non seulement possible, mais la prévoit dans le cheminement de l'apprenant tout en fournissant, en cas de mauvaise réponse (et pour que celle-ci n'ait pas la temps de se fixer) une remédiation.

Dans la même perspective, l'erreur est utile et non humiliante dans la mesure où elle est la conséquence logique des difficultés et des conditions d'enseignement / apprentissage scolaire. Donc, il ne faut pas considérer l'apprenant comme une personne coupable alors que ce dernier s'efforce de mettre toute sa bonne volonté à apprendre. L'apparition de l'erreur, dans les productions d'énoncés, confirme que l'élève applique un certain nombre de règles. Cela veut dire qu'il y a effort et activité cognitive. En d'autres termes, l'erreur reflète l'effort de l'élève pour s'approprier les mécanismes linguistiques de la langue cible.

²⁸⁵ Veslin (J) et al, (1992), *Corriger des Copies, Evaluer pour Former*, Paris : Hachette Education, p.53

²⁸⁶ *Ibid.*, p.54

3.3.1.2. La dialectique Erreur/Faute

Le concept d'erreur s'est longtemps trouvé attaché au concept de « faute » avec toutes les connotations qui l'accompagnent. Ainsi certains manuels de pédagogie anciens recommandent aux enseignants de ne jamais écrire au tableau une expression erronée qui pourrait être enregistrée par les apprenants. L'enseignant doit éviter au maximum de croiser l'erreur sur son chemin. Malheureusement il s'y trouve souvent confronté. Dans ce cas, il réagit de deux sortes :

- Soit par la sanction : ici l'erreur est considérée comme étant une faute. Cette attitude met l'erreur à charge de l'apprenant et de ses efforts d'adaptation à la situation didactique.
- Soit, au contraire, par un effort de réécriture de la progression. Cette attitude met donc l'erreur à charge de l'enseignant et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses apprenants.

Dans les conceptions actuelles de la pédagogie, le statut de l'erreur a ainsi perdu son aspect de « faute » qui ne doit pas être montrée, au profit de la manifestation d'une connaissance, certes non conforme à celle qui était visée par l'enseignant, mais qui doit être prise en compte en tant que telle et dont il convient de rechercher l'origine pour la reconstruire correctement. La conception positive de l'erreur dans l'appropriation d'une langue étrangère a fini par s'imposer après une époque où elle était considérée comme une faute.

Quelle est la distinction entre les erreurs de performance et les erreurs de compétence ?

Tout d'abord, nous allons préciser ce que veut dire compétence et performance. Noam CHOMSKY (1956) a été le premier à utiliser cette dichotomie. Pour lui, la compétence est la connaissance des savoirs et savoir-faire qui permettent à un locuteur auditeur d'effectuer un nombre illimités d'énoncés (elle est de type cognitif). La performance est l'application de cette connaissance.

Ensuite, Pit CORDER (1967) affirme que les erreurs des apprenants sont systématiques, c'est-à-dire qu'elles sont le produit de leur compétence transitoire. La distinction entre des erreurs systématiques et des productions non systématiques

permet de distinguer les erreurs de performance (lapsus, fatigue, etc.) Qu'il appelle fautes, et erreurs de compétence dues à la méconnaissance des règles et leur mauvaise application ou à une interprétation erronée de celle-ci, influencé par la langue maternelle

Contrairement à ce point de vue, Jean-Pierre CUQ (1996) ne voit pas la nécessité de faire une distinction entre « faute » et « erreur », il utilise seulement le terme « erreur » pour plusieurs raisons, entre autres sa fonction positive comme l'affirme ALAIN en 1928 :« *penser c'est d'aller d'erreur en erreur* »²⁸⁷. Ainsi, tout apprentissage est source potentielle d'erreur, l'apprenant peut se tromper sans grave conséquences, ni pour lui-même, ni pour la collectivité. En effet, « *Faire produire des énoncés dans des situations de communication est l'équivalent exact de faire produire des erreurs (...)* *c'est donc par ses erreurs que l'apprenant progresse.* »²⁸⁸

3.3.1.3. Erreur locale et erreur globale

En didactique des langues, l'analyse des erreurs locales et globales suscitent l'intérêt de beaucoup de chercheurs. En effet, lier l'étude de la forme à celle du contenu permet une meilleure évaluation du texte en entier. En d'autres termes, l'évaluation fonctionnelle d'un texte doit inclure obligatoirement les éléments observables et les éléments de l'organisation textuelle car « *une approche qui ignore toute compétence discursive ne pourra que partiellement rendre compte de la qualité textuelle.* »²⁸⁹ En revanche, les enseignants de la classe de langue se focalisent souvent sur les erreurs de surface car elles sont immédiatement repérées dans le texte, sans fournir beaucoup d'efforts et au nombre limité sans dépasser le niveau de la phrase. Alors que les erreurs globales ne reçoivent que peu d'attention parce qu'elles exigent plus de concentration pour les détecter et peuvent s'étendre au-delà du niveau phrastique. Ceci s'observe lors de l'évaluation de la production écrite, les enseignants signalent les erreurs d'ordre formel et se contentent d'émettre des annotations vagues en ce qui concerne le contenu, tels que « mal écrit », « style redondant », « texte incohérent » ou bien un point d'interrogation ou d'exclamation.

²⁸⁷ Chartier (E-A), (1994), *Propos sur l'éducation*, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation*, Paris, Nathan, p.9

²⁸⁸ Tagliante (Ch), (1994), *la classe de langue*, Paris : CLE international, p.39-40

²⁸⁹ Carter-Thomas (S), (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : l'Harmattan, p.142

Les critères de la cohérence textuelle sont loin d'être maîtrisés ni par l'enseignant, ni par l'apprenant, ils sont perçus par défaut. Alors qu'un texte évalué seulement au niveau de la surface textuelle n'est pas en mesure d'être jugé dans l'ensemble. Un texte réussi est essentiellement un texte cohérent. L'origine de cette dichotomie revient à BURT et KIPRARSKY en 1974 et Parsons en 1990²⁹⁰, ils ont différencié entre les erreurs phrastiques dites locales comme les erreurs lexicales, syntaxiques et orthographiques. Et les erreurs de la structure textuelle, constituée à son tour de deux composantes micro-structures et macro-structure définies par Bernard COMBETTE comme suit :

Les micro-structures établissent la cohérence de phrase en phrase, sur des portions de texte qui peuvent être limitées; elles concernent essentiellement les domaines suivants : la définitivisation, la pronominalisation, la substitution, les recouvrements présuppositionnels, les thématisations ; les macro-structures doivent être appréhendées au niveau du texte entier.²⁹¹

3.3.1.4. L'analyse de la structuration thématique

Pour étudier les erreurs globales nous allons se focaliser sur la progression thématique comme critère de cohérence microstructurelle. Ce choix n'est point arbitraire, d'une part, il a été prouvé que l'étude thématique de l'organisation textuelle est en mesure de dégager les éléments qui facilitent la perception de la clarté textuelle. CARTER-THOMAS le confirme en disant qu' « *une étude de l'organisation textuelle par le biais d'une analyse de sa structure thématique fournit un cadre d'évaluation de la clarté du texte au sein d'une situation discursive individuelle.* »²⁹². En didactique de l'écrit, cette analyse de la dimension thématique permet, non seulement, à l'enseignant l'évaluation de la qualité textuelle des apprenants en repérant facilement les lacunes et les maladroites au niveau de la structure thématique, mais aussi à l'apprenant une auto-évaluation de son processus d'écriture.

Par ailleurs, l'étude de la dimension thématique s'avère mieux adaptée à notre corpus composé d'étudiants francophones non natifs, comme le mentionne Shirley CARTER-THOMAS : « *le cadre analytique fourni par une étude de la structure thématique nous*

²⁹⁰ *Ibid.*, p.183

²⁹¹ Combettes (B), (1978), *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants*. In: Langue française, n°38, Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 74-86;

http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6120 (consulté le 31 /07 /2017)

²⁹² Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p. 10

*permettra d'analyser efficacement certaines difficultés rencontrées par le rédacteur non natif dans l'organisation de ses écrits. »*²⁹³

Auparavant, l'étude de la dimension thématique, en linguistique appliquée, était un domaine de recherche peu abordé par les linguistes pour deux raisons. La première raison relève de la vision subjective du lecteur de la notion de la structure thématique. Chacun évalue la qualité de l'organisation thématique à sa manière. Toutefois, l'évaluation des erreurs de la surface textuelle est bien déterminée et admise par tous. La deuxième raison réside dans le flou terminologique et conceptuel du binôme « Thème/Rhème ». Certains chercheurs lui accordent une définition linguistique, d'autres le définissent d'une manière purement psychologique²⁹⁴. Sans compter le nombre d'appellations et d'approches attribuées à ces deux termes. Ceci dit que les notions « Thème/Rhème » n'ont jamais été appliquées comme outil d'analyse d'un corpus donné. Ce n'est qu'avec les travaux de CARTER-THOMAS (2000) qu'elles ont été utilisées dans la description de la production écrite.

C'est pour cette raison que nous allons, dans notre présente recherche, adapter la grille d'analyse de Shirley CARTER-THOMAS réalisée lors d'une étude approfondie d'un corpus en anglais langue seconde d'étudiants francophones en troisième année de formation, dans une école d'ingénieurs/télécommunication. Ce qui nous semble proche de notre échantillon en question.

En dépit du nombre restreint des défauts de la cohérence classés par CARTER-THOMAS, cette grille d'analyse englobe grosso-modo les travaux de ses prédécesseurs²⁹⁵ dans le domaine de la structure textuelle. Elle comprend à titre d'exemple les quatre métarègles incontournables de la cohérence proposées par Michel CHAROLLES en 1978, à savoir ; la répétition ; la progression, la non-contradiction et la relation. Ainsi que la théorie de la progression thématique décrite par DANEŠ (1974) qui est toujours d'actualité, mais qui est reprise dans différentes analyses discursives en France par un certain nombre de chercheurs en linguistique appliquée ; ADAM (1977,1985), COMBETTES (1977, 1978, 1983), KASSAI (1976) et SLAKTA. Cette

²⁹³ *Ibid.*, p.49

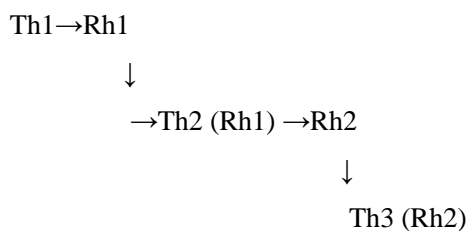
²⁹⁴ Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p. 52

²⁹⁵ *Ibid.*, p.94

théorie comporte trois modèles de schémas représentatifs de progression thématique dans le texte :

a- La progression linéaire

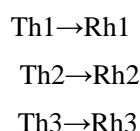
Le rhème antérieur ou la partie du rhème devient le nouveau thème de la phrase suivante. Ce thème ne peut être souvent identique au rhème précédent, toutefois il conserve le référent déjà connu auparavant.



Schémas de la progression à thème linéaire selon DANES²⁹⁶

b- La progression à thème constant

Elle est caractérisée par l'apparition d'un seul thème dans le texte, il y a que les rhèmes qui changent d'une phrase à l'autre. Dans certains textes le thème est repris tel qu'il est et dans d'autres textes il peut être exprimé avec de nouveaux termes mais le référent demeure le même.



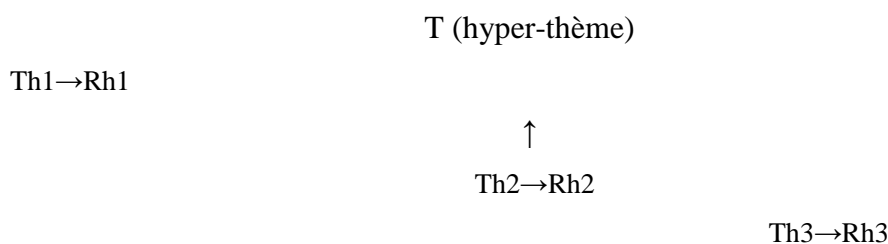
Schémas de la progression à thème constant selon DANES²⁹⁷

c-La progression à thèmes dérivés

C'est la structure thématique la plus compliquée, elle s'appuie sur la présence d'un hyper- thème auquel se réfère les thèmes des différentes phrases du texte qualifiés de sous-thèmes. La complexité réside en premier lieu, dans la distinction entre l'hyper-thème et les sous-thèmes. En deuxième lieu, dans le repérage de cet hyper-thème qui peut soit être au début de la phrase soit dégagé au cours de la lecture du texte.

²⁹⁶ *Ibid.*

²⁹⁷ Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p.95



Schémas de la progression à thèmes dérivés selon DANES²⁹⁸

3.3.1.5. La notion thème et rhème

Les linguistes de l'école de Prague²⁹⁹ s'accordent sur le fait que l'analyse phrastique comprend trois grandes parties ; la première est d'ordre « grammatical » ; la deuxième d'ordre « sémantique » et la troisième d'ordre « informationnel ». Ces trois niveaux d'analyse bien qu'ils soient différents, ils sont loin d'être étanches, chacun peut influencer l'autre. Ces linguistes, notamment, DANES²⁹⁸ fournissent les outils d'analyse commodes à l'étude informationnelle de la phrase, ils ont réparti la phrase en deux catégories thématique et rhématique. Dans la même perspective, CARTER-THOMAS donne deux définitions³⁰⁰ différentes mais combinées au couple Thème-Rhème :

- Le Thème-Rhème en tant que notions relationnelles ; le Thème montre de quoi on parle et le Rhème expose ce que l'on dit du Thème.
- Le Thème-Rhème en tant que notions relatives au statut du référent ; le Thème regroupe les éléments « connus », cependant le Rhème comporte généralement les données « nouvelles »

La division Thème-Rhème de la phrase décrit l'organisation et la distribution de l'information véhiculée par le rédacteur. En effet, le Rhème a pour fonction d'avancer le texte en le renforçant avec des informations nouvelles, alors que le Thème est le noyau de la phrase car il assure la continuité de la compréhension globale du texte.

Il est vrai que le repérage de cette division Thème-Rhème n'est point chose aisée surtout lorsqu'elle est séparée du contexte, toutefois il existe des indices qui

²⁹⁸ *Ibid.*, p.49

²⁹⁹ *Ibid.*, p.53

³⁰⁰ Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p.53-54

contribuent à son identification. Au niveau grammatical le couple Thème-Rhème peut être adapté à la structure syntaxique où le sujet et le Thème peuvent se confondre, alors que le Rhème coïncide avec le groupe verbal. Dans ce cas le niveau grammatical et le niveau thématique sont symétriques.

Aussi, le Thème peut être représenté par des anaphoriques ou des groupes nominaux déjà connus dans le texte. Cependant, les aspects morphologique ou syntaxique ne sont pas toujours fiables pour confirmer l'identité thématique et rhématique. CARTER-THOMAS dit à cet effet que : « *les indices fournies par la présence de certaines structures grammaticales ou position phrastiques peuvent être annulés par des indices plus forts émanant du contexte linguistique précis.* »³⁰¹ Cette complexité réside, généralement, dans les écrits des adultes où il s'agit d'un niveau avancé en langue.

3.3.2. Méthode d'analyse

Nous allons procéder à une analyse qualitative et quantitative des erreurs globale et locale des textes écrits par les participants, et ce, pour déceler l'effet des ateliers d'écriture sur ces textes. Nous allons essayer de repérer les erreurs de surface, à savoir ; les erreurs morphosyntaxiques tels que les temps verbaux, les accords adjectivaux, l'emploi de la ponctuation, etc. ; les erreurs lexicales comme le choix du lexique inapproprié, le calque ; les erreurs d'orthographe, etc., et les erreurs d'ordre génériques relevant du registre de langues employé. Ensuite, nous procédons à une analyse thématique du corpus afin d'identifier les défauts de la cohérence au niveau de la progression thématique classés par CARTER-THOMAS.

Si dans notre présente recherche nous nous intéressons seulement aux critères d'analyse thématique liés seulement au contexte de communication tout en négligeant les critères relatifs au genre de texte, c'est précisément parce que notre corpus est constitué de productions écrites non soumises à un genre textuel précis. Il s'agit d'évoquer l'écrit dans un cadre extrascolaire qu'est l'atelier d'écriture sans donner trop d'importance à l'évaluation. Puisqu'il est question généralement de retours positifs pour inciter le participant à écrire davantage. En revanche, la classification des défauts de la cohérence textuelle de CARTER-THOMAS est réalisée à partir d'un corpus de textes

³⁰¹ *Ibid.*, p.188

scientifiques, notamment, des exercices de synthèse portant sur l'image et la transmission par satellite³⁰² dans un cadre scolaire qui exige le respect du registre académique formel, et suscite une évaluation de la part de l'enseignant.

Les deux catégories de défauts de cohérence identifiés par CARTER-THOMAS auxquelles nous nous sommes référés figurent dans le tableau ci-dessous :

³⁰² Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p.182

		Défauts de la cohérence	Explication/définition
		L'organisation thématique	Difficulté dans l'identification des thèmes
Problèmes de coréférence	La reprise thématique semble difficile à identifier ou plutôt ambiguë, le récepteur se trouve dans l'obligation de faire appel à plusieurs référents pour créer un enchaînement logique dans le texte.		
Introduction d'un thème nouveau	Le scripteur introduit un référent étrange à l'environnement contextuel immédiat sans l'aide de connecteurs, ce qui altère la compréhension du récepteur		
	Rhèmes insuffisamment accentués		La présence d'informations inutiles ou déjà connues ne permet pas au texte d'avancer et désoriente le lecteur.
	Non respect du contrat donné/nouveau		L'émetteur évoque un nouveau référent au début de la phrase, sans qu'il y ait un lien avec l'ensemble du texte.
	Progression thématique illogique		Le scripteur ne s'appuie pas sur une progression thématique donnée (progression à thème constant, linéaire ou dérivée). Élément qui accentue les difficultés et rend le texte incohérent.
Les connecteurs	Rôle des connecteurs		L'emploi incorrect de connecteurs de la part du scripteur entrave la compréhension du lecteur.

Tableau 5: Défauts de cohérence et leurs explications

Pour ce faire, nous allons en premier lieu établir une division Thème/Rhème des phrases produites par les écrivains, en deuxième lieu étudier le fonctionnement de l'enchaînement thématique inter-phrastique pour déceler les maladresses et les ruptures au niveau de cette organisation thématique.

Il est à noter que, les erreurs locales seront distinguées des erreurs globales sans pour autant diviser l'analyse en deux parties comme l'a fait CARTER-THOMAS. Nous n'allons pas apporter des corrections au niveau phrastique pour passer à l'analyse des erreurs globales, car ces deux types de maladresses sont étroitement liés :

*« Certaines fautes relevées à un niveau local peuvent avoir des répercussions sur l'organisation globale du texte. Pareillement un dysfonctionnement constaté à un niveau global du texte peut impliquer des remaniements qui auront des conséquences tangibles au niveau local ».*³⁰³

Donc nous avons jugé que la correction des erreurs locales peut détourner l'analyse au niveau globale, il est plus judicieux d'étudier le texte qu'il est. Alors que lors de l'analyse des questionnaires nous avons apporté quelques corrections aux erreurs flagrantes qui pourraient altérer la compréhension du lecteur.

Il est important de noter qu'en plus de l'étude de la structuration thématique, nous allons à ce niveau étudier la qualité des idées données ainsi que leur nombre pour déceler le côté créatif développé chez les écrivains par le biais des ateliers d'écriture.

Choix du corpus écrit

Il aura question dans cette partie d'une étude qualitative des productions. Avoir renoncé à une étude quantitative ne relève pas de l'arbitraire. En effet, avoir sous la main un corpus de 200 textes ne semblait pas facile à analyser, il est difficilement réalisable. C'est pour cette raison que nous avons choisi 36 textes mais qui seront intensifs et détaillés. Il s'agit des écrits de deux participantes, dont une possède 19 textes et l'autre 17 mais après le tri des écrits en fonction de la consigne nous avons retenu seulement 36 textes.

³⁰³ Carter-Thomas (S), *op.cit.*, p.184

Le prélèvement du corpus n'est guère aléatoire. Notre échantillon est composé de deux catégories de profils : certains étudiants qui considèrent l'atelier d'écriture comme une pratique de l'écrit à découvrir. Leur souci majeur est de sortir du cadre formel. D'autres étudiants ont pour objectif l'apprentissage de la langue et le développement de la compétence scripturale. Donc nous avons pris de chaque catégorie un participant pour voir l'effet des ateliers d'écriture sur la production de textes.

Conclusion

Ce chapitre que nous avons dédié à la présentation de notre enquête de terrain, nous a permis d'abord de montrer les particularités des deux expériences des ateliers d'écriture, la première expérience à l'Université de Mostaganem par le romancier Abdelkader DJEMAÏ et la deuxième expérience que nous avons menée nous-même au centre universitaire de Relizane. Nous avons insisté sur les différences qui séparent les deux expériences mais nous avons aussi montré leurs similitudes à travers les consignes utilisées et le déroulement des séances.

Dresser le profil des participants aux deux ateliers nous a permis de voir d'une part, la composition de notre échantillon, ainsi que les variables qui ont permis le choix de l'hétérogénéité des étudiants participants. Et d'autre part, comment les deux groupes sont hétérogènes sur certains points concernant l'âge, le sexe et la situation familiale mais homogènes sur d'autres notamment en ce qui concerne le niveau scolaire.

Nous avons expliqué la composition de nos questionnaires que nous avons adressé à l'intention des différents participants, ceux de Mostaganem et ceux de Relizane, ainsi que les différentes questions qui composent nos questionnaires.

Enfin, nous avons montré comment l'analyse textuelle s'imposerait d'elle-même pour compléter l'analyse et vérifier nos hypothèses de départ.

**Chapitre 4 : La réalisation des
ateliers d'écriture au Centre
Universitaire de Relizane Ahmed
ZABANA**

Chapitre 4 : La réalisation des ateliers d'écriture au Centre Universitaire de Relizane Ahmed ZABANA

Introduction

Lors du chapitre précédent, nous nous sommes posé des questions liées à l'atelier d'écriture en tant qu'expérience. Nous nous sommes posé des questions comme : Est-ce que l'organisation et l'animation de l'atelier d'écriture ont permis aux participants d'améliorer leur compétence scripturale ? Quelle relation avaient-ils avec l'atelier en lui-même et avec les autres participants ?

Comme nous pouvons le constater, les questions citées plus haut, reformulent en résumant les deux grands objectifs que nous avons assignés à cette pratique scripturale. Nous tenterons dans ce présent chapitre, de répondre également, plus en détails à ces questions et en abordant des points saillants de notre problématique, afin de céder ensuite la place au dernier chapitre, qui vérifiera si les deux ateliers fort différents de notre recherche aboutissent aux mêmes résultats..

Plusieurs recherches ont démontré que l'atelier d'écriture aidait les scripteurs à parfaire leur écriture, en fonction de leur niveau (GUIBERT 2003 ; LAFONT-TERRANOVA 1999 ; LAFONT-TERRANOVA 2009). Ce qui titille notre curiosité scientifique et de savoir si une telle activité de groupe offrirait les mêmes résultats avec un public dont le niveau de scolarisation est avancé en langue étrangère.

Nous présentons dans ce chapitre une série de résultats en relation avec le côté subjectif que l'atelier d'écriture expérimenté a sur les participants. Nous entendons par côté subjectif, la partie établie en fonction des réponses orales et écrites des participants.

Nous présenterons des grilles d'analyse personnalisées faites en fonction des questions et des réponses des participants, s'en suit une lecture et analyse des données et enfin une présentation détaillée des résultats.

1. La phase avant la participation aux ateliers d'écriture (pré-atelier)

1.1. Analyse du questionnaire et interprétation des résultats

Pour ce premier questionnaire, nous tenterons de décrire le profil des futurs participants. Nous poserons cinq questions relatives aux pratiques de lecture et d'écriture et deux questions pour déceler les représentations de ces étudiants sur l'atelier d'écriture et enfin, leurs attentes de cette pratique scripturale.

Il est à préciser que nous avons adapté chaque grille en fonction de la question et des réponses. Nous nous sommes donc permis de créer et de personnaliser nos grilles d'analyse en fonction des questions posées et des réponses fournies.

1ère question

La première question fermée à échelle, citée ci-dessous, a pour but de connaître le rythme de la pratique de la lecture chez les participants.

1) Lisez- vous?
- Régulièrement <input type="checkbox"/>
- Rarement <input type="checkbox"/>
- Pas du tout <input type="checkbox"/>

Participants	Pratique de lecture		
	Régulièrement	Rarement	Pas du tout
B1		+	
B2			+
B3	+		
B4	+		
B5			+
B6		+	
B7		+	
B8			+
B9		+	
B10	+		
B11			+
B12		+	

**Tableau 6: Grille d'analyse de la réponse à la 1^{ère} question
(Expérience B pré-atelier)**

A partir des réponses fournies par les enquêtés, nous remarquons que la lecture n'occupe plus sa place d'antan dans la vie des étudiants universitaires. Il apparaît que cette activité richement constructive ne suscite pas, malheureusement, l'intérêt de la jeune génération. La preuve en est que seulement trois enquêtés (B3, B4, B10), notamment les plus âgés³⁰⁴, mentionnent qu'ils lisent régulièrement. Toutefois, une forte majorité partage presque la même réponse entre rarement (B1, B6, B7, B9, B1B2) et pas du tout (B2, B5, B8 et B11).

2^{ème} question

³⁰⁴ Voir la description de l'échantillon dans le chapitre précédent.

En continuité avec la première question, celle-là tente de révéler le genre de texte lu par les participants. Leurs réponses nous ont conduits à catégoriser quatre genres de textes présentés dans la grille d'analyse suivante :

2) Quel genre de texte lisez-vous le plus ?

Participants	Texte scientifique	Texte Paralittéraire (roman policier-amour)	Texte littéraire (roman classique)	Aucun texte
B1			+	
B2		+	+	
B3			+	
B4		+		
B5				+
B6			+	
B7			+	
B8				+
B9			+	
B10	+			
B11				+
B12			+	

Tableau 7: Grille d'analyse de la réponse à la 2^{ème} question (expérience B pré-atelier)

Plus de la moitié déclarent lire des textes littéraires (B1, B2, B3, B6, B7, B9, B12). On retrouve aussi la référence à d'autres genres de textes, tels que le texte paralittéraire lu par deux enquêtés (B2 et B4) et le texte scientifique lu par un seul sujet (B10). En revanche, trois des enquêtés (B5, B8, B11), ayant mentionné dans la réponse précédente qu'ils ne lisent pas, n'ont choisi aucun texte, ce qui confirme leur propos. Nous notons toutefois une contradiction de réponse de la part de l'enquêté (B2) qui a évoqué auparavant le fait de ne pas lire du tout. Au même temps elle répond à cette question en disant qu'elle lit : « *des romans classiques et policier.* »

3^{ème} question

Après avoir évoqué la pratique de la lecture avec ses quelques variétés (et leur différents goûts), la troisième question vise à déceler des informations sur l'activité de l'écriture des enquêtés en dehors du contexte formel (la classe), la grille ci-dessous le montre en détail :

<p>3) Vous avez eu déjà l'envie d'écrire à un moment donné de votre vie ? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> - Si oui, quel a été votre premier écrit ?</p>
--

Participants	Pratique de l'écrit			
	Réponse négative	Réponse positive		
		Ecriture de soi (journal intime)	Histoire	Poème/chanson
B1		+		
B2	+			
B3	+			
B4		+		
B5			+	+
B6	+			
B7		+		
B8	+			
B9			+	
B10		+		
B11	+			
B12	+			

Tableau 8: Grille d'analyse de la réponse à la 3^{ème} question (Expérience B pré-atelier)

Nous avons recueilli, en premier lieu, pour cette réponse semi-fermée le nombre de réponses négatives. En effet, la moitié des enquêtés (B2, B3, B6, B8, B11 et B12) signalent n'avoir jamais eu l'envie d'écrire en dehors du contexte scolaire et universitaire. En deuxième lieu, en plus du nombre de réponses positives, nous avons repéré trois réponses de l'autre moitié des enquêtés (B1, B4, B5, B7, B9 et B10) qui montrent leurs premiers écrits. Le (B9) a un penchant vers l'écriture des histoires, elle a rédigé : « *Un essai d'écriture sur la relation entre une mère veuve et son fils unique.* » alors que le (B5) a connu une variété d'écriture avant de découvrir ses lacunes, elle a écrit : « *poème, chanson, histoire fantastique mais après plus rien à cause des problèmes d'orthographe.* ». Quatre répondants déclarent avoir écrit des textes sur leur vie/ ou l'expression de soi, le (B7) dit : « *Cela c'était concernant ce que je n'arrive pas à exprimer oralement.* » Le (B10) mentionne qu'il écrit: « *à l'occasion inédite d'extrême solitude.* » En revanche le (B1) a dit : « *Je voulais écrire une histoire autobiographique mais je n'ai pas eu le courage de le faire.* »

4^{ème} question

Cette question fermée a pour but de mettre le point sur le nombre de difficultés rencontrées à l'écrit chez les participants

4) Pensez- vous que vous avez des difficultés à rédiger correctement un texte ?
- Très peu <input type="checkbox"/>
- Peu <input type="checkbox"/>
- Beaucoup <input type="checkbox"/>

Participants	Les difficultés rencontrées à l'écrit		
	Très peu	Peu	Beaucoup
B1		+	
B2			+
B3	+		
B4		+	
B5		+	
B6			+
B7		+	
B8			+
B9		+	
B10		+	
B11			+
B12	+		

Tableau 9: Grille d'analyse de la réponse à la 4^{ème} question (Expérience B pré-atelier)

S'agissant de l'auto-évaluation en termes de difficultés d'écriture, quatre répondants (B2, B6, B8, B11) affirment qu'ils rencontrent beaucoup de difficultés à l'écrit. Alors que six d'entre eux (B1, B4, B5, B7, B9, B10) déclarent qu'ils ont peu de lacunes en cochant la réponse « peu de difficultés ». Cependant, deux enquêtée (B3 et B12) ont mentionné qu'elles rencontrent rarement des difficultés à l'écrit.

5^{ème} question

En continuité avec la précédente et après avoir décelé le degré de lacunes à l'écrit chez les futurs participants nous passons au type de ces lacunes.

5) Est-ce que ces difficultés sont dues à :
- l'organisation des idées <input type="checkbox"/>

- La recherche du vocabulaire
- l'emploi des connecteurs
- La production de phrases correctes
- l'emploi de la ponctuation
- l'orthographe des mots
- Les méthodes de l'apprentissage de l'écrit
- Le manque de la documentation
- Autres ? Précisez

Participants	Les difficultés								Autres	
	Cohérence Des Idées	Recherche De Vocabulaire	Emploi Des Connecteurs	Produire Des Phrases Correctes	Emploi De Ponctuation	Orthographe des Mots	Méthodes d'apprentissage De l'écrit	Manque De la Documentation	Angoisse	Paresse
B1										+
B2	+	+	+	+	+	+	+			
B3					+					
B4						+	+			
B5						+	+			
B6	+			+			+	+		
B7		+								
B8	+	+				+	+			
B9									+	
B10	+					+	+			
B11	+	+				+	+			
B12		+			+	+				

Tableau 10: Grille d'analyse de la réponse à la 5ème question (Expérience B pré-atelier)

En réponse à cette question à caractère évaluatif, nous notons que les deux seules suggestions où le nombre de réponses dépasse au nombre celui des autres suggestions, sont l'orthographe des mots (B2, B4, B5, B8, B10, B11, B12) et les méthodes d'apprentissage (B2, B4, B5, B6, B8, B10, B11). Ceci révèle que la majorité des étudiants rencontrent plus de problèmes sur le plan de l'orthographe et des méthodologies d'apprentissage de l'écrit. Ensuite, cinq des enquêtés (B2, B7, B8, B11, B12) affirment avoir des difficultés concernant la question de la recherche du vocabulaire. La cohérence des idées a aussi interpellé aussi cinq répondants (B2, B6, B8, B10, B11). Ils sont peu enclins vers : l'emploi de la ponctuation (B2, B3, B12) ; la production de phrases correctes (B2 et B6) ; le manque de documentation (B6) et l'emploi des connecteurs (B2).

Outre les sept suggestions de difficultés rencontrées à l'écrit, deux enquêtés (le B9 et B1) ont choisi d'autres éléments qui conduisent aux problèmes scripturaux. Le (B1) dit : « *Il me manque de la volonté et du courage, je préfère regarder la TV ou se placer devant le PC que d'écrire.* » Nous remarquons que cette étudiante manque de motivation pour écrire, elle préfère être cloîtrée dans son mode de vie quotidienne que d'écrire. Alors que Le (B9) insiste sur le fait que :

Le problème qui se pose à moi, c'est ne pas être satisfaite. Je me sous-estime, quand j'essaye d'écrire je m'étrangle car je ne suis pas apte à exécuter parfaitement mes travaux, et réaliser le rêve de mon enfance bien que les lecteurs de mes essais les admirent vachement alors que moi je ressens toujours que j'ai une puissance que je peux exercer et qui peut à son tour extérioriser les arcanes de mes entrailles, c'est une difficulté purement psychique.

Certes, cette étudiante a l'habitude d'écrire mais en dépit du manque de la confiance en soi, elle se trouve enchaînée par ses émotions et sa peur envers l'écrit.

6^{ème} question

Cette sixième question vise à savoir si les étudiants ont déjà une idée préconçue sur les ateliers d'écriture.

<p>6) Saviez-vous qu'est-ce qu'un atelier d'écriture ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> Si oui, d'après vous en quoi consiste-t-il ?</p>

Participants	Connaissance des ateliers d'écriture	
	Réponse positive	Réponse Négative
B1		+
B2		+
B3		+
B4		+
B5	+	+
B6		+
B7		+
B8		+
B9		+
B10		+
B11		+
B12	+	

Tableau 11: Grille d'analyse de la réponse à la 6ème question (Expérience B pré-atelier)

La réponse à la question de la définition des ateliers d'écriture était brève pour l'étudiante (B12) : « *c'est un milieu où on peut découvrir notre compétence d'écriture.* », et pas assez claire pour l'étudiante (B5) qui a coché les deux cases à la fois « oui et non » en disant : « *j'en ai entendu parler et vu à la télévision et par ma prof.* »

Ces deux réponses ne figurent pas dans la grille d'analyse ci-dessus. Nous nous sommes contentés seulement de la première phase de la question qui touche aux réponses négatives et positives de la connaissance des ateliers d'écriture. Cependant, très majoritairement (B1, B2, B3, B4, B6, B7, B8, B9, B10) les futurs participants ont donné une réponse négative concernant la connaissance des ateliers d'écriture.

7^{ème} question

Pour ce qui est de cette septième et dernière question, nous voulons connaître les attentes des futurs participants aux ateliers d'écriture

7) Si vous participeriez un jour à un atelier d'écriture, qu'attendez-vous de cet atelier ?

Participant	Les attentes des futurs participants des ateliers d'écriture							
	Défier la contrainte	Ecrire correctement	Atteindre la perfection en écriture	Ecrire d'avantage	Lire souvent	Découvrir l'atelier d'écriture	Vivre une Bonne ambiance	Aucune réponse
B1		+						
B2								+
B3			+			+		
B4							+	
B5								+
B6		+						
B7		+		+	+			
B8		+		+				
B9			+					
B10	+			+				
B11		+						
B12		+		+				

Tableau 12: Grille d'analyse de la réponse à la 7ème question (Expérience B pré-atelier)

Parmi ces réponses qui révèlent les attentes des futurs participants aux ateliers d'écriture, seuls deux réponses ont rassemblé un nombre élevé des avis. La première réponse « écrire correctement » qui a été le point commun entre les répondants suivants (B1, B6, B7, B8, B11 et B12), permet de dire que le souci majeur de ces étudiants est d'améliorer leurs écrits. En d'autres termes, de développer leurs compétences scripturales, comme il a été déclaré par le (B11) : « *Je veux écrire sans faire des erreurs, je veux que mon style devient clair ou plutôt cohérent c'est mon but* ».

La deuxième réponse « écrire d'avantage », propos tenus par les futurs écrivains (B7, B8, B10, B12) montrent le manque de la pratique de l'écrit chez

ces étudiants. Elle confirme notre constat de départ qui pose que ces étudiants universitaires n'écrivent qu'au moment des examens. Ils ont joui rarement de l'opportunité de goûter au plaisir d'écrire. Leurs écrits se limitent au contexte universitaire. A ce propos le (B8) dit : « *Améliorer mon écriture c'est mon but, mais aussi je veux écrire mes pensées, mes joies, mes malheurs, m'entraîner à écrire* ».

En plus de leur souhait d'accorder un moment de leur temps à l'écrit, le (B10) veut écrire à partir de toutes les consignes sans exception. Il dit : « *Pour consacrer du temps à l'écriture, aussi pour défier la contrainte pendant l'écriture.* » Alors que le (B7) désire découvrir de nouvelles lectures, elle déclare que : « *Je vois que cela va m'aider à améliorer mon style, m'encourager à écrire et me pousse à lire d'autres genres d'écrits.* »

On peut également soulever le fait que deux enquêtés visent plus loin que les autres, l'une annonce que son : « *souhait, c'est d'aller au-delà de mes acquis, perfectionner ma rédaction et découvrir cette nouvelle technique.* »/(B3). L'autre exprime ouvertement son rêve dès l'enfance en disant qu'elle veut : « *devenir une écrivaine* »/(B9). Par contre, deux sujets (B2 et B5) n'ont pas donné de réponses précises. Le (B5) s'est contenté de dire : « *Je ne sais pas.* » et le (B2) a répondu : « *Aucune idée.* » Il s'avère que la majorité de nos enquêtés considèrent l'atelier d'écriture, auquel ils désirent participer, comme un moyen de résolution de leurs problèmes d'écriture. Alors que le participant (B4) désire participer aux ateliers d'écriture pour se divertir et retrouver une bonne atmosphère pour écrire.

1.1.1. Résultats de l'analyse

L'analyse de ce premier questionnaire nous a montré en premier lieu le profil des futurs sujets scripteurs, il s'agit d'une génération heurtée à la civilisation du voir où le livre n'est ni cet élément vecteur de savoir, ni cet outil indispensable dans le développement intellectuel de ces étudiants. Nous avons pu relever deux types de profils ; ceux qui n'ont jamais eu recours à l'écrit en dehors du contexte scolaire, ou ceux qui en ont rarement fait l'expérience et ceux qui n'ont eu que des envies sans jamais passer à l'acte d'écriture. Nous avons déduit que

ce qui transforme leur écriture en un acte déplaisant et pénible était en grande partie dû à la pauvreté du vocabulaire, la non maîtrise de l'orthographe, les lacunes sur le plan syntaxique ainsi que l'incapacité d'exprimer les idées dans une langue étrangère. Effectivement, leur crainte de rater la norme les empêche d'atteindre le plaisir d'écrire et de créer, paralyse leurs envies et bride leurs compétences scripturales.

En deuxième lieu, suite aux réponses négatives vis-à-vis de la connaissance des ateliers d'écriture, nous confirmons qu'ils n'ont aucune idée préconçue sur cette pratique de l'acte d'écrire. Aussi, avons-nous décelé leurs attentes variées de l'atelier d'écriture, de la simple découverte à l'amélioration de la compétence scripturale.

Donc, l'atelier d'écriture est une occasion neuve, une curiosité scientifique ou pédagogique offerte à des étudiants universitaires différents. Certains éprouvent un besoin de changement, ils sont plus enclins à la découverte de cette nouvelle pratique de l'écrit en dehors du cadre formel. D'autres, leur premier objectif est l'écrit lui-même dont l'objectif est l'apprentissage de la langue et le développement de la compétence scripturale.

2. La phase après la participation aux ateliers

Dans cette deuxième partie nous analyserons le questionnaire remis aux participants après la fin des séances d'atelier d'écriture. Nous avons accordé la possibilité aux enquêtés de prendre le questionnaire avec eux. Après une semaine, ils nous ont remis le questionnaire remplis.

2.1. Analyse du questionnaire et interprétation des résultats

1^{ère} question

1) Après votre participation aux ateliers d'écriture, quelle a été votre première impression?

Cette première question vise à contrôler le premier sentiment éprouvé par les participants. Nous avons recueilli six types de réponses présentées dans le tableau suivant:

Les participants	Les premières impressions sur les ateliers d'écriture						Aucune réponse
	Un moment de répit et de plaisir	Un moment d'espoir	Un endroit de liberté et de créativité	Il favorise la vie en groupe	Il simule la peur	Un lieu identitaire	
B1	+		+				
B2		+					
B3			+				
B4						+	
B5			+				
B6	+				+		
B7			+				
B8					+		
B9							+
B10			+				
B11				+			
B12	+						

Tableau 13: Grille d'analyse de la réponse à la 1^{ère} question (Expérience B post-atelier)

L'enquêtée (B9) n'a pas répondu à cette 1^{ère} question, ce qui est plutôt logique puisqu'elle vient de participer à une nouvelle pratique de l'écrit et elle n'a pas pu cerner sa première impression due à cette participation. Toutefois, les autres répondants ont pu le faire sans donner trop de réponses, la preuve, nous avons pu les collecter seulement

en 5 types de résultats, sans compter la non-réponse. Presque la moitié des répondants (B1, B3, B5, B7, B10) pensent que l'atelier d'écriture est l'endroit par excellence de liberté et de créativité, le sujet-scripteur (B1) le confirme en disant : *« c'était vraiment amusant. Une nouvelle façon créative pour écrire. »* Ainsi que la participante (B3) *« Personnellement, j'ai beaucoup aimé. Je trouve que c'est un espace d'ouverture et de liberté en écriture bien sûr. »* Trois des enquêtés (B1, B6, B12) considèrent cette pratique de l'écrit comme un moment de répit et de plaisir qui leurs permettront de fuir les obligations quotidiennes. Ils avaient une idée fautive, au départ, sur les ateliers d'écriture mais une fois qu'ils y ont participé leur point de vue a évolué. Le (B6) déclare à ce propos : *« Avant de savoir c'est quoi l'atelier d'écriture et qu'est ce qu'on doit faire j'avais un peu le trac mais une fois que je participe je vois que c'est un truc facile, on s'amuse, on passe des bons moments. »*

Le répondant (B11) trouve que l'atelier d'écriture prépare à la vie en groupe, il dit : *« la première séance je trouvais une difficulté à m'adapter avec le groupe. Puisqu'il s'agit d'une expérience que je n'ai jamais vécue mais par la suite j'ai trop aimé ce qu'on fait comme si une création magique de la part de Madame Benkhettab. »*

Quant au (B4) montre que l'atelier d'écriture peut être ce révélateur identitaire du participant. Il n'est donc pas étonnant que ce participant peut se construire en tant que sujet-écrivain et en tant que personne. Il déclare à ce propos : *« Pour une première impression, c'est une très bonne expérience, elle nous a permis de nous connaître, surtout d'un point de vue écriture et même humainement parlant »*

Un autre aspect a été évoqué par le sujet (B2), est celui d'avoir de l'espoir pour améliorer sa compétence scripturale, il dit : *« j'étais incapable d'écrire, mais j'avais de l'espoir d'améliorer mes compétences aux ateliers. »* En revanche, l'enquêtée (B8) exprime clairement sa crainte de cette nouvelle pratique de l'écrit en disant que : *« Pour la première fois j'ai eu peur car je n'ai pas confiance en moi, mais après j'ai découvert que je peux écrire et corriger mes fautes. »*, même le sujet (B6) a déclaré avoir une certaine inquiétude au début.

Il est à noter qu'en plus du caractère positif qui caractérise la majorité des réponses fournies, certains participants répondent convenablement à la question, ils donnent leur première impression des ateliers, cependant les autres nous livrent leurs avis ou plutôt leurs attentes des ateliers d'écriture.

En conclusion, nous pouvons déduire que l’atelier d’écriture peut jouer un rôle de réassurance face à l’insécurité scripturale des participants au moment de l’écriture ainsi qu’un rôle du développement personnel de chacun d’eux.

2^{ème} question

2) Quelle est la consigne qui vous a amené d’écrire d’une manière spontanée?

Cette deuxième question a pour objectif de connaître les lanceurs d’écriture qui ont suscité l’intérêt des participants. Le tableau ci-dessous comporte trois types de réponses recueillies :

Les participants	Le respect de la consigne					Non respect de la consigne	Aucune réponse
	Le 1 ^{er} lanceur d’écriture dans les deux langues	Lanceur d’écriture oulipien Et à caractère ludique	Lanceur d’écriture constitué d’un mot ou d’une phrase	Lanceur De la réécriture	Tous les lanceurs d’écriture		
B1		+					
B2						+	
B3						+	
B4			+				
B5			+				
B6		+					
B7		+					
B8					+		
B9					+		
B10				+			
B11	+						
B12							+

Tableau 14: Grille d’analyse de la réponse à la 2^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Il s’avère que 10 enquêtés ont fait leur choix de lanceurs d’écritures, le (B11) a préféré la consigne à caractère bilingue c’est-à-dire dans les deux langues, c’était le premier lanceur d’écriture utilisé dans nos ateliers d’écriture, son but est l’installation d’un climat de

confiance dans le groupe³⁰⁵. En effet, cette consigne, à la portée de tous les participants, est une sorte d'artifice mis à la disposition des participants afin de les aider à se familiariser avec la contrainte. Car l'enjeu est de taille, et nous devons les encourager à franchir une nouvelle pratique de l'écrit.

Trois sujets (B1, B6, B7) ont opté pour les jeux oulipiens et les consignes ludiques, et deux autres répondants (B4, B5,) se sont penchés vers cette liberté d'écrire à partir d'un mot ou d'une phrase sans être vraiment guidés. Toutefois la réponse du (B4) visait plus le sujet lui-même que la manière de poser ce sujet, il dit : « *Sincèrement c'était la consigne à propos de l'amour, ce sentiment me laisse perplexe, c'est le fait peut être que je n'arrive pas jusqu'à cet instant à lui donner un sens bien défini* »

Alors que deux répondants (B8 et B9) trouvent que toutes les consignes sont intéressantes, la participante (B9) dit à cet effet : « *j'ai énormément aimé les consignes, car elles nous permettent d'écrire dans un univers bien limité et de découvrir notre chance à s'exprimer avec peu de mots.* »

A l'exception du (B12) qui n'a fourni aucune réponse. Deux autres (B2 et B3) enquêtées trouvent énormément de plaisir lorsqu'elles ont le droit de modifier la consigne ou plus précisément d'écrire sans la respecter du tout, le (B2) déclare que : « *la consigne qui m'a amené à écrire d'une manière spontanée est la rédaction libre.* » Elles pensent que la créativité peut être déclenchée seulement dans la mesure où l'individu est libre d'écrire ce qui lui vient à l'esprit, sans être lié à une contrainte ou à une exigence littéraire données. Principe revendiqué avec constance par le mouvement de Célestin Freinet³⁰⁶.

3^{ème} question

3) Est- ce que vous êtes penchés vers la rédaction de texte libre ou bien de texte guidé par une consigne donnée ? Pourquoi ?

Après avoir exprimé leurs penchants concernant les consignes présentées tout au long de l'atelier d'écriture, nous allons à travers leurs réponses, cerner le choix définitif des participants entre le texte guidé et le texte libre. Nous avons obtenu 3 réponses :

³⁰⁶ Voir l'historique des ateliers d'écriture.

Les participants	Les choix des textes		
	Le texte libre	Le texte guidé par une consigne	Aucune réponse
B1		+	
B2	+		
B3	+		
B4	+		
B5	+	+	
B6		+	
B7	+		
B8	+		
B9		+	
B10	+	+	
B11	+		
B12			+

Tableau 15 : Grille d'analyse de la réponse à la 3^{ème} question (Expérience (B) post-atelier)

A l'instar de la réponse à la deuxième question le (B12) ne donne pas de réponse, ce qui nous permet de dire qu'elle n'arrive pas à se situer entre la rédaction d'un texte libre et la rédaction d'un texte guidé par une consigne donnée. Tandis que les autres participants ont cerné leur choix de textes tout en l'argumentant. Six d'entre eux (B2, B3, B4, B7, B8, B11) ont choisi le texte libre. Voici quelques énoncés :

J'opte beaucoup plus pour la rédaction de texte libre parce que l'imagination ne se laisse pas guidée et n'aime pas être guidée par une consigne. /(B3) .Mon penchant va vers la rédaction d'un texte libre et la raison est toute simple, c'est qu'on est libre d'écrire tout ce qui nous passe dans la tête sans aucune pression. / (B4). Je suis penchée vers la rédaction libre j'aime écrire ce que je veux je me sens bien et aise. /(B8).

Ces participants veulent écrire un texte librement, sans imposition de sujet ou de plan à suivre. Leur souci majeur est de s'exprimer sans contraintes, de donner libre cours à leur imagination. Et ceci ne peut être réalisable que dans un cadre rationnel qui permet le travail de l'individu et du groupe. Chose attribuée que fortuitement, ou plus souvent refusée dans un climat scolaire.

Pour trois des participants (B1, B6, B9), plus un texte est guidé par une consigne donnée, bien cernée, plus il est facile de le travailler, de retrouver le vocabulaire et les idées adéquates, bien sûr sans se perdre dans les abîmes de l'écriture. A ce propos ils notent que : *Le texte guidé est plus motivant, je me sens plus active dans le texte guidés*

puisque'il donne l'impression d'un jeu. / (B1). Je suis penchée vers la rédaction de texte guidé puisque dans ce cas tu dois te concentrer sur une idée précise. / (B6).

Néanmoins, deux enquêtés (B5 et B10) expriment leur penchant vers les deux genres de textes à la fois en disant que dans : « *les deux cas, on gagne de l'expérience cela dit le texte libre est plus facile si on a un truc à dire.* »/ (B5). Il rejoint les deux avis à la fois de ses camarades, mais il mentionne la facilité de rédiger un texte libre dans la mesure où l'écrivain a déjà au préalable une sensation ou une idée à exprimer bien sûr. Alors que le (B10) partage son avis concernant le choix mais trouve que le texte guidé est un élément déclencheur de rivalité entre les participants, chacun d'eux veut appliquer à la lettre la consigne d'où cet esprit de concurrence. Il dit qu'il opte pour : « *les deux, parce que la rédaction d'un texte libre donne place à la création personnelle, et texte guidé installe une sorte de challenge entre les participants.* »

Les réponses formulées à la question, par les enquêtés (B2 et B3) permettent de dégager quelques caractéristiques communes quant à leurs besoins à l'écrit. Aussi, témoignent-elles de la variété de ces besoins en écriture, soit en ce qui concerne la consigne ou bien le genre de texte lui-même. En d'autres termes, l'atelier d'écriture a donné la possibilité aux participants de connaître leurs penchants, leurs goûts refoulés concernant la manière la plus adéquate à chacun pour écrire.

4^{ème} question

4) Après la phase de la réécriture, comment évaluez-vous votre texte avant sa modification ?
--

L'étude de cette question nous a permis de dégager six réponses :

Les participants	L'évaluation du texte avant sa modification					
	Erroné sur le plan orthographique et stylistique	Basé sur des idées simples et inachevées	Suscite beaucoup d'effort	Court	Respecte la consigne simple	Correct qui ne manque de rien
B1		+				
B2	+	+		+		
B3						+
B4	+					
B5		+				
B6		+		+		
B7				+		
B8	+		+			
B9				+	+	
B10		+				
B11	+	+	+	+	+	
B12		+				

Tableau 16 : Grille d'analyse de la réponse à la 4^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Pour l'évaluation de leur premier jet, six participants (B1, B2, B6, B10, B12) se basent sur le critère de la cohérence/cohésion des textes, les uns emploient des idées simples et primitives, et les autres leurs rédactions manquent souvent cohérence. « *Je vois que mon texte avant sa modification, comme un petit essai, où j'ai mis mes premières idées. / (B12). Il était pauvre, il manquait plusieurs idées. / (B1). Je le trouve bref, mal organisé manque d'idées. / (B2).* »

Deux participants (B4, B8) évaluent leurs textes en fonction des compétences lexicale et grammaticale. Ils repèrent des erreurs d'orthographe ainsi que l'incapacité de produire des phrases bien élaborées. « *On trouve certaines erreurs, surtout au niveau du style..* » / (B4). Et l'écrivain (B8), trouve, également, son premier texte contraignant car il suscite beaucoup d'efforts : « *j'ai pensé à mes erreurs et leur développement mon écriture consiste à trop réfléchir.* » Quatre autres participants (B2, B9, B7, B6) évoquent l'aspect formel pour l'évaluation de leurs écrits, plus précisément la longueur du texte, ils trouvent leurs textes assez courts : « *Il était bref, concis, et il suit à la lettre la consigne. / (B9). Le premier texte est plus court que le texte de la réécriture, en particulier quand il y a une consigne difficile à suivre. / (B7).* »

Les participants considèrent que le respect de la consigne et sa complexité jouent en leur défaveur, ils ajoutent à cela le fait que cet écrit n'est qu'un premier jet. Ces arguments –selon eux- justifient la taille (longueur) de leurs écrits.

Mise à part cette dernière réponse, La participante (B11) a donné une réponse générique, quant à la qualité de son texte, qui englobe toutes les réponses déjà vues : « *Ce n'était pas trop solide, il était basé sur des consignes simples mais la réécriture était plus solide et forte plus ou moins, c'est parce que c'est une deuxième expérience.* »

Compte tenu du mot solide utilisé par la participante nous jugeons utile de qualifier son énoncé comme étant réponse qui englobe toutes les propositions (manques) citées par les autres participants, sauf l'item de la longueur du texte.

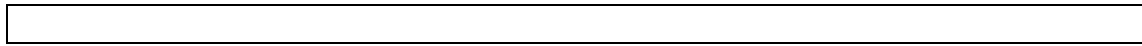
En effet, la longueur du texte n'est pas ce critère persuasif de sa qualité mais seulement une des caractéristiques superficielles pour l'évaluer. En apparence, le taux de vocabulaire employé et la longueur des phrases indiquent la compétence linguistique des participants. Cependant, ce ne sont pas des mesures très fiables de l'évaluation. Evidemment, savoir écrire ne se limite pas seulement à assembler les mots dans des phrases correctes sur le plan grammatical, ou exactes au niveau orthographique, mais bien plus que cela, savoir écrire met en jeu des connaissances d'ordre supérieur, qui touchent au sens du texte.

A l'encontre de tous ces participants, le (B5) n'arrive pas à évaluer son texte, chose qui ne nous a pas permis de classer sa réponse dans le tableau en haut. Elle est tellement indécise qu'elle annonce que : « *Je ne sais pas car parfois j'ai tout changé parce que je n'avais pas envie ou je manquais d'inspiration, ou autre chose me passait par la tête.* »

Notons qu'en plus de la découverte d'une nouvelle pratique de l'écrit et l'auto-évaluation de leurs écrits, les participants évaluent leurs textes sous un autre angle, attitude en rupture avec leurs habitudes scolaires/universitaire de l'écrit. En effet, par rapport au premier questionnaire, notamment la cinquième réponse concernant les difficultés rencontrées à l'écrit. Les participants ont pu déceler deux autres facteurs qui limitent leur texte rédigé, l'emploi d'idées simples et le respect de la consigne.

5^{ème} question

5) Et après sa réécriture comment le trouvez-vous ?



En continuité avec la question précédente, l'évaluation du texte après la réécriture a donné lieu à deux réponses essentielles dont une a engendré à son tour sept autres réponses :

Les participants	L'évaluation du texte après la réécriture							Texte non transformé
	Texte transformé							
	Changement général du texte	Longueur de texte	Correction orthographique	Amélioration stylistique	Enrichissement d'idées	Cohérence textuelle	Transformation négative de texte	
B1			+	+	+	+		
B2				+	+			
B3			+	+	+	+	+	
B4			+	+	+	+		
B5	+							
B6		+				+		
B7					+			
B8			+	+	+	+		
B9					+			
B10				+				
B11								
B12				+	+			+

Tableau 17 : Grille d'analyse de la réponse à la 5^{ème} question (Expérience B post-atelier)

A l'issue du texte réécrit, Il apparait que la réécriture, pour presque la totalité des écrivains, a été la source par excellence d'autoévaluation des textes rédigés lors des ateliers d'écriture ou plus précisément de leurs écrits en général. En s'appuyant sur les résultats de la question précédente, nous avons qualifié un texte meilleur (B3), un texte organisé (B8), un texte élégant (B2), un texte juste (B1), comme des textes corrigés orthographiquement. Ces textes contiennent un style plus développé, des idées riches et cohérentes dans l'ensemble. Plus que la moitié des répondants (B1, B2, B3, B4, B7, B8, B9, B12) trouvent que le procédé de la réécriture fait appel à la naissance et l'enrichissement des idées et à une vision plus neuve. Le (B9) déclare à propos de son texte : « *Je lui ai donné une ampleur, sa réécriture m'a permis d'élargir l'horizon de*

mes pensées et de voir de au plus profond des choses. Et aussi ajouter des notions que j'ai oubliées de dire. »

Comme pour les répondants (B1, B2, B3, B4, B10), le (B12) s'appuie sur la correction stylistique du texte, en revanche son cas s'avère un peu confus dans la mesure où elle mentionne son incapacité à réécrire tous ces premiers jets. Elle dit a propos de son texte : *« Après sa réécriture, parfois je trouve que j'ai amélioré un petit peu mon style et j'introduis de nouvelles idées et parfois je n'arrive pas à réécrire une autre fois, je me trouve un peu bloquée. »*

Cinq répondants (B1, B3, B4, B6, B8) s'appuient sur la cohérence textuelle, un élément important qui pèse plus dans la rédaction que les aspects linguistiques. Comme le note le (B6) : *« Après la modification, je trouvais mon texte long riche avec des idées cohérentes. »* Nous remarquons que cette participante a été la seule à évoquer l'aspect de la longueur du texte.

Pour quatre de nos écrivains (B1, B3, B4, B8) le procédé de la réécriture est un moyen qui favorise la correction orthographique des mots. Généralement, ces participants n'écrivent pas ou peu en dehors des ateliers d'écriture³⁰⁷. Ils éprouvent presque tous des difficultés à écrire, entre autres, la peur de rater la norme orthographique. Alors que la participante (B3) qui juge son premier jet comme un texte correct³⁰⁸ dans l'ensemble et elle ne déclare aucune anomalie concernant son écriture, au contraire elle qualifie la réécriture tantôt comme processus bénéfique, tantôt comme moyen inutile au premier jet. Elle explique en disant : *« Mon texte était parfois bien et après la réécriture il devenait meilleur mais parfois le premier texte était meilleur. Tout dépend de l'état d'esprit du scripteur. »*

Par ailleurs, une des enquêtés, a fourni une réponse vague en un seul mot « changé ». Ce qui ne nous a pas permis de la qualifier d'un côté positif ou d'un côté négatif de la réécriture. Un autre cas s'avère plus confus encore, est celui de la participante (B11), au point de ne pas classer sa réponse dans le tableau ci-dessus. Elle dit : *« je disais que la réécriture était meilleure, c'est une expérience répétitive. »* Nous pouvons déduire que

³⁰⁷ Résultat obtenu lors de l'analyse du premier questionnaire

³⁰⁸ Réponse déjà donnée en répondant à la quatrième question.

cette participante n'a pas bien compris la question. Au lieu d'évaluer son texte elle a donné son appréciation³⁰⁹ envers le procédé de la réécriture.

6^{ème} question

<p>6) Etiez-vous aidé par l'animateur lors de cette phase de réécriture ? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui, qu'a-t-il apporté de plus à votre écrit ?</p>

En ce qui concerne la réponse à cette question, l'avis positif est divisé en quatre éléments cités dans le tableau ci-après :

Les participants	L'aide de l'animateur				Non aidé par l'animateur
	Aidé par l'animateur				
	Explication du procédé de la réécriture	Donner libre choix de la consigne de la réécriture	Correction orthographique	Fournir de nouvelles idées	
B1					+
B2	+		+		
B3					+
B4	+				
B5	+			+	
B6	+				
B7	+				
B8	+		+		
B9					+
B10					+
B11	+			+	
B12		+			

Tableau 18 : Grille d'analyse de la réponse à la 6^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Les participants (B1, B3, B9, B10), mentionnent le fait de ne pas avoir sollicité l'animatrice. Mais ceci n'exclut pas le recours à la notion de l'entraide dans le groupe. La preuve en est que, la participante (B1) était aidée par son amie (B3)³¹⁰. Huit participants (B2, B4, B5, B6, B7, B8, B11, B12) déclarent avoir été aidés par l'animatrice de l'atelier. Six d'entre eux n'ont jamais connu le processus de la

³⁰⁹ Énoncé ajouté aux réponses à la septième question.

³¹⁰ Remarques retenues lors de la séance de la réécriture (observation participante)

réécriture, c'est pour cela qu'ils ont insisté sur la définition de ce procédé. Le (B7) l'explique : « *On m'a donné plus d'explication sur cette phase ce qui m'a permis d'élargir mon premier texte.* » Le (B4) dit : « *Des fois, on trouve des difficultés à comprendre la consigne et c'est à l'animatrice de nous mettre dans le droit chemin, en nous expliquant la consigne en détails.* »

Il est à noter que ce participant attribue le nom de consigne à la notion de la réécriture, il a toujours trouvé des difficultés à effectuer ses séances de réécriture. Élément qui nous poussait, souvent, à réexpliquer l'acte de réécrire. Une autre répondante (B12) trouve que le fait de donner aux participants le choix entre la réécriture du son propre texte ou un des textes des autres participants. Ce qui favorise et facilite la séance de réécriture. En gros cette liberté a un aspect positif sur la phase de réécriture. Elle dit : « *En réécriture, l'animatrice ne conditionne pas des contraintes.* »

Un autre aspect a été évoqué, est celui de la correction orthographique, deux enquêtées déclarent : « *Elle nous oriente vers la bonne écriture, elle nous donne des conseils. / (B2) Il a apporté à mon écrit beaucoup d'amélioration, surtout la correction des erreurs. / (B8) »*

Seulement deux enquêtées (B5 et B11) avancent que l'animatrice leur a apporté de nouvelles idées pour réécrire. Le (B11) dit : « *Elle nous donne des idées, elle nous met sur la bonne voie.* » Et le (B5) : « *Plus de clarté vis-à-vis des consignes, de l'inspiration* »

7^{ème} question

7) Pensez-vous que le procédé de la réécriture conduit à :

- l'amélioration de l'écrit
- la modification totale du texte
- Ou bien les deux à la fois
- Autres ? Précisez

En plus des trois propositions fournies par cette question semi fermée à choix multiple, une nouvelle proposition a fait son apparition, proposition que nous avons ajoutée, suite à la réponse de la participante n B1B1 à la cinquième question qui a qualifié le procédé de la réécriture comme un jeu de répétition très intéressant à son égard au lieu d'évaluer son texte après la réécriture :

Les participants	Effet de la réécriture			
	L'amélioration de l'écrit	La modification totale du texte	Un jeu de répétition bénéfique	Favorise le travail de groupe
B1	+	+		
B2	+	+		
B3	+	+		
B4	+	+		
B5		+		
B6	+	+		
B7	+			
B8	+	+		+
B9	+			
B10	+			
B11	+	+	+	
B12	+			

Tableau 19 : Grille d'analyse de la réponse à la 7^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Notons que la septième question vient de confirmer ce qui a été déjà dit en répondant à la quatrième et cinquième question, en effet, le (B12), en plus d'avoir coché la première case, mentionne ce qu'elle a déjà expliqué. Elle a montré que le premier texte écrit est considéré comme un brouillon ou plutôt comme un essai qui connaîtra d'éventuelles améliorations lors de la phase de la réécriture. Elle dit : « *Comme j'ai répondu la question n : 4, je considère le premier texte comme un essai, mais avec la réécriture, on cherche à s'exprimer mieux et à trouver de nouvelles idées.* »

Plus que la moitié des enquêtés (B1, B2, B3, B4, B6, B8, B11) cochent les deux cases des réponses suggérées. Ceci signifie qu'ils considèrent l'acte de réécrire comme un processus conduisant à l'amélioration du texte par le biais de la modification. En d'autres termes : réécrire un texte c'est le retravailler, le transformer en vue de l'améliorer.

En plus des deux réponses proposées, le (B10) ajoute : « *Aussi cela renvoie au texte lui-même qui garde le même châssis et change d'apparence.* » Et le (B6) vient confirmer en disant : « *je trouais mon texte modifié totalement, je laisse seulement par ex : le*

thème.. » Leurs propos démontrent qu'écrire une nouvelle fois modifie le texte et conserve l'ossature.

Aussi, une autre enquêtée (B8), s'intéresse à l'aspect collectif de la réécriture. Elle trouve que la réécriture renforce le travail en groupe, elle déclare à ce propos : « [...] *et en même temps la correction de nos erreurs et le travail collectif.* »

Il est à noter que le (B3) avait déclaré auparavant (5^{ème} question) que la réécriture altère négativement son premier jet. Alors qu'ici, elle a désigné la réécriture comme aspect positif. Ceci pourrait signifier que la répondante se contredit ou plutôt que grâce à plusieurs séances de réécriture son avis a évolué. Elle a su trouver du positif dans ce qu'elle considérait avant comme détériorant son premier jet.

Quatre répondants cochent seulement la case de la modification totale du texte sans préciser la qualité du texte après la modification. Chose qui ne nous permet pas de classer la réécriture comme phénomène négatif ou positif.

Contrairement à la majorité des participants, le (B11) comme nous avons déclaré plus haut, a défini le verbe réécrire comme un acte d'écrire une seconde fois. Elle dit : « *je disais que la réécriture était meilleure, c'est une expérience répétitive (répéter).* »

En définitive, nous pouvons recenser deux sens affectés au procédé de la réécriture par les participants. Le premier sens touche au travail du texte (réviser, corriger, reformuler). Quant au deuxième sens, il évoque le phénomène de la répétition, réécrire une deuxième fois ce qui a été écrit.

8^{ème} question

08) est-ce qu'il y a eu un moment de travail collectif lors des ateliers ?

Oui non

Si oui, combien a-t-il duré ?

Cette question fermée renforce la sixième question de façon à essayer d'obtenir des précisions sur le travail collectif

Les participants	Recours au travail collectif		
	Réponse positive	Réponse négative	Durée du travail collectif
B1	+		Un moment bref
B2	+		Un moment bref
B3		+	
B4	+		Pas plus de B10 mn
B5	+		/
B6	+		B5 à B10 mn
B7	+		Un moment bref
B8	+		/
B9		+	
B10	+		B3 à B4 mn
B11	+		A chaque fois
B12		+	

Tableau 20 : Grille d'analyse de la réponse à la 8^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Mis à part trois répondants (B3, B9, B12) la majorité des participants (B1, B2, B4, B5, B6, B7, B8, B10, B11, B10) déclarent le fait de recourir au travail collectif. Quatre d'entre eux (B1, B2, B7, B11) ne donnent pas la durée en chiffre, les répondants (B1, B2, B7) mentionnent la brièveté de ce moment par des mots tel que la participante (B1) : « *un tout petit moment* ». En revanche, la participante (B11) a exprimé la récurrence du travail collectif en disant : « *Plusieurs fois* ».

Alors que, trois enquêtés (B4, B6, B10) répondent en fournissant le temps exacte du travail collectif : « *Pas plus de dix minutes* » (B4). Et le (B6), non seulement, elle définit le moment mais elle explique au même temps sa non récurrence en ce qui la concernant. Elle dit : « *Parfois, 5 minutes jusqu'à 10 minutes.* »

Pour ce qui est des répondants (B8 et B7), ils n'ont pas donné la durée du travail collectif.

Il est à noter que le travail collectif dans les ateliers d'écriture a occupé moyennement un moment bref qui ne dépasse pas les 10 minutes.

9^{ème} question

- 9) Ce travail collectif a consisté en :
- Des échanges entre vous et l'animateur
 - Des échanges entre vous et les autres participants
 - Autre ? Précisez ?

En continuité avec la précédente, cette question relative au travail collectif lors des ateliers n'a pas donné lieu à de nouvelles réponses de la part des répondants, ils se sont contentés soit de cocher les réponses fournies par le questionnaire soit de ne rien cocher :

Les participants	La forme du travail collectif		
	Des échanges entre les participants et l'animatrice	Des échanges entre les participants	Réponse négative
B1		+	
B2		+	
B3			+
B4	+		
B5	+	+	
B6	+	+	
B7		+	
B8		+	
B9			+
B10	+		
B11	+	+	
B12			+

Tableau 21 : Grille d'analyse de la réponse à la 9^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Nous remarquons qu'ils sont trois (B3, B9, B12) à refuser l'idée du travail collectif. Confirmant ainsi leur réponse précédente. Il faut noter cependant que ces participants ont contribué au travail collectif d'une manière plutôt obligatoire, en d'autres termes, ils étaient sollicités par leurs camarades³¹¹ à titre d'exemple le (B3) était toujours la référence des autres dans la mesure où elle faisait la correction orthographique des mots, en lui demandant souvent « comment écrit-on ce mot... ».

Les autres participants déclarent le genre d'échanges lors des ateliers d'écriture. Six participants se basent seulement sur les échanges dans un seul sens. Soit entre eux et

³¹¹ Remarque retenue lors de l'observation participante des ateliers d'écriture

l'animatrice tel est le cas pour le (B4) et (B10). Soit entre les participants eux même comme le montre les participants (B1, B2, B7 et B8). Alors que les répondants (B5, B6 et B11) déclarent le fait d'avoir effectué des échanges entre eux et avec l'animatrice au même temps.

En conclusion, il est à noter que le travail en groupe n'a pas touché tous les membres du groupe en tant que destinataire mais il les a impliqués en tant que destinataire. Chose qui confirme que tous les participants ont contribué au travail collectif.

10^{ème} question

10) Est-ce que vous êtes pour ou contre le travail collectif dans les ateliers d'écriture ? Pourquoi ?

En étudiant cette question qui interpelle l'avis personnel des enquêtés, diverses réponses ont été fournies, nous les avons catégorisé en inconvénient et avantage, que nous avons fait apparaître dans le tableau ci-dessous :

Les participants	La représentation du travail collectif					
	Les avantages			Les inconvénients		
	Favoriser l'entraide	Maintenir la communication	Création de l'ambiance	Géner la phase de la production écrite	Estomper l'autonomie de l'apprentissage	Négliger l'auto-évaluation
B1	+					
B2	+		+			
B3					+	
B4	+					
B5	+	+				
B6	+					
B7						+
B8	+	+				
B9					+	
B10				+		
B11	+					
B12					+	

Tableau 22 : Grille d'analyse de la réponse à la 10^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Sept participants (B1, B2, B4, B5, B6, B8, B11) trouvent que le travail collectif ne comprend que des avantages, son premier objectif est l'entraide. Cette notion semble être la pièce maîtresse du travail en atelier d'écriture, elle met en scène des attitudes positives qui renforcent les relations humaines, tissent des liens privilégiés entre les membres du groupe. Le fait de proposer de l'aide et d'en recevoir crée cette opportunité aux participants de franchir les travaux les plus difficiles.

Pour trois de nos écrivains, le travail en groupe favorise la communication qui demeure essentielle pour ce genre de pratique de l'écrit. Évoquer les différentes visions dans un climat sain c'est être capable d'expliquer sa pensée sans duplicité, être capable de repérer les forces et les faiblesses de l'autre sans s'en faire des jugements, être capable de modifier son opinion d'une manière correcte et enrichissante pour l'autre.

Une des participante considère que l'ambiance du groupe incite les sujets scripteurs à participer et à s'exprimer même si leurs avis sont contradictoires, les préparer à être en mesure de s'expliquer pour mieux faire comprendre leur point de vue, et c'est à l'animateur d'encourager tous les membres du groupes à coopérer. Afin qu'il y ait un enrichissement au niveau cognitif qui mènera par la suite à la progression dans d'autres domaines de la vie.

En revanche, cinq enquêtés (B3, B7, B9, B10, B12), sans être totalement contre le travail collectif, pensent que la coopération présente plus d'inconvénients que d'avantages. Trois d'entre eux (B3, B9, B12) insistent sur le fait que l'acte d'écriture suscite des efforts personnels. L'écrivain doit affronter des difficultés cognitives tout seul pour pouvoir acquérir des compétences d'une manière autonome. Un autre écrivain (B10), par ailleurs, estime que le travail collectif doit s'effectuer soit avant la phase de la production écrite soit après, sinon il risque de manquer de concentration. Enfin, une participante (B7) voit que le travail en groupe la prive de l'autoévaluation du moment qu'elle va être aidée par les autres.

En dépit des réponses négatives, de la part de quelques enquêtés, le travail en groupe semble être un moyen efficace de la variété des situations de communication, ces derniers à leur tour augmentent les échanges d'idées, la richesse du vocabulaire, et la

concurrence entre les membres du groupes. Ce qui mène par la suite au but premier de l'atelier d'écriture qui est la créativité.

11^{ème} question

11) l'animateur a-t-il introduit d'autres activités pendant le déroulement de l'atelier ?
 Oui non
 Si oui, lesquelles ?

Par le biais de cette question l'enquête est appelé à confirmer ou à infirmer la présence d'activités hors l'écrit en atelier et leur description.

Les participants	Les activités durant les ateliers		
	Présence d'activité	Genre d'activité	Absence d'activité
B1	+	Musique, poésie, proverbe	
B2	+	Poèmes, récit, conseil	
B3	+	Poésie, blague, conte	
B4	+	Récit, blague	
B5	+	Poésie, musique, proverbe	
B6			+
B7			+
B8			+
B9			+
B10	+	Dicton, citation d'auteur, conte, blague	
B11			+
B12			+

Tableau 23 : Grille d'analyse de la réponse à la 11^{ème} question (Expérience B post-atelier)

La moitié des personnes (B6, B7, B8, B9, B11, B12) nient le fait d'avoir réalisé des activités lors des ateliers d'écriture, ceci est dû d'une part, à la méconnaissance du déroulement de l'atelier d'écriture, vu que c'était leur première expérience, et d'autre part, à la façon harmonieuse dont ces activités se sont déroulées, sans qu'il y ait de rupture pendant le déroulement de la séance.

Les six participants qui restent (B1, B2, B3, B4, B5, B10) déclarent la présence d'activités variées. En revanche, on remarque qu'il existe une certaine confusion entre le terme d'activité et le terme de pause, deux écrivains mentionnent avoir écouté et dit des blagues alors que ces dernières étaient permises seulement durant les pauses pour apaiser l'atmosphère et la rendre plus conviviale.

D'un autre côté, une participante a signalé avoir écouté des conseils sur l'écrit lors de ces activités puisqu'elle ne peut pas faire la distinction entre l'activité et le travail en atelier d'écriture comme il a été déjà cité plus haut.

En ce qui concerne la musique, tantôt ils l'écoutaient au même temps que l'écriture des textes dans le but de détendre le climat, tantôt durant la pause selon leurs besoins.

12^{ème} question

Toujours dans la même perspective que la précédente, cette question s'intéresse à l'existence des pauses et à leurs natures.

12) Avez-vous fait des pauses durant l'atelier ? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui, qu'avez-vous fait pendant ces pauses ?

Les participants	Les pauses durant les ateliers		
	Présence de pause	Genre de pause	Absence de pause
B1	+	Manger, blague, échange personnel	
B2	+	Echanges personnel,	
B3	+	Manger, échanges personnel	
B4	+	Manger, boire du café, blague	
B5	+	Manger, écouter de la musique	
B6	+	Manger, échanges personnel	
B7	+	Poème, échange personnel	
B8	+	Manger, échanges personnel	
B9	+		
B10	+	Boire le café, sortir	

		pour fumer une cigarette	
B11	+	Boire le café	
B12	+	Blague	

Tableau 24 : Grille d'analyse de la réponse à la 12^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Tous les participants affirment avoir fait des pauses et spécifient leur nature à travers les propos suivants : « *On partageait des amuses gueules, ou on discutait de choses et d'autres./ (B4) ; on prenait des chips, des cacahuètes, et le café des fois on racontait des blagues, des histoires de la vie. /(B1), On mange, on parle, on s'amuse./ (B6).* » Sauf le cas du (B9) qui n'a pas défini le genre de ces pauses. Nous remarquons que la participante (B7), qui a nié la présence d'activités en répondant à la 11^{ème} question, les confirme maintenant en les confondant avec la pause.

Il convient de préciser que les participants en question étudiaient le mardi de 9h :30 jusqu'à 14h :00, le moment de commencer l'atelier, c'est pour cela qu'ils avaient droit de manger et de boire le café quand ils en éprouvaient le besoin.

13^{ème} question

<p>13) La dernière séance était-elle comparable à la première ? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si non, en quoi consiste cette différence ?</p>

Cette question en deux parties fermée et ouverte interpelle l'avis des enquêtés sur le développement des séances de l'écrit

Les participants	Evolution des représentations après la dernière séance						
	Oui / Réponse positive						Non/ Réponse Négative
	Familiarisation avec l'atelier d'écriture	Réconciliation avec les consignes guidées et non guidées	Désacralisation de l'écrit	Valoriser leurs écrits	Avoir plus d'émotion	La connaissance des participants par l'animatrice	
B1			+				
B2			+	+			
B3	+	+					
B4			+	+			
B5					+		
B6		+					
B7	+		+				
B8			+				
B9			+				
B10	+		+			+	
B11				+			
B12							+

Tableau 25 : Grille d'analyse de la réponse à la 13^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Presque la totalité des enquêtés partagent le même avis pour le changement durant la dernière séance de l'atelier, mise à part la participante (B12), qui n'a pas trouvé de différence apparente entre les deux séances en question. Comme nous l'avons précédemment dit en dressant le profil de nos écrivains³¹², cette participante a commencé à faire partie du groupe d'atelier d'écriture qu'à partir de la b5^{ème} séance. Considérée comme privilégiée par rapport aux autres sujets scripteurs, son arrivée coïncidait un climat moins tendu qu'au début de l'expérience, de plus, elle a été aidée par les autres membres du groupe. Ce qui explique son attitude.

La pratique de l'atelier d'écriture a permis de montrer l'état affectif de la participante (B5) qui éprouvait beaucoup de plaisir en y participant. Elle disait : « *j'avais plus d'émotion vu que c'était la dernière séance.* » au point de pleurer/verser des larmes.

Pour les enquêtés (B3,B7 et B10), l'atelier d'écriture était une pratique complètement étrangère. Ici, ils révèlent s'être familiariser avec l'atelier d'écriture, le (B10) s'explique : « *La dernière séance était plus bénéfique que toutes les autres séances ;*

- on s'est familiarisé avec la monitrice et avec le travail demandé.
- il n'y avait pas de stress dû à la découverte
- la monitrice a compris comment fonctionne chaque participant. »

La réponse de la moitié des participants (B1, B2, B4, B8, B9, B10) renvoie à l'évolution positive du rapport à l'écriture. Le fait que l'enquêté (B1) dise : « *Dans la première séance (..) On n'a pas compris les consignes, mais dans la dernière séance on a pris l'habitude de s'exprimer et même de suivre les règles surtout dans les consignes guidées.* »

Et la participante (B9) trouve des réponses à ses questions : « *En premier nous voulons bien savoir de quoi s'agit-il ? Et est ce qu'on peut continuer si on va trouver des difficultés. Mais avec l'aide de notre animatrice, nous découvrons que rien n'est impossible.* »

Ou encore une expression de la participante (B1) qui confirme la naissance d'un aspect affectif envers l'écrit en avançant : « *Au début j'avais peur d'écrire mais après j'aime écrire.* ». Tout cela nous indique une évolution.

14^{ème} question

14) Avant votre participation aux ateliers d'écriture, quelle idée aviez-vous sur cette démarche ?

Plusieurs réponses rapportées dans le tableau ci-dessous ressortent de cette question :

Les participants	La première représentation sur les ateliers d'écriture					Aucune idée
	Représentation négative		Représentation positive			
	Endroit d'évaluation de l'écrit	Démarche difficile pour apprendre l'écrit	Nouvelle pratique pour évoquer l'écrit	Pratique de travail commun	Endroit efficace de l'apprentissage de l'écrit	
B1			+			
B2						+
B3						+
B4					+	
B5						+
B6		+				
B7	+					
B8						+
B9					+	
B10				+		
B11			+			
B12						+

Tableau 26 : Grille d'analyse de la réponse à la 14^{ème} question (Expérience B post-atelier)

La majorité des réponses fournies, mettent en évidence que les répondants n'ont pas une idée précise sur le déroulement de l'atelier d'écriture, mise à part quelques hypothèses à caractère négatif émises par quelques uns : « *La démarche est difficile et je n'ai pas le pouvoir d'assister aux ateliers d'écriture.* » /(B6), « *j'ai cru que c'est un atelier où on va m'évaluer l'écriture.* » /(B7). Alors que deux participants (B1) et B11) évoquent l'étrangeté de cette pratique en disant que : « *c'est une démarche étrange non pratiquée avant.* » (B11). Cependant, d'autres enquêtés avaient une représentation plus ou moins positive en disant que :

L'atelier d'écriture peut me donner une chance afin d'améliorer mon niveau, et surtout découvrir les normes de l'écriture. /(B9). *J'avais une toute autre idée sur les ateliers d'écriture, je croyais que l'atelier d'écriture consiste à faire tout un travail commun et par la suite j'ai découvert que l'atelier permettait à chacun de faire usage de son potentiel d'écriture.* /(B10). *Sincèrement, je pensais que c'est une sorte de dictée qu'on ferait surtout.* /(B4)

Même une enquêtée parmi les cinq ayant déclarés ne pas connaître cette pratique d'écriture, montre son envie, d'une manière explicite, d'assister aux ateliers d'écriture :
« Avant ma participation aux ateliers, j'avais le désir de connaître les activités exercées dans ces derniers, j'étais curieuse de les savoir et de tenter cette expérience. / (B12) »

15^{ème} question

15) Et maintenant, que penseriez-vous de cette expérience ?

Les réponses obtenues à la quinzième question sont assez diverses, nous avons pu les regrouper en huit types de réponses.

Les participants	La représentation actuelle : L'atelier d'écriture permet								
	La liberté d'expression	La confiance en soi	La découverte de l'écrit	Le développement de la compétence scripturale	Le déclenchement de la créativité	L'échange des idées	L'ouverture sur la Culture de l'autre	Le divertissement	Vivre Une occasion exceptionnelle
B1									+
B2				+					
B3									+
B4	+		+						
B5							+	+	
B6		+							
B7			+			+			
B8									+
B9		+		+					
B10		+							
B11									+
B12				+	+				

Tableau 27 : Grille d'analyse de la réponse à la 15^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Après la participation aux ateliers d'écriture, il convient de mentionner que tous les enquêtés sans exception ont construit une représentation positive sur cette pratique de l'écrit. Quatre enquêtés (B1, B3, B8, B11) s'accordent sur le fait qu'ils ont vécu un moment de plaisir et de répit tributaire des règles flexibles de l'atelier d'écriture. Avoir cette liberté de choix de thème, de la lecture, du geste, de l'emplacement leur permet de qualifier l'atelier d'écriture comme une occasion exceptionnelle non vécue auparavant. L'enquêtée (B1) se contente de deux mots assez significatifs en répondant à cette question. Elle dit : « *Vraiment magnifique.* » Et l'enquêtée (B8) a dit : « *Participer à l'atelier d'écriture, c'est vivre une expérience extraordinaire.* »

Les participants (B6, B9, B10) développent une certaine confiance en soi. Leurs réactions changent vis-à-vis de soi même et de l'autre, lire ses écrits, devant tous les membres du groupe y compris l'animatrice, a redonné confiance en soi au sujet scripteur. Négliger presque l'évaluation et se focaliser sur le côté positif des écrits a permis aux participants d'effectuer l'écriture dans un climat de plaisir et d'assurance. Les rapports personnels existants auparavant entre les sujets écrivains, dans un contexte scolaire³¹³, se sont radicalement métamorphosés. Plus de place pour le meilleur, le moyen et le faible. Tous les participants sont sur le même pied d'égalité. Ce qui importe n'est guère le résultat mais le processus de l'écriture. La participante (B9) dit en répondant à cette question : « *Mon expérience était fertile de connaissances, écrire un texte et le réécrire n'est pas une tâche facile, il suffit d'être patient, de se rappeler que celui qui veut il peut.* »

A cela s'ajoute le phénomène du développement de la compétence scripturale, trois participantes (B2, B9, B12) trouvent que leur niveau en langue s'est amélioré, elles évaluent leur qualité de l'écrit, sans donner de détails précis, en disant que : « *c'est expérience précieuse et utile, elle développe nos compétences à l'écriture.* » (B2). La participante (B12) a évoqué aussi le côté créatif des ateliers d'écriture en déclarant que c'est une expérience qui « a

³¹³ Comme nous avons déjà expliqué lors de la description de l'échantillon les membres de ce groupe en question sont issus de la même promotion d'étude.

développé chez nous l'esprit de créativité et qui nous a amené au même temps à améliorer notre expression écrite. »

Deux participants (B4 et B7) évoquent le fait de se connaître en tant que sujet scripteur. Certes, prendre en compte cette dimension personnelle, c'est aussi construire ce sujet scripteur, connaître ses capacités à l'écrit, ses limites et ses penchants rédactionnels ; lui permet d'avancer et de remédier à ses lacunes. En particulier, l'enquêté (B4) a mentionné aussi l'opportunité de s'exprimer librement sans contrainte, il définit l'atelier comme *« une expérience très enrichissante qui nous a appris à mieux nous connaître dans nos écrits, surtout à se lâcher sans aucun préjugé. »*. Pour sa part, la participante (B7) a insisté aussi sur l'utilité du travail en groupe, elle décrit l'atelier d'écriture par rapport à l'évaluation de l'écrit³¹⁴ en disant que : *« j'ai trouvé qu'il est plus large que cela, il ya un échange d'idées, de points de vue et même se découvrir à l'écrit. »* Finalement, l'enquêtée (B3) a qualifié cette pratique de l'écrit comme un lieu de divertissement par excellence, qui permet l'acquisition du savoir et l'ouverture sur d'autres cultures. Comme elle le dit : *« Elle est formidable, on a pu avoir accès à plus de savoir, plus de culture, en plus de ça c'est un excellent loisir. »*

Pour conclure, nous pouvons dire que l'atelier d'écriture répond aux besoins des participants, il s'inscrit de façon manifeste dans le cadre d'un processus d'apprentissage centré sur le sujet écrivant.

16^{ème} question

16) Sur le plan humain que vous a apporté cette expérience ?
--

Cette question qui complète la précédente a donné lieu à trois genres de réponse :

³¹⁴ Propos de la participante (B7) en répondant à la quatorzième question

Les participants	L'apport humain de l'atelier d'écriture		
	Se familiariser avec le groupe	(Défouler)	L'ouverture de l'esprit
B1	+		
B2		+	+
B3	+		
B4	+		
B5	+		
B6	+		
B7	+		
B8			+
B9	+		
B10	+		
B11	+		
B12	+		

Tableau 28 : Grille d'analyse de la réponse à la 16^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Très majoritairement, le résultat ressorti de l'analyse de cette réponse est que l'atelier d'écriture permet la vie en groupe, ce qui entraîne évidemment :

- Le respect de l'autre, comme le note clairement l'enquêté (B10) : « *cela m'a apporté l'admission des idées des autres..* »
- La connaissance de la face cachée de chacun, tel qu'elle a déclaré la participante (B3) : « *l'atelier nous a permis de nous connaître beaucoup plus vu l'atmosphère de spontanéité qui régnait en salle.* »
- L'instauration d'un climat familial favorisant non seulement l'entente mais le tissage d'un rapport affectif avec l'autre comme le mentionne l'enquêté (B4) : « *c'est le point le plus important dans cette expérience, on a appris à connaître autrui, à se froter l'un à l'autre et lier des affinités entre nous.* »

A cela s'ajoute, la constitution d'un moment de répit des multiples exigences et de la pesante norme qui y règne, ainsi que (l'ouverture d'esprit) citée par la participante (B8) qui déclare à ce propos : « *Il permet le défoulement, l'ouverture de l'âme et de l'esprit.* »

17^{ème} question

17) Après votre participation à l'atelier d'écriture, comment vous le définiriez ?

Nous remarquons, après l'analyse, que	L'atelier d'écriture est défini comme									
	Une pratique d'écriture	Espace de liberté d'expression	Endroit favorisant la confiance en soi	Un moment de répit et de plaisir	La découverte de l'écrit	Le développement de la compétence scripturale	Un lieu de créativité	Une aubaine	L'ouverture de la culture de l'autre	Pratique De Groupe
B1										
B2	+									
B3			+					+		
B4						+				
B5										+
B6				+		+				
B7		+			+					
B8					+		+			
B9										+
B10				+				+		
B11							+			
B12	+						+			

Tableau 29 : Grille d'analyse de la réponse à la 17^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Il est à signaler qu'aucun nouveau élément concernant la définition de l'atelier d'écriture n'a été repéré jusque là. Toutes les réponses figurantes dans le tableau précédent ont été déjà données par les enquêtés. Toutefois, la seule définition à caractère négatif, donnée lors de la première impression expliquant la peur et la crainte que pourrait installer un atelier d'écriture chez les participants, a été exclue des réponses obtenues. Ces résultats forment un carrefour avec les réponses de la première question et celles de la quinzième question, ce qui montre que ces trois questions posées se complètent et elles ont pour objectif la connaissance de la représentation des écrivains, après la participation, sur l'atelier d'écriture.

18^{ème} question

<p>18) Si on vous demande de répartir le temps de l'atelier d'écriture, en combien de moments vous le partageriez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels sont ces moments ? - Quel est le moment que vous jugez difficile pour l'animateur ? - Quel est le moment que vous jugez difficile pour le participant ? - Quel est le moment que vous jugez important dans l'atelier ?

--

Cette question guidée par d'autres sous questions qui vise à connaître la conception des apprenants sur les étapes de l'atelier d'écriture, nous a conduits à utiliser deux tableaux pour l'analyser, le premier tableau comporte les moments suggérés de l'atelier et le second tableau précise le caractère de chacun de ces moments.

Les participants	Les moments de l'atelier								
	Le nombre	Présentation de la consigne	Explication de la consigne	La réflexion	La rédaction	La lecture	Les retours	La pause	Réponse vague
B1	5	+	+	+	+	+			
B2	2				+			+	
B3	3							+	+
B4	3				+	+		+	
B5	4		+	+	+	+			
B6	2				+				+
B7	/								
B8	3				+	+	+		
B9	/								
B10	2				+	+			
B11	3							+	+
B12	3		+	+	+	+		+	

Tableau 30 : Grille d'analyse de la réponse à la première partie de la 18^{ème} question (Expérience B post-atelier)

La répartition du temps de l'atelier d'écriture varie entre deux et cinq moments, mis à part deux enquêtés n'ont pas répondu à la question, il s'agit du B7 et B10, chose qui pourrait expliquer leur difficulté à cerner les étapes de l'atelier. Il est à noter que la rédaction est le moment le plus important dans les ateliers d'écriture, la preuve en est que huit répondants (B1, B2, B4, B5, B6, B8, B10, B12) le signalent. En deuxième position vient la lecture, elle semble être, aussi, une étape cruciale qui a suscité l'intérêt des participants (B1, B4, B5, B8, B10, B12). En effet, au début des ateliers la majorité des participants ne lisaient pas leurs écrits, ils se contentaient de remettre le travail écrit et d'écouter

quelques camarades qu'ils ont l'habitude d'écouter en cours. Mais au fur et à mesure et vu des retours positifs, tous les écrivains lisaient sans aucune crainte d'être évalués soit par l'animatrice, soit par les autres participants³¹⁵.

Compte tenu de la complexité de la situation de l'écrit, cinq répondants (B2, B3, B4, B11, B12) ont considéré la pause comme étape. Sachant que la pause leur a permis de se détendre, et donc ils reprenaient le travail par la suite avec plus de plaisir et de force.

La réflexion et l'explication de la consigne quant à elles ont occupé la quatrième position. (B4, B3, B5).

En définitive, vient la présentation de la consigne (B1). Cette dernière position au classement (en tant que moment de l'atelier) pourrait être due à la non-dissociation. Et donc association quasi présente de la présentation de la consigne et de son explication par l'animatrice.

Aussi, l'étape des retours a suscité l'intérêt d'une seule participante (B3), en raison du caractère positif de ce moment ce qui a ôté sa propre présence car les participants ne se sont habitués qu'à des retours négatifs pour l'évaluation de leurs écrits formels.

³¹⁵ Remarque retenue lors des séances d'ateliers d'écriture effectués au Centre Universitaire de Relizane.

Les participants	Les moments de l'atelier											
	Le moment difficile Pour l'animateur		Le moment difficile Pour le participant				Le moment le plus important dans l'atelier					
	L'explication de la consigne	Aucun moment	La Compréhension de la consigne	La rédaction	La réécriture	Aucun moment	La Réflexion	La Rédaction	La Lecture	La réécriture	Les retours	Tous les moments
B1	+		+	+					+			
B2	+		+	+					+			
B3	+			+								+
B4	+		+						+		+	
B5	+				+		+	+		+		
B6	+			+					+			
B7	+			+					+			
B8	+		+	+	+				+		+	
B9	+					+			+			
B10	+		+	+					+			
B11		+	+	+							+	
B12		+		+					+		+	

Tableau 31 : Grille d'analyse de la réponse à la deuxième partie de la 18^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Presque la totalité des répondants (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8, B9, B10) pensent que l'étape la plus dure pour l'animatrice durant l'atelier d'écriture est bien l'explication de la consigne, comme l'explique la participante (B1) : « *Quand les participants ne comprennent pas la consigne, elle fournit beaucoup d'efforts.* » Alors que deux d'entre eux (B11 et B12) trouvent que l'animateur ne rencontre en aucun cas des difficultés.

Pour ce qui est de la difficulté du côté des participants, nous avons pu relever quatre genres de réponses hormis une seule réponse négative de la part de la participante (B9). Neuf enquêtés (B1, B2, B3, B4, B6, B7, B8, B10, B11, B12) déclarent avoir vécu des moments compliqués lors de la rédaction surtout pendant « *Le début de l'élaboration de la consigne.* » avance le participante (B3). Six d'entre eux (B1, B2, B4, B8, B10, B11) insistent sur la compréhension de la consigne, elle ne semble pas être chose aisée pour eux lorsqu'il s'agit par exemple de leur « *adaptation avec la consigne guidée.* »/(B1). Enfin, la réécriture a été conçue comme un acte inaccessible pour deux des enquêtés (B5 et B8), la participante (B8) déclare à cet effet que « *le procédé de la réécriture m'a posé problème.* »

En ce qui concerne la dernière sous question qui a évoqué les moments importants de l'atelier, six réponses ont été retenues ; dont la réponse majoritaire était la lecture des écrits de la part de huit enquêtés (B1, B4, B6, B7, B8, B9, B10, B12). En effet, l'ensemble des participants attend cette étape avec impatience, la répondante (B7) rétorque : « *c'est quand on écoute chacun des participants lire ce qu'il a écrit en suivant une consigne donnée.* »

En deuxième position, viennent les retours, réponse déclarée par quatre répondants (B4, B8, B11, B12), étant novice dans les ateliers d'écriture nos participants avaient peur des remarques fournies par l'animatrice et les autres participants. L'enquêtée nb8 l'affirme en disant : « *Je ne pouvais pas lire au début des ateliers d'écriture ce que j'écrivais, j'avais peur de la réaction de mes camarades et l'animatrice.* » Élément qui nous a conduit, en tant qu'animatrice, à se focaliser plus sur le côté positif que sur le côté négatif de la rédaction, en d'autres termes : dégager les points forts de chaque écrivain pour l'encourager à écrire davantage.

Il en est, de même pour le comportement des participants, travailler en groupe signifie pour eux s'entraider, repérer l'élément nouveau par chacun d'eux,

déceler le côté positif des écrits. Dans cet atelier d'écriture nul n'évalue l'autre en le jugeant : comme des enseignants, il y a un bon usage de l'animatrice. Contrairement au contexte scolaire où les apprenants conçoivent les écrits uniquement en tant qu'objet destiné à l'évaluation, comme l'avance Gisèle HOLTZER :

Les écrits scolaires sont des textes particuliers.ils sont généralement dépourvus de dimensions pragmatique : le destinataire reconnu par le scripteur-élève est le maître dans sa fonction d'évaluateur. Les écrits réalisés se caractérisent en effet par un enjeu évaluatif interne surdéterminant dont la manifestation la plus commune est la note.³¹⁶

Le moment de la rédaction a connu la 3^{ème} position avec seulement deux enquêtés (B5 et B2), la participante (B5) considère ce moment important en disant: « *Lorsque je suis devenue capable de rédiger facilement et spontanément un texte.* » La réflexion et la réécriture se sont les deux réponses restantes et elles se comptent au nombre de une chacune.

Il est à noter que seulement l'enquêtée (B3) a valorisé tous les moments de l'atelier d'écriture en disant qu' « *aucun moment n'est négligeable dans l'atelier.* »

En définitive, il convient de dire que le désir d'écrire en tant qu'élément de départ de chacun des participants a perdu de son importance au fur et à mesure ; ce qui importe n'est guère le processus d'écrire en lui-même . Il ne s'agit plus de cette répugnance à prendre la plume qui posait problème, mais de la manière dont l'autre reçoit l'écrit.

19^{ème} question

19) Si vous êtes enseignant plus tard, pratiqueriez-vous des ateliers d'écriture avec vos apprenants ?

Oui non

Si oui, pourquoi ?

Cette question fermée complétée par une question ouverte incite l'ensemble des enquêtés à exprimer leurs points de vue.

³¹⁶ Holtzer (G), cité in Senouci (M), (2009), « *écriture de soi et modification du rapport à l'écriture en FLE* », Thèse en sciences du langage, Besançon : Université de Franche-Comté, p.200

Les participants	La pratique des ateliers d'écriture dans les établissements scolaires									
	Réponse positive							Réponse négative	Réponse neutre	
	Connaitre une nouvelle pratique de l'écrit	<u>Découvrir les variétés d'écriture</u>	<u>Déclencher la motivation pour l'écrit</u>	Libérer l'expression	Inciter l'esprit créatif	Développer la compétence scripturale	Améliorer la relation enseignant/apprenant			Se connaitre et découvrir l'autre
B1	+					+				
B2			+			+				
B3										+
B4				+			+			
B5									+	
B6						+				
B7		+								
B8						+				
B9								+		
B10			+							
B11					+	+				
B12	+			+						

Tableau 32 : Grille d'analyse de la réponse à la 19^{ème} question (Expérience B post-atelier)

L'ensemble de notre échantillon mentionne le désir de pratiquer des ateliers d'écriture avec leurs futurs apprenants, néanmoins, deux de nos enquêtés (B3 et B5) n'ont pas coché la case « oui ». La première, qui a donné une réponse neutre, estime que les établissements scolaires ou bien sa situation ne lui permettront pas d'effectuer ce genre de pratique tout en montrant son penchant envers cette activité de l'écrit. Elle dit à ce propos : *« je ne peux pas répondre, tout dépend des circonstances et des conditions de mon travail, je ne vous cache pas, j'aimerais bien. »*

Quant à la deuxième enquêtée, elle a carrément coché la case « non » sans avoir une attitude négative vis-à-vis des ateliers d'écriture, bien au contraire elle a déclaré le besoin de pratiquer des ateliers d'écriture mais dans un contexte extrascolaire. L'enseignement n'a jamais été sa vocation. Elle a dit : *« Je ne veux pas devenir enseignante mais je veux ou je voudrais pratiquer des ateliers d'écriture car c'est formidable et intéressant pour libérer l'expression cachée en nous. »*

En résumé, il apparaît de façon manifeste que la totalité de nos répondants désirent animer des ateliers d'écriture pour diverses raisons figurants dans le tableau ci-dessus.

20^{ème} question

20) Si on vous demande de refaire l'expérience, accepteriez-vous ?

Oui non

Si oui, quelles sont vos motivations ?

Dans le même sillage que la précédente, la 20^{ème} question non seulement sollicite le point de vue personnel des répondants, mais elle décèle les motivations qui poussent les participants à revivre de nouveau l'expérience des ateliers d'écriture. Ce qui nous aide à confirmer les effets des ateliers d'écriture sur la future vie professionnelle des participants en question.

Les participants	Reparticiper aux ateliers d'écriture								
	Réponse positive	Les motivations							
		Travailler en groupe	Libérer l'expression	Déclencher la créativité de l'esprit	Découvrir les variétés de d'écriture	Renforcer les relations humaines	Eprouver du plaisir	Réaliser les rêves	Le comportement de l'animatrice
B1	+			+			+		
B2	+				+				
B3	+		+			+			
B4	+	+				+			
B5	+					+			
B6	+								
B7	+								
B8	+					+			
B9	+							+	
B10	+				+				
B11	+						+		
B12	+	+							+

Tableau 33 : Grille d'analyse de la réponse à la 20^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Comme il figure dans le tableau ci-dessus, la totalité des réponses des enquêtés de notre panel sont positives, ils sont tous enchantés à l'idée de refaire l'expérience des ateliers d'écriture. Pour ce qui est des arguments donnés, tous les répondants ont présenté leurs propres motivations mis à part le (B7). Aussi, le (B6) a confondu cette question avec la précédente, la preuve en est la présentation d'un raisonnement qui l'amène, en tant que futur enseignante à faire écrire ses apprenants hors contexte scolaire. Elle le note : « *demander peut être aux participants de créer des consignes.* » A partir de sa déclaration, nous pouvons déduire que cette participante désire interpeller l'esprit créatif de ses futurs apprenants en les incitant à inventer leur propre contrainte pour écrire.

Quatre enquêtés (B3, B4, B5, B8) s'appuient dans leurs réponses sur le fait d'entretenir de bonnes relations au sein de l'atelier d'écriture, le (B5) l'explique : »

j'aime participer, on a une bonne entente une ambiance agréable. » Le (B4) ajoute : « *c'est surtout le plan humain qui nous motive, ainsi que les échanges d'idées entre les participants.* » Ceci montre aussi, que le travail en groupe est un élément attractif pour participer à ce genre de pratique. La participante (B12) partage cet avis en disant que : « *d'abord, le groupe de ces ateliers est très motivé, les membres sont animés, actifs, ils créent beaucoup d'ambiance...* » A cela s'ajoute sa satisfaction envers le comportement encourageant de l'animatrice qui favorise la construction des savoirs en notant que : « *... en plus j'ai appris beaucoup de choses et même si on se trompe, l'animatrice nous aide et nous encourage à s'améliorer.* »

Il est à noter que les répondants portent beaucoup d'intérêt aux ateliers d'écriture au point de le considérer comme un moyen efficace qui permet de réaliser les rêves les plus chers, le (B9) déclare à ce propos : « *Ecrire jusqu'à la fin de ma vie est mon seul rêve.* » Deux autres répondants (B2 et B10) estiment que l'atelier d'écriture est la pratique par excellence qui emploie beaucoup de variété de contrainte, elle affirme que « *La proposition de nouvelles consignes qui sont utiles et importante pour les participants.* » / (B10). Procédé négligé auparavant par l'enseignement de l'écrit. Alors que, deux autres enquêtés (B1, B11) se focalisent sur l'aspect amusant des séances qui procurent plaisir et bonheur. Le (B1) veut revivre l'expérience « *parce que c'était tellement amusant, efficace et créatif, magnifique au vrai sens du terme* »

En définitive, nous tenons à montrer que toutes les réponses obtenues s'accordent à reconnaître aux ateliers d'écriture leur utilité d'automotiver les apprenants à rédiger et de les insérer facilement dans le groupe.

21^{ème} question

De même, cette question interpelle explicitement l'opinion des participants vis-à-vis de la pratique des ateliers d'écriture.

21) Est-ce que vous êtes pour l'installation des ateliers d'écriture à l'université ? Pourquoi ?

Les participants	L'installation d'atelier d'écriture à l'université						
	Réponse positive	Les arguments					
		Un espace pour écrire	Développer la compétence scripturale	Une réforme du système éducatif	Un univers de découverte	Lieu d'expression libre	Un moment de répit
B1	+			+			
B2	+						+
B3	+						+
B4	+		+				
B5	+						+
B6	+	+					
B7	+	+					
B8	+		+				
B9	+					+	
B10	+						
B11	+						
B12	+				+		

Tableau 34 : Grille d'analyse de la réponse à la 21^{ème} question (Expérience B post-atelier)

A partir des réponses fournies par les enquêtés nous pouvons déduire deux grandes tendances ; la première tendance vise l'installation des ateliers d'écriture à l'université pour des fins pédagogiques. La deuxième tendance vise l'instauration des ateliers d'écriture pour des fins thérapeutiques. Si toutes les réponses obtenues s'accordent à confirmer que l'atelier d'écriture est une étape importante pour les étudiants à l'université comme le montre la participante (B7) en disant : « *Oui, parce nombreux sont les étudiants qui ont des capacités d'écrire mais ils ne savent pas où ils exploitent ce don.* » Cependant, les explications, elles, diffèrent quelque peu, aussi l'on retrouve l'aspect facultatif de cette pratique. Ce qui nous mène à penser qu'elle peut fonctionner en complémentarité avec le module de technique d'expression écrite.

Preuve en est que le (B10) exprime sa réponse positive en disant : « *Je pense qu'il est préférable et facultatif.* » Toutefois, le (B11) livre une réponse vague sans clarifier son point de vue, elle dit : « *Oui il est préférable c'est un travail positif.* » Réponse qui ne nous permet pas de la situer dans les deux grands axes cités auparavant.

22^{ème} question

22) Si on vous demande de faire le choix entre enseigner le module de technique d'expression écrite et d'animer des ateliers d'écriture, lequel choisiriez-vous ? Pourquoi ?

Cette dernière question renforce la précédente, son but est d'apporter plus de précision sur l'avis des participants sur l'installation des ateliers d'écriture à l'université.

Les participants	Animer des ateliers d'écriture						Enseigner la technique d'expression écrite	
	Réponse positive	Argument					Réponse positive	Argument L'animation exige de grandes capacités
		La liberté du geste et de la pensée	La flexibilité des règles	La multiplicité des contraintes	Apprendre la langue hors contexte scolaire	Un moment de plaisir		
B1	+				+			
B2							+	+
B3	+		+					
B4	+	+	+					
B5	+				+			
B6	+							
B7	+			+				
B8							+	+
B9	+				+	+		
B10	+				+			
B11	+							
B12	+		+					

Tableau 35 : Grille d'analyse de la réponse à la 22^{ème} question (Expérience B post-atelier)

Comme il figure sur le tableau ci-dessus, le (B6) ne donne pas d'arguments pour son choix de l'animation d'atelier d'écriture alors que le (B11) se contente toujours des réponses vagues en exprimant son sentiment envers cette pratique. Elle dit à ce propos : « *c'est sûr les ateliers, une expérience qui m'a plu.* »

Pour ce qui est du reste des participants (B1, B3, B4, B5, B7, B9, B10, B12), ils optent tous pour l'animation d'atelier d'écriture. Le (B4 et B9) déclarent à ce propos : *« Sans aucune hésitations, je choisirai les ateliers d'écriture parce que la contrainte est moins dure et il ya une grande liberté d'échange d'idées entre apprenants. » « Je choisirai sans doute d'animer des ateliers d'écriture car ce métier rassemble les moments de joie et de labeur. »*

Même la raison pour laquelle le (B2 et B8) ont choisi l'enseignement de la technique d'expression écrite est assez significative, en effet, ils expriment leur appréhension ou leur crainte vers le métier de l'animation, elles disent : *« Je préfère le module de technique d'expression, car animer des ateliers demande une grande responsabilité et des capacités. »/(:B2), « Animer des ateliers d'écriture est une tâche très dure, j'enseigne la technique d'expression écrite./(B8) »*

Si l'on admet, comme le soulève très majoritairement les répondants à la question 21 et 22, que l'animation des ateliers d'écriture est une tâche fructueuse et importante. On peut dire que cette pratique et celle de la technique de l'expression écrite sont complémentaires. Dans la mesure où les règles qui régissent les deux pratiques de l'écrit soient totalement différentes.

Mis à part l'énoncé de la multiplicité des contraintes, quand nous interrogeons les participants sur les arguments les poussant à animer les ateliers d'écriture, la raison pour laquelle ils sont le plus souvent d'accord est de nature non institutionnelle. En effet, ce choix est justifié par ces règles flexibles de l'atelier où l'apprentissage de l'écrit contribue à la liberté du geste et de l'esprit. Ce qui apporte plaisir et contentement.

Résultats de l'analyse

L'analyse du deuxième questionnaire, nous dévoile une multitude de résultats ; un premier résultat d'ordre subjectif qui concerne le participant en tant que personne, ses sentiments et ses attitudes. Et un autre résultat objectif qui touche au texte et au sujet-scripteur. Quelques résultats restent à confirmer quant à ce deuxième point lors de l'analyse des textes. Nous allons décrire ces effets en plusieurs points :

2.1.1.1. Les effets sur la personne

- Procurer plaisir et détente

A l'opposé du système scolaire et universitaire, les participants se trouvent confrontés à une structure spatio-temporelle souple. Ils se déplacent sans demander la permission. Ils se permettent des échanges tout au long de la séance et ils font des pauses. Souvent, ils ont droit à des activités qui stimulent le rire et la détente. Rien ne relève de la règle dans l'atelier d'écriture. La liberté est accordée pour faire le choix entre suivre la consigne ou ne pas la suivre en fonction des capacités ; écrire ou ne pas écrire en cas de blocage ; lire ou ne pas lire si l'envie n'est pas présente. Certes, cette pratique scripturale contient des composantes telles que la consigne, le temps de l'écriture et la lecture des écrits, mais son caractère négociable instaure une pédagogie non-directive. Par conséquent, faire appel à une dimension de plaisir et de liberté.

- Changer les représentations

Tous les enquêtés se rejoignent sur un point important qui confirme la grande différence du déroulement de la dernière séance par rapport à la première. Ce qui s'avère très révélateur du changement représentationnel, envers l'écrit, effectué à travers l'expérience d'atelier d'écriture. Aussi, la peur d'affronter l'autre ne fait plus partie des soucis de l'écrivain. Le rôle de l'auditeur ou le lecteur prend une nouvelle tournure, d'une personne redoutable qui se focalise sur l'erreur à une personne qui contribue à l'amélioration du texte. Enfin, une nouvelle représentation positive envers soi s'installe chez le participant. Il commence à discuter de ses écrits avec ses camarades. Effectivement, au fur et à mesure, des relations plus intimes se sont nouées. Il ne s'agit plus de cet espace classe auquel ils se sont habitués tel que assister au cours et sortir. Les participants tardent à partir à la fin des activités, ils restent plus de dix minutes à discuter sur leurs idées développées, leur manière de traiter la consigne et leur résultat final satisfaisant et inattendu. Des discussions qui mènent à une certaine satisfaction narcissique. Aussi, l'écoute attentive des autres autorise-t-elle une mise en confiance.

Enfin, nous déduisons que cette nouvelle manière d'évoquer l'écrit augmente l'estime de soi et permet d'écrire davantage.

- Favoriser la vie en groupe

Il est évident que l'atelier d'écriture tourne autour d'activités scripturales individuelles, toutefois, ceci n'exclut pas la phase du travail collectif qui intervient lors des différentes étapes de la mise en écriture individuelle. Depuis le lancement de la consigne jusqu'à la fin de la séance de l'atelier d'écriture. La majorité des participants déclare le fait de recourir au travail en groupe en citant ses avantages qui dépassent largement ses inconvénients. L'activité d'écriture ne peut être dissociée de la situation communicative où l'autre demeure un élément important dans son évolution. J.Fijalkow déclare à ce propos :

L'innovation est anxiogène dans la mesure où, en effet, elle comporte une prise de risque, elle insécurise ; il est donc préférable d'être plusieurs pour l'entreprendre, de façon à bénéficier du secours des autres. On sait en effet que, dans toutes les situations psychologiquement difficiles, le groupe de pairs constitue un puissant support affectif.³¹⁷

2.1.1.2. Les effets sur le texte et le sujet écrivant

- Déclencher la créativité

La créativité est un concept longtemps refoulé à cause d'un système normatif dès le jeune âge. En effet, l'institution scolaire cloître l'imaginaire et fait de lui un élément superflu dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Toutefois, en participant à l'atelier d'écriture, l'écrivain se trouve en face d'une nouvelle pratique qui lui permet d'inventer, de changer la consigne à sa guise, de détourner les structures, de changer les mots, d'écrire ses rêves les plus simples, ses souhaits et ses histoires qui relèvent de l'impossible. Donner libre cours à l'esprit créatif de chacun permet de débloquent l'écrit. La preuve en est que, les membres de notre échantillon de recherche qui écrivaient, généralement, dans des conditions formelles telles que les examens et les séances de travaux pratiques sont actifs pendant chaque séance d'atelier d'écriture. Ils écrivent et lisent, souvent, leurs productions pour se sentir dans des situations de réussite.

- Développer la compétence scripturale

Avoir un regard sur les écrits, sans pour autant négliger l'aspect négatif, place le participant dans une voie de la réécriture, pour écrire plus et remédier à ses lacunes. Ces dernières, sont évoquées, lors du premier questionnaire, sous un angle lié au travail sur la langue à savoir : l'orthographe, etc. Ecrire correctement sans erreurs s'avère leur souci majeur. Cependant, durant la deuxième enquête, notamment, en répondant à la

³¹⁷ Fijalkow (J), (1993), *Entrer dans l'écrit*, Belgique : Magnard, p.88

question qui traite l'évaluation des textes avant et après le procédé de la réécriture, d'autres paramètres relatifs à la compétence de l'écrit apparaissent, en plus de ce qui a été annoncé auparavant, tels que la longueur des textes et la richesse des idées. Ceci montre que les participants prennent conscience de d'autres éléments métacognitifs.

On peut aisément en déduire que la réécriture des textes met en jeu la notion des savoir-faire, en plus des universaux du travail du texte³¹⁸ : supprimer, déplacer, ajouter, remplacer ; la réécriture est « *aussi corriger, réviser, reprendre, transformer, transposer, retoucher, réduire, développer, améliorer ; c'est encore peiner, besogner, mettre en question ; c'est toujours relire* »³¹⁹

- **Se construire en tant que sujet écrivain**

Les différentes consignes d'écriture permettent aux participants de faire leur choix d'approche pour écrire. Certains optent pour les jeux d'écriture ; quelques uns préfèrent les motivations constituées d'un mot ou d'une expression pour déclencher l'écrit. Alors que, d'autres se penchent vers le processus de la réécriture des textes pour les travailler et les rendre plus corrects dans l'ensemble. Ceci nous montre que la variété des contraintes pousse le participant à connaître ses goûts, ses penchants ainsi que ses capacités et ses limites scripturales quant au genre d'écrit. A force d'écrire, il sera en mesure de savoir qu'il ne sait pas tout faire, il reconnaîtra ce qui appartient à d'autres. Comme il peut de chaque consigne utilisée, de chaque texte écrit, découvrir, fabriquer, aimer, rejeter, etc. Au fur et à mesure, l'écrivain s'implique et prend position pour enfin trouver sa propre vocation en écriture sans qu'il soit pour autant guidé ou obligé ou contraint, et donc, se construire en tant que sujet écrivain. Donnons l'exemple de la participante (B9) qui a déclaré lors du premier questionnaire le désir d'« être écrivaine », sachant qu'elle a toujours écrit, en dehors du contexte scolaire, ses joies et ses peines sous forme de récit narratif. Toutefois, en intégrant l'atelier d'écriture, elle a commencé à écrire des textes à caractère poétique. De plus, elle venait à chaque fois nous montrer de nouveaux poèmes écrits par elle de sa composition ou création en dehors contexte de l'atelier. Donc, rien n'est prédestiné à priori, l'atelier a des objectifs à atteindre pour répondre aux attentes des participants mais le résultat final n'est pas toujours conforme aux objectifs de départ. Des sujets scripteurs se développent ou changent de posture.

³¹⁸ Neveu (F), (2012), *Atelier d'écriture? Le tour de la question en 90 points*, Paris : l'Harmattan, p.58

³¹⁹ Pimet (O),(C)Boniface, *op.cit.*, p.198

Conclusion

Ce chapitre a été consacré aux effets de l'atelier d'écriture expérimenté auprès des participants des ateliers d'écriture du Centre Universitaire de Relizane. Ces effets ont été listés à partir des réponses fournies et présentées sous forme de grilles.

Après analyse et interprétation des données, nous pouvons affirmer que l'atelier d'écriture a aidé les participants à, dans un premier lieu, décider d'écrire en passant la barrière psychologique qui les empêchaient d'écrire. Grâce aux ateliers, les apprenants ont moins d'appréhension quant à l'activité d'écriture, leurs représentations envers cette activité ont changé, et ils commencent à se faire confiance et à faire confiance aux autres participants, en se comprenant et en comprenant l'autre. Les apprenants, ont accepté d'être guidés par l'enseignant et en même temps d'être libre d'écrire ce qu'ils souhaitent. Cette pratique scripturale leur a donc permis d'oser écrire et même de mieux écrire, de se connaître et de connaître les autres.

L'atelier d'écriture a modifié la conception de l'écriture chez les participants d'une façon positive, il leur a permis de revoir le rapport qu'ils entretenaient avec l'écriture. Nous avons vu certains étudiants qui affirmaient n'avoir jamais écrit en dehors du contexte d'apprentissage scolaire, ils écrivaient mais ils avaient surtout peur d'être lu et grâce à l'atelier ils avaient pris confiance en eux.

Ecrire en atelier d'écriture a diminué le poids de l'erreur chez d'autres participants, et la peur de commettre des erreurs s'est quasiment estompée. Les participants ont pointé les difficultés qui les paralysaient à l'écrit et ont su les surpasser à travers l'atelier d'écriture.

Chapitre 5 : L'analyse des Écrits des participants

Chapitre 5 : L'analyse des Écrits des participants

Introduction

En complément du quatrième chapitre qui traite l'analyse du questionnaire tout en s'appuyant sur les effets subjectifs des ateliers d'écriture relevé du vécu et du ressenti des participants , ce présent chapitre se centre sur l'étude des écrits produits par les participants de l'atelier d'écriture animés au sein du Centre Universitaire de Relizane Ahmed ZABANA. Il s'agit de s'assurer si vraiment cette pratique scripturale a contribué à l'amélioration de l'écrit chez eux. Notre corpus est composé des écrits de deux participantes que nous avons choisies en fonction de leurs profils forts différents. Nous allons, tout d'abord, nous intéresser à l'évolution des écrits du premier jet de l'écrit. Ensuite, aux modifications effectuées lors du passage du premier jet à la version réécrite d'un même texte. Pour ce faire, nous prenons en compte, l'évolution de l'expression textuelle, les erreurs grammaticales commises et enfin la cohérence thématique du texte.

1. Analyse des textes

Avant d'effectuer l'analyse des textes, il important de rappeler que nous avons ôté deux rédactions de cette étude. La première est écrite à partir de la consigne qui s'articule autour de la traduction des proverbes populaires algériens en français. Elle n'est qu'une introduction pour l'atelier d'écriture, notamment, pour créer un climat de confiance³²⁰ au sein du groupe et motiver les participants à assister dans les prochaines séances de l'atelier d'écriture. Donc, tous les écrits de cette consigne étaient presque qu'une sorte de traduction littérale du dialecte algérien vers le français sans se fier au sens dans cette langue. La deuxième, est composée de phrases écrites en binôme et dont le but est de renforcer le travail en groupe. Ce qui ne nous permet pas de repérer le travail personnel de notre échantillon en question. De ce fait, nous commençons notre analyse à partir de la troisième consigne.

A l'aide du tableau ci-dessous³²¹ nous allons montrer les textes qui seront être analysés en fonction de la consigne et la présence des participants :

³²⁰ Infra consigne 1

³²¹ Les textes du premier jet sont désignés par le numéro de la consigne et le qualifiant de l'écrivain (1.B3: le premier texte écrit par l'écrivante B3). Nous avons ajouté la lettre "R" aux consignes des textes

Textes écrit à partir		Participante B3	Participante B1
de jeux d'écriture	La lettre imposée	1. B3	1. B1
	Mots-valises	2. B3	2. B1
	Souvenir d'enfance	3. B3	3. B1
	Le mot crucial	4. B3	4. B1
	Haïkus	5. B3	5. B1
	Présence/absence	6. B3	6. B1
	Oxymoron ou phrase paradoxale	7. B3	/
	Mon nom	8. B3	8. B1
d'un mot	Si j'étais...	9. B3	9. B1
	Le désert	10. B3	10. B1
	L'obscurité	11. B3	11. B1
	L'amour	12. B3	12. B1
	Une rencontre c'est...	/	13. B1
La réécriture	L'obscurité/Le mot crucial	R1.B3	R1.B1
	Le mot crucial	R2.B3	/
	L'amour/Si j'étais	R3.B3	R2.B1
	Si j'étais /Le désert	R4.B3	R3.B1
	Le désert / La lettre imposée	R5.B3	R4.B1

Tableau 36: Les textes à analyser

Il est à mentionner que ce tableau nous montre que la participante (B1) n'a pas écrit deux textes ; un premier jet à partir de la consigne « Oxymoron ou phrase paradoxale » ;

réécrits suivie d'une énumération qui montre l'ordre de la réécriture du texte et le qualifiant de de son écrivain (R1.B1: le premier texte réécrit par la participante B1)

et un texte réécrit (R3) dont la consigne est « L'amour ». Alors que l'écrivante (B3) n'a pas écrit le texte du premier jet (13) en ayant comme déclencheur d'écriture « une rencontre c'est... »

Pour analyser les textes rédigés par les participants, nous allons copier les textes tels qu'ils sont sans corriger les erreurs, alors que la version scannée se trouve dans les annexes. Nous allons mettre le Thème en gras pour le différencier du Rhème et indiquer entre parenthèse la progression thématique³²² utilisée. Ensuite nous allons dresser des tableaux qui comportent :

- 1- le volume de l'expression. Pour mesurer cette évolution nous avons fait recours au logiciel gratuit en ligne « compteur de mot »³²³. Il suffit de copier le texte et le coller dans la case de ce logiciel, puis appuyer sur le bouton « comptez » pour avoir le nombre exact de mots.
- 2- Le nombre des thèmes employés
- 3- Le genre de la progression thématique³²⁴ utilisée, afin de savoir si les écrivantes ont respecté les trois schémas les plus connus de la structure thématique.
- 4- Les erreurs locales repérées, leur correction et leur genre
- 5- Le genre d'erreurs globales commises.

1.1. Les textes du premier jet

1.1.1. Texte de la participante (B1)

- **Texte 1.B1 : « Les lettres imposées »**

Dans le monde(Th1) Rêve là où la magie reine **un Malak (Th2)** qui nageait sur un magnifique nuage. (progression à thème dérivé)(Th3 ??) Négligeait le **robinet de miel (Th4) (progression ??)** Qui transforma le nain en Roule(Th5) qui mangea la terre. (progression à thème dérivé)

³²² Infra p. 150

³²³ <http://compteur-de-mots.net/>

³²⁴ Infra méthode d'analyse

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
32Mots	1-Rève 2-manifique 3-reine	-rêve -magnifique -règne	Orth	4	-2 à thème dérivé - 1progression méconnue	1Connaissance non partagée
	1-Dans le monde rêve 2-là où la magie reine – un malak	-Dans le monde de rêve -là où la magie reine, /un ange	M.syn			
	1-Malak 2-Roule	Un ange Un ogre	Lexi			

Tableau 37: Grille d'analyse du texte 1.B1

Ce texte bref construit à partir de trente deux mots comporte sept erreurs de surface de natures différentes. Trois erreurs relèvent de la non-maîtrise de l'orthographe des mots. Deux autres erreurs sont d'ordre morphosyntaxique, la première a pour origine l'omission de la préposition « de » et la deuxième l'absence de la ponctuation. Et enfin deux erreurs lexicales classées sous la rubrique de confusion entre la langue arabe et le français. Les mots « *Malak* » et « *Roule* » sont des emprunts de la langue arabe directement écrit en graphie française.

Pour ce qui est de l'analyse thématique, il existe deux progressions à thème dérivé et une progression méconnue. Le texte n'est pas facile à suivre, vu d'une part l'emprunt des mots déjà cités directement en langue arabe. D'autre part, à l'omission du troisième thème. Ce qui mène le lecteur à émettre des hypothèses pour trouver ce thème afin d'aboutir à un lien logique *interphrastique*.

- **Texte 2.B1 : « Mots valises »**

Engenifent : **un enfant génie**(Th1)
 Mèrenifique : **une mère manifique** (Th2)
 Tramocoeur : trahie **mon cœur** (Th3)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
12 Mots	Manifique	Magnifique	Orth	3	/	/

Tableau 38: Grille d'analyse du texte 2.B1

Le manque de créativité est à l'essence de l'écriture de trois mots valises au lieu de cinq, ce qui nous donne un texte très bref composé de 12 mots. Nous avons relevé une seule erreur d'orthographe dans ce texte relative à la confusion entre la consonne « n » et la consonne composée « gn ».

- **Texte 3.B1 : « Souvenir d'enfance »**

On (Th1) voulait à tous pris rendre ce jour manifique après tant d'avoir supplier mon père de **nous** (Th2) prendre à la plage « **je**(Th3) ne puis demeurer loin de toi plus longtemps » mon chère père, **je** (Th4) ne pourrais jamais vivre sans toi. Progression à thème constant) **La journée** (Th5) commença très bien. (progression à thème dérivé) **On** (Th6) s'organisait : beaucoup de bruits, beaucoup de rires, et il commençait à pleuvoir mais **on** (Th7) est partie et **on**(Th8) a passé une très belle journée.(progression à thème constant)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
72 Mots	1-à <u>tous pris</u> 2-manifique 3-chèr	-à tout prix -magnifique -cher	Orth	8	-6 à thème constant -1 à thème dérivé	4 Rôle des connecteurs
	1-On est <u>partie</u> 2-d'avoir <u>supplier</u> 3- « je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps » mon cher père	-on est partis 2- d'avoir supplié 3- Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps Mon cher père.	M.syn			
	1-après tant d'avoir supplier 2- On s'organisait	-après avoir tant supplié -on est sortis	Lexi			

Tableau 39: Grille d'analyse du texte 3.B1

Le texte étudié comporte neuf erreurs locales. Les inadéquations au niveau orthographique sont au nombre de trois, dues soit au phénomène de la lettre muette pour la locution adverbiale « *à tous pris* », soit à l'écriture incorrecte des mots « *manifique* » et « *cher* ». Cependant, leur prononciation demeure correcte. Les origines des trois erreurs morphosyntaxiques sont claires. Les deux premières relèvent de la conjugaison ; « *On est partie* » concerne l'accord du participe avec le pronom indéfini « on » ; « *d'avoir supplier* » est un infinitif passé. Mais la troisième erreur « « *je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps* » *mon cher père* » annonce une ponctuation inadéquate avec le genre de phrase. Alors que les deux erreurs lexicales proviennent, en

premier lieu, de l'ordre des mots dans l'expression suivante « *après tant d'avoir supplier* ». En deuxième lieu, du choix lexical inapproprié.

Quant à l'analyse thématique, l'écrivante emploie six progressions à thème constant et une progression à thème dérivé qui assurent la continuité sémantique du texte. Cependant, l'emploi erroné ou carrément l'omission des connecteurs entravent la compréhension du lecteur. Par exemple la troisième phrase « *je ne puis demeurer loin de toi longtemps mon chère père* » est introduite directement sans utiliser un connecteur qui la lie avec la précédente phrase. Pareillement, pour la cinquième phrase qui lui succède. Donc, l'écrivante fait des va-et-vient entre la sortie avec son père et son amour pour lui sans coordination. Et les trois dernières phrases montrent clairement que l'écrivante ne sait pas ordonner ces idées logiquement, elle écrit : « *il commençait à pleuvoir mais on est partie et on a passé une très belle journée* ». Il aurait été préférable d'utiliser la conjonction de subordination « quand » au début de la phrase, de remplacer la conjonction de coordination « mais » qui marque l'opposition par une virgule « , » et de substituer la conjonction de coordination « et » par l'adverbe « toutefois » ou un autre synonyme.

-Texte 4.B1 : « Le mot crucial »

<p>La porte s'ouvre : un petit ange est là (Th1), ramenant avec lui tous le bonheur et la joie possible, de là haut, au-delà de la neige des montagnes et encore plus haut des nuages d'hivers, c'est de l'éternité qu'il (Th2) vient. Notre grand Dieu I' (Th3) a envoyé dans cette famille misérable qui cours après l'étude de la vie pour dire : ne m'oublier pas ! Cet enfant est là (Th4) parmi vous pour éveiller votre croyance en moi. (progression à thème constant) Dans chaque jour, vous vous (Th5) levez, (progression linéaire) vous (Th6) n'oubliez jamais vos habitudes tel que votre café Non ! Alors pour votre bien graver mon nom (Th7) sur vos cœur et qu'il soit Dieu est le plus grand. (progression à thème constant avec th5).</p>
--

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
147 Mots	1-Miserable 2- apres 3- eveiller 4- parmi 5- abitude 6- croiance	-Miséérable - après -éveiller -parmi -habitude -croyance	Orth	7	-5 à thème constant -1 linéaire	-1 Rhèmes insuffisamment accentués -1 Problèmes de coréférence
	1-tous le bonheur 2-cette famille miserable qui cours 3- ne <u>m'oublier</u> pas - <u>graver</u> (4) mon nom sur vos <u>cœur</u> (5) et qu'il soit <u>Dieu est le plus grand.</u> (6)	- tout le bonheur -cette famille miserable qui court -ne m'oubliez pas - gravez mon nom sur vos cœurs et qu'il soit « Dieu est le plus grand ».	M.syn			

Tableau 40: Grille d'analyse du texte 4.B1

Les douze erreurs locales inventoriées dans ce texte sont d'origine orthographique et lexicale. L'écriture incorrecte de l'accent grave et l'accent aigue est à l'essence des trois premières erreurs d'orthographe. Également, la lettre muette pose problème quant aux erreurs suivantes « *parmis* » et « *abitude* ». Pour ce qui du plan morphosyntaxique, aussi les erreurs sont-elle de natures diverses ; la première relève de l'accord de l'adverbe « tout » avec le nom « bonheur » ; la deuxième, la troisième et la quatrième sont relatives à la conjugaison erronée au présent de l'indicatif et à l'impératif présent. Et la cinquième erreur a pour origine l'accord inadéquat du déterminant avec le nom. Alors que la sixième erreur est commise à cause de l'emploi d'une ponctuation erronée qui se répercute sur le plan thématique.

En dépit du nombre élevé des erreurs de surface, le texte nous paraît à première vue clair. Il existe une série de progressions à thème constant et à thème linéaire. Toutefois, nous avons relevé deux défauts de cohérence. Un défaut résidant au niveau du deuxième rhème « *ramenant avec lui tous le bonheur et la joie possible, de là haut, au-delà de la neige des montagnes et encore plus haut des nuages d’hivers* » qui fournit des informations répétées et inutiles. Et l’autre défaut altère carrément la trame du discours. Effectivement, Le lecteur au début repère le référent « le petit ange » qui débarque chez une famille pauvre pour l’aider. Ensuite, il est déboussolé par le changement de direction quant aux paroles de dieu « *Dans chaque jour, vous vous levez, vous n’oubliez jamais vos habitudes tel que votre café Non !* ». Enfin, la logique apparaît à nouveau avec la dernière phrase.

Il paraît que l’écrivante maîtrise son sujet, l’idée est originale. Cependant, la maladresse repérée est principalement due à la nature de la consigne³²⁵. En effet, il s’agit de l’introduction de mots choisis d’une manière aléatoire par l’animatrice au cours de la rédaction.

-Texte 5.B1 : « LeHaïku »

<p>Un poisson (Th1) vole Sur une très brianter mer Au crépuscule Au vallée verte Du belle fleur magique (Th2) Rend la vie belle</p>

³²⁵ Infra p. consigne

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
10 mots 11 Mots	1-Briante 2-crepuscule	-Brillante -crépuscule	Orth	2	/	/
	1-Au_vallée 2-du belle Fleur	- A la vallée -une belle Fleur	M. syn			
	1-Rend la vie belle	-Rend la vie magnifique	Lexi			

Tableau 41: Grille d'analyse du texte 5.B1

Tout d'abord, avant de commencer l'interprétation des résultats obtenus de l'analyse de ces deux textes, il est à signaler que la nature normée de ses deux « Haïkus » peut être à l'essence de plusieurs erreurs commises par l'écrivante. Malgré le caractère bref de ce poème japonais, les deux textes rédigés ne dépassant pas vingt-et-un mots, la rédactrice a commis cinq erreurs de natures diverses. La première erreur d'orthographe semble provenir de la confusion entre la voyelle « i » et la voyelle composée « ille », et la deuxième erreur relève de l'emploi des accents. Quant au niveau morphosyntaxique, nous avons repéré deux erreurs. L'une due au mauvais emploi de la préposition « *Au vallée* », l'écrivante a employé la préposition « au » au lieu d'écrire la préposition « à » suivie du déterminant « la », l'autre a pour origine l'emploi erroné de l'article partitif « du » à la place de l'article indéfini « une ». La seule erreur lexicale réside dans la répétition de l'adjectif qualificatif « *belle* ». Il aurait été préférable de choisir un autre synonyme tel que « magnifique ».

Il est à rappeler que la consigne du « Haïku » comme nous l'avons déjà dit³²⁶ est parmi les lanceurs d'écriture qui ont posé problème aux participants. Ils n'avaient pas l'habitude d'écrire un poème normé dans le genre. Il s'agit d'un poème limité par le nombre de syllabes. C'est pour cette raison que cette écrivante a écrit chaque poème en

³²⁶ Infra déroulement des séances

une seule phrase mais en respectant le nombre de syllabes exigé dans les trois vers. Ce qui explique l'utilisation d'un seul thème par « Haïku ».

-Texte 6.B1 : « Présence/ absence »

Toute la vie (Th1) est belle mais **l'absence (Th2)** déchire l'âme. **Toi le cœur(Th3)** pourquoi mêle tu des autres ? (progression à thème dérivé) **Ton devoir (Th4)** est de pomper le liquide rouge dans les veines.
Toi le cœur (Th5) pourquoi mêle tu des autres ? (progression à thème constant)
Toutes les sentiments (Th6) se perdent. (progression à thème linéaire) **Tu(Th7)** seras seul (progression à thème constant), **l'homme (Th8)** te laissera seul (progression à thème dérivé) même s'**il (Th9)** peut rester. (progression à thème constant)
Tout le charme (Th10) et de faire souffrir (progression à thème dérivé)
L'absence pour lui (Th11) est obligatoire. (progression à thème constant).

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
69 Mots	1-souffrire 2-Tout le charme et de faire	-souffrir -Tout le charme est de faire	Orth	11	-5 à thème constant -1 linéaire -4 à thème dérivé	-1 problème de coréférence
	1-mêle tu 2-toutes les sentiments	- te mêles-tu -tous les sentiments	M.syn			

Tableau 42: Grille d'analyse du texte 6.B1

Les origines des deux erreurs d'orthographe repérées dans ce texte sont différentes. La première est due à l'ajout de la lettre muette « e » dans le verbe « *souffrire* ». Alors que l'écriture de la conjonction de coordination « et » au lieu du verbe être conjugué au présent « est » a pour origine la confusion entre les homonymes.

Parmi les deux erreurs regroupées sous la rubrique morphosyntaxe, une erreur est relative à la conjugaison du verbe se mêler au présent. Et l'autre concerne l'accord de l'adjectif indéfini « tout » avec le nom « *toutes les sentiments* ».

Il s'agit d'un texte à caractère poétique cohérent dans l'ensemble, caractérisé par l'absence de la rime et de la versification. Il commence de manière lucide. Les trois

genres de progression sont utilisés, mais au niveau de la huitième phrase une maladresse apparaît. Le lecteur est dérouté par l'emploi d'un thème sans référent précis. Il ne sait pas à première vue si « *Tout le charme* » (Th9) est lié avec thème « *Tu* » (Th6) substitut de « *le cœur* » (Th3) ou avec « *l'homme* ». Ce n'est qu'après la relecture du septième et huitième rhème qu'il peut connaître le genre de progression employée. Il s'agit d'une progression à thème dérivé, dont le thème initiale est « *l'homme* ».

-Texte 8.B1 : « Mon nom »

OKBA WAFA O : oasis- obeir – objectif – obligation K : Kamikaze – klaxon B : belle- bébé – but A : aboutir- abattre - Accabler W : wagon – week-end F : fille – fleur – feu- folle – fort – faire Une fille belle folle très forte et obeissante Une fleur à l'âme qui fait l'objectif, aboutir au but, kamikaze au feu 52

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
52 Mots	1-Obeissante	Obéissante	Orth	3	/	/
	2-Une fleur à l'âme	Une fleur de l'âme	M.syn			

Tableau 43: Grille d'analyse du texte 8.B1

Cet extrait est composé de quatre expressions courtes isolées ; La première est composée seulement d'un sujet complexe ; la deuxième est une phrase incomplète, elle manque d'un complément d'objet indirect ; la troisième et la quatrième n'ont aucun sens.

Deux erreurs de surface sont répertoriées. Une erreur d'orthographe due à l'omission de l'accent aigue sur la voyelle « e ». Et une autre relevant de l'emploi erroné de la préposition « à » au lieu de la préposition « de ». Pour ce qui est des expressions

insensées nous ne les avons pas classées dans le tableau, car leur correction change tout l'objectif de la participante. Cette dernière a rédigé ce texte en utilisant le nombre possible de mots extraits à partir des lettres de son nom et son prénom sans se fier ni à la syntaxe ni à la cohérence. Par conséquent, aucune progression thématique n'est employée.

-Texte 9.B1 : « Si j'étais »

Si j'étais un ange (Th1), j'(Th2)aurais tous changé, j'(Th3)aurais bâché le monde entier par la justice, par la loi divine. J'(Th4)aurais augmenté la joie et le bonheur surtout aux pauvres ; les enfants plus précisément. (progression à thème constant)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
37 Mots	1-augmanté 2-surtous	-augmenté -surtout	Orth	3	/	/
	1-j'aurais tous changé 2-Si j'étais un ange j'aurais tous changé	J'aurais tout changé -Si j'étais un ange, je changerais tout	M.syn			
	1-j'aurais bâché	J'aurais ouvert	Erreur générique			

Tableau 44: Grille d'analyse du texte 9.B1

Il s'agit d'un texte court de quatre phrases qui comporte cinq erreurs locales d'origines diverses. Deux erreurs d'orthographe : l'écrivante a écrit le verbe « *augmanté* » en remplaçant la voyelle nasale « en » par « an ». Aussi, a-t-elle remplacé la lettre muette finale « t » de l'adverbe « *surtous* » par la lettre « s ». Également, Sur le plan morphosyntaxique nous avons repéré deux erreurs. Une concerne l'écriture de l'adjectif indéfini « tout » au singulier lorsqu'il exprime la totalité. L'autre est relative à la concordance des temps « *Si j'étais un ange j'aurais tous changé* » et de l'omission de la

virgule entre les deux propositions. La dernière erreur est classée sous la rubrique erreur d'inadéquation générique. Vu que le verbe « bâcher » appartient au registre familier de la langue française, nous trouvons qu'il est peu approprié à un texte universitaire.

La seule progression thématique employée est la progression à thème constant. Ce qui explique la clarté du texte. Aucune erreur de surface n'est produite.

-Texte 10.B1 : « Le désert »

Le désert (Th1), un monde magique où malgré la chaleur (Y) vit des êtres incroyables, **les montagnes du sable (Th2)** porte en elle un trésor divin (progression linéaire), **tous(Th3)** est beau plutôt magnifique. C'est dure de(Th4 ??) Vivre mais **des gens (Th4)** arrivent à s' Yadapter. (progression à thème dérivé)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
41 Mots	1-manifique	- magnifique	Orth	4	-1 linéaire - 2 à thème dérivé	-1 Connaissance non partagée
	-malgré la chaleur(1) vit (2) des êtres incroyables - les montagnes du (3)sable porte (4) - tous (5)est beau (6) plutôt... - c'est dure (7) de (8) vivre mais des gens (9)arrivent à s' adapter.	-malgré la chaleur y vivent des êtres incroyables - les montagnes de sable portent - tous est beau, plutôt... - c'est dur d'y vivre mais des gens y arrivent à s'adapter	M.synt			

Tableau 45: Grille d'analyse du texte 10.B1

Nous avons inventorié dix erreurs dans un texte qui ne dépasse pas quarante-et-un mots. Un nombre assez élevé pour un texte court. Une seule erreur d'orthographe

récurrente dans les textes précédents réapparaît « *manifique* ». Elle relève de la confusion entre la consonne « gn » et la consonne « n ». Et cinq erreurs morphosyntaxiques d'origines diverses. Trois erreurs (1, 7, 9) sont dues à l'omission du pronom adverbial « y » qui substitue le mot « désert ». La conjugaison incorrecte est à l'essence de la deuxième et la troisième erreur. Une cinquième erreur est due à l'écriture incorrecte de l'adjectif « tout » qui exprime l'intégralité. A la fin, nous avons affaire à une erreur (6) qui relève d'une ponctuation inadéquate.

Concernant l'analyse thématique, le lecteur ressent une certaine lourdeur sémantique due principalement aux erreurs de surface, notamment, à l'absence du pronom adverbial « y ». Les erreurs de surface et du contenu peuvent être étroitement imbriquées. En effet, l'omission du « y » qui indique le lieu a des répercussions directes sur l'interprétation de la structure thématique du texte. Elle a entraîné une difficulté à repérer le quatrième thème.

-Texte 11.B1 : « L'obscurité »

L'obscurité éclatante (Th1) ; c'est celle de la vie d'un enfant sans famille. **Une vie (Th2)** (progression linéaire) où **la nuit (Th3)** règne, où **la souffrance(Th4)** prend place où **un simple geste de tendresse (Th5)** sera comme étant un rayon de soleil. **Un être (Th6)** au fond d'un puits d'une longueur (profondeur) infinie. **Sortir (Th7)** c'est le lever du jour (progression à thème dérivé) mais **il (Th8)** ne relèvera (se lèvera) jamais sans aide. (progression linéaire)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
62 Mots	1-reigne 2-un puits	-règne -un puits	Orth	8	/	-1 problème de coréférence
	1-d'une longueur 2-il ne relèvera	-d'une profondeur -il ne se lèvera	Lexi			

Tableau 46: Grille d'analyse du texte 11.B1

Les erreurs repérées dans cet extrait sont au nombre de quatre. Deux erreurs d'orthographe sont répertoriées sans altérer le sens du mot ; la première « *reigne* » est le

résultat de la confusion entre la voyelle « è » et la voyelle composée « ei » qui se prononcent de la même manière ; la deuxième est en relation avec l'emploi de la lettre muette finale « *un puie* ». Et deux erreurs lexicales qui correspondent à l'emploi inapproprié des mots. L'écrivante en décrivant le puits emploie le mot « *longueur* » au lieu de « *profondeur* ». Aussi a-t-elle choisi l'emploi du verbe « *relever* » avec le sujet « *jour* » au lieu du verbe pronominal « *se lever* ».

Pour l'analyse thématique, la progression la plus dominante est celle à thème dérivé. L'écrivante a su trouvé des thèmes en relation avec le mot « **une vie** » (Th2). Cependant, arrivée au septième thème « **sortir** » La reprise thématique semble difficile à identifier. Il s'agit de sortir de quoi ? Il a fallu revenir au rhème précédent (Rh6) pour comprendre et ajouter l'expression « **du puits** » afin de compléter le thème. Toutefois le texte est cohérent dans l'ensemble.

-Le texte 12.B1 : « L'amour »

L'Amour (Th1) dont tout le monde en cours appret, c'est **un monde de magie, de rêve (Th2)** où arriver est presque possible. (progression linéaire) Quoiqu' on le voit comme sentiment de tendresse et de sécurité, nos mère n'arrête pas à **le (Th3)** montrer surtout au petits enfants mais **il (Th4)** reste toujours accompagné d'un point d'exclamation (progression à thème constant)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
54 Mots	1-appret 2-de rêve 3- surtout	- après - de rêve - surtout	Orth	4	-1 linéaire - 2 à thème constant	-1 rôle des connecteurs
	-L'Amour dont tout le monde en(1) cours(2) - nos mère(3) n'arrête (4) pas à le montrer surtout aux petits enfants mais il reste toujours accompagné d'un point d'exclamation	- L'Amour dont tout le monde en cours - nos mères n'arrètent pas à le montrer, surtout aux petits enfants. Mais il reste toujours accompagné d'un point d'exclamation.	M.syn			

--	--	--	--	--	--	--

Tableau 47: Grille d'analyse du texte 12.B1

Dans ce texte court composé de cinquante quatre mots, nous avons inventorié huit erreurs. Il ya trois erreurs d'origine orthographique. La première est due au doublement de la consonne « p » et la confusion entre la voyelle « et » et « ès » « *appret* ». La deuxième erreur se rapporte de l'emploi incorrect de l'accent grave au lieu de l'accent circonflexe « *un rêve* ». Alors que la troisième erreur correspond à l'écriture incorrecte de la lettre finale de l'adverbe « surtout ». Les erreurs morphosyntaxiques sont au nombre de six. Deux d'entre elles relèvent de la conjugaison erronée des verbes « courir » et « arrêter » au présent. Une autre concerne l'emploi inadéquat du pronom personnel complément « en », en effet, aucune répétition qui justifie sa présence n'est repérée dans la phrase. On note également une erreur en ce qui concerne l'accord de l'adjectif possessif « nos » avec le nom « mère ». Alors que la dernière erreur locale repérée est relative à l'absence totale de la ponctuation dans la dernière phrase du texte. Contrairement aux erreurs de surface, le texte contient une seule erreur globale. Elle réside dans l'emploi inapproprié du connecteur « quoique » qui indique la concession au lieu du connecteur « puisque » qui marque la cause dans la phrase. Mise à part cette maladresse qui a engendré une rupture dans la trame discursive, la progression thématique est facile à suivre. Pour ce qui est du genre de la progression, l'écrivante a employé, au début du texte, une progression linéaire et elle a continué avec une progression à thème constant.

-Texte 13.B1 : « Une rencontre c'est... »

<p>Une rencontre (Th1), c'est trouver des âmes (Th2) qui se complètent, c'est trouver des esprits (Th3) qui se comprennent. C'est trouver des cœurs (Th4) qui s'attachent. C'est trouver des personnes (Th5) qui se tient dans le bien et dans le mal. C'est partager les émotions (Th6) d'amour, d'amitié, de fraternité. Une rencontre c'est l'union et la coésion des sentiments (Th7). (progression à thème dérivé)</p>

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
63 Mots	1-la coésion	-la cohésion	Orth	7	/	/
	1-des personnes qui se tient 2-les émotions d'amour, d'amitié, de fraternité.	-des personnes qui se tiennent -les émotions d'amour, d'amitié et de fraternité.	M.syn			
	1-des personnes qui se tient dans le bien et dans le mal.	-des personnes qui se soutiennent dans le bien et dans le mal.	Lexi			

Tableau 48: Grille d'analyse du texte 13.B1

Les quatre erreurs inventoriées dans ce texte ont des origines diverses. L'écriture de la lettre muette au milieu de la phrase est à l'essence de la seule erreur d'orthographe repérée « *coésion* ». Deux erreurs relevées sont classées sous la rubrique morphosyntaxe. L'une est relative à la conjugaison erronée du verbe « se tenir » avec la troisième personne du pluriel « elles ». L'autre correspond à l'omission de la conjonction de coordination « et ». En effet, Il s'agit d'une phrase qui contient une énumération séparée uniquement par des virgules. Le dernier élément n'est pas relié avec le précédent par la conjonction de coordination « et » qui exprime l'addition. La dernière erreur relevée a pour origine le lexique inadéquat avec le contexte. La rédactrice emploi le verbe « se tenir » au lieu du verbe « se soutenir » pour marquer la solidarité entre les personnes.

Cependant, aucune maladresse sur le plan de la structure thématique n'est à signaler. Le texte apparaît clair et facile à comprendre. Une progression à thème dérivé est employée, enrichie par des thèmes divers et enchaînée logiquement.

4.1.2. Les textes de la participante (B3)

-Texte 1.B3 : « Les lettres imposées »

« On remarque que **le romancier à travers le regard minitieux du narrateur dans le roman, nous mène dans un monde magique et merveilleux.** »

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
23 Mots	Minitieux	Minutieux	Orth	1	/	/

Tableau 49: Grille d'analyse du texte 1.B3

L'écrivante a écrit une phrase complexe et cohérente qui contient une seule erreur d'orthographe.

- Texte 2.B3 : « Mots-valises »

«1/ mérésse = **une combinaison** entre mère et tendresse. **La mère** qui est une source de tendresse. (progression linéaire)
 2/Amouvoir = amour + vie = **Un amour** à vie
 3/ pamanque = papa + manque = **mon papa** (me manque)
 4/Savoitant = savoir et important = **le savoir** (est important)
 5/ beautatout = **la beauté** est un atout »

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
43 Mots	/	/	/	6	1 linéaire	/

Tableau 50: Grille d'analyse du texte 2.B3

Le texte écrit est composé de mots valises qui montrent l'aspect créatif de l'écrivante, suivi de quelques phrases explicatives. Chacune de ses phrases est composée d'un seul thème, sauf la première explication est construite de deux phrases cohérentes qui impliquent une progression linéaire, **le thème 2** est une partie du rhème 1. Le rhème 2 n'ajoute aucun élément nouveau. Ce qui confirme davantage le caractère explicatif de la phrase.

-Texte 3.B3 : « Souvenir d'enfance »

« **Je** ne cesse de me rappeler des jours passé en France. **L'ambiance** chez ma sœur était au bout. (Progression linéaire) **On** se marrait, **on** rigolait, **on** passait des moments inoubliables agréables. (progression à thème constant), **Elle** me manque trop, ma jumelle (Progression linéaire) **on** ressent les mêmes choses en même temps, **on** partage les mêmes goûts. Chaque dimanche matin, **on** se prépare pour faire du vélo autour du lac, « **je** vois la vie en rose » en finissant ma journée. **Etre** près d'elle m'a fait oublié les moments de peine que **j'ai** dûs passé en Algérie. **J'ai** envie de la voir. » (Progression constant)

Longueur de texte	Erreurs locales		Erreurs globales		
	Erreur	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
97 Mots	1-gôuts	Orth	13	-2 à thème constant -2 linéaires	/
	1-elle m'a fait oublié 2- les moments de peine que j'ai dûs passé	M.syn			

Tableau 51: Grille d'analyse du texte 3.B3

Nous avons repéré trois erreurs locales qui ne modifient ni la prononciation ni le sens du mot. Une erreur d'orthographe « *gôuts* » où l'accent circonflexe est mis sur le « o » au lieu du « u » et deux erreurs morphosyntaxiques dues à la non-maîtrise des règles de la conjugaison, à savoir ; quand deux verbes se suivent le deuxième se met à l'infinitif pour les deux erreurs « *oublié / passé* » ; et le participe passé « *dûs* » ne s'accorde pas en genre et au nombre avec le complément d'objet direct « les moments de peine », car il subit l'action exprimée par l'infinitif « passer ».

La progression thématique dans ce texte est claire et facile à suivre. Dans les deux premières phrases, il existe une progression linéaire. Le Thème 2 « **ambiance** » est dérivé du Rhème1. Les trois phrases qui suivent (3, 4, 5) obéissent à une progression à thème constant où le pronom impersonnel « **On** » est le Thème repris dans ces trois phrases. Dans la sixième phrase on utilise le Thème « **Elle** » qui est un dérivé du Rhème 2. Ensuite, on reprend le Thème « **On** » (**Th7, Th8, Th9**) et d'autres expressions synonymiques jusqu'à la fin du texte : « **Je** » (**Th10**) ; « **Être** » (**Th11**) ; « **Je** » (**Th12** et **Th13**). Par ailleurs, nous remarquons que la participante a écrit un texte plus long que les précédents. Elle n'hésite pas de raconter un souvenir tout en étalant sa peine et sa sensation.

-Texte 4.B3 : « Le mot crucial »

« **Ma lecture en littérature** » (**Th1**) m'a permis de découvrir de tas de nouvelles idées, des réflexions et des hommes de lettre. **Je trouve que l'écriture romanesque** (**Th2**) est un monde qui transcende toutes les frontières, transgresse toutes les lois et brise toutes les idéologies (progression à thème dérivé).

Un domaine (**Th3**) qui évoque toutes les thématiques et aborde tous les sujets .(progression à thème constant) . **La neige** (**Th4**) est un sujet évoqué très souvent dans la littérature québécoise. (progression à thème linéaire). **C'est un domaine** (**Th5**) où règne la rhétorique et la stylistique par excellence.

Un univers (**Th6**) qui ne cessera d'évoluer jusqu'à l'éternité.(progression à thème constant) **Chaque siècle et chaque auteur** (**Th7**) y laisse sa trace et son empreinte (une progression linéaire).**L'étude des textes romanesque** (**Th8**) exige l'usage de certaines approches que ce soit thématique, structurale ou autre pour en dégager le vrai sens.(progression à thème dérivé) **Je** (**Th9**) regrette de ne pas pouvoir profiter de cette vocation étant enfant. **Mes 1ères lectures** (**Th10**) étaient celles des magazines mensuels. **Je** (**Th11**) lisais les B.D de PIF en sirotant mon café dans une encoignure de ma chambre. (Progression à thème constant)»

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
165 Mots	1-Réffexions 2- québécoise 3-etant	-réflexions -québécoise -étant	Orth	11	-2 à thème constant -2 linéaires -2 à thème dérivé	- 1 problème de coréférence
	1-chaque siècle et chaque auteur y laisse	-chaque siècle et chaque auteur y laissent	M.syn			

Tableau 52: Grille d'analyse du texte 4.B3

Nous avons répertorié quatre erreurs de surface dans un texte composé de cent soixante cinq mots. Trois erreurs d'orthographe et une erreur morphosyntaxique. La première erreur d'orthographe est due à l'omission de la consonne « l » et l'ajout de la consonne « f » dans le mot « réflexions ». Pareillement pour la deuxième erreur, l'écrivante a écrit la lettre « q » au lieu du « c ». Cependant, la troisième et dernière erreur d'orthographe a pour origine l'omission de l'accent sur la voyelle « e ». L'erreur morphosyntaxique est relative à l'accord du sujet « chaque siècle et chaque auteur » avec le verbe « laisser ».

Ce quatrième texte est cohérent dans l'ensemble. La participante a établi une progression à thème dérivé dans les deux premières phrases, le Thème 2 « **Je trouve que l'écriture romanesque** » dérive du Thème 1 « **Ma lecture en littérature** ». Dans la première phrase du deuxième paragraphe le Thème 2 est repris par l'anaphore lexicale « **Un domaine** » (Th3) sans qu'il soit précédé d'un déterminant anaphorique. Élément qui a provoqué une légère maladresse au niveau de la compréhension du genre de la progression thématique, sans qu'il y ait une rupture dans la trame du discours. Il a fallu se référer au Rhème 3 pour comprendre qu'il s'agit d'une progression à thème constant. Le plus correcte est d'employer l'adjectif démonstratif « ce » dans le Thème 3 « **Ce domaine** ». Ensuite une progression thématique linéaire est utilisée pour donner un

exemple des sujets évoqués par l'écriture romanesque « **La neige** » (Th4). Une progression à thème constant et linéaire réapparaît de nouveau. La première à la fin de ce deuxième paragraphe et au début du troisième paragraphe, assurée par les anaphores lexicales « **c'est un domaine** » (Th5) et « **Un univers** » (Th6). Aussi, apparaît-il un thème dérivé du (Th2) « **l'étude des textes romanesque** » (Th8) qui apporte de nouveaux éléments enrichissants au texte. Enfin, les phrases suivantes suivent un enchaînement thématique à thème constant en relation avec le Thème 1 « **Ma lecture en littérature** ». L'écrivante utilise le pronom personnel « **Je** » (Th9, Th11), ainsi que le substitut nominal « **Mes 1ères lectures** » pour parler de soi même.

-Texte 5.B3 : «Haïku »

<p>« 1/ assis sur un banc 5 Un sexagénaire contemple 7 La ville morte 5 2/ Toute rouge elle 5 Est sorti du bain turque 7 Trainant son cabat » 5</p>
--

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression Thématique	Défauts de la cohérence
Partie 1.1 10 mots	/	/	/	1	/	/
Texte 1.2 11 mots	-bain turque -cabat	-bain turc -cabas	Orth	1	/	/

Tableau 53: Grille d'analyse du texte 5.B3

Le premier « Haïkus » écrit ne comprend aucune erreur locale. Cependant, le deuxième comporte deux erreurs, une relève de l'orthographe « *cabat* », et la deuxième est morphosyntaxique relative à l'accord de l'adjectif avec le nom « *bain turque* ».

Concernant la cohérence textuelle, la nature du « Haïku » comme nous avons déjà mentionné dans l'analyse précédente³²⁷ des deux « Haïku » de la participante (B1), ne demande pas lieu à une analyse thématique donnée.

-Texte 6.B3 : « Présence/Absence »

« **Tout homme (Th1)**, à l'encontre des autres créatures, est sensé être doté d'une âme sensible, à la présence d'autrui, à la douleur de ses semblables et à leur perte. (progression à thème constant)
Ton absence maman (Th2), me brule chaque minute (progression linéaire), le vide que **ta (Th3)** créer dans ma vie et dans celle des miens est énorme, un vide sentimentale terrible.(progression à thème constant)
Tes sentiments chaleureux(Th4), qui émergeaient d'un **énorme cœur qui (Th5)** nous réservait et a souvent souhaité que les belles choses dans cette vie. **Toi (Th6)** la seule et l'unique source de tendresse (progression à thème constant). **Je (Th7)** t'aime mon cœur. (**Progression à thèmes dérivés**)»

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
94 mots	1-autruit 2-un vide Sentimentale	-autrui	Orth	7	- 5 Progression à thème constant - 1 Progression à thèmes dérivés	/
	1-ta créer 2- nous réservait	-tu as créé -nous est réservé	M.syn			

Tableau 54: Grille d'analyse du texte 6.B3

Nous avons repéré quatre erreurs de surface. Deux erreurs d'orthographe, la première réside dans l'ajout de la lettre muette « t » pour le mot « *autruit* », qui n'altère pas la prononciation. Alors que la deuxième concerne l'accord de l'adjectif qualificatif « *sentimentale* » avec le nom « *un vide* ». Il s'agit toujours de l'ajout d'une lettre muette « e ». Le deuxième genre d'erreur concerne la conjugaison. **Dans l'erreur** « *tas créer* »,

³²⁷ Haïku

l'écrivante a commis deux erreurs au même temps, elle a collé le pronom personnel « tu » avec la première partie du verbe composé « t+as » et écrit le verbe « créer » à l'infinitif au lieu du participe passé.

Le texte ne présente aucun défaut de cohérence apparent, la structure informative est claire dans l'ensemble. Il existe une variété d'enchaînement thématique. La participante a commencé par la progression linéaire, le thème 2 « **Ton absence maman** » est tiré de la partie rhématique du thème1 « **Tout homme** ». Puis il est question d'une progression à thème constant, on parle de la mère et de ses sentiments à l'aide de plusieurs substituts synonymiques, à savoir : « **ta** » (Th3) « **tes sentiments chaleureux** » (Th4), « **toi** » (Th6).

La seule remarque à faire concerne le cinquième thème. La partie rhématique complexe de la quatrième phrase comporte elle-même le thème suivant « **un énorme cœur** » (Th5). Il est lié à la phrase suivante par le biais du pronom relatif « qui ». Il aurait été préférable d'utiliser l'adjectif possessif « ton » comme anaphore grammaticale à la place de l'article indéfini « un » dans ce thème pour continuer clairement la progression à thème constant. A la fin du troisième paragraphe, l'écrivante s'appuie sur une progression à thèmes dérivés pour clôturer son texte, le septième et le dernier thème « **Je** » fait partie du premier thème « **Tout homme** ».

-Texte 7.B3 : « Oxymoron ou phrase paradoxale »

<p>« 1/ Sans se lever il la mère se balader dans son monde. 2/ Si silencieusement, il fait entendre sa voix. 3/ Intelligemment, il se permet de répondre bêtement. 4/ l'amour symbole de vie, le tue. 5/ Dormir debout. 6/ La liberté l'étouffe. 7/ Maladroitement, il réussit à effectuer ses tâches correctement. »</p>

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
46 Mots	/	/	/	6	/	2 connaissances non partagées

Tableau 55: Grille d'analyse du texte 7.B3

Cet extrait est composé de sept phrases paradoxales isolées qui ne contiennent pas d'erreur locales. En revanche, certains énoncés présentent quelques anomalies au niveau de la cohérence. Dans la première phrase, l'écrivante a employé l'anaphore grammaticale « la » dans la partie rhématique sans un référent précédent, ce qui mène le lecteur à se demander de quel complément d'objet direct s'agit-il. Pareillement pour la quatrième phrase et sixième phrase ; l'anaphore grammaticale « le » et « l' » ne sont les substantifs d'aucun référent dans les expressions « le tue » et « l'étouffe ». Alors que les anaphores grammaticales « le », « la » et « l' » sont sensées éviter la répétition et assurer la cohérence. En ce qui concerne le côté sémantique, la participante a respecté la consigne en rédigeant sept phrases paradoxales qui véhiculent des contradictions.

-Texte 8.B3 : « Mon nom »

Les mots tirés à partir des lettres du nom et prénom MEFTAH FATIMA
M : maître, maman, ma, mon, m', mère, mais. **E** : engendrer, et. **F** : farfelu, fascination, faire, fruits, fleurs. **T** : triste, ton, ta, terminer. **A** : appeler, au, aimer, amour, aller, a, après, avoir. **H** : hurler, hier. **I** : image.
Ton maître farfelu étant triste (Th1) a hurlé après avoir terminé. **Mon image (Th2)** a engendré amour et fascination à ton maître.

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
56 mots	/	/	/	2	Aucune	Introduction d'un thème nouveau

Tableau 56: Grille d'analyse du texte 8.B3

Il s'agit d'un texte très court, composé de deux phrases qui ne contiennent aucune erreur de surface. La première phrase est grammaticalement correcte mais syntaxiquement incomplète, elle manque d'un complément d'objet direct qui éclaircit son sens et renforce le Rhème. La deuxième phrase est grammaticalement correcte mais elle n'a aucune relation avec la première, l'écrivante a introduit un référent nouveau comme Thème « **Mon image** » (Th2) sans ajouter un connecteur qui lit les deux phrases. En dépit de la répétition du terme « **maître** » qui fait partie du (Th1) de la première phrase et du (Rh2) de la deuxième phrase, aucune cohérence n'existe dans ce texte.

Nous pensons que la participante a rédigé ce texte en utilisant le nombre possible de mots extraits à partir des lettres de son nom et son prénom sans donner de l'importance à la cohérence.

-Texte 9.B3 : « Si j'étais... »

« **J'ai (Th1)** toujours pensé à des choses qui me tenaient, et qui me tiennent à cœur. **Je (Th2)** ne cesse de rêver d'exaucer mes aspirations les plus chères. Si **j'étais (Th3)** une baguette magique, **je (Th4)** combattrais l'insulibrité dans mon pays, l'ignorance dans mon continent et la famine dans le monde. Si **j'étais (Th5)** enseignante **je (Th6)** veillerais sur le bien être de mes enfants. **Je (Th7)** tacherais à accomplir mon devoir pleinement, même au détriment de mon confort. **Je (Th8)** leur apprendrais les bonnes manières inspirées de la Sunna de notre maître, notre guide, notre prophète Mohamed SWS. **J'(Th9)** essaierais d'être un modèle pour eux. **Je (Th10)** formerais une génération digne d'être Algérienne. **Je (Th11)** donnerais de mon temps, de ma santé pour eux. Si **j'(Th12)** étais capable de voyager dans le temps **j'(Th13)** essaierais de vivre aux siècles des grands auteurs, les cotoierais, **je (Th14)** profiterais de leurs savoir et je serais aux anges. Si **j' (Th15)** étais maman **j' (Th16)** aurais sacrifié ma vie, mon énergie pour mon d'amour, y a plus cher que ce don divin. **Je (Th17)** serais la plus heureuses des mamans. (progression à thème constant)»

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
183 Mots	1-insulibrité 2-tacherais 3-cotoierais	-Insalubrité -Tâcherais -Côtoierais	Orth	17	16 Progression à thème constant	/
	1 combatterais 2-leurs savoir 3-la plus heureuses 4-y a plus	-Combattrais -Leurs savoirs -la plus heureuses - il n' ya plus	M.syn			
	1-mon d'amour 2- SWS	- mon ...d'amour - la prière et le salut de dieu soient sur lui	Lexi			

Tableau 57: Grille d'analyse du texte 9.B3

Nous avons répertorié neuf erreurs superficielles. Trois erreurs d'orthographe, il s'agit de l'écriture incorrecte du mot «insalubrité», ainsi que l'oubli de l'accent circonflexe sur la voyelle «a» pour «tâcherais» et la voyelle «o» pour «côtoierais». Quatre erreurs morphosyntaxiques ; la première c'est une erreur par analogie, elle concerne le verbe «combattre» confondu avec les verbes du premier groupe au présent du conditionnel, au lieu d'écrire «combattrais», elle a écrit «*combatterais*»; la troisième et la quatrième sont dues à l'accord en nombre, le déterminant possessif «leur» avec le nom «savoir», et l'adjectif «heureuse» avec le pronom complément «la»; la quatrième et dernière erreur est caractérisée par l'absence du pronom impersonnel «il» et de l'adverbe «ne» pour signifier une négation «*y a plus*». Ces différentes erreurs nous mène à penser que l'écrivante **écrit/transcrit l'oral** sans passer par les normes de l'écrit. Pour ce qui est des erreurs lexicales, nous avons décelé deux genres d'erreurs. L'une est une expression incomplète qui manque d'un mot «*mon ... d'amour*». L'autre est une abréviation en arabe écrite en alphabet français «SWS» de l'expression «*salla allahou alayhi wa sallam*» l'équivalent de «la prière et le salut de dieu soient sur lui», donc il s'agit d'une erreur d'interférence, notamment, d'un calque d'une structure de la langue arabe directement en langue française.

En dépit des erreurs de surface repérées, le texte semble clair et cohérent. L'écrivante s'est appuyée seulement sur une progression à thème constant en utilisant seulement le pronom personnel « **Je** » comme thème pour les dix sept phrases écrites dans ce texte. Chacune des parties rhématique est nouvelles et ajoute des informations aux phrases précédentes. Le « **Je** » est cette marque subjective de l'auteur, par laquelle il exprime ses souhaits personnels les plus chers.

-Texte 10.B3 : « Le désert »

« **Un terrain vague (Th1)**, qui se fond sous un soleil de plomb **il (Th2)** représente la plus grande partie de l'Algérie. **Le désert ((Th3)** représente l'errance, l'évasion et la liberté. **Un monde(Th4)** parallèle au notre. **Le désert (Th5)** me fait penser à la pérégrination du prophète, accompagné de son ami et confident Aboubakr Essedik(progression à thème constant). **Cet évènement nommé l'hijir (Th6)** marque le début de l'année dans le calendrier musulmans (progression linéaire). **Le désert (Th7)** me rappelle la caravane de sable, une histoire passionnante. **Il (Th8)** me fait penser au sable mouvant, aux mirages, aux oasis. **C'est monde (Th9)** sublime à découvrir. (progression à thème constant)»

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
96 mots	1-plomb 2-désert 3-pérégrination 4-hijir 5-oasis	-plomb -désert -pérégrination -hégire -oasis	Orth	9	-7 progressions à thème constant - 1 progression linéaire	- 1 problème de coréférence
	1-le calendrier musulmans 2-...de plomb il représente... 3- c'est monde 4-au notre	-le calendrier musulman -de plomb, il représente/ de plomb. Il représente - c'est un monde -au nôtre	M.syn			

Tableau 58: Grille d'analyse du texte 10.B3

Deux genres d'erreurs sont repérés dans ce texte. Des erreurs d'orthographe dues, d'une part, à l'écriture incorrecte de la lettre muette qui n'altère pas la prononciation dans le mot « *plomd* ». D'autre part à la non-maitrise de l'orthographe de mots comme « *oisis* ». Des erreurs morphosyntaxiques de natures différentes ; « *le calendrier musulmans* » a pour origine l'accord en nombre du nom avec l'adjectif qualificatif ; « *...de plomb il représente...* » est une erreur de ponctuation ; « *c'est monde* » est une expression qui manque de l'article indéfini « un ». Alors qu' « *au notre* » est issue de la confusion entre l'adjectif possessif « notre » et le pronom possessif « nôtre ».

Aucune incohérence thématique n'est détectée dans le texte, mise à part une légère maladresse qui n'a pas altéré la trame du discours. Elle se situe au niveau du quatrième thème « **Un monde** ». Cette anaphore lexicale manquait de l'adjectif démonstratif « ce » pour montrer au lecteur qu'il s'agit du thème initial « **le désert** ». L'écrivante a réalisé une structure informative en utilisant deux genres de progression thématique. La première est une progression à thème constant dans la plupart des phrases du texte dont le thème initial « **le désert** » est repris soit par le pronom personnel « **il** » (**Th2**, **Th8**), soit par des expressions synonymiques, à savoir ; « **Un terrain vague** » (**Th1**) ; « **Un monde** » (**Th4**) ; « **c'est monde** » (**Th9**). La deuxième est une seule progression à thème linéaire qui a comme thème « **Cet évènement nommé l'hijir** » (**Th6**) dérivé du cinquième thème.

-Texte 11.B3 : « l'obscurité »

<p>« Quand l'ignorance (Th1) gagne du terrain, l'obscurité (Th2) voile les âmes et les esprits. L'instruction (Th3) demeure le meilleur moyen efficace pour combattre l'obscurantisme, et permet l'ouverture sur autrui. Les analphabètes et les illitrés (Th4) souffrent d'un enfermement sur soit surtout en se trouvant devant un groupe d'individu lettré, cultivé. La honte(Th5), les hante, plus le regret (Th6) de ne pas avoir eu la chance de s'instruire. Le savoir (Th7) « est une lumière (progression à thème dérivé) et l'ignorance (Th8) est une obscurité » (progression à thème constant) un dicton (Th9) qui dit que « العلم نور و الجهل ظلام » La vraie obscurité (Th10) n'est pas celle des espaces qui nous entoure mais c'est celle des esprits. (progression à thèmes constant)»</p>

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
104 mots	1-les illitrès 2- sur soit 3-litré	- les illettrés - sur soi - lettrés	Orth	10	-6 progressions à thème dérivé -2 progressions à thème constant - 1 progression méconnue !!	-Non respect du contrat donné/nouveau
	1-le meilleure 2- un groupe d'individu littré, Cultivé (3) 4- des espaces qui nous entoure 5- La honte, les hante	- le meilleur - un groupe d'individus lettrés, cultivés - des espaces qui nous entourent - la honte les hante	M.syn			
	لعلم نور و الجهل ظلام	Le savoir est une lumière et l'ignorance est une obscurité	Lexi			

Tableau 59: Grille d'analyse du texte 11.B3

Les erreurs constatées sur la surface textuelle sont au nombre de neuf. Trois erreurs d'orthographe : « *les illitrés* » « *littré* » ont pour origine la non-maitrise de l'orthographe des mots ; « *sur soit* » une erreur due à la confusion entre le pronom personnel « *soi* » et l'adverbe « *soit* ». Et quatre erreurs morphosyntaxiques, dont deux relatives à l'accord en genre et en nombre : « *le meilleurs* » l'adjectif ne s'accorde pas en genre avec le déterminant « *le* » et « *un groupe d'individu littré, cultivé* » est une expression qui ne s'accorde pas en nombre avec le nom « *groupe* ». Une autre erreur a pour origine l'accord du sujet avec le verbe « *des espaces qui nous entoure* ». Alors que la dernière « *la honte, les hante.* » montre que l'emploi d'une ponctuation correcte pose

problème à cette écrivante. Aussi, La participante a-t-elle eu recours à l'alternance codique. Elle a écrit un proverbe directement en langue arabe « لعلم نور و الجهل ظلام » l'équivalent en français de « Le savoir est une lumière et l'ignorance est une obscurité ». La progression thématique utilisée dans ce texte est à thèmes dérivés. La structure informative est claire jusqu'à la huitième phrase. Cependant, la neuvième phrase introduite par le thème « **un dicton** » provoque une rupture totale dans la trame du discours surtout pour un lecteur qui ne maîtrise pas la langue arabe standard. Premièrement, dans la phrase précédente (phrase huit) l'écrivante a traduit le dicton de l'arabe en français « **le savoir** est une lumière et **l'ignorance** est une obscurité » sans montrer qu'il s'agit d'un dicton qui fait partie de la culture arabe. Élément qui pouvait contribuer à la compréhension de la neuvième phrase. Deuxièmement, un nouveau thème est utilisé sans l'introduction d'un connecteur logique « **un dicton** » (Th9). Troisièmement, elle a écrit directement le dicton en langue arabe.

A la fin du texte, l'écrivante s'est ressaisie en ajoutant une phrase qui a assuré de nouveau la cohérence dans la trame du discours. Dont le thème est « **La vrai obscurité** » (Th10).

-Texte 12.B3 :« L'amour »

« **Le plus beau sentiment et la plus belle sensation (Th1)** que dieu ait créé. A.M.O.U.R. on peut comprendre **cette suite de lettre (Th2)** de différente manière, (**Progression linéaire**), chacun **la (Th3)** perçoit selon sa propre vision. **Le mot amour (Th4)** est extrait du verbe aimer qui riche sémantiquement : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse, confiance. On peut trouver **cette notion (Th5)** sous différentes formes : (**progression à thème constant**)

L'amour maternelle (Th6)
// **paternelle (Th7)**
// **divin (Th8)**
// **du partenaire (Th9)**
// **entre amies (Th10)** (progression à thème dérivé)

Etre aimé (Th11) dépend d'un certain critère : le respect, la modestie, la gentillesse, la compréhension... **l'amour (Th12)** j'espère qu'il comblera tous les cœur et régnera sur tout le monde. Il faut **le (Th13)** goûter pour apprécier sa valeur. Ne désespéré pas je vous le confirme **l'amour (Th14)** existe toujours et **il (Th15)** existera jusqu'à la fin du monde.

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
127 Mots	- régnera	- régnera	Orth	15	-1 linéaire -8 à thème constant -5 à thème dérivé	/
	1-(...) que dieu ait créé. A.M.O.U.R. 2-l'amour maternelle 3- l'amour paternelle 4- tous les cœur 5- Ne désespéré -(...)dépend d'un(6) certain(7) critère(8) : (9) le respect, la gentillesse, la compréhension ... -(...) riche sémantiquement (10) : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse, (11)confidence.	- (...) que dieu ait créé c'est L' A.M.O.U.R. -l'amour maternelle - l'amour paternel -tous les cœurs - Ne désespérez - (...) dépend de certains critères, comme : le respect, la modestie la gentillesse, la compréhension ... -(...) riche sémantiquement , tels que : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse et confiance.	M.syn			

Tableau 60: Grille d'analyse du texte 12.B3

Nous avons extrait douze erreurs locales. Une seule erreur d'orthographe qui a pour origine la confusion entre l'accent circonflexe et l'accent grave « *régnera* » et onze erreurs morphosyntaxiques. La première erreur réside dans l'omission du pronom démonstratif « ce » et le verbe « être » au présent «...*que dieu ait créé A.M.O.U.R* ».

Trois erreurs sont dues à l'accord du genre du nom avec l'adjectif « *l'amour maternelle* », et de l'accord en nombre du déterminant avec le nom « *les cœur* ». Alors que la cinquième erreur est relative à la conjugaison au temps de l'impératif « *Ne*

désespéré ». La sixième erreur correspond à l'omission du déterminant pluriel « des » qui a engendré à son tour deux erreurs (7 et 8) qui relèvent de l'accord en nombre de l'adjectif avec le nom « *certain critère* ». Toujours dans la même phrase qui semble à première vue correcte, nous remarquons que l'énumération des qualités est faite directement avec deux points sans ajouter un adverbe qui l'annonce, à titre d'exemple « comme ». Une autre erreur apparaît à la fin de cette phrase. Il s'agit de l'omission de la conjonction de coordination « et » qui relie le dernier élément de la phrase avec le précédent.

Un seul thème et ses dérivés sont évoqués dans ce présent texte. Il est cohérent dans l'ensemble, cependant il présente une maladresse. Elle réside dans la première phrase, où le thème est surchargé par rapport au rhème sans pour autant influencer la compréhension du texte. On remarque que les trois genres de progression thématique sont présents. La plus dominante est celle à thème constant qui a comme thème « **L'amour** » et ses différents substituts, à savoir ; une expression « **Le plus beau sentiment et la plus belle sensation** » (Th1) ; un pronom personnel « **Il** » (Th15) ; un pronom complément « **Le** » (Th13) et un nom « **Cette notion** » (Th5). Aussi, La participante expose-elle les différentes formes de l'amour par la présence d'un schéma, (Th6, Th7, Th8, Th9, Th10) il s'agit d'une progression à thème dérivé claire.

1.1.3. Résultat de l'analyse

- Les textes de l'écrivante (B1)

Texte	1. B1	2. B1	3. B1	4. B1	5. B1	6. B1	8. B1	9. B1	10. B1	11. B1	12. B1	13. B1
Nombre de mot	32	12	72	147	21	69	52	37	41	62	54	63
Nombre de thème	4	3	8	8	2	11	3	3	4	8	4	7

Tableau 61: Longueur des textes (B1)

Texte	1. B1	2. B1	3. B1	4. B1	5. B1	6. B1	8. B1	9. B1	10. B1	11. B1	12. B1	13. B1
Erreur locale	7	2	9	10	5	4	2	5	10	4	8	4
Erreur globale	1	0	4	2	0	1	0	0	1	1	1	0

Tableau 62: Erreur locale et erreur globale (B1)

Il peut paraître difficile qu'en dépit des erreurs locales et globales repérées, les textes dans l'ensemble soient clairs et cohérents. L'écrivante (B1) commet beaucoup d'erreurs de surface sans pour autant avoir des répercussions sur l'organisation globale du texte. Le cas du deuxième, cinquième, septième et huitième texte. Aussi commet-elle des erreurs globales dans sept textes (1.B1, 3.B1, 4.B1, 6.B1, 9.B1, 10.B1, 11.B1). Ceci ne veut pas dire que ces sept textes cités dévoilent tous des incohérences. Deux d'entre eux (6.B1, 10.B1) n'enregistrent aucune incohérence dans la structure informative. En revanche, les cinq textes restants (1.B1, 3.B1, 4.B1, 9.B1, 11.B1) sont anarchiques et incohérents. Le nombre global des défauts de cohérence relevés au niveau de l'organisation thématique de ces sept textes écrits nous mène à penser que la participante rencontre des difficultés dues, notamment, à l'emploi des connecteurs. Élément fondamental qui permet de structurer et organiser logiquement la structure informative du texte. Certes, les connecteurs sans l'aide de d'autres éléments textuels ne peuvent pas arranger un texte qui comporte une structure thématique entièrement confuse ou un problème de coréférence qui entraîne une reprise thématique difficile à identifier ou plutôt ambiguë.

Nous remarquons dans le tableau n : 60 ci-dessus que la moyenne de la longueur des textes écrits ne dépasse pas soixante mots. Un seul texte est composé de cent quarante sept mots. Comme nous avons déjà dit précédemment, les textes du premier jet sont écrits à partir de deux genres de consigne³²⁸. Le premier genre est celui des contraintes oulipiennes et quelques jeux d'écriture, généralement, à caractère bref qui ne suscitent

³²⁸ Infra consigne

pas un texte long afin de ne pas affronter les écrivains à des situations d'écriture compliquées. C'est ce qui justifie les textes courts de l'écrivaine et le nombre très limité des thèmes utilisés. Alors que le deuxième genre de lanceurs d'écriture implique la notion du point de vue, la vision du monde de chaque écrivain, à être proche de leurs émotions et à écrire librement. Ce qui serait à l'origine des textes plus ou moins longs³²⁹. Ce qui n'est pas le cas chez cette écrivaine.

Nous pensons que l'écrivaine soit ne possède pas un vocabulaire assez riche pour produire un texte long, soit sa peur d'affronter l'écrit demeure présente.

- **Les textes de l'écrivaine (B3)**

Texte	1. B3	2. B2	3. B3	4. B3	5. B3	6. B3	7. B3	8. B3	9. B3	10. B3	11. B3	12. B3
Nombre de mot	23	43	97	165	21	94	46	56	183	96	104	127
Nombre de thème	1	6	13	11	1	7	6	2	17	9	10	15

Tableau 63: Longueur des textes (B3)

Texte	1. B3	2. B2	3. B3	4. B3	5. B3	6. B3	7. B3	8. B3	9. B3	10. B3	11. B3	12. B3
Erreur locale	1	0	3	4	2	4	0	0	9	9	9	14
Erreur globale	0	0	0	1	0	0	2	1	0	1	1	0

Tableau 64: Erreur locale et erreur globale (B3)

Nous remarquons qu'au de-là du nombre limité des erreurs de surfaces localisées dans les onze textes analysés de la participante (B3) et les quelques anomalies du contenu au niveau des phrases, les écrits sont construits de manière logique et cohérente. Les erreurs de surface repérées, très majoritairement phonogrammiques, ne touchent ni à la

³²⁹ Puisqu'il s'agit dans notre atelier d'écriture de participants qui n'écrivent pas souvent, le texte long veut dire un texte composé de plusieurs paragraphes.

prononciation du mot, ni au sens de la phrase. La lecture du texte paraît très correcte pour l'auditeur. Ce n'est qu'en corrigeant l'écrit que ses erreurs sont visibles. Par conséquent, le sens demeure le même. Pour ce qui est des erreurs globales commises seulement dans cinq extraits, comme l'indique le tableau n : 63 ci-dessus, elles n'altèrent en aucun cas la trame discursive. Il s'agit de légères maladroites de natures diverses qui ne causent pas de rupture dans la continuité de la structure informative. Ce qui nous mène à dire que cette écrivante maîtrise suffisamment la langue pour pouvoir formuler ses phrases d'une manière qui reflète l'organisation thématique correcte de son texte.

Quant à la longueur des textes, le tableau n : 62 nous montre que le nombre de mots varie entre vingt et un et cent quatre vingt-trois mots selon la consigne de l'écrit. Comme nous l'avons déjà mentionné dans la première analyse du premier jet de l'écrivante (B1), le caractère des lanceurs d'écriture exige au début des textes courts et ensuite des textes longs. Consigne respectée par cette participante. Elle a commencé par l'écriture de textes courts, et au fur et à mesure ses textes sont devenus plus longs que les précédents.

4.2. Les textes réécrits

Notre étude comparative des textes du premier jet avec les textes réécrits est située dans la même perspective des travaux de Jacqueline LAFONT-TERRANOVA qui s'est inspirée à son tour de la génétique textuelle³³⁰, notamment, des travaux de Claudine FABRE qui a adapté les outils de la génétique textuelle à son étude didactique des brouillons d'écoliers enfant et adolescent. A l'instar de Jacqueline LAFONT-TERRANOVA, nous allons suivre une double approche, descriptive et qualitative, toutefois nous évoquerons seulement deux procédés de la réécriture, à savoir l'ajout et la suppression « *Les deux approches, descriptive et qualitative, sont liées. Décrire les modifications recensées supposait en effet des critères de classement qui ont servi de point d'appui à l'évaluation* »³³¹ L'évaluation s'avère être le moyen efficace de répondre à une partie de notre problématique de départ qui tourne autour des effets d'atelier d'écriture sur le texte. Cette notion peut confirmer si les changements analysés contribueront à l'évolution positive ou négative des textes réécrits. Ce qui importe n'est guère la façon dont les écrivantes ont réécrit, mais le résultat de cette réécriture. Notre

³³⁰ Lafont-Terranova (J), *op. cit.*, p.184

³³¹ *Ibid.*, p. 187

but est de savoir si la modification des textes du premier jet à la deuxième version touche au développement du volume d'expression ? Á la correction des erreurs locales et globales ? Á l'étoffement ou la suppression des idées ?

Le volume textuel est un des critères utilisés par Jacqueline LAFONT-TERRANOVA lors de son étude comparative des deux versions d'un même texte. Ce facteur textuel peut déterminer si les écrivantes arrivent à écrire davantage grâce au procédé de la réécriture. Ce qui nous intéresse particulièrement est le nombre de mots ajoutés ou supprimés dans les textes. Également, pour les thèmes employés, nous allons compter manuellement le nombre et distinguer les différences. Pour ce qui est des erreurs, nous suivons l'analyse des textes du premier jet tout en montrant les écarts entre cette version et la version réécrite. Nous allons, en premier lieu suivre la même analyse³³² des erreurs locales et globales du premier jet, la seule différence réside dans le fait de dévoiler les divergences et les convergences entre ce premier jet et la version réécrite. En deuxième lieu, Nous procédons à une étude purement quantitative sous formes de tableaux de variations qui comportent la différence en nombre entre la première version et la deuxième version du texte quant aux volumes de l'expression ; de thèmes ; des erreurs locales et des erreurs globales. Les textes analysés sont au nombre de neuf, quatre textes de l'écrivante (B1) et cinq textes de l'écrivante (B3). Il est à signaler que ces textes réécrits³³³ sont classés selon l'ordre chronologique de la rédaction. Les participants comme nous l'avons déjà expliqué³³⁴ avaient deux choix :

- Soit de respecter le lanceur de la réécriture imposé par l'animatrice et réécrire tous le même texte du premier jet.
- Soit de choisir un autre texte selon leurs convenances.

1.2.1. Les textes réécrits de la participante (B1)

-Texte R1.B1 : « Le mot crucial »

Il était une fois, **un petit ange aux grandes ailes (Th1)** qui habitait le ciel, là bas en haut, au-delà des montagnes couvertes de neige et plus haut que les nuages d'hivers. C'est de l'éternité qu'**il (Th2)** vient, c'est **une lumière envoyée (Th3)** par notre seigneur. C'est **Un enfant (Th4)** agréable pour éveiller la croiance en dieu. **Il (Th5)** frappa à la porte d'une famille misérable. **Il (Th6)** corrige leurs mauvaises abitudes, **il (Th7)** éveille le sens de la communication dans cette famille. **(Progression à thème**

³³² Le calcul du nombre d'erreurs locales et globales commises.

³³³ Pour distinguer les textes du premier jet des textes réécrits nous avons ajouté la lettre "R" à l'énumération de ces derniers textes.

³³⁴ Infra déroulement de l'atelier

constant)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
82 Mots	1-croiance 2- abitude	- croyance - habitude	Orth	7	-6 à thème constant	1Rhèmes insuffisamment accentués

Tableau 65: Grille d'analyse du texte R1.B1

A l'encontre du texte du premier jet qui comporte douze erreurs de surface, Seulement deux erreurs d'orthographe déjà analysées sont relevées.

Pour ce qui est de la progression thématique, un seul défaut de la cohérence demeure présent. Il s'agit du rhème insuffisamment accentué au niveau de la première phrase qui fournie des informations répétés et inutile. Mise à part cette maladresse qui n'a engendré aucune rupture dans la trame discursive, la progression thématique est facile à suivre. L'écrivante a employé seulement une progression à thème constant, tantôt reprise par une anaphore lexicale telles que « un enfant », tantôt par l'anaphore grammaticale « il ».

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexique	Registre des langues	Défaut de la cohérence
-65	7	-4	-6	/	/	-1
Correction réussie						

Tableau 66: Taux de variation d'erreurs entre le texte 4.B1 et le texte R1.B1

A partir du tableau ci-dessus, nous déduisons que l'écrivante a presque corrigé toutes les erreurs commises en premier. Toutefois, le volume d'expression dans ce texte est nettement inférieur à celui du texte du premier jet. Ceci ne montre point que le texte manque d'idée, la preuve en est que le nombre de thèmes employés demeure le même. Cependant, il peut être un indice de difficulté rencontrée lors de la réécriture.

-Texte R2.B1 : « Si j'étais ... »

Si j'étais un ange (Th1), j' (Th2) aurais sans doute un pouvoir magique, le don de traverser le monde d'un clin d'œil. **J'(Th3)** aurais joué avec les enfants, les protéger et les aider de tous les dangers. **J'(Th4)** écouterais leurs rire dans le monde entier, **j'(Th5)** augmanterais le bonheur et l'amour partout. **Je (Th6)** dirais aux gens que La vie est beaucoup plus belle, (progression à thème constant) mais seulement que **vous (Th7)** ne s'arrêtez pas pour l'admirer. (progression linéaire) **vous (Th8)** passez votre quotidien à courir dans cette Denia. (progression à thème constant avec th7) **Si j'étais un ange(Th9), j'(Th10)** aurais changé les esprits. **J'(Th11)**aurais circulé dans les âmes de chacun pour leur dire 3iche la vie. (progression à thème constant)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
109 Mots	1-j'augmanterais	J'augmenterais	Orth	11	-9 à thème constant -1 linéaire	/
	1- à courir dans cette (...)	- à courir après cette (...)	M.syn			
	1-Denia 2-3iche	-vie -vis	Lexi			

Tableau 67: Grille d'analyse du texte R2.B1

Ce texte comporte quatre erreurs de surface. La première erreur d'orthographe «j'augmanterais» est déjà repérée dans le texte du premier jet. L'erreur morphosyntaxique relève de l'emploi inadéquat de la préposition « dans » au lieu de la préposition « après ». Elle est due à la confusion entre la langue française et la langue arabe. Pareillement pour les erreurs lexicales, l'écrivante emprunte carrément deux mots de la langue arabe et les emploient dans le texte.

Aucune maladresse sur le plan de la structure thématique n'est à signaler. Le texte est clair et facile à comprendre. La progression la plus dominante est celle à thème constant.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexique	Erreur générique	Défaut de la cohérence
+72	+8	-1	-1	+2	-1	/
Correction réussie						

Tableau 68: Taux de variation d'erreurs entre le texte 9.B1 et le texte R2.B1

Nous remarquons que le taux d'erreurs a baissé par rapport au texte du premier jet, sauf pour les erreurs lexicales, notamment les erreurs d'interférence ont augmenté. Le nombre de mots ajoutés et des thèmes employés indique que ce texte est plus riche sur le plan des idées et sur le plan linguistique.

-Texte R3.B1 : « le désert »

Le désert (Th1) est un mot magique **qui (Th2)** désigne la sécheresse et le bonheur, **le Sahara (Th3)** est un monde à part où les montagnes en or, les monuments sculpté par la nature et les oasis. **Le Sahara (Th4)** contient de la verdure au centre du sable. (**progression à thème constant**) **Un tableau agréable (Th5)** qui porte au fond de lui un trésor incroyable. (**progression ???**) C'est peut être dur d'y (**Th6**) (**progression à thème constant avec Th1**) vivre mais **les gens (Th7)** arrivent à embellir leur existence avec cette nature si manifique. (**progression à thème dérivé du Th1**) **c'est une vie(Th8)** des contes de fée. (**progression linéaire**) **Le désert (Th9)** représente la solitude et la **stabilité (progression à thème constant avec Th1)** où **tous le monde (Th10)** peut être tranquille et équilibré. (**progression à thème constant avec Th7**)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression Thématique	Défauts De la cohérence
102 Mots	1-manifique	Magnifique	Orth	10	- 6 à thème constant - 1 linéaire - 1 à thème dérivé	-1 problème de coréférence
	- où les montagnes en or, les monuments sculpté(1) par la nature et les oasis. (2)	- où se trouvent les montagnes en or, les monuments sculptés par la nature et les oasis.	M.syn			
	3- tous le monde	- tout le monde				

Tableau 69: Grille d'analyse du texte R3.B1

Contrairement au texte du premier jet, nous avons constaté seulement trois erreurs sur le plan de la surface textuelle. Une erreur d'orthographe déjà repérée précédemment « *manifique* ». Et trois erreurs morphosyntaxiques. La première concerne l'accord en nombre du nom « les monuments » avec le participe passé « *sculpté* ». La deuxième est une proposition syntaxiquement incomplète. Il a fallu ajouter par exemple un verbe tel que « se trouver » pour la rendre correcte. Alors que la dernière qui relève de l'accord de l'adjectif indéfini « *tous* » et exprime la totalité avec le nom « le monde » existe déjà.

Le texte est cohérent dans l'ensemble, l'écrivante suit les trois genres de progression thématique dont la plus dominante est celle à thème constant. Cependant, une seule maladresse qui n'altère pas le sens global réside au niveau du cinquième thème. La progression thématique semble ambiguë. En effet, l'anaphore lexicale « **un tableau agréable** » (Th3) est employée sans qu'elle soit précédée d'un déterminant anaphorique. Par conséquent, le récepteur se trouve dans l'obligation de faire appel à plusieurs référents pour créer un enchaînement logique.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexique	Registre des langues	Défaut de la cohérence
+61	+6	1	-6	/	/	1
Correction réussie						

Tableau 70: Taux de variation d'erreurs entre le texte 10.B1 et le texte R3.B1

Le tableau exposé plus haut nous indique que le texte après la réécriture est mieux développé qu'avant. La preuve en est que le volume de l'expression et des thèmes à dépassé le double du premier jet. Le taux des erreurs locales a baissé et la seule erreur globale existante n'altère pas la trame du discours.

-Texte R4. B1 : « La lettre imposée »

Dans le monde de Rêve (Th1) là où la magie reine se trouve **un Malak (Th2)** qui nageait sur un manifique nuage.(progression à thème dérivé) **Il (Th3)** négligeait le robinet de miel (**progression à thème constant avec Th2**) **qui (Th4)** transforma le nain en Roule.(**progression à thème linéaire**) Soudain, **une calèche royale en or apparaît (Th5)**, tiré par six chevaux blancs. **Le roi ange et sa reine (Th6)** descendaient de la calèche pour remettre l'ordre dans le village. (**progression à thème dérivé du Th1**) De loin, **le Malak (Th7)** souria et dit (**progression à thème constant avec Th2**) : « jamais **un roi et une reine (Th8)** laisseront leur enfant souffrir, jamais **un roi et une reine (Th9)** laisseront leur enfant sans protection, jamais **un roi et une reine (Th10)** ne délaisseront leur enfant. (**progression à thème constant avec Th6**)» A la fin **l'ange (Th11)** retourna vivre chez ses parents et **il (Th12)** jura de ne plus oublier le robinet de miel ouvert. (**progression à thème constant avec Th2**)

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
121 Mots	1-manifique 2-reine	-magnifique -règne	Orth	12	-7 à thème constant -3 à thème dérivé -1linéaire	/
	1- souria	-sourit	M.syn			
	1-Malak 2-Roule	Un ange Un ogre	Lexi			

Tableau 71: Grille d'analyse du texte R4. B1

Nous avons répertorié neuf erreurs superficielles. Deux erreurs d'orthographe déjà analysées lors de l'étude du premier jet. Une erreur par analogie classée sous la rubrique morphosyntaxe, elle concerne la conjugaison du verbe « sourire » au passé simple confondue avec la celle des verbes du premier groupe au passé simple. Au lieu d'écrire « sourit », elle a écrit « *souria* ». Enfin les mêmes erreurs lexicales demeurent présentes.

D'une manière générale, le texte semble clair et cohérent. L'écrivante n'a commis aucune erreur d'ordre global. Elle s'est appuyée le plus souvent sur une progression à thème constant.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexique	Registre des langues	Défaut de la cohérence
+89	+6	1	-6	/	/	1
		Correction moyenne				

Tableau 72: Taux de variation d'erreurs entre le texte 1.B1 et le texte R4. B1

Nous avons relevé cinq erreurs dans ce texte composé de cent vingt et un mots. Un taux très faible d'un point de vue quantitatif. Contrairement au texte du premier jet qui comporte sept erreurs pour seulement trente deux mots. Le volume d'expression ainsi que le nombre des thèmes ont visiblement évolué par rapport au premier texte rédigé.

4.2.2. Les textes réécrits de l'écrivante (B3)

- Texte R1.B3 : « L'obscurité »

« Quand l'ignorance(Th1) gagne du terrain, l'obscurité (Th2) voile les âmes et les esprits. L'instruction (Th3) demeure le meilleur moyen pour combattre l'obscurantisme, et permet l'ouverture sur autrui. Les analphabètes et les illitrés (Th4) souffrent d'un enfermement sur soi surtout en présence d'individus lettrés, cultivés. La honte(Th5), les hante, plus le regret(Th6) de ne pas avoir eu la chance de s'instruire. Comme le dit si bien le dicton arabe(Th7) « العلم نور و الجهل ظلام » « le savoir(Th8) est une lumière (progression à thème dérivé) et l'ignorance(Th9) est une obscurité (progression à thème constant).» 84

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
84 Mots	1-les illitrés 2-litrés	- les illettrés - lettrés	Orth	10	-7progressions à thème dérivé -1 progression à thème constant	/
	1-le meilleure 2- La honte, les hante	- le meilleur - la honte les hante	M.syn			
	لعلم نور و الجهل ظلام	Le savoir est une lumière et l'ignorance est une obscurité	Erreur D'ordre générique			

Tableau 73: Grille d'analyse du texte R1.B3

Nous constatons cinq erreurs locales d'origines diverses. Deux erreurs appartenant à l'orthographe des mots. Après la correction d'une seule erreur du premier jet, deux erreurs se répètent « les illitrè » et « littrés ». Pareillement, pour les erreurs morphosyntaxiques, deux d'entre elles ont été corrigées et deux carrément supprimées

du deuxième jet. Alors que « *le meilleure* » et « *La honte, les hante* » y figurent toujours. Pour ce qui est des erreurs d'ordre générique, l'expression en arabe « العلم نور و الجهل ظلام » y demeure toujours, la seule différence réside dans l'introduction correcte de ce proverbe dans le texte.

Contrairement au texte du premier jet, ce texte est cohérent. Aucune anomalie ne figure dans la trame du discours. La structure informative est logique et correcte dans l'ensemble. Sur le plan des idées, aucun élément nouveau n'a été ajouté, bien au contraire une idée complète a été supprimée.

Nombre de mot	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexicale	Registre des langues	Défaut de la cohérence
-20	10	-1	-3	1	/	-1
Quelques erreurs sont corrigées						

Tableau 74: Taux de variation d'erreurs entre le texte 11.B3 et le texte R1.B3

Nous remarquons que la suppression de quelques expressions a rendu le texte moins long et plus cohérent. Aucun défaut de cohérence qui détourne la compréhension du lecteur n'est visible. En revanche, il n'y a pas une correction totale des erreurs, presque les mêmes maladresses au niveau de la surface persistent.

- Texte R2.B3 : « Le mot crucial »

« **l'univers de la littérature (Th1)** est un monde vaste où se mêlent cultures, traditions, mœurs, idées, avis.....**l'hétérogénéité du niveau de vie des hommes et de leurs niveaux culturels (Th2)** l'exige (**progression linéaire**). **Dans ce domaine (Th3)** les thèmes sont multiples (**progression à thème constant avec Th1**) : par exemple dans la littérature française du 18 et du 19^{ème} siècle **les thèmes les plus dominants (Th4)** étaient, à savoir : la misère, l'injustice (**progression linéaire**).....Tandis que **la littérature maghrébine d'expression française (Th5)** parle souvent de l'exil et du déchirement identitaire (**progression à thème dérivé avec Th1**). Vu le placement géographique du Canada et les conditions météorologiques, **le thème prédominant dans leur écrit (Th6)** est souvent la neige (**progression à thème constant avec Th4**). **La littérature (Th7)** évolue d'un siècle à un autre(**progression à thème constant avec Th1**). **Chaque siècle (Th8)** se base sur les lacunes du précédent pour se fonder. (**progression linéaire**) **Il (Th9)** ne cessera de se révolutionner jusqu'à l'éternité. (**progression à thème constant**) Ce n'est pas toujours facile **d'étudier un texte littéraire (Th10)** (**progression à thème dérivé du Th1**). Depuis que j'ai commencé à étudier à l'université, **la littérature (Th11)** me passionne mais étant enfant je n'ai jamais porté d'intérêt à ce domaine.

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
165 Mots	1-(...) un monde vaste où se mêlent cultures, traditions, mœurs, idées, avis.....	- (...) un monde vaste où se mêlent cultures, traditions, mœurs, idées, avis, etc.	M.syn	11	-5 à thème constant -3 linéaires -2 à thème dérivé	/
	1-Vu le placement géographique	- Vu l'emplacement géographique	Lexi			

Tableau 75: Grille d'analyse du texte R2.B3

Ce texte ne comporte aucune erreur du premier jet, des erreurs ont été corrigées et d'autres carrément supprimées. Deux nouvelles erreurs sont détectées. Une erreur morphosyntaxique relative à la ponctuation, le dernier mot de l'énumération est suivi de plusieurs points de suspension au lieu de l'adverbe « etc. » ou des trois points « ... » qui veulent dire « et tout le reste ». Et une erreur d'ordre lexical due à l'emploi inapproprié du mot « le placement » qui désigne l'action de placer au lieu du terme « l'emplacement » désignant le lieu géographique du Canada.

Contrairement au premier jet, le texte ne présente aucun défaut de cohérence apparent, la structure informative est claire dans l'ensemble. Il existe une variété d'enchaînement thématique qui diffère en nombre avec celle utilisée dans le premier texte. Ceci est justifié par la suppression de plusieurs idées et l'ajout de d'autres.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexique	Registre des langues	Défaut de la cohérence
+1	11	-3	1	+1	/	1-
		Correction réussie				

Tableau 76: Taux de variation d'erreurs entre le texte 4.B3 et le texte R2.B3

Nous remarquons que le nombre d'erreurs locales a baissé et l'erreur globale a complètement disparue. Alors que le volume d'expression reste presque le même. Ce qui nous mène à déduire que le procédé de la réécriture peut ne pas aboutir à un texte plus long. Élément confirmé par l'écrivante elle-même directement après l'écriture de ce texte. Elle déclare que : «*Je trouve que mon premier texte est mieux. Je ne sais pas, je n'arrive pas à trouver les phrases qui me conviennent.* »

- Texte R3.B3 : « L'amour »

« Je trouve **que le plus beau sentiment et la plus belle sensation (Th1)** que dieu ait créé est l'amour. A.M.O.U.R. **Une suite de lettres (Th2)** qu'on peut comprendre de différentes manières. (**Progression linéaire**) Chacun **la(Th3)** perçoit selon sa propre vision. « **Amour** » (**Th4**), un substantif qui est extrait du verbe « Aimer » qui est riche sémantiquement : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse, confiance.

On peut trouver **cette notion(Th5)** sous différentes formes : (**progression à thème constant**)

L'amour maternel (Th6)
// **paternel (Th7)**
// **divin (Th8)**
// **du partenaire (Th9)**
// **entres amies (Th10)**

Etre aimé (Th11) (dépend de certains critères : le respect, la modestie, la gentillesse, la compréhension. **L'amour (Th12)**, j'espère qu'il comblera tous les cœurs et règnera sur tout le monde. Il faut **le (Th13)** goûter pour apprécier sa valeur. Ne vous désespérez pas je vous le confirme : **l'amour (Th14)** existe toujours et **il (Th15)** existera jusqu'à la fin du monde. (**Progression à thème constant**)»

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
139 mots	-(...) dépend de certains critères : (1) le respect, la gentillesse, la compréhension ... (2)	- (...) dépend de certains critères, comme : le respect, la modestie la gentillesse, la compréhension, etc.	M.syn	15	-1 linéaire -8 à thème constant -5 à thème dérivé	/
	--(...) riche sémantiquement (3) : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse, (4)confiance.	-(...) riche sémantiquement, tels que : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse et confiance.				
	5-(...) un substantif qui est extrait du verbe « Aimer » qui est riche sémantiquement (...)	-(...) un substantif extrait du verbe « Aimer » qui est riche sémantiquement (...)				

Tableau 77: Grille d'analyse du texte R3.B3

Toutes les erreurs de surface ont été corrigées par l'écrivante mise à part quatre qui demeurent toujours présentes. Cependant, Une nouvelle erreur d'ordre morphosyntaxique apparaît. Elle est relative à la répétition du pronom relatif « qui » accompagné du verbe être au présent « est » dans la même proposition.

Le texte ne présente aucun défaut de cohérence comme celui du premier jet. La structure informative est correcte. Aucune idée n'a été ajoutée, juste quelques expressions pour enrichir les parties rhématiques.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexicale	Erreur générique	Défaut de la cohérence
+12	15	-1	-7	/	/	/
		Correction réussie				

Tableau 78: Taux de variation d'erreurs entre le texte 12.B3 et le texte R3.B3

Ce tableau montre que le texte n'est pas suffisamment étoffé. La preuve en est que le nombre de thèmes demeure le même. Toutefois, le taux d'erreurs corrigées est plus élevé. L'écrivante a corrigé dix erreurs, ce qui nous mène à penser que la réécriture lui a permis une autocorrection de ses propres lacunes. Sur le plan thématique, aucune incohérence n'est à signaler.

-Texte R4.B3 : « Si j'étais...»

« Un jour, **j'(Th1)** ai commencé à penser aux choses qui me tenaient et qui ne cesse de me tenir à cœur. Que **mon rêve (Th2)** le plus cher soit exaucer inch'allah. Les contes merveilleux **m'(Th3)** ont toujours passionnée ; les lutins ; les nains ; La fée avec sa baguette magique, **je(Th4)** l'envie. **J'(Th5)** aime tant avoir une baguette qui me permettra d'acquérir ce que je veux. Si **j'(Th6)** étais une baguette magique, si **j(Th7)** arriverais à l'avoir **je (Th8)** lutterais contre l'insalubrité dans mon bled qui est l'Algérie. **J'(Th9)** aime tant mon pays et je **(Th10)**veux œuvrer pour sa prospérité. **Je (Th11)**combaterais l'ignorance dans mon continent pour lui décoller l'étiquette du tiers monde et **je(Th12)** combatterais la famine et la pauvreté dans le monde afin de donner et offrir à chacun sa chance de pouvoir profiter de cette vie qui est très belle.**(progression à thème constant)** Il faut **en (Th13)** profiter pleinement **(progression linéaire)**. Si **j'(Th14)** étais enseignante et d'ailleurs c'est mon rêve, **je (Th15)** veillerais sur le bien être de mes enfants. **Je (Th16)** tisserais des liens avec eux pour pouvoir les motiver et progresser dans mon projet d'enseignement. **Je (Th17)** leurs apprendrais les valeurs, **je (Th18)** les éduquerais, **je (Th19)** les accompagnerais durant leur cursus. **Je (Th20)** leur transmettrais les bonnes manières inspirées de la sunna SWS. Si **j (Th21)**'étais une machine à voyager dans le temps **j'(Th22)** irais aux temps des grands auteurs, **Je (Th23)** reviendrais à mon enfance pour revivre les moments les plus marquants de ma vie oh combien **j'(Th24)**ai la nostalgie des temps passés.**(progression à thème constant)** »

Longueur de texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
254 Mots	1-les choses(...) et qui ne cesse(...) 2-combatterais 3- soit exaucer	- les choses (...) Et qui ne cessent (...) -combattrais -soit exaucé	M.syn	24	-22 à thème constant - 1 linéaire	/
	1- SWS	- la prière et le salut de dieu soient sur lui	Lexi			
	1-Mon Bled	-mon pays	Erreur d'ordre générique			

Tableau 79: Grille d'analyse du texte R4.B3

Les erreurs constatées sur la surface textuelle sont au nombre de cinq. Aucune erreur n'est d'ordre orthographique, ce qui nous mène à dire que l'écrivante a corrigé toutes les erreurs d'orthographe. Trois erreurs relèvent de la morphosyntaxe. Une erreur est déjà rencontrée dans le premier texte « *combatterais* ». Deux autres nouvelles erreurs sont relatives aussi à la conjugaison. Si la première est due à la conjugaison erronée du verbe « *cesser* » avec le sujet pluriel « *les choses* » « *les choses (...) et qui ne cesse* ». L'autre relève de l'emploi inadéquat du verbe « *exaucer* » à l'infinitif au lieu de son participe passé « *exaucé* ». Quant aux erreurs lexicales, la même erreur d'interférence persiste « *SWS* », une abréviation en arabe écrite en alphabet français de l'expression « *salla allahou alayhi wa sallam* » l'équivalent de « *que la prière et le salut de dieu soient sur lui* ». Á la fin une autre erreur est répertoriée sous la rubrique des erreurs génériques. Il s'agit de l'emploi du mot « *Bled* » qui appartient au registre familier de la langue française, nous trouvons qu'il est peu approprié à un texte universitaire.

A l'instar du premier jet, ce présent texte ne présente aucun défaut de cohérence. Malgré l'évolution du volume d'expression qui a atteint deux cent cinquante-quatre, le

texte demeure toujours clair et compréhensible. Aucune incohérence n'est détectée sur le plan du genre de la progression thématique. Mise à part une seule progression linéaire employée au niveau du treizième thème. La progression dominante est celle à thème constant. Les parties rhématiques sont généralement complexes, elles fournissent de nouvelles informations qui rendent le texte de plus en plus riche sur le plan des idées.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	morphosyntaxe	Lexique	Erreur générique	Défaut de la cohérence
+71	+7	3	-4	-1	+1	/
		Correction réussie				

Tableau 80: Taux de variation d'erreurs entre le texte 9.B3 et le texte R4.B3

D'un point de vue quantitatif, le taux d'erreurs relevé dans ce présent texte de deux cent cinquante-quatre mots est nettement inférieur à celui du premier jet. Presque toutes les erreurs de surface sont corrigées à l'exception d'une seule erreur d'ordre générique qui vient d'être ajoutée. Pour ce qui est de la progression thématique, cet extrait comme le précédent ne contient aucune incohérence qui touche au sens.

- Texte R5.B3 : « Le désert »

« **l'homme (Th1)** un être en chair et en âme... enveloppe en son être un cœur. Après le cerveau, **il (Th2)** est le maître du corps (progression linéaire). Parfois **ce don divin(Th3)** déborde d'émotions, de sentiments, de patience et de témérité mais parfois chez certaines personnes, **il (Th4)** est pareil à un désert (progression à thème constant), vide de toute sensation humaine. **Le mot désert (Th5)** fait rêver et fait peur en même temps (progression linéaire). **Il (Th6)** est symbole d'exotisme, d'évasion, de repos, calme. **Il (Th7)** est peut être un symbole d'éloignement, de solitude, de manque, de désorientation. **Il (Th8)** représente une grande partie de notre pays : Tamanrasset , Béchar, Hassi Messaoud, Tindouf **c'est un atout(Th9)** pour nous parce qu'il est une destination touristique par excellence (progression à thème constant). **Le sable chaud(Th10), les dunes(Th11), les chameaux(Th12), les oasis (Th13), tout ça (Th14)** pour dire Sahara.(progression à thème dérivé) **le grand désert (Th15)**qui fait rêver tant les occidentaux. (progression linéaire) **Les habitants(Th16)** sont plus préservateurs du patrimoine culturel des traditions par rapport aux gens du nord (progression à thème dérivé). **Ils (Th17)** tiennent à leur identité arabo-musulmane. **Chez eux** que les enfants passent par ce type d'enseignement avant d'accéder à l'école. Enfin **notre désert (Th20)** est une fierté pour nous les algériens. (Progression à thème constant)»

Longueur De texte	Erreurs locales			Erreurs globales		
	Erreur	Correction	Genre	Nombre de thème	Progression thématique	Défauts de la cohérence
201 mots	-Les parents veille (1) que (2) les enfants... 3- II est symbole d'exotisme, d'évasion, de repos, calme. 4-Tamanrasset, Béchar, Hassi Messaoud, Tindouf.	-Les parents veillent à ce que les enfants... - II est symbole d'exotisme, d'évasion, de repos et de calme. - Tamanrasset, Béchar, Hassi Messaoud, Tindouf, etc.	M.syn	20	-10 à thème constant - 3 linéaires -6 à thème dérivé	- 1 rôle de connecteur

Tableau 81: Grille d'analyse du texte R5.B3

A l'encontre du premier jet, ce texte réécrit contient un seul genre d'erreur de surface. Il y a quatre nouvelles erreurs morphosyntaxiques, la première relève de la conjugaison inadéquate du verbe « veiller » avec la troisième personne du pluriel « ils » « *Les parents veille* ». La deuxième erreur réside dans l'emploi de la simple conjonction « que » après le verbe « veiller » au lieu de la construction syntaxique particulière « à ce que » pour introduire la proposition. La troisième est relative à l'omission de la conjonction de coordination « et ». Il s'agit d'une phrase qui contient une énumération séparée uniquement par des virgules et le dernier élément n'est pas relié avec le précédent par la conjonction de coordination « et » qui exprime l'addition. Comme la précédente, la quatrième phrase est composée d'une énumération mais à caractère plus long. Ce qui exige la présence de la locution « etc. » ou trois points de suspension « ... » pour terminer la liste des villes du sud algérien.

L'écrivante a corrigé le défaut de la cohérence du premier jet. Aucune incohérence thématique n'est relevée dans le texte, mise à part une nouvelle légère maladresse qui n'a pas altéré la trame du discours. Elle se situe au niveau du huitième thème « **II** ». La

participante a écrit deux phrases contradictoires sans les relier par un connecteur logique qui montre ou appuie davantage cette différence. Il a fallu mettre un des connecteurs qui marquent l'opposition comme : mais, néanmoins, en revanche, etc. Les parties rhématiques sont riches et longues, elles fournissent beaucoup d'informations qui rendent le texte cohérent. A l'aide des thèmes variés, l'écrivante décrit le désert selon différents aspects. Elle introduit le thème désert par sa comparaison avec un cœur vidé de toutes sensations humaines. Puis le définit par plusieurs éléments abstraits. Ensuite elle donne des exemples réels du désert et le définit d'une manière concrète en s'intéressant aux habitudes de ses habitants.

Longueur de texte	Nombre de thème	Erreur locale				Erreur globale
		Orthographe	Morphosyntaxe	Lexique	Registre des langues	Défauts de la cohérence
+105	+11	-5	4	/	/	1
		Correction réussie				

Tableau 82: Taux de variation d'erreurs entre le texte 10.B3 et le texte R5.B3

Le tableau ci-dessus nous indique que le texte réécrit est plus développé sur le plan linguistique que celui du premier jet. Ce qui donne lieu à un texte plus riche sur le plan des idées. Aussi, remarquons-nous que le taux d'erreurs a baissé par rapport au premier texte. Sauf sur le plan des erreurs du contenu où le nombre reste identique sans détourner la trame discursive.

4.2.3. Résultat de l'analyse

Avant d'évoquer l'interprétation des résultats de l'analyse des textes réécrits des deux écrivantes, il est important de rappeler que dans le cadre de cette étude, l'analyse des effets de la réécriture est loin d'être exhaustive. Nous nous sommes limités seulement aux deux variations de l'ajout et la suppression du volume d'expression, des idées employées et des erreurs de surface et de contenu.

Après l'analyse de ce corpus des textes réécrits, composé de neuf textes dont cinq appartiennent à la participante (B3) et quatre à la participante (B1), nous avons remarqué que tous les textes ont été retouchés par la réécriture. Ce procédé a un effet beaucoup plus positif que négatif. Généralement, la réécriture a allégé le premier jet de ses lourdeurs sur le plan de la surface et du contenu. Nous allons voir en détail les effets de la réécriture sur les textes analysés après avoir mis le point sur les différentes logiques de la réécriture des écrivantes.

4.2.3.1. Les différentes logiques de la réécriture

Au début les écrivantes ont suivi une stratégie identique de la réécriture du premier jet. Toutes les deux ont gardé la même version du premier jet sans apporter toutes les corrections aux lacunes. Certes, la première séance est apparue difficile et inefficace pour les deux participantes. La preuve en est que les changements apportés aux extraits du premier jet de la l'écrivante (B1) se limitent seulement à des corrections de la surface textuelle. Le volume de l'expression n'a pas vraiment évolué, au contraire il a baissé de soixante-cinq mots. Elle montre qu'elle a rencontré des difficultés en disant que : « *j'ai beaucoup aimé le texte original, la réécriture de ce texte est plutôt complexe.* » Aussi, les deux premiers textes réécrits de la participante (B3) sont-ils moins étoffés que les textes du premier jet. L'un a baissé de vingt mots, signe de suppression d'idées, alors que l'autre est resté stable. Les erreurs de surface ne sont pas toutes corrigées mais la structure informative paraît plus claire que le texte du premier jet. A la fin de la première séance de la réécriture, cette écrivante affirme que : « *je ne vois pas que mon texte a changé, oui j'ai repris les mêmes idées.* ». Cette évolution lente du premier jet est justifiée par le manque d'expertise dans le domaine de l'écrit, notamment, de la réécriture des textes.

Toutefois, au fur et à mesure les deux écrivantes se sont adaptées au procédé de la réécriture et le résultat a complètement changé. Les logiques de la réécriture des deux écrivantes sont devenues fortement différentes, explicables en premier lieu, par leur profil³³⁵ distinct et en deuxième lieu par leurs attentes différentes des ateliers d'écriture. Les trois derniers textes réécrits de l'écrivante (B1) sont devenus plus clairs et plus corrects mais tout en gardant souvent la même ossature des textes du premier jet. En revanche, L'écrivante (B3) ne revient plus sur ses textes de départ. Ils sont presque

³³⁵ Description du corpus

métamorphosés par l'ajout de nouvelles idées et la suppression d'autres. Ses textes ont presque doublé de volume. Ils sont nettement meilleurs que la version précédente, tant du point de vue textuel où les erreurs de surface et de contenu ont presque complètement disparues, que sur le plan du sens où on repère de nouvelles idées.

4.2.3.2. Les effets de la réécriture

a- Le volume d'expression et des thèmes

Texte	R1.B1	R2.B1	R3.B1	R4.B1
Mots	44-%	194 %	148 %	290 %
Thèmes	0 %	200 %	150%	200 %

Tableau 83: Longueur des textes de l'écrivante (B1)

Texte	R1.B3	R2.B3	R3.B3	R4.B3	R5.B3
Mots	19-%	0,6 %	9 %	39 %	109 %
Thèmes	0 %	0 %	0 %	41 %	122%

Tableau 84: Longueur des textes de l'écrivante (B3)

Les deux tableaux ci-dessus montrent le nombre de mots ajoutés ou supprimés dans la deuxième version réécrite. Le compte global est fait en termes de pourcentage, nous multiplions par cent la différence entre le taux de mots du texte réécrit par rapport à celui du texte du premier jet. Et le résultat est divisé sur le nombre de mots de ce premier jet. Nous remarquons que le pourcentage de l'évolution de l'expression a baissé au début pour les deux écrivantes. Les textes réécrits ont connu une décroissance de 44-% pour le premier texte (R1.B1 « Le mot crucial ») de la participante (B1) et de 19-% pour le premier texte (R1.B3 « L'obscurité ») de la participante (B3). Ensuite le volume textuel a commencé à s'accroître. Nous enregistrons une moyenne dévolution de 147%

pour la participante (B1), un pourcentage qui révèle que les textes réécrits sont quantitativement plus importants que les textes du premier jet. L'écart est considérable. Ce résultat s'explique par le fait que cette participante éprouvait une grande insécurité linguistique, ce qui l'a poussé à écrire des textes du premier jet qui varient généralement entre douze et soixante-douze mots, soit une moyenne de cinquante-cinq mots. Le seul texte long **4.B1 « Le mot crucial »** composé de cent quarante-cinq mots comprenait un taux très élevé d'erreurs (Douze erreurs locales et deux erreurs globales), alors que la moyenne de l'évolution de l'expression de la participante (B3) est seulement de 28%. L'amplification augmente lentement (0,6%, **R2.B3 « Le mot crucial »**) puis elle dépasse le double (109%, **R5.B3 « Le désert »**) à la fin du dernier texte réécrit. Il est à rappeler que ses textes de premier jet sont assez longs par rapport à ceux de la participante (B1), ils varient entre vingt-trois et cent quatre vingt-trois mots, soit une moyenne de quatre vingt-huit mots.

Pour ce qui est des thèmes employés, ils évoluent en parallèle avec l'expression. Cependant, l'évolution négative ou bien à rythme lent (19-%, 0,6% et 9% pour la participante (B3) et 44-% pour la participante (B1)) n'a pas changé le taux de thèmes utilisés dans la version du premier jet. Ce qui pourrait montrer que les écrivantes n'ont fait soit que supprimer des éléments de la partie rhématique, soit elles ont ajouté des détails pour enrichir cette partie rhématique. Alors que les idées demeurent les mêmes dans les deux versions écrites. Il a fallu que l'expression amplifie significativement pour que les thèmes augmentent davantage. Ils ont dépassé le 100% chez l'écrivante (B3), soit 122% (**R5.B3 « Le désert »**) et doublé de volume chez l'écrivante (B1), soit 200% (**R4.B1 « La lettre imposée »**). Ce qui nous mène à dire que les écrivantes se basent sur de nombreuses idées.

En conclusion, l'étude du volume d'expression et des thèmes entre la première version des textes et la deuxième version montre que les deux participantes, d'un point de vue quantitatif, modifient positivement leurs textes du premier jet lors de l'étape de la réécriture. Autrement dit, grâce au procédé de la réécriture les textes des deux écrivantes, dans la plupart des cas, s'accroissent.

b- Erreurs locales et globales

Texte	Erreur locale				Erreur globale
	Orthographe	Morphosyntaxe	Lexical	Générique	Défaut de la cohérence
R1.B1	-67%	-100%	/	/	-50%
R2.B1	-50%	-50%	+10%	-100%	/
R3.B1	0%	-67%	/	/	0%
R4.B1	-33%	50-%	0%	/	-100%

Tableau 85 : Taux de variation des erreurs locale et globale de la participante (B1)

Texte	Erreur locale				Erreur globale
	Orthographe	Morphosyntaxe	Lexical	Générique	Défaut de la cohérence
R1.B3	-33%	-60%	0%	/	-100%
R2.B3	-100%	0%	+10%	/	-100%
R3.B3	-100%	-61%	/	/	/
R4.B3	0%	-100%	-50%	+10%	/
R5.B3	-100%	0%	/	/	0%

Tableau 86 : Taux de variation des erreurs locale et globale de la participante (B3)

Également au critère du volume d'expression et des thèmes, l'augmentation ou la diminution des erreurs de la première version des textes à la deuxième est calculée en pourcentage. Aussi, le procédé est-il le même, nous multiplions par cent la différence entre le taux d'erreur du texte réécrit avec celui du texte de premier jet. Et le résultat est divisé sur le nombre d'erreur de ce premier jet.

D'après les deux tableaux ci-dessous, une quantité importante d'erreur de surface a disparu chez les deux écrivantes, notamment, sur le plan orthographique et morphosyntaxique où le taux a très majoritairement diminué (-33%, -100%, -60%, pour l'écrivante (B3) et -67%, -50%, -100% pour la participante (B1)) ce qui nous mène à dire que ce genre d'erreurs est soit corrigé, soit carrément supprimé. Ceci n'exclut pas

que le nombre d'erreurs parfois demeure le même, présenté par le pourcentage 0% sur les tableaux.

Les ruptures thématiques sont également moins nombreuses, l'analyse n'a pas signalé une augmentation d'erreur. Dans l'ensemble, aucune progression thématique illogique n'est détectée, tous les textes réécrits par les deux écrivantes sont clairs et cohérents. La moitié des textes de l'écrivante (B1) ne contiennent pas de défauts de cohérences. Le texte **R2.B1** « **Si j'étais** » qui a presque quadruplé de volume après la réécriture ne présente aucune anomalie comme la version antérieure. Et l'erreur globale a diminué de 100% pour le texte **R4.B1** « **La lettre imposée** ». Excepté quelques légères maladresses du premier jet qui persistent dans deux textes (0% pour **R3.B1** « **Le désert** » et **R4.B1** « **La lettre imposée** ») sans toucher au sens du texte.

Mis à part un seul texte qui a conservé une seule maladresse (0%, **R5.B3** « **Le désert** »), majoritairement, les textes de l'écrivante (B3) ne comportent pas de défauts de cohérence. Dans deux textes, ce genre d'erreur a complètement disparu (-100%, **R1.B3** « **L'obscurité** » et **R2.B3** « **le mot crucial** »). Et les deux autres (**R3.B3** « **L'amour** » et **R4.B3** « **Si j'étais** ») conservent leur cohérence thématique depuis la version du premier jet.

A la lumière de ces résultats obtenus, nous déduisons que la réécriture a contribué à l'amélioration de la compétence linguistique qui a influencé positivement à son tour la cohérence thématique des textes produits.

Conclusion

Au terme de ce chapitre consacré à l'analyse des écrits des écrivains, nous confirmons les déclarations orales et écrites de ces participants à propos des effets d'atelier d'écriture auquel ils ont participé. Nous avons remarqué que ce dispositif les a aidés, non seulement, à oser écrire mais à mieux écrire avec le temps, notamment, le procédé de la réécriture. Il mène l'écrivain à adopter une démarche métacognitive qui lui permet des retours réflexifs sur ce qui a été écrit dans le premier jet. Certes, certaines lacunes demeurent présentes tout au long de l'écriture, mais les résultats montrent clairement une évolution visible sur le plan de la longueur des textes, les thèmes employés et la correction des erreurs locales et des erreurs globales. Ces changements décelés ne se limitent pas à une simple modification de surface. Bien au contraire, il s'agit d'une modification approfondie des textes.

Conclusion

Au terme de ce chapitre consacré à l'analyse des écrits des écrivains, nous confirmons les déclarations orales et écrites de ces participants à propos des effets de l'atelier d'écriture auquel ils ont participé. Nous avons remarqué que ce dispositif les a aidés, non seulement, à oser écrire mais à mieux écrire avec le temps, notamment, le procédé de la réécriture. L'atelier d'écriture mène l'écrivain à adopter une démarche métacognitive qui lui permet des retours réflexifs sur ce qui a été écrit dans le premier jet. Certes, certaines lacunes demeurent présentes tout au long de l'écriture, mais les résultats montrent clairement une évolution visible sur le plan de la longueur des textes, des thèmes employés et de la correction des erreurs locales et globales. Ces changements décelés ne se limitent pas à une simple modification de surface, bien au contraire, il s'agit d'une modification approfondie des textes qui a allégé le premier jet de ses lourdeurs de surface et de contenu.

Il est à noter que les deux participantes ne procèdent pas de la même manière quant au procédé de la réécriture, chacune adopte sa propre logique. Le (B1) garde le plus souvent ses textes du premier jet, elle corrige les erreurs commises et peaufine ses idées de départ. Alors que le (B3) opte pour le changement total de son premier jet en ajoutant de nouvelles idées et en supprimant d'autres.

Chapitre 6 : Étude comparative des deux expériences

Chapitre 6 : Étude comparative des deux expériences

Introduction

Au terme de ce sixième et dernier chapitre, nous poursuivons toujours notre réflexion sur les effets positifs des ateliers d'écriture sur les participants par le biais de l'enquête par Questionnaire. En premier lieu, nous allons faire l'analyse du questionnaire destiné aux participants de l'atelier de l'écrivain A. DJEMAI pratiqué à l'université Abdelhamid IBN BADIS à Mostaganem. Il est à rappeler qu'il s'agit presque du même questionnaire soumis aux participants de l'atelier d'écriture réalisé au sein du centre universitaire Ahmed ZABANA à Relizane et analysé dans le quatrième chapitre. En deuxième lieu, nous allons effectuer une étude comparative entre les résultats de l'analyse de ces deux enquêtes par questionnaires adressées à deux échantillons différents après leurs participations à deux ateliers d'écriture aussi distincts et ce, pour déceler les convergences et les divergences quant à l'influence de ces ateliers sur les participants.

Analyse de l'expérience (A)

Dans ce premier point nous analyserons le questionnaire remis aux participants des ateliers de l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ deux ans après sa réalisation. Il est à rappeler que ce présent questionnaire de l'expérience (A) est identique à celui remis aux participants de l'expérience (B). La seule différence réside dans le rajout de la première question³³⁶ et la différence de la cinquième question déjà posée.

La question ajoutée

<p>- Avez-vous déjà participé à des ateliers d'écriture avant l'expérience vécue avec l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ?</p> <p style="text-align: center;">Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui quels sont ces ateliers ?</p>
--

Participation aux ateliers d'écriture		

³³⁶ Nous n'allons pas numéroter cette question pour ne pas rencontrer des ambiguïtés lors de l'analyse comparative des deux questionnaires, contrairement à la 5^{ème} question qui ne présente pas une grande différence dans les deux questionnaires en question.

Participant	Réponse positive	Réponse négative
A1		+
A2		+
A3		+
A4		+
A5		+
A6		+
A7		+
A8		+

Tableau 87 : Grille d'analyse de la réponse à la question (Expérience (A))

D'après les réponses négatives de tous les participants, cette pratique scripturale s'avère méconnue chez l'ensemble des participants avant leurs participations aux ateliers d'écriture avec l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ.

1^{ère} question

1) Après votre participation aux ateliers d'écriture avec l'écrivain-animateur Abdelkader DJEMAÏ, quelle a été votre première impression ?

Participants	Les premières impressions sur les ateliers d'écriture		
	un moment de répit et de plaisir	Un endroit de liberté et de créativité	Un moment de peur et d'appréhension
A1			+
A2	+	+	
A3	+	+	
A4			+
A5		+	
A6			+
A7			+
A8			+

Tableau 88 : Grille d'analyse de la réponse à la 1^{ère} question (Expérience (A))

Cinq enquêtés (A1, A8, A4, A6, A7) manifestent une peur visible envers les ateliers d'écriture. Certains l'ont déclaré sans justifier la source de ce sentiment « j'avais peur. » (A8 d'autres ont expliqué la cause de cette peur d'affronter l'atelier d'écriture. Le A1 et A6 annoncent qu'ils n'ont jamais connu un écrivain de près, ce qu'il les a découragé à

écrire, ils disent à cet effet : « *Au début j'ai eu une peur bleue, être en face d'un écrivain c'est ma première expérience* »/A1 « *Je n'ai jamais connu un auteur devant moi je ne sais pas comment faire* »/A6. La présence d'un écrivain s'avère une nouvelle expérience pour ces enquêtés. Virtuose en écriture, Abdelkader DJEMAÏ est un homme de lettre, source de compétence linguistique et littéraire ne peut au début qu'impressionner les jeunes étudiants. Par conséquent, ils développent un sentiment de sous-estimation de soi en tant que scripteur.

Alors que l'enquêté A7 énonce son inquiétude par sa méconnaissance de la pratique d'atelier d'écriture. Il dit que : « *Je pense que c'est difficile pour moi car je ne suis jamais allée à un atelier d'écriture.* »/A7. A ces raisons s'ajoute la crainte de l'évaluation, « *après avoir vu la vidéo des ateliers d'écriture de DJEMAÏ un sentiment de gêne m'a envahit de la tête jusqu'au pied, je peux écrire vraiment et la note je ne sais rien* » le dit un enquêté A4. Cet enquêté perd sa confiance en soi. Le fait de visualiser la vidéo de l'atelier d'écriture en France, animé par l'écrivain avec un public natif a diminué son assurance scripturale. Aussi, est-il important de signaler que l'évaluation pourrait être un obstacle pour l'écriture.

A l'opposé des précédents, trois répondants (A2, A3, A5) donnent des avis positifs à l'égard de l'atelier d'écriture. Ils le qualifient comme un endroit de liberté et de créativité « *j'imagine des faits et j'écris comme je veux* »/A5. Ainsi que les enquêtés A3 et A2 lui attribut un autre critère positif qu'est le moment de répit et de plaisir « *contente et heureuse puisque je sais que je vais changer les idées et écrire autrement* »/A2.

En définitive, nous déduisons que les premières représentations des enquêtés vis-à-vis de l'atelier d'écriture sont beaucoup plus négatives que positives et ceci est dû, principalement, à la méconnaissance de cette nouvelle pratique et aux modalités de l'atelier qui met en scène un écrivain maghrébin célèbre d'expression française.

2^{ème} question

2) Quelle est la consigne qui vous a amené d'écrire d'une manière spontanée ?

Participants	Lanceur d'écriture				Aucun Lanceur
	Le 1 ^{er} : Ecrire une histoire à partir d'une liste de mots	Le 2 ^{ème} : Ecrire une histoire à partir d'un dessin	Le 3 ^{ème} : Ecrire une histoire à partir d'une expression	Le 4 ^{ème} : Ecrire une lettre à une personne ou à	
A1		+			
A2			+	+	
A3		+	+		
A4					+
A5	+	+			
A6		+			
A7		+			
A8		+			

Tableau 89 : Grille d'analyse de la réponse à la 2^{ème} question (Expérience (A))

A partir des réponses récoltées, la consigne qui a eu plus de succès auprès des écrivains est bien celle de l'écriture d'une histoire à partir d'un dessin. Effectivement, six enquêtés (A1.A3, A5.A6.A7.A8) le mentionnent. Le A8 décrit la consigne du dessin fait par Abdelkader DJEMAÏ en détail, il dit : « *la consigne c'est quand il nous a dessiné un arbre, un Monsieur qui était en train de pêcher et un chat qui cherche comment attrape-t-il l'oiseau* ». Il paraît que cette motivation a nourri l'imaginaire des participants et leur a donné de la matière pour écrire, d'une manière spontanée et sans difficulté. Comme le confirme le A7 : « *presque toutes les consignes mais j'ai imaginé beaucoup d'éléments durant la consigne du dessin* », c'est pour ces raisons que l'écrivain-animateur a choisi ce genre de consigne, il a évoqué leurs utilité lors de son interview dans la revue « L'Etudiant » du département de français de l'université Abdelhamid IBN BADIS en disant qu'il faut :

« savoir regarder les choses pour bien les vendre, comme un peintre ; visualiser c'est prendre le détail de l'observation, de la sensibilité de chacun, un détail peut être plus important que six pages de description, il peut être éloquent, il peut expliquer beaucoup de choses, au lieu d'écrire six pages, on écrit trois lignes et un détail, cela suffit largement »³³⁷

En deuxième position vient la consigne de l'imagination d'une histoire à partir d'une expression. Deux répondants (A2, A3) sont enclins vers cette écriture à partir d'un

³³⁷ L'Etudiant, revue du département de français, Université UMAB Mostaganem, 2009. P. 5

déclencheur. Sans pour autant être totalement guidés, mais plutôt laisser libre cours à l'imagination. Car ils éprouvent le besoin d'exprimer leurs sentiments et simuler leurs créativité.

En opposition à ce qui a été remarqué, un seul enquêté est contre la consigne en tant qu'acteur d'écriture. Il préfère rédiger ce qui lui vient à l'esprit que de suivre une consigne donnée, il dit à ce propos : « *j'aime écrire ce que je veux sans me dicter.* » /A4. En dernière position, la proposition de l'écriture de la correspondance a été citée, seulement, par l'enquêté A2. Pareillement pour le lanceur de l'écriture à partir d'une liste de mots évoqué par le répondant A3.

Nous remarquons que chaque participant choisi la consigne qui lui convient. De là nous pouvons dire que la variété des consignes est importante lors de l'atelier d'écriture.

3^{ème} question

3) Est- ce que vous êtes penchés vers la rédaction de texte libre ou bien de texte guidé par une consigne donnée ? Pourquoi ?

Participants	Les choix des textes	
	Le texte libre	Le texte guidé par une consigne
A1	+	
A2	+	
A3		+
A4	+	
A5	+	+
A6		+
A7	+	
A8	+	

Tableau 90 : Grille d'analyse de la réponse à la 3^{ème} question (Expérience (A))

Très majoritairement, les participants (A1, A2, A4, A7, A8) préfèrent le texte libre car il ne se fie pas aux impositions du sujet et de la manière d'écrire. « *J'ai un penchant vers le texte libre car je peux m'exprimer librement comme je veux personne n'a un mot sur moi.* »/A4. Il est plutôt basé sur le désir du scripteur, ses capacité et son imagination

afin d'aboutir à transmettre ses émotions enfuies au fond de lui. Célestin Freinet montre les besoins qui poussent l'écrivain à écrire le texte libre, il dit à cet effet qu' : « *On l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin de s'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous.* »³³⁸. Cependant, les réponses de la deuxième question nous mènent à penser qu'il est fort possible que ces répondants ne font pas la distinction entre le texte libre et le texte ouvert à toutes modifications, où l'on peut détourner l'acte d'écrire selon notre imagination et nos besoins. Et c'est ce que Abdelkader DJEMAÏ a utilisé dans ces séances d'atelier d'écriture, il a donné des consignes ouvertes à caractère libérateur. Écrire à partir ; d'un dessin ; de la sélection des mots ; d'une phrase et de la correspondance. La réponse du n : A8 le montre clairement « *je suis penché vers le texte libre qui était la lettre dont j'ai pu m'exprimer librement.* »

A l'inverse, deux enquêtés (A3 et A6) déclarent leur penchant vers le texte guidé par une consigne, le A6 mentionne qu' « *avec les consignes de l'écrivain tout le monde est motivé et écrit beaucoup* ». Alors que le A3 déclare sa préférence en critiquant ouvertement le texte libre, il dit : « *Le texte libre est meilleur aide à trouver des idées mais le texte non guidé par une consigne me perturbe* ». La consigne ce n'est ni cet ordre à exécuter comme son nom l'indique, ni cet exercice qui exige une réponse ou un contenu attendu. Bien au contraire, elle joue le rôle de cet outil motivant qui simule en chaque scripteur l'envie d'écrire, de se dévoiler et de dégager la singularité de chaque personne.

Par ailleurs, un enquêté A5 partage les deux avis à la fois, car il trouve que chaque texte a son utilité. Il dit que : « *les deux textes ont des avantages si quelqu'un a un sentiment ou une chose au fond c'est le texte libre, autre chose c'est le texte guidé* » Comme si la consigne ne peut aboutir à l'écriture de soi.

Donc, il est clair que tous les répondants dévoilent leur penchant vers le texte guidé mais sans le savoir, car ils ignorent le concept de texte libre et de la consigne.

4^{ème} question

338 Freinet (C), In Bibliothèque de l'École Moderne N°3- le texte libre.cf: <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18123>, consulté le 01/09/2016

Cette question semi-fermée vise à voir, progressivement, si la réécriture a eu lieu à l'atelier d'écriture de l'écrivain-animateur Abdelkader DEJEMAÏ, et l'auto-évaluation du texte par les participants avant l'opération de la réécriture.

<p>04) Avez-vous réécrit vos textes avec l'écrivain-animateur ? oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui, comment évaluez-vous votre texte avant la réécriture ?</p>
--

a- La réécriture des textes

Participants	Réécriture des textes	
	Réponse positive	Réponse négative
A1	+	
A2		+
A3		+
A4		+
A5		+
A6	+	
A7		+
A8		+

Tableau 91 : Grille d'analyse de la réponse à la première partie de la 4^{ème} question (Expérience (A))

Pour cette première partie de la question, nous constatons que la majorité des enquêtés émet des réponses négatives (A2, A3, A4, A5, A7, A8), sauf les répondants A6 et A8 affirment qu'ils ont réécrit leurs textes avec l'écrivain/animateur.

b- L'évaluation des textes avant la réécriture

Participants	L'évaluation du texte avant la réécriture		
	Texte pauvre	Texte oral/	aucune réponse
A1		+	
A2			
A3			
A4			
A5			
A6	+		
A7			
A8			

Tableau 92 : Grille d'analyse de la réponse à la deuxième partie de la 4^{ème} question (Expérience (A))

La deuxième partie de la question contient seulement les deux réponses des enquêtés qui ont déjà confirmé avoir eu recours au procédé de la réécriture (A1 et A6). Le A6 donne une réponse vague, il souligne que : « *Mon texte n'était pas riche.* », en revanche, le A1 déclare le fait qu'il rencontre des difficultés du passage de l'oral à l'écrit, voici son énoncé : « *un texte sans âme parce que le manque d'expérience dès fois fait quand dit n'importe quoi. On écrit notre oralité tout simplement.* » Effectivement, il existe une différence majeure entre un texte dit à l'oral et le même texte écrit, soit sur le plan de sa composition en général, soit dans sa perception par le récepteur.

5^{ème} question

05) Et après la réécriture comment le trouvez-vous ?
--

-L'évaluation des textes après la réécriture

Les participants	Evaluation des textes après la réécriture	
	Amélioration générale du texte	Aucune réponse
A1	+	
A2		+
A3		+
A4		+
A5		+
A6	+	
A7		+
A8		+

Tableau 93 : Grille d'analyse de la réponse à la 5^{ème} question (Expérience (A))

Pareillement aux précédentes, toujours pas de réponse de la part des participants qui ont infirmé en haut la pratique de la réécriture au sein de l'atelier d'écriture. Mais le A1 et A6 continuent à donner des réponses. Le A1 dit : « *Le texte qui vit et qui donne envie d'être écouté.* ».

Nous déduisons que l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ n'a pas fait de réécriture avec ces participants. La preuve en est, premièrement, la réponse négative des six participants au début ainsi que leurs non-réponses aux restes des questions. Deuxièmement, les énoncés des deux répondants (A1 et A6) le déclarent clairement. En effet, leur auto-évaluation des textes montre, beaucoup plus, qu'ils parlent de la phase de l'écriture et de l'aide de l'écrivain-animateur pendant cette phase. Déjà le A6, en plus de la richesse des idées soulignée après la réécriture, il a évoqué la variété des consignes en les appelant par « astuce », en disant qu' « *après il y avait de nouvelles idées ainsi que d'autres astuces telle que les jeux de mots.* » Il est à rappeler que la consigne de jeux de mots a été le premier lanceur d'écriture de l'atelier d'écriture d'Abdelkader DJEMAÏ, remarque qui nous a aidée à lever l'ambiguïté des réponses.

En définitive, il est possible que les deux enquêtés aient amélioré leur brouillon au fur et à mesure de l'étape de l'écriture grâce à l'aide de l'écrivain-animateur et des autres participants. Ce qui nous amène à penser au processus de la révision³³⁹ où le sujet scripteur a tendance à améliorer en quelque sorte son écriture en cours.

6^{ème} question

³³⁹ C'est la dernière étape après la planification et la textualisation du processus rédactionnel défini par les socio-cognitivistes Hayes et Flower en 1980.

<p>06) Etiez-vous aidé par l'animateur lors de cette phase de réécriture ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, qu'a-t-il apporté de plus à votre écrit ?</p>
--

En continuité avec la question précédente, cette question évoque le déroulement des conditions de la réécriture.

Participants	L'aide de l'animateur			
	Aidé par l'animateur		Non aidé par l'animateur	Aucune réponse
	Rendre le texte cohérent	Employer un vocabulaire Soutenu		
A1	+	+		
A2				+
A3				+
A4				+
A5				+
A6	+			
A7				+
A8				+

Tableau 94 : Grille d'analyse de la réponse à la 6^{ème} question (Expérience (A))

La majorité des participants ne répondent pas à cette question (A2, A3, A4, A5, A7, A8), donc nous affirmons que l'atelier d'écriture n'a pas traité l'étape de la réécriture des textes. Cependant, les enquêtés A1 et A6 renforcent leurs réponses affirmatives antérieures. Ils déclarent être aidés réellement par l'écrivain-animateur durant la stratégie de l'écriture et les conséquences de cette aide. Voici leurs réponses : « Plus de clarté et de cohérence. »/A6, « Il a amélioré la façon dont je vois les choses et comment les interpréter en choisissant un lexique (vocabulaire) plus académique »/A1.

7^{ème} question

<p>07) Pensez-vous que le procédé de la réécriture conduit à :</p> <p>- l'amélioration de l'écrit <input type="checkbox"/></p> <p>- la modification totale du texte <input type="checkbox"/></p> <p>- Ou bien les deux à la fois <input type="checkbox"/></p> <p>- Autres ? Précisez</p>
--

En relation toujours avec les questions antérieures, la présente sert à cerner l'avis des participants sur le procédé de la réécriture.

Participants	Effet de la réécriture		
	L'amélioration de l'écrit	La modification totale du texte	Aucune réponse
A1	+		
A2			+
A3			+
A4			+
A5	+		
A6	+		
A7	+		
A8	+		

Tableau 95 : Grille d'analyse de la réponse à la 7^{ème} question (Expérience (A))

Mis à part les enquêtés (A2, A3 et A4) qui n'ont pas répondu à la question, les répondants (A1, A5, A6, A7, A8) ont coché seulement la première case de l'amélioration de l'écrit. Il y a que le répondant (A1) qui est le seul à ajouter qu' « *en plus vous sentez que vous êtes capable d'écrire et de rédiger des histoires dont certains aiment vos écrits.* » Son intention est de renforcer sa première réponse dichotomique et non pas d'apporter de nouveaux éléments de réponse. Pour ce qui de la deuxième proposition de la modification totale du texte, aucun des participants n'a coché sa case. Par conséquent, nous disons que tous les écrivains méconnaissent les opérations universelles de la réécriture « modifier, supprimer, ajouter et substituer ». C'est encore un autre indice qui prouve qu'ils pas été affrontés à cette stratégies de réécriture.

8^{ème} question

<p>08)- Est-ce qu'il y a eu un moment de travail collectif lors des ateliers ?</p> <p>Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/></p> <p>Si oui, combien a-t-il duré ?</p>
--

La première partie de la question à caractère fermée mène à donner une réponse soit positive, soit négative sur le recours au travail collectif, alors que la deuxième partie sert à préciser combien il a duré.

Participants	Recours au travail collectif		
	Réponse positive	Réponse négative	Durée du travail collectif
A1	+		Toute la séance
A2	+		Pas de réponse
A3	+		Réponse approximative
A4	+		Réponse approximative
A5	+		Pas de réponse
A6	+		Toute la séance
A7	+		Pas de réponse
A8		+	

Tableau 96 : Grille d'analyse de la réponse à la 8^{ème} question (Expérience (A))

Hormis le répondant A8 qui a donné une réponse négative, nous observons que la plupart des enquêtés affirment le recours au travail coopératif lors des ateliers d'écriture. Cependant, personne n'a fourni la durée précise consacré à ce travail. Il s'agit plutôt de réponses variées ou bien aucune réponse. Deux enquêtés donnent des réponses approximatives, le A3 dit : « *ça dépend le travail demandé* » et le A4 annonce que : « *Le travail en groupe (A) duré moins longtemps que le travail individuel.* ». D'autres énoncés (A1 et A6) nous semblent confondus ou mal formulés l'enquêté A6 déclare que : « pendant toute la séance je pense ». Ce qui nous conduit à dire que soit cet enquêté ne fait pas de distinction entre le travail collectif et l'écriture en groupe, soit il a tellement fait appel aux autres membres à chaque fois qu'il rencontre des lacunes. En plus des non-réponses des répondants A2 et A7 montrant clairement qu'ils n'arrivent pas à cerner le temps consacré à l'échange, le A5 écrit carrément que « je ne m'en souviens pas ».

En résumé, d'après ces résultats obtenus nous pouvons dire que les participants n'arrivent pas à donner la durée exacte du travail collectif.

9^{ème} question

<p>09) Ce travail collectif a consisté en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Des échanges entre vous et l'écrivain-animateur <input type="checkbox"/> - Des échanges entre vous et les autres participants <input type="checkbox"/> - Autres ? Précisez ?
--

Cette question a pour objectif de préciser la forme du travail collectif au sein de l'atelier d'écriture.

Participants	La forme du travail collectif		
	Des échanges entre les participants et l'écrivain/animateur	Des échanges entre les participants	Réponse négative
A1	+		
A2	+	+	
A3	+		
A4	+	+	
A5	+		
A6	+		
A7	+		
A8			+

Tableau 97 : Grille d'analyse de la réponse à la 6^{ème} question (Expérience (A))

Il est à signaler que mis à part les propositions données aucune nouvelle forme de travail coopératif n'a été mentionnée de la part des enquêtés. Plus que la moitié des participants (A1, A3, A5, A6, A7) ont effectué des échanges seulement avec l'écrivain/animateur. Alors que les deux enquêtés (A2 et A4) indiquent les échanges dans les deux sens avec l'écrivain/animateur et entre les participants eux même. Sauf le cas du participant A8 qui donne une réponse négative en continuité avec ce qu'il a répondu auparavant concernant le travail collectif.

A la lumière de ses résultats, nous pouvons émettre deux hypothèses ; la première est, vu que l'animateur de l'atelier est un écrivain de profession, il serait possible que les participants ont préféré avoir des échanges avec lui et non avec leurs camarades pour en bénéficier de sa grande expérience. La deuxième est, puisque l'atelier d'écriture a duré seulement quatre jours, les participants n'étaient pas en mesure de se familiariser avec l'atelier d'écriture pour qu'il y ait des échanges entre eux.

10^{ème} question

10) Est-ce que vous êtes pour ou contre le travail collectif dans les ateliers d'écriture ? Pourquoi ?

Cette question qui interpelle l'avis des participants sur le travail collectif a donné lieu à six réponses, quatre d'ordre positifs et deux d'ordre négatif.

Participants	La représentation du travail collectif					
	Les avantages				Les inconvénients	
	Favoriser l'entraide	Maintenir la communication	Création de l'ambiance	Instaurer la concurrence	Gêner la phase de la production écrite	Exploiter les idées des autres
A1	+	+				
A2					+	
A3	+					
A4	+					
A5				+		
A6		+	+			
A7						
A8						+

Tableau 98 : Grille d'analyse de la réponse à la 10^{ème} question (Expérience (A))

Généralement, le travail collectif aide à maximiser l'innovation et l'efficacité des membres du groupe. Effectivement, les participants (A1, A3, A4 et A6) fournissent trois avantages liés à cette tâche. Les enquêtés (A1, A3 et A4) insistent sur l'entraide et la collaboration. Le A3 dit à cet effet : « *je suis pour le travail collectif car il aide à l'échanges d'idées et à la collaboration.* » Cette notion contribue à surmonter les tâches complexes auxquelles les membres du groupe sont confrontés lors des différentes étapes de l'atelier d'écriture, notamment, à en trouver des solutions adéquates. Cependant, l'entraide et la collaboration ne concerne pas seulement les problèmes d'ordre scripturale. Elle consiste aussi à partager, dans la réciprocité, les émotions et à dépasser les chagrins de l'autre sans jugement.

Aussi, la communication est-elle citée par deux autres participants (A1 et A6) « *je suis pour le travail collectif parce que ça renforce la communication et l'aide partagée.* »/ A1. Considéré comme un élément catalyseur au sein de l'atelier d'écriture, la communication conjugue plusieurs verbes à la fois ; transférer des informations, influencer, convaincre, attirer l'attention de l'autre. Par conséquent, entretenir un groupe pendant un moment donné. Dans ce contexte, elle peut être verbale, où chaque écrivain peut devenir locuteur et vice versa. Comme elle peut relever du non verbal pour compléter le message, il s'agit d'un geste rassurant, d'un ton de voix encourageant ou méprisant, d'une expression de visage défiante ou d'un silence total.

Un autre élément est ajouté par l'enquêté A6 à ces avantages, lorsqu'il dit : « *bien sûr que oui et c'est ça qui fait le charme de l'atelier et qui installe un climat d'interaction et surtout d'ambiance entre les participants et l'écrivain.* » Créer de l'ambiance au sein du groupe ne demande pas de formule magique pour y parvenir. Bien au contraire, il suffit d'avoir un animateur dynamique qui veille à l'instauration d'un climat détendu truffé de la bonne humeur et de l'esprit positif. Ceci n'exclut pas les difficultés qu'un participant peut rencontrer en situation de travail collectif. La preuve en est que deux participants invoquent deux effets négatifs. Le premier (A2), mentionne que le travail collectif constitue une entrave à l'activité de l'écriture, il dit : « *Sincèrement je préfère apprendre à écrire seul et toute tentative d'échange me dérange j'étais obligé de suivre le train de l'atelier.* » Le second (A8), quant à lui ne fait pas confiance aux autres et n'est pas prédisposé pour le sens du partage. Il explique clairement qu'il ne veut pas échanger ses idées en déclarant son refus catégorique : « *Je suis contre le travail collectif dans les ateliers car vos idées peuvent être volées par d'autres donc vous êtes obligé de changer la rédaction.* » Alors que l'écrivain A7 n'a pas fourni d'arguments concernant le travail collectif au sein de l'atelier d'écriture. Ajouter l'énoncé.

Parmi les réponses collectées, un énoncé a retenu notre attention, celui de l'enquêté A4 qui exprime une opinion ambiguë vis-à-vis du travail collectif sans lui attribuer un aspect négatif. Il avance que : « *Je suis pour et contre, si l'atelier ou le sujet traité prête à l'échange, au partage et au débat pourquoi pas, sinon travailler en individuelle est aussi fructueux.* »

Considéré comme un élément négatif interpellant l'esprit belliqueux, la concurrence a été évoquée par la participante A5 en disant que : « *personnellement, je suis pour et j'encourage le travail collectif mais il crée la concurrence qui gêne le déroulement.* » Cet esprit de compétition entre les membres peut être à l'essence de l'évolution des écrits et de la découverte des talents cachés seulement dans la mesure où les membres du groupe l'utilisent dans le bon sens.

En définitive, il est à signaler que le travail collectif peut avoir des avantages et des inconvénients à la fois selon sa perception chez les membres du groupe. Toutefois, il est indispensable à tout atelier d'écriture.

11^{ème} question

11) l'animateur a-t-il introduit d'autres activités pendant le déroulement de l'atelier ?
 Oui non
 Si oui, lesquelles ?

Cette question semi-fermée nous montre si l'écrivain-animateur a introduit des activités ainsi que leur nature.

Participants	Les activités durant les ateliers	
	Présence d'activité	Absence d'activité
A1		+
A2		+
A3		+
A4		+
A5		+
A6		+
A7		+
A8		+

Tableau 99 : Grille d'analyse de la réponse à la 11^{ème} question (Expérience (A))

Tous les participants cochent la case de la réponse négative, ce qui veut dire que l'écrivain-animateur n'a pas mis en œuvre d'autres activités que celle de l'écriture des textes.

12^{ème} question

A l'instar de la précédente, nous allons confirmer ou infirmer l'introduction des pauses dans l'atelier et ce qui a été effectué lors de ses pauses.

12) Avez-vous fait des pauses durant l'atelier ?
Oui non
Si oui, qu'avez-vous fait pendant ces pauses ?

Participants	Les pauses durant les ateliers		
	Présence de pause	Genre de pause	Absence de pause
A1			+
A2			+
A3			+
A4			+
A5	+		
A6	+		
A7	+	Moment de rire	
A8			+

Tableau 100 : Grille d'analyse de la réponse à la 12^{ème} question (Expérience (A))

Il est manifeste que l'écrivain/animateur n'a pas intégré des pauses dans l'atelier d'écriture, comme le montre la plupart des enquêtés (A1, A2, A3, A4, A8) en cochant la case non. Même si les répondants (A5, A6, A7) affirment avoir effectué des pauses, une seule réponse est valable, celle du A7 : « *Oui, c'était parfois des moments de rire surtout dans l'intention de changer l'atmosphère.* » Alors que les deux autres donnent des réponses plutôt erronées, ils disent : « *Oui parfois pour utiliser le dictionnaire ou bien pour discuter avec les autres dans le cadre de l'atelier.* »/A5. « *Oui, pendant la réflexion* »/A6.

Habitué à l'écriture dans un cadre formel, les participants ne connaissent ni les principes de l'atelier, ni ses étapes.

13^{ème} question

13) La dernière séance était-elle comparable à la première ?

Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si non, en quoi consiste cette différence ?
--

Cette question qui interpelle l’avis des participants a donné lieu seulement à trois réponses à caractère positif.

Participants	Le changement de la dernière séance		
	Réponse positive		Réponse négative
	Familiarisation avec l’atelier d’écriture	Avoir plus d’émotion	
A1	+		
A2	+		
A3		+	
A4	+		
A5	+	+	
A6	+	+	
A7	+		
A8	+		

Tableau 101 : Grille d'analyse de la réponse à la 13^{ème} question (Expérience (A))

A cette question, tous les répondants apportent une réponse positive qui prouve que leur représentation de l’atelier d’écriture en tant que pratique difficile a changé. Les explications exposées sont au nombre de deux. Sept enquêtés (A1, A2, A4, A6, A5, A7, A8) avancent que leur changement représentationnel a touché en grande partie l’atelier d’écriture en tant que pratique de l’écrit. Voici quelques énoncés :

Non c’était complètement incomparable, la première séance et en étant soi-disant débutant envers l’atelier il y avait suffisamment de difficultés pour s’y adapter. Quant à la dernière et avec une certaine maîtrise la situation a beaucoup changé. »/A7, « La première séance c’était la présentation de l’animateur du mot « atelier » et comment fonctionne-t-il et la dernière on connaissait l’atelier d’écriture. /A8.

En effet, la situation d’écriture que l’on aborde à l’école ou à l’université est fort différente de ce qu’ils ont vécu avec l’écrivain-animateur Abdelkader DJEMAÏ, ni l’atmosphère, ni les étapes de la rédaction ne sont semblables. D’où la difficulté de se familiariser avec cette nouvelle stratégie méconnue auparavant. Aussi, beaucoup de

sentiments positifs surgissent-ils en participants aux ateliers d'écriture, trois répondants (A3, A5, A6) le mentionnent dans leurs réponses. Le cas le plus manifeste est celui du répondant A6 qui déclare ouvertement que l'atelier d'écriture a des effets thérapeutiques sur la personne en disant que : « *Bien sûr que non, car dans la première séance on avait du mal à se concentrer et à travailler mais avec le temps on s'est habitué à un point où les ateliers étaient des moments de plaisir, de joie, d'amour. Autrement dit une thérapie psychique tout en apprenant.* »

Donc, il faut bien admettre que l'atelier d'écriture a des effets constructifs et guérisseurs à la fois, pour le texte et pour le sujet scripteur.

14^{ème} question

14) Avant votre participation aux ateliers d'écriture, quelle idée aviez-vous sur cette démarche ?

A partir de cette question nous voulons connaître les représentations des participants de l'atelier d'écriture avant la participation.

Participants	La première représentation sur les ateliers d'écriture			
	Démarche difficile pour apprendre l'écrit	Pratique futile et ennuyeuse	Pratique de travail commun	Aucune idée
A1				+
A2				+
A3	+			
A4		+		
A5			+	
A6		+		
A7				+
A8				+

Tableau 102 : Grille d'analyse de la réponse à la 14^{ème} question (Expérience (A))

Si la moitié des répondants (n : A1, A2, A7, A8) déclarent n'ayant aucune idée de la pratique de l'atelier d'écriture, ils sont quatre (A3, A4, A5, A6) à donner quelques représentations avant d'y participer. Le A4 et A6 minimisent la valeur de l'atelier d'écriture en lui attribuant des aspects péjoratifs, ils soulignent que : « *Je n'en voyais pas forcément l'utilité avant d'y participer.* »/ A4, « *En vérité j'ai cru que je vais mourir d'ennui, que ça va être ce genre de séance classique où on est toujours le public passif.*»/A6.

Toujours dans la même perspective négative, un autre enquêté (A3) déclare sa crainte en qualifiant l'atelier d'écriture comme une pratique difficile à évoquer, il dit à cet effet que : « *j'avais l'idée que ces ateliers sont des tâches difficile à réaliser pour apprendre l'écriture.* »

Toutefois, le A5 ne formule pas une hypothèse à caractère négatif, au contraire il dit : « *c'est de penser et de travailler en collaboration avec le groupe et en échangeant les idées et de créer aussi d'autres.* » Cependant, nous n'arrivons pas à cerner si cet enquêté évoque le travail en collaboration qui mène à un seul texte où d'un travail individuel fait à partir de l'entraide et l'échange.

Les résultats de cette question confirment que les participants en question n'ont pas connu déjà l'atelier d'écriture ni de près, ni de loin.

15^{ème} question

15) Et maintenant que penseriez-vous de cette expérience ?

Participants	L'atelier d'écriture permet		
	La confiance de soi	La liberté d'expression	Vivre une expérience exceptionnelle
A1			+
A2			+
A3			+
A4			+
A5			+
A6		+	
A7			+
A8	+		

Tableau 103 : Grille d'analyse de la réponse à la 14^{ème} question (Expérience (A))

L'ensemble des questionnés s'accorde sur le fait que l'atelier d'écriture résulte que des effets positifs. Toutefois, la majorité (A1, A2, A3, A4, A5, A7) fournit des réponses brèves qu'on a classé dans une seule case du tableau en haut, car elles présentent toutes presque le même sens de l'expérience exceptionnelle, comme : « *c'est une expérience*

très utile.»/A2, « Une belle expérience. »/A3, « une expérience magnifique que j'aime. »/A5, « c'est une expérience efficace. »/A7.

Pour ce qui est des réponses plus ou moins longue, nous avons pu en dégager deux aspects qui représentent l'atelier d'écriture ; le premier est la confiance en soi cité par le répondant A8 : *« Elle nous a vraiment aidé à éviter de dire qui va lire mes écrits en plus ce texte est plein de fautes d'orthographe, je suis vachement nul. Elle nous a créé une certaine confiance en soi. »* Le deuxième, est celui de la liberté d'expression évoqué par le répondant A6 qui a déclaré que : *« l'atelier d'écriture est cette pratique qui donne la liberté aux émotions et aux idées cachées.»*

A l'instar des questions précédentes qui interpellent l'avis des participants sur l'atelier d'écriture après la participation, les répondants donnent toujours des réponses positives. Ces propos montrent d'avantage l'efficacité de l'atelier d'écriture et son utilité dans le cursus universitaire.

16^{ème} question

16) Sur le plan humain que vous a apporté cette expérience ?

Participants	L'apport humain de l'atelier d'écriture	
	Se rapprocher des camarades	Se rapprocher de l'écrivain
A1	+	
A2		+
A3	+	
A4	+	
A5		+
A6		+
A7		+
A8		+

Tableau 104 : Grille d'analyse de la réponse à la 16^{ème} question (Expérience (A))

Les répondants se sont contentés seulement de cocher les deux réponses proposées, sans ajouter ni d'autres informations qui renforcent leur réponses, ni de nouvelles réponses. Signe de la limite de notre question fermée. Plus que la moitié (A2, A5, A6,

A7, A8), déclarent qu'ils se sont rapprochés de l'écrivain-animateur Abdelkader DJEMAÏ. Certes, le fait de vivre une expérience telle que l'atelier d'écriture facilite et renforce les relations humaines, généralement, entre la plupart des membres du groupe. Mais la présence d'un écrivain en tant qu'animateur suscite, beaucoup plus, la curiosité des participants pour le connaître de près. Rencontrer un écrivain notable c'est une chance inouïe qui ne relève pas du quotidien.

Les trois enquêtés qui restent (A1, A3, A4) montrent leur familiarisation avec les autres participants. Il est à rappeler que tous les participants font partie d'une seule promotion d'étude, ce qui veut dire qu'ils se connaissent déjà. Le rapprochement et de l'écrivain, et des participants consisté en quoi ?

17^{ème} question

17) Après votre participation à l'atelier d'écriture, comment vous le définissiez ?

Participants	L'atelier d'écriture est défini comme				
	Endroit favorisant la confiance en soi	Espace de liberté d'expression	Un lieu de créativité	Pratique de groupe	La découverte De soi
A1	+				
A2					+
A3				+	
A4	+				
A5			+		
A6		+			
A7	+				
A8		+			

Tableau 105 : Grille d'analyse de la réponse à la 17^{ème} question (Expérience (A))

L'analyse de cette question de la définition des ateliers d'écriture a donné lieu à cinq réponses. Quatre réponses ont été déjà fournies par les enquêtés en répondant aux questions relatives à leur avis (1^{ère}, 13^{ème} et 14^{ème} questions) vis-à-vis de cette pratique de l'écrit. Effectivement, trois des participants (A1, A4, A7) conçoivent l'atelier d'écriture comme un endroit favorisant la confiance en soi. Ils disent à cet effet que :

« Il ôte la peur de l'écrit. »/A1, « En un mot, il est rassurant. »/A4, « il donne confiance en soi qu'on a perdu. »/A7.

L'espace de liberté d'expression est la définition attribuée à cette stratégie par les enquêtés (A6, A8). Ils définissent l'atelier comme : « Une écriture qui libère l'expression des idées et des sentiments. »/A6, « l'expression libre. »/A8. Ainsi que le A3 et A5 ont donné deux réponses différentes, le premier le qualifie d'une pratique de travail commun destiné au groupe : « c'est une démarche effectuée par un groupe des étudiants qui s'intéresse à l'échange des idées et le travail collectif. » Le deuxième le considère comme un lieu de créativité « Ecrire en créant ».

A l'opposé de ce qui a été avancé, la cinquième réponse s'avère un nouvel énoncé non évoqué par les participants auparavant. Le répondant A2 dit que l'atelier d'écriture : « est une activité, elle sert à faire découvrir ses propres capacités. » Cette réponse ne précise pas de quelle capacité s'agit-il ? Des capacités rédactionnelles ? Par conséquent se construire en tant que sujet-écrivain. Ou des compétences humaines qui l'intègrent dans le groupe. Voilà pourquoi nous n'avons pas précisé sur notre grille d'analyse le genre de capacités et nous nous sommes contentés de mettre la découverte de soi.

18^{ème} question

- 18) Si on vous demande de répartir le temps de l'atelier d'écriture, en combien de moments vous le partagez ?
- Quels sont ces moments ?
 - Quel est le moment que vous jugez difficile pour l'animateur ?
 - Quel est le moment que vous jugez difficile pour le participant ?
 - Quel est le moment que vous jugez important dans l'atelier ?

Cette question composée caractérisée par la précision est la seule jusque là qui n'a récolté aucune réponses fiable de la part des enquêtés. Plus que la moitié des enquêtés (A3, A4, A6, A7, A8) n'a carrément pas répondu. Les autres (A1, A2, A5) ont donné des réponses négatives. En voici tous les énoncés : « vraiment je ne sais pas. »/A1, « Pas facile à expliquer »/A2, « Je ne m'en souviens pas » /A5. Donc tous le enquêtés sont dans l'incapacité de répondre.

19^{ème} question

20) Si vous êtes enseignant plus tard, pratiqueriez-vous des ateliers d'écriture avec vos apprenants ?

Oui non

- Si oui, pourquoi ?

Dans la même optique d'obtenir des représentations vis-à-vis de l'atelier d'écriture, cette question renforce les précédentes.

Participants	La pratique des ateliers d'écriture dans les établissements scolaires						
	Réponse positive						Réponse négative
	Développer la compétence scripturale	Déclencher la motivation Pour l'écrit	Libérer l'expression	Inciter l'esprit créatif	Avoir une nouvelle vision du monde	Vivre une expérience enrichissante	
A1	+				+		
A2		+					
A3		+		+			
A4						+	
A5							
A6			+				
A7	+						
A8		+					

Tableau 106 : Grille d'analyse de la réponse à la 18^{ème} question (Expérience (A))

Pour ce qui est des réponses à cette question, elles sont toutes affirmatives suivies par des explications. Cependant, un seul enquêté (A5) n'a fourni aucun justificatif malgré son adhésion à l'idée d'introduire des ateliers d'écriture à l'école. Les enquêtés (A1, A7) justifient leur réponses en disant que l'atelier d'écriture est un endroit par excellence de l'apprentissage de l'écrit. « *Oui, vu l'efficacité de ces ateliers dans le domaine de l'apprentissage de l'écrit, bien sûr que oui* »/A7. Aussi, Le répondant A1 est-il le seul à évoquer une autre raison qu'est l'obtention d'une nouvelle vision du monde pour que « *l'élève développe sa vision de voir les choses...* » Le répondant A6 déclare que l'atelier d'écriture favorise la liberté d'expression. « *Oui, l'atelier*

d'écriture pour leur donner une énergie pour exprimer tout. »/ A6. Quant aux enquêtés A2, A3 et A8 la créativité et la motivation sont le motif pour animer des ateliers d'écriture. « C'est motivant »/A2, « Inciter les apprenants à la motivation et la créativité. »/A3. En dernier, nous évoquons la réponse vague qui a été donnée par la participante A4. Elle montre que l'atelier d'écriture est une expérience favorable pour elle et pour ces futurs apprenants, elle dit : « Oui parce que ça était une bonne expérience pour moi, elle devrait être tout autant pour eux. »

20^{ème} question

<p>20) Si on vous demande de refaire l'expérience, accepterez-vous ? Oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> Si oui, quelles sont vos motivations ?</p>

Participants	Revivre une nouvelle expérience des ateliers d'écriture				
	Réponse positive	Réponse négative	Les motivations		
			Développer la compétence scripturale	Découvrir les variétés d'écriture	Déclencher la créativité de l'esprit
A1	+		+		
A2	+			+	
A3	+				+
A4	+			+	
A5		+			
A6	+				
A7	+				
A8		+			

Tableau 107 : Grille d'analyse de la réponse à la 20^{ème} question (Expérience (A))

A l'exception de deux enquêtés (A5, A8) qui ont émis une réponse négative, les six répondants (A1, A2, A3, A4, A6, A7) qui restent portent beaucoup d'intérêt à l'atelier d'écriture. Ils désirent même de revivre l'expérience à nouveau. Le A1 est motivé par l'amélioration de l'écrit pour faire face soit au lecteur, soit à l'auditeur. Il note : « Oui, pour mieux améliorer mon style d'écriture parce qu'il faut savoir qu'on n'écrit pas pour nous mais pour un public. » Alors que le A2 et A4 renforcent leur réponses affirmatives par le fait que l'atelier d'écriture peut aider, non seulement, à découvrir de

nouvelle méthodes de l'écrit mais aussi d'autres variété de genre d'écrit. Leurs propos le montrent clairement : « Pour connaître d'autres styles d'écriture »/A2, « Oui, si les méthodes et techniques employées sont nouvelles. »/A4. Le A3 avance qu'il continuera à participer à ce genre d'expérience dans le but de donner libre court à son imagination et créer ses propres textes narratifs. Il mentionne qu'il veut « créer des histoires »

Cependant, il s'avère que deux d'entre eux (A6, A7) ont confondu la présente question avec la précédente, ils ont fournies des réponses toujours concernant leur pratique d'atelier d'écriture au sein de l'établissement scolaire en tant que futur enseignant. Chose qui ne nous a pas permis de les classer dans le tableau en haut. « Oui j'accepte, je préfère pratiquer des ateliers simples pour écrire sur soi, aborder les souvenirs et les émotions vécues. »/A6, « Oui, et ça sera peut être des expériences plus réelles qui touchent au quotidien des élèves. »/A7.

21^{ème} question

21) Est-ce que vous êtes pour l'installation des ateliers d'écriture à l'université ? Pourquoi ?

Participants	L'installation d'atelier d'écriture à l'université				
	Réponse positive	Les arguments			
		Développer la compétence scripturale	Encourager l'écriture en groupe	Lieu d'expression libre	Publier les textes des écrivains
A1	+	+		+	+
A2	+				
A3	+		+		
A4	+	+			
A5	+	+			
A6	+		+		
A7	+			+	
A8	+	+			

Tableau 108 : Grille d'analyse de la réponse à la 21^{ème} question (Expérience (A))

Il s'avère que tous les enquêtés adhèrent à l'idée de l'installation des ateliers d'écriture à l'université. Chacun deux a donné le motif de sa réponse affirmative sauf l'enquêté (A2) qui s'est limité au oui. La moitié des répondants (A1, A4, A5, A8) se focalisent sur le

développement de la compétence scripturale, leurs réponses confirment explicitement que les étudiants universitaires éprouvent beaucoup de difficultés quant à l'écrit, et que les enseignements de celui-ci ne sont pas suffisants pour les construire en tant que sujets scripteurs. Ils disent : *« l'installation des ateliers d'écriture serait, à mon œil, tout à fait bénéfique pour les universitaires car ils apportent plus qu'un simple TD de l'écrit, il améliore la rédaction. »/A4, « Oui je suis pour l'installation des ateliers d'écriture à l'université parce que nos étudiants ignorent les règles de l'écriture. Ils parlent plus qu'ils écrivent. »/A8.*

La vie en groupe (A) été un autre argument avancé par les enquêtés A3 et A6. Ils trouvent que le travail collectif est un facteur déclencheur de motivation. Le partage des opinions, des connaissances et d'expériences personnelles constitue une ambiance favorable à la production de l'écrit. *« Oui, il aide à créer l'esprit du travail collectif pour motiver les étudiants. »/A3, « Je suis pour car cela permet de goûter à du nouveau qui est la vie de groupe »/A6.* Ainsi que, la liberté d'expression, notamment de soi, qui revient à chaque fois dans les réponses déjà fournies. L'enquêté (A7) le déclare tout en étant sûr que cette pratique scripturale sera introduite à l'université vu ses aspects positifs. Il dit : *« oui pour parler de soi sans limite et je vois que ça va être petit à petit installé à l'université, tôt au tard. »*

Une nouvelle idée émerge, est celle de la publication des textes cités par le répondant (A1) : *« ...en plus de ça nous fait penser à créer une sorte de revue universitaire dont les meilleurs textes seront publiés »* Notons que cette suggestion n'est pas propre à cet enquêté, c'était une des motivations centrales de l'atelier d'écriture auquel il a participé. L'écrivain-animateur a promis les participants, dès la première séance, de publier les meilleurs textes produits dans la revue « Etudiant » de leur département de français afin de maintenir le travail de l'atelier d'écriture pendant la semaine.

22^{ème} question

22) Si on vous demande de faire le choix entre enseigner le module de technique d'expression écrite et d'animer des ateliers d'écriture, lequel choisiriez-vous ? Pourquoi ?
--

Participants	Animer des ateliers d'écriture			Enseigner la technique d'expression écrite		
	Réponse positive	Argument		Réponse positive	Argument	
		La flexibilité des règles	La liberté de la pensée		la complexité des capacités d'animation	Apprendre les règles de la rédaction
A1	+		+			
A2				+	+	
A3				+	+	
A4	+	+				
A5				+		+
A6	+					
A7				+	+	
A8				+		+

Tableau 109 : Grille d'analyse de la réponse à la 22^{ème} question (Expérience (A))

Comme il figure dans le tableau ci-dessus, trois enquêtés ont opté pour l'animation d'atelier. Le A4 renforce son choix en comparant le module de technique d'expression écrite avec l'atelier d'écriture, elle dit : « *Le choix est vite fait, des ateliers d'écriture ! Car les normes de l'atelier d'écriture sont moins rigides que celles de la technique d'expression écrite* ». L'A1 préfère animer des ateliers d'écriture pour le seul but de s'exprimer librement. Il dit à cet effet : « *Animer des ateliers d'écriture, tout simplement l'étudiant a envie de cette liberté qui laisse libre court à son imagination. Or le module de TEE c'est apprendre les théories et tout cela rend l'étudiant non intéressé.* » Alors que la participante A6 ne donne aucun argument pour son choix, elle dit : « *Animer des atelier d'écriture bien sûr !!!* »

A l'encontre, plus que la moitié des participants (A2, A3, A5 ,A7 ,A8) choisissent l'enseignement de l'écrit, deux (A5, A8) justifient leur réponse par la nécessité d'apprendre les règles de bases de l'écrit, sans pour autant négliger la pratique de l'atelier d'écriture qui vient en second plan. Ils notent que :

Enseigner le module de technique d'expression écrite pour connaître les règles de l'écriture et animer des ateliers après. /A5, c'est enseigner le module de technique d'expression écrite parce que cette phase nous permet d'avoir une base sur le plan de la morphosyntaxe, vocabulaire et organiser les idées pour passer à un atelier d'écriture qui est la dernière étape. /A8.

Pour ce qui est des trois répondants restants (A2, A3, A7), ils déclarent plutôt leur crainte d'animer l'atelier d'écriture et non leur refus. Voici leurs énoncés : «Animer n'est pas accessible, moi j'enseigne le TEE » (A2), « *Je ne pense pas animer car je ne suis pas écrivain.* »/A3, « *Animer comme l'écrivain est très difficile à mon avis* »/A7. Certes, l'enseignement n'est pas un métier facile à faire, il exige beaucoup de capacités comme l'animation d'atelier d'écriture. Mais participer, pour la première fois, à un atelier d'écriture animé par un écrivain connu comme Abdelkader DJEMAÏ peut donner lieu à des sentiments de sous-estimation de soi de la part des participants. Par conséquent, ils s'orientent, beaucoup plus, vers l'enseignement que vers l'animation d'atelier d'écriture. (Voir l'interprétation des résultats dans l'analyse comparative des deux expériences en question).

1. Etude comparative des deux expériences

Après avoir fait une étude qualitative de deux expériences de l'atelier d'écriture. L'une à l'université Abdelhamid IBN BADIS à Mostaganem avec l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ et l'autre au sein du Centre Universitaire Ahmed ZABANA à Relizane avec une enseignante/animateur. Nous allons réaliser une étude comparative de ces deux ateliers. Dans un premier temps, nous allons décrire les convergences et les divergences entre les deux résultats obtenues de l'analyse des deux questionnaires en question sous forme de tableaux récapitulatifs. Ensuite les interpréter. Enfin, nous vérifions si les effets des ateliers sont les mêmes chez les participants.

Il est à rappeler que pour cette présente étude nous avons éliminé de l'étude comparative la première question posée aux participants du groupe (A) qui vise la confirmation de leur participation aux ateliers d'écriture.

1^{ère} réponse

Les premières impressions sur les ateliers d'écriture					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse positives	Réponse négative	Aucune réponse	Réponse positives	Réponse négative
/	un moment de répit et de plaisir	Avoir peur (5 enquêtés)	/	un moment de répit et de plaisir	Avoir peur (1 enquêté)
	Un endroit de liberté et de créativité	/		Un endroit de liberté et de créativité	/
	/	/		Un moment d'espoir	/
	/	/		Il favorise la vie en groupe	/
	/	/		Un lieu identitaire	/

Tableau 110 : Etude comparative des réponses à la 1^{ère} question

Il est apparent que les trois énoncés positifs et négatifs donnés par le groupe (A) sont similaires aux réponses du groupe (B). La seule différence réside dans le nombre élevés des réponses positives du groupe (B), et dans le nombre d'enquêtés du groupe (A) donnant une réponse négative.

2^{ème} réponse

Consigne d'écriture					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Respectée	Non respectée	Aucune réponse	Respectée	Non respectée
/	7 enquêtés	1 enquêté	1	9 enquêtés	2 enquêtés

Tableau 111 : Etude comparative des réponses à la 2^{ème} question

Ce tableau nous permet de dire que mise à part la seule non réponse signalée chez le groupe (B), les réponses fournies ne présentent pas de divergences.

3^{ème} réponse

Choix des textes					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Texte libre	Texte guidé	Aucune réponse	Texte libre	Texte guide
/	6 enquêtés	3 enquêtés	1	8 enquêtés	5 enquêtés

Tableau 112 : Etude comparative des réponses à la 3^{ème} question

A l'instar de la précédente, Aucune différence à signaler entre les deux groupes, la majorité préfèrent le texte guidé par une consigne donnée.

4^{ème} réponse

Avant de procéder à la comparaison, il est à rappeler que la quatrième question destinée au groupe (A) n'est pas identique au groupe (B), c'est la seule distinction entre les deux questionnaires proposés. La question destinée au groupe (A) était plutôt composée, pour confirmer si l'écrivain /animateur Abdelkader DJEMAÏ a fait de la réécriture dans son atelier. Alors que le deuxième atelier qu'on a animé porte sur la réécriture des textes. Les réponses du groupe (A) quant au recours à la réécriture a donné lieu à un résultat ambigu, deux enquêtés confirment le fait de recourir à ce procédé et six enquêtés le nient. En ce qui concerne l'évaluation du texte avant la réécriture, nous avons collecté le résultat suivant :

L'évaluation du texte avant la réécriture					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative	Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative
6	/	Texte pauvre	/	Correct qui ne manque de rien	Respecte la consigne simple
		Texte à caractéristique Oral		/	Court
		/		/	Suscite beaucoup d'effort
		/		/	Basé sur des

					idées simples et inachevées
		/		/	Erroné sur le plan orthographique et stylistique

Tableau 113 : Etude comparative des réponses à la 4^{ème} question

Les six réponses négatives du groupe (A) concernant la réécriture des textes, ainsi que la comparaison entre les deux résultats nous permet de dire que les participants de ce groupe n'ont pas procéder à la réécriture. En revanche, l'évaluation des textes par tous les participants du groupe (B) montrent clairement qu'ils ont réécrit leurs textes et qu'ils sont en mesure de les évaluer.

5^{ème} réponse

L'évaluation du texte après la réécriture					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative	Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative
6	Amélioration générale du texte		/	Changement général du texte	Transformation négative de texte
	/			Longueur de texte	Texte non transformé
	/			Correction orthographique	
	/			Amélioration stylistique	
	/			Enrichissement d'idées	
	/			Cohérence textuelle	

Tableau 114 : Etude comparative des réponses à la 5^{ème} question

Aussi, ce résultat comparatif confirme-t-il que l'opération de la réécriture n'a pas été effectuée chez le groupe (A). Alors que les réponses du groupe (B) affirment le contraire.

6^{ème} réponse

L'aide de l'animateur lors du procédé de la réécriture							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	Genre d'aide	Aucune réponse	Oui	Non	Genre d'aide
/	2	6	Rendre le texte cohérent	12	8	4	Explication du procédé de la réécriture
			Employer un vocabulaire Soutenu				Donner libre choix de la consigne de la réécriture
							Correction orthographique
							Fournir de nouvelles idées

Tableau 115 : Etude comparative des réponses à la 6^{ème} question

Malgré les trois énoncés du genre d'aide fournis par deux enquêtés, le taux faible des réponses positives du groupe (A) montre davantage qu'ils n'ont pas réécrit leur texte avec l'écrivain/animateur. Alors que le résultat du groupe (B) dévoile leurs connaissances du domaine de la réécriture.

7^{ème} réponse

L'effet de la réécriture									
Groupe (A)					Groupe (B)				
Aucune réponse	Réponse 1	Réponse 2	Deux réponses A la fois	Autre Réponse	Aucune réponse	Réponse 1	Réponse 2	Deux réponses à la fois	Autre Réponse
4	5	/	/	/	/	4	1	7	Un jeu de répétition bénéfique
									Favorise le travail de groupe

Tableau 116 : Etude comparative des réponses à la 7^{ème} question

Nous remarquons une convergence des résultats entre l'expérience de Abdelkader DJEMAÏ et celle du Centre Universitaire de Relizane. Cinq participants du premier groupe se contentent de cocher la première réponse et les quatre qui restent ne donnent aucune réponse. Alors que les réponses du groupe (B) sont variées. En plus des réponses suggérées ils ajoutent d'autres énoncés pour clarifier l'effet de la réécriture.

8^{ème} réponse

Recours au travail collectif							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	La durée	Aucune réponse	Oui	Non	La durée
/	7	1	Aucune Précision	/	9	3	Pas plus de 10 mn

Tableau 117 : Etude comparative des réponses à la 8^{ème} question

A la lumière de ces résultats presque similaires en ce qui concerne le taux des réponses positives et négatives nous confirmons que le travail collectif a eu lieu dans les deux ateliers d'écriture. Cependant, la durée de ce travail n'est pas précisée chez le groupe (A), alors que le groupe (B) a donné des réponses qui confirment que le travail collectif n'a pas dépassé les dix minutes.

9^{ème} réponse

Forme du travail collectif							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Réponse 1	Réponse 2	Autres	Aucune réponse	Réponse 1	Réponse 2	Autres
1	7	2	/	3	5	7	3

Tableau 118 : Etude comparative des réponses à la 9^{ème} question

Les résultats montrent une différence au niveau de la forme du travail collectif effectué au sein des deux ateliers. Le groupe (A) s'appuie beaucoup plus sur les échanges entre

eux et l'écrivain/animateur. Et le groupe (B) déclare que la majorité des échanges étaient entre les participants.

10^{ème} réponse

Représentation du travail collectif					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse négative	Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse négative
/	Favoriser l'entraide	Gêner la phase de la production écrite	/	Favoriser l'entraide	Gêner la phase de la production écrite
	Maintenir la communication	Exploiter les idées des autres		Maintenir la communication	Estomper l'autonomie de l'apprentissage
	Création de l'ambiance	Instaurer la concurrence		Création de l'ambiance	Négliger l'auto-évaluation

Tableau 119 : Etude comparative des réponses à la 10^{ème} question

Il est apparent que les deux groupes donnent les mêmes réponses positives, ce qui montre que l'atelier d'écriture prépare à la vie en groupe. Pour ce qui est des réponses négatives, le nombre est identique chez les participants des deux ateliers, mais mise à part la première qui traite la gêne de la phase de la production les deux autres sont fort différentes. Le groupe (A) nous donne l'impression d'être vraiment débutant en atelier d'écriture, la preuve en est qu'ils utilisent des arguments montrant qu'ils sont craintifs quant au travail collectif, ou plutôt novice dans ce domaine de la collectivité. Alors que les trois réponses négatives du groupe (B), explique la restriction de cette autonomie d'apprentissage qui est naturel dans tous travail de groupe.

11^{ème} réponse

Les activités durant l'atelier							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	Genre	Aucune réponse	Oui	Non	Genre
08	/	08	/	12	07	05	Musique
							Poésie
							Proverbe
							Conte
							Dicton
							Citation d'auteur

Tableau 120 : Etude comparative des réponses à la 11^{ème} question

Le tableau nous permet de dire que l'atelier (B) a porté sur des activités en plus de l'écriture. Pour sortir du cadre habituel et maintenir l'atelier d'écriture pendant longtemps, l'animatrice a jugé utile d'introduire des activités durant le travail et d'autoriser les participants à en chercher d'autres, pour le divertissement, afin de leur faire oublier les heures d'études de 8h à 14.00 et les inciter à produire dans un climat détendu. Alors que l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ n'avait pas besoin de ce genre d'activités pour le fonctionnement de son atelier d'écriture. Effectué chaque matin pendant quatre jours avec un public étudiants libéré des cours et dont la présence est obligatoire. Il suffit de sa présence en tant qu'écrivain chevronné ainsi que son objectif de la publication des textes pour en faire une motivation solide.

12^{ème} réponse

Les pauses durant l'atelier							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	Genre	Aucune réponse	Oui	Non	Genre
2	2	6	Moment de rire	12	12	/	Musique
							Blague
							Echange personnel
							Boire du café
							Fumer des cigarettes

Tous les participants du groupe (B) affirment avoir fait des pauses. En revanche, seulement deux enquêtés du groupe (A) confirment avoir fait des pauses et un seul décrit quel genre pause. Nous déduisons que le groupe (B) a réellement fait des pauses alors que groupe (A) n'a pas fait de pauses.

13^{ème} réponse

Le changement de la représentation lors de la dernière séance							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	Réponse positive	Aucune réponse	Oui	Non	Réponse négative
8	8	/	Familiarisation avec l'atelier d'écriture	12	/	/	Familiarisation avec l'atelier d'écriture
			Avoir plus d'émotion				Avoir plus d'émotion
			/				Désacralisation de l'écrit
			/				Réconciliation avec les consignes guidées et non guidées
			/				Valoriser leurs écrits
			/				La connaissance des participants par l'animatrice

Tableau 121 : Etude comparative des réponses à la 13^{ème} question

Nous remarquons une convergence partielle entre les deux ateliers en question qui réside dans le nombre d'énoncés positifs formulés par les enquêtés. Les trois premières réponses sont identiques, mais le groupe (B) donne trois autres réponses supplémentaires.

14^{ème} réponse

La première représentation sur les ateliers d'écriture					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse négative	Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse Négative
/	Pratique de travail commun	Démarche difficile pour apprendre l'écrit	/	Pratique de travail commun	Endroit d'évaluation de l'écrit
		Pratique futile et ennuyeuse		Nouvelle pratique pour évoquer l'écrit	Démarche difficile pour apprendre l'écrit
		Aucune idée		Endroit efficace de l'apprentissage de l'écrit	Aucune idée

Tableau 122 : Etude comparative des réponses à la 14^{ème} question

La convergence des résultats est moins visible, car les deux groupes fournissent des résultats positifs et négatifs presque similaires quant aux premières représentations sur l'atelier d'écriture. Toutefois le groupe (B) ajoute deux réponses positives.

15^{ème} réponse

La représentation actuelle : L`atelier d`écriture permet					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse négative	Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse Négative
/	La confiance de soi	/	/	La confiance de soi	/
	La liberté d`expression			La liberté d`expression	
	Vivre une expérience exceptionnelle			Vivre une expérience exceptionnelle	
				La découverte de l`écrit	
				Le développement de la compétence scripturale	
				Le déclenchement de la créativité	
				L`échange des idées	
				L`ouverture sur la Culture de l`autre	
				Le divertissement	

Tableau 123 : Etude comparative des réponses à la 15^{ème} question

Aucune contradiction n`apparaît entre les réponses données par les deux groupes. En effet, ils n`ont pas donné d`énoncés négatifs et les trois premières réponses positives sont identiques pour les deux. Cependant, le taux élevé des réponses positives chez les participants de l`expérience (B) montre clairement la différence entre les représentations développées chez les deux groupes.

16^{ème} réponse

Il est à rappeler que la question relative à l`apport humain au sein de l`atelier a été posée différemment pour les deux groupes. Pour le groupe (A), nous avons proposé une question fermée à choix multiple avec la possibilité d`ajouter d`autres. Quant au groupe (B) on a donné une question ouverte pour déceler cet apport humain développé lors des ateliers d`écriture.

L'apport humain de l'atelier d'écriture						
Groupe (A)				Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse 1	Réponse 2	Autre réponse	Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative
/	5	3	/	/	Se familiariser avec le groupe	/
					(Défouler)	
					L'ouverture de l'esprit	

Tableau 124 : Etude comparative des réponses à la 16^{ème} question

En dépit de la différence existante entre les deux questions posées, nous repérons le point commun. Tout d'abord, tous les enquêtés ont répondu à la question. Ensuite, ils sont d'accord pour l'idée que l'atelier d'écriture est un groupe qui rapproche ces membres (Tantôt entre les participants eux même. Tantôt entre les participant et l'animateur).

17^{ème} réponse

La définition de l'atelier d'écriture					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Aucune réponse	Réponse négative	Réponse Positive	Aucune réponse	Réponse Positive	Réponse Négative
/	/	Endroit favorisant la confiance en soi	/	Endroit favorisant la confiance en soi	/
		Espace de liberté d'expression		Espace de liberté d'expression	
		Un lieu de créativité		Un lieu de créativité	
		Pratique de groupe		Pratique de groupe	
		La découverte De soi		La découverte de l'écrit	
				Une pratique d'écriture	
				Un moment de répit et de plaisir	
				Le développement de la compétence scripturale	
				L'ouverture de la culture de l'autre	
				Une aubaine	

Tableau 125 : Etude comparative des réponses à la 17^{ème} question

A nouveau, l'analyse comparative ne fait apparaître aucune différence flagrante entre les réponses des deux groupes. Aucun énoncé négatif n'a été repéré chez tous les enquêtés. Ils attribuent une définition à caractère positif aux ateliers d'écriture. La seule divergence est le nombre de ces définitions, elles sont au nombre de cinq pour le groupe (A) et de dix pour le groupe (B).

18^{ème} réponse

Les moments de l'atelier							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Réponse négative	Le nombre	Le moment	Aucune réponse	Réponse négative	Le nombre	Le moment
5	3	/		2		Entre 2 et 5	Présentation de la consigne
							Explication de la consigne
							La réflexion
							La rédaction
							La lecture
							Les retours
							La pause

Tableau 126 : Etude comparative des réponses à la première partie de la 18^{ème} question

A la question relative à la répartition du temps de l'atelier et son importance, une différence significative est apparue. Aucun membre du groupe (A) n'a donné de réponse fiable. Plus que la moitié n'a pas répondu à la question, et les trois restants ont fourni une réponse négative. Cependant, très majoritairement, les questionnés du groupe (B) ont répondu à la question en donnant des précisions.

L'importance des moments de l'atelier					
Groupe (A)			Groupe (B)		
Moment Difficile Pour L'animateur	Moment Difficile Pour Le participant	Moment important	Moment Difficile Pour L'animateur	Moment Difficile Pour Le participant	Moment important
/	/	/	L'explication de la consigne	La Compréhension de la consigne	La réflexion
			Aucun moment	La rédaction	La Rédaction
				La réécriture	La lecture
				Aucun moment	La réécriture
					Les retours
				Tous les moments	

Tableau 127 : Etude comparative des réponses à la deuxième partie de la 18^{ème} question

19^{ème} réponse

La pratique des ateliers d'écriture dans les établissements scolaires							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	Argument	Aucune réponse	Oui	Non	Argument
/	8	/	Développer la compétence scripturale	/	12	/	Développer la compétence scripturale
			Déclencher la motivation Pour l'écrit				Déclencher la motivation Pour l'écrit
			Libérer l'expression				Libérer l'expression
			Inciter l'esprit créatif				Inciter l'esprit créatif
			Avoir une nouvelle vision du monde				<u>Découvrir les variétés d'écriture</u>
			Vivre une expérience Enrichissante				Améliorer la relation enseignant/apprenant
							Connaitre une nouvelle pratique de l'écrit
							Se connaître et découvrir l'autre

Les résultats sont presque identiques pour les deux expériences, ils sont à caractère positifs. Seulement les arguments du groupe (A) sont au nombre de six et de huit pour le groupe(B)³⁴⁰.

20^{ème} réponse

³⁴⁰ Il est à noter que la réponse neutre et la réponse négative (B3 et B5) sont classés dans la case de la réponse positive car les arguments avancés par ces deux participantes montrent clairement qu'elles désirent toutes les deux animer des ateliers d'écriture. Or, la participante B3 est septique car elle ne connaît pas encore les conditions de l'enseignement. Alors que la participante B5 n'a même pas une vocation d'enseignement.

Revivre une nouvelle expérience des ateliers d'écriture							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Oui	Non	Argument	Aucune réponse	Oui	Non	Argument
/	6	2	Développer la compétence scripturale	/	12	/	Développer la compétence scripturale
			Déclencher la créativité de l'esprit				Déclencher la créativité de l'esprit
			Découvrir les variétés d'écriture				Découvrir les variétés d'écriture
			Travailler en groupe				Travailler en groupe
			Renforcer les relations humaines				Renforcer les relations humaines
			Eprouver du plaisir				Eprouver du plaisir
			Réaliser les rêves				Réaliser les rêves
			Le comportement de l'animatrice				Le comportement de l'animatrice

Tableau 128 : Etude comparative des réponses à la 20^{ème} question

Nous constatons qu'il existe une divergence quant aux réponses négatives. A l'opposé du groupe (B) qui n'a présenté aucune réponse négative, deux enquêtés de l'atelier (A) ne désirent pas revivre l'expérience de l'atelier d'écriture. Pour ce qui est des arguments avancés, la différence réside dans le nombre, sinon les trois premiers énoncés sont similaires pour les deux groupes en question.

21^{ème} réponse

L'installation d'atelier d'écriture à l'université							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative	Argument	Aucune réponse	Réponse positive	Réponse négative	Argument
/	8	/	Développer la compétence scripturale	/	12	/	Développer la compétence scripturale
			Libérer l'expression				Libérer l'expression
			Encourager l'écriture en groupe				Une réforme du système universitaire
			Publier les textes des écrivains				Un univers de découverte
							Un moment de répit
							Un espace pour écrire

Tableau 129 : Etude comparative des réponses à la 21^{ème} question

Nous remarquons que tous les participants, soit du groupe (A), soit du groupe (B) sont de même avis quant à l'installation des ateliers d'écriture au sein de l'université. Même les réponses présentées sont presque similaires. La différence réside premièrement dans le nombre d'arguments qui pourrait être justifié par la différence de nombres des répondants. Et deuxièmement dans l'argument du groupe (A) qui ne figure pas dans les réponses du groupe (B). Il s'agit de la publication des textes des écrivains. Cette publication et une des motivations exploitées pour l'animation des ateliers de l'écrivain Abdelkader DJEMAÏ. En effet, quelques textes de participants ont été publiés dans la revue du département de français de l'université de Mostaganem. Alors que les ateliers d'écriture animés au Centre universitaire Ahmed ZABANA ne se sont pas basés sur cet élément qui s'avère précoce dans un département très jeune.

22^{ème} réponse

Les rubriques réponse positive et réponse négative ne figurent pas dans le tableau ci-dessous puisqu'il s'agit d'une réponse à deux choix et tous les participants ont répondu.

Le choix entre l'animation d'atelier d'écriture et l'enseignement de la technique d'expression écrite							
Groupe (A)				Groupe (B)			
Atelier D'écriture	Argument	Technique d'expression écrite	Argument	Atelier D'écriture	Argument	Technique d'expression écrite	Argument
3	La flexibilité des règles	5	Animation exige de grandes capacités	10	La flexibilité des règles	2	Animation exige de grandes capacités
	La liberté de la pensée		Apprendre les règles de la rédaction		La liberté du geste et de la pensée		
					La multiplication des contraintes		
					Apprendre la langue hors contexte scolaire		
					Un moment de plaisir		

Tableau 130 : Etude comparative des réponses à la 22^{ème} question

Les réponses du choix entre l'animation d'atelier d'écriture et l'enseignement du module de la technique d'expression écrite sont nettement différentes. La majorité des enquêtés du groupe (A), soit 5 participants préfèrent enseigner le module de la technique d'expression écrite alors que la plupart des enquêtés du groupe (B), soit 10 participants optent pour le choix de l'animation d'atelier d'écriture. Selon les arguments présentés, cette différence pourrait être expliquée par le fait que les ateliers d'écriture du groupe (A) ont été animés par un écrivain notoire comme Abdelkader DJEMAÏ, symbole de compétence avancée à l'écrit et en littérature. Ce qui a développé un sentiment d'infériorité chez les participants du groupe (A). Sans oublier la durée brève de cet atelier d'écriture qui n'a pas dépassé une semaine. Contrairement au groupe (B) qui a vécu cette expérience de l'écrit pendant plusieurs mois avec une enseignante/animatrice qui les enseigne.

1.1. Résultat de l'analyse

La comparaison des deux résultats permet de distinguer les divergences et les convergences entre l'atelier de l'écrivain-animateur Abdelkader DJEMAÏ et l'atelier animé au Centre Universitaire Ahmed ZABANA. Les divergences sont plus visibles lorsqu'il s'agit du déroulement de l'atelier d'écriture. A titre d'exemple, les activités hors écriture, les pauses, le procédé de la réécriture qui n'ont pas été effectués dans l'atelier (A) et traités dans l'atelier (B). En effet, le déroulement du temps des deux expériences montre clairement la différence des modalités utilisées. Lors de l'expérience de l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ, il n'y a pas eu de pause pendant la séance. Le temps était continu sans pause sans un moment de répit pour détendre l'atmosphère. On pourrait expliquer cela par le fait que l'espace universitaire impose une certaine rigueur. Alors que pendant la deuxième expérience (B), en plus de la familiarité antérieure avec l'animatrice, les étapes de l'atelier d'écriture étaient interrompues par des moments de détente. Ceci pour faciliter la tâche à ces participants novices dans le domaine de l'atelier d'écriture.

Après l'étape de la réécriture, les participants de l'atelier d'écriture (B) développent une prise de conscience du processus de l'écriture, ils passent par un travail de révision de texte³⁴¹. Une étape qui comprend la lecture et la mise au point de l'écrit. En effet, l'action d'« éloigner le texte de soi »³⁴² mène l'écrivain à un vrai travail de relecture, de repérage de lacunes, de questionnement et d'amélioration du texte. Ce faisant, l'écrivain s'entraînera, en premier lieu, à un regard critique sur ses textes et en deuxième lieu à un autre regard dit constructif. A cela s'ajoute, l'évolution dans le rapport à l'erreur, le fait de s'auto-évaluer permet au participant d'affronter la peur du regard d'autrui, de découvrir sa différence et sa singularité. En bref, se construire comme sujet-scripteur.

A l'opposé de l'atelier d'écriture (B), les participants de l'atelier d'écriture (A) n'ont pas connu le procédé de la réécriture. Ce qui explique la non réponse de la majorité des enquêtés quant à ce procédé. Le fait que l'atelier ait duré 4 jours cela n'a pas permis de travailler les textes, de proposer d'autres consignes et de passer à la réécriture. Cependant, la réécriture fait partie des implicites demandés par l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ. En effet, il a demandé aux participants de saisir leurs travaux et

³⁴¹ Notion inspirée du modèle rédactionnel élaboré par Hayes et Flower à partir de la psychologie cognitive en 1980

³⁴² Pimet (O), Boniface (C), *op.cit.*,p.198

de les remettre à l'enseignante du module de la technique d'expression écrite afin de choisir les meilleurs textes et les publier par la suite dans la revue du département « Etudiants ». Raison pour laquelle deux participants ont confirmé le fait de recourir à la réécriture.

Aussi, une autre distinction notable est-elle au niveau de la maîtrise du temps de l'atelier. Une question paralysante pour les participants de l'atelier de Abdelkader DJEMAÏ. Aucune réponse n'a été fournie pour cerner le temps de cette pratique scripturale. A l'inverse, les participants de l'atelier du Centre Universitaire Ahmed ZABANA donnent des réponses relatives à cette question. Quant aux représentations sur l'atelier d'écriture repérées par le biais de plusieurs questions à caractère différents, aucune contradiction flagrante n'est visible quant à la pratique elle-même. Le même résultat est obtenu chez les deux groupes soit avant la participation aux ateliers, soit après la participation aux ateliers. La seule divergence réside dans le nombre réduit des énoncés communiqués par les membres du groupe (B) par rapport au groupe (A).

Ces distinctions significatives repérées lors de cette étude comparative pourraient être justifiées par plusieurs raisons telles que les modalités de l'atelier, ses objectifs et le nombre des enquêtés que nous allons montrer dans le tableau suivant :

Les deux expériences d'ateliers d'écriture		
	Groupe (A)	Groupe (B)
Public	Etudiant	Etudiant
Lieu	Université Abdelhamid Ibn Badis De Mostaganem	Centre universitaire Ahmed Zabana de Relizane
Département	Français	Français
Système	LMD	Classique
Niveau	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année/4 ^{ème} année
Nombre des enquêtés	8 participants	12 participants
Durée	Pendant une quatre journées consécutives	Pendant quatre mois, avec des ruptures
Temps	La matinée, sans assister au cours	L'après midi, ils assistent au cours
Séance	4 séances	16 séances
Animateur	Célèbre Ecrivain-animateur (Professionnel) non connu de Près par les participants	Enseignante-animatrice (Amatrice) connue de près par les étudiants
Participation	Involontaire	Volontaire
Objectif	Initier les étudiants aux ateliers d'écriture	Corpus de thèse de doctorat ...Repérer les effets des Ateliers chez les participants
Consigne	- Jeux d'écriture - Ecrire à partir d'un déclencheur	- Consigne oulipienne - Jeux d'écriture - Ecrire à partir d'un déclencheur - Réécriture
Production de texte	Court	Court avec d'éventuel étoffement.....
Texte après l'atelier	Publié	Non publié

Tableau 131 : Tableau comparatif des deux expériences.

A cela s'ajoute un élément très important à l'analyse, est celui du temps existant entre l'expérience de l'atelier et l'enquête. Comme nous avons déjà déclaré, la passation du questionnaire pour le groupe (A) s'est effectuée tardivement, deux ans après la participation aux ateliers d'écriture avec l'écrivain Abdelkader DJEMAI. Ce qui peut être à l'essence du taux réduit des répondants et la non réponse. En revanche, les participants du groupe (B), ont répondu au questionnaire juste après la dernière séance de l'atelier d'écriture.

Conclusion

En dépit de la différence entre les deux ateliers d'écriture en question (A et B), à savoir ; la durée de l'atelier, le nombre de séances, l'animation, la modalité de participation, les consignes, les objectifs et les motivations, L'atelier d'écriture n'a récolté que des représentations positives des participants tant que pratique scripturale. Certes, les résultats de l'expérience (B) ont porté aussi sur le changement positif du rapport à l'écrit en langue étrangère mais ceci n'exclut pas le fait que certains écrivains de l'expérience (A) ont confirmé qu'après leur participation aux ateliers d'écriture animé par l'écrivain Abdelkader DJEMAI, ils ont pu franchir d'autres types d'écrits sans crainte.

Cependant, comme nous avons déjà cité plus haut la nature et la durée de l'atelier ne permettent, ni d'évoquer le développement de la notion du rapport à l'écrit, ni l'amélioration de la compétence scripturale des participants. En effet, les ateliers d'écriture animé par l'écrivain/ animateur Abdelkader DJEMAI ont duré seulement quatre jours, ils avaient comme objectif principal la découverte d'un nouveau dispositif de l'écrit.

En revanche les ateliers d'écriture animés au sein de l'Université Ahmed ZABANA se sont étalés sur quatre mois et avaient pour objectif de déceler non seulement les effets sur les écrivains en tant que personne, sujet-scripteur ainsi que sur leurs textes.

Conclusion générale

Conclusion générale

Au terme de cette recherche, il convient, tout d'abord, de rappeler la problématique de départ ainsi que la démarche adoptée tout au long de notre travail pour préparer le terrain au défilement des résultats obtenus.

Ecrire en langue française n'est pas toujours une activité désirée par tous les étudiants à l'université et peut faire l'objet de représentations négatives chez certains. Ces représentations négatives entravent l'appropriation de cette activité. En effet, notre expérience d'enseignante nous a permis de constater que pour beaucoup d'entre eux, l'écrit n'est pratiqué que pendant les examens ou durant la séance de travaux dirigés. C'est pour cela que nous avons jugé utile d'évoquer l'écrit avec une approche nouvelle à savoir les « ateliers d'écriture ».

L'objectif de ce projet a été de déceler les effets de « l'atelier d'écriture » sur les étudiants universitaires. Ainsi que de savoir si ces effets étaient les mêmes chez deux groupes d'étudiants ayant participé à deux expériences d'ateliers d'écriture totalement différentes :

- La première expérience (A) effectuée au département de Français de l'Université de Abdelhamid Ibn Badis à Mostaganem pendant quatre journées consécutives. Chaque journée comportait une seule séance. Animé par un écrivain algérien et dont la participation était obligatoire pour les étudiants de la deuxième année LMD.

- La deuxième expérience (B) réalisée au département de Français du Centre Universitaire Ahmed ZABANA à Relizane. Elle comprenait 16 séances, avec une moyenne d'une séance par semaine mais avec des ruptures dues aux vacances et aux examens. La participation à ce dispositif était volontaire pour les étudiants de la deuxième année licence du système classique et nous avons nous-mêmes assuré l'animation.

Ce choix de ces deux échantillons nous a permis de collecter quatre corpus que nous avons analysés. Huit questionnaires constituent notre échantillon de la première expérience et douze questionnaires constituent l'échantillon de la deuxième expérience.

Notre thèse est constituée de six chapitres. Le premier a traité l'historique des ateliers d'écriture et les premières expériences de ce dispositif en Algérie. Le deuxième a évoqué quelques notions de base en relation avec le sujet traité et les conditions

nécessaires pour réussir l'animation des ateliers d'écriture. Le troisième était consacré à la méthodologie de recherche.

Alors que les trois chapitres restants étaient consacrés à la pratique. Le questionnaire, l'observation participante et l'analyse de l'évolution des écrits des participants forment les trois fondamentales voies d'accès à l'essentiel de notre travail. Nous avons, en premier lieu, analysé trois enquêtes par questionnaire adressées aux participants des deux expériences déjà citées. L'objectif de ces questionnaires est de repérer les représentations des écrivains vis-à-vis de l'écrit en français avant et après la participation aux ateliers d'écriture, les comportements et les attitudes développées lors de cette pratique scripturale. En deuxième lieu, nous avons analysé les écrits de deux écrivantes de la deuxième expérience pour voir l'effet de l'atelier d'écriture sur leur compétence scripturale. En dernier lieu, nous avons fait une analyse comparative entre les résultats obtenus de la deuxième enquête par questionnaire chez les deux groupes de participants. Pour ce qui est de l'observation participante, elle nous a permis de mener à bien notre expérience sur le terrain. En d'autres termes, cet outil d'investigation nous a aidée au fur et à mesure du déroulement de l'atelier, à repérer les points faibles de l'expérience et d'y remédier immédiatement.

A l'issue de l'analyse du premier corpus constitué de douze questionnaires collectés avant la participation aux ateliers, il apparaît que le public de la deuxième expérience ne connaît pas la pratique d'atelier d'écriture ni de près ni de loin. Certains écrivent rarement dans un cadre informel alors que la majorité d'entre eux n'ont jamais eu recours à l'écrit en dehors du contexte formel (école, université). Il s'agit des étudiants qui ont des attentes différentes.

La première catégorie comprend des étudiants à la recherche d'un espace libre pour goûter au plaisir d'écrire, ce qui les intéresse n'est guère le souci d'apprendre les normes de l'écrit mais c'est la découverte de cet aspect créatif caché en chacun d'eux. Toutefois, la deuxième catégorie contient des étudiants dont le souci majeur est de retrouver le moyen pour développer leur compétence scripturale. En d'autres termes, ils ont des attentes beaucoup plus scolaires qu'amusantes vis-à-vis des ateliers d'écriture. Ce qui justifie leur besoin d'assurance en soi pour pouvoir dépasser ou résoudre ce phénomène d'insécurité scripturale qui persiste chez eux depuis le cycle primaire.

Pour ce qui est des résultats du deuxième questionnaire, le travail en groupe est le facteur par excellence qui augmente la possibilité de se trouver dans des situations où les opinions convergent ou divergent, le risque de conflits et la prise en compte des besoins d'autrui. Ces attitudes sont non seulement possibles mais souhaitables dans la mesure où on vise le développement des habiletés cognitives, l'instauration d'un climat de confiance et enfin la stimulation de la créativité.

En effet, grâce à l'atelier d'écriture le participant découvre non seulement son talent de création mais aussi son identité créative. Certainement, cette pratique scripturale est la porte d'entrée dans le terrain mais elle est présente de façon différente chez chaque apprenant. La créativité ne se produit pas de la même façon chez tous les apprenants, elle est tributaire des compétences de chacun.

Beaucoup de représentations mentales sont modifiées après la participation aux ateliers d'écriture. Nous citons en premier lieu, la représentation négative vis-à-vis de l'écriture. Plus de peur, plus de crainte, rien n'est impossible, il ne s'agit plus de cette activité scripturale rigide. On peut écrire et comprendre toutes les consignes telles qu'elles soient faciles ou difficiles et même tisser un lien affectif avec l'écrit en langue étrangère. Donc, l'écrit n'est ni cet acte qui exige, obligatoirement, une maîtrise parfaite de la langue, ni ce bien réservé aux natifs et aux écrivains. Chacun a le droit d'écrire selon ses capacités, son rythme et ses besoins sans se fier aux modèles existants et aux instructions normatives.

En deuxième lieu, nous signalons le changement représentationnel du rapport envers l'autre, soit l'animateur, soit le participant. L'auditeur ou le lecteur n'est plus cette personne redoutable qui se préoccupe de repérer l'erreur dont le but d'évaluer ou de minimiser l'effort de l'écrivain. Il est plutôt ce correcteur qui contribue à l'amélioration du texte, ou cet évaluateur qui se centre sur l'aspect positif de l'écrit et non l'inverse.

En troisième lieu, vient le changement représentationnel envers soi. Le participant retrouve une nouvelle image positive de lui-même en tant que personne et notamment en tant que scripteur. L'insécurité scripturale est un phénomène qui peut toucher à tout sujet scripteur. La crainte d'écrire, la peur de la page blanche, la phobie de lire leurs écrits devant le public. Seulement, Le changement représentationnel peut aboutir à « une confiance en soi » qui mène l'écrivain à écrire et à s'exprimer librement.

L'analyse des écrits du premier jet et des textes réécrits des deux écrivantes de l'expérience (B) révèlent une évolution significative au niveau du volume d'expression, des thèmes employés et la correction qui touche aux erreurs locales et des erreurs globales.

En effet, le procédé de la réécriture a transformé positivement les écrits des écrivantes, d'un texte du premier jet présentant des erreurs sur le plan de la surface et des lourdeurs sur le plan du contenu à un texte plus long, riche en vocabulaire, avec des idées plus développées et correct dans l'ensemble. Ceci n'exclut pas que certaines lacunes persistent dans ces textes mais indique que les deux participantes ont fourni beaucoup d'efforts cognitifs. Les changements opérés ne se limitent pas à de simples corrections superficielles mais à des modifications qui nécessitent un retour réflexif sur le texte de la première version.

Il ne s'agit pas d'une mise au propre d'un texte déjà écrit mais d'une pratique qui développe les compétences scripturales sur le plan quantitatif et qualitatif. La différence entre les deux versions d'un même texte confirme, aussi, que l'atelier d'écriture est un dispositif qui a permis aux participants de se comporter comme un scripteur habitué à l'écriture.

Ces résultats sont obtenus après avoir étudié seulement deux éléments de la réécriture, à savoir l'ajout et la suppression. Une autre étude plus approfondie centrée sur les quatre opérations de la réécriture (l'ajout, la suppression, le déplacement et le remplacement) et leur combinaison mérite d'être effectuée dans le cadre d'une recherche ultérieure qui traite la différence entre les textes du premier jet et les textes réécrits.

Contrairement à l'expérience (B) où nous avons décelé les effets de l'atelier d'écriture en exploitant les textes produits par les participants, la nature de l'expérience (A) nous a pas permis de poursuivre une analyse basée sur des faits constatés, nous nous sommes contentés de la réalité déclarée par les participants.

L'analyse destinée aux participants à l'expérience (A) ne révèle pas des différences flagrantes quant à la représentation vis-à-vis de l'atelier d'écriture en tant que pratique de l'écrit. Le même résultat est obtenu chez les deux groupes (A et B) soit avant la participation aux ateliers, soit après la participation aux ateliers. D'une pratique

méconnue et difficile à franchir à un dispositif utile qui confirme que l'écriture relève plutôt du faire que du don. Ceci nous mène à penser qu'en dépit des différences des deux ateliers d'écriture en question les représentations des participants sur cette pratique de l'écrit restent presque les mêmes. En d'autres termes, nous déduisons que quelques soit les stratégies et les modalités mises en œuvre pour animer un atelier d'écriture, ne pourrait résulter que des représentations positives à l'égard de cette pratique scripturale.

Cependant, La divergence réside, en premier lieu, dans le nombre réduit des énoncés communiqués par les membres de l'expérience (A) par rapport à ceux de l'expérience (B). Certes, l'échantillon de l'expérience (B) dépasse celui de l'expérience (A) de quatre participants mais l'écart des réponses obtenues lors des deux enquêtes par questionnaire est très visible. En deuxième lieu, vient le changement du rapport à l'écrit, nous constatons que le résultat final pour l'expérience (A) a porté beaucoup plus sur le changement de représentation par rapport à cette pratique et son déroulement que sur le changement positif du rapport à l'écrit en langue étrangère.

Ceci peut être expliqué par le fait que les ateliers d'écriture animé par l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAI (expérience A) étaient non seulement une nouvelle expérience pour le public, qui a duré seulement quatre jours, mais qui n'avait pas pour but d'améliorer la compétence scripturale des participants. Le souci majeur était de faire connaître cette pratique de l'écrit aux étudiants.

Alors que les ateliers d'écriture animés au Centre Universitaire Ahmed ZABANA, sans pour autant arrivés à maturité, nous confirmons qu'ils ont permis aux participants d'oser écrire et plus au moins de mieux écrire. Les opérations effectuées lors du procédé de la réécriture montrent clairement que leur rapport à l'écriture a évolué vers le positif. L'écrit signifie pour eux cet exercice ordinaire sans être pourtant des experts de la rédaction. Ce qui nous mène à réfléchir à compléter ce procédé par d'autres expériences similaires menées auprès des étudiants universitaires pour mesurer le développement de leur compétence scripturale sur un axe synchronique et diachronique. De futurs travaux de recherches pourraient être entrepris dans ce sens afin de rendre cette recherche beaucoup plus performante.

En définitive, après avoir montré l'utilité de l'atelier d'écriture dans le changement positif du rapport à soi et à autrui qui influe à son tour sur le développement de la compétence scripturale des participants, il convient donc de dire que l'enseignement/apprentissage de l'écrit en français langue étrangère à l'université doit être repensé et sortir du cadre classique.

A titre d'exemple, l'intégration des ateliers d'écriture inspirée du modèle de loisir dans le cursus universitaire³⁴³ constitue, tout d'abord, un espace de refuge et de réassurance, l'étudiant sera en mesure de s'échapper de toute surveillance et évolue en toute autonomie loin du contrôle institutionnel. Par conséquent améliorer son « rapport à l'écriture ». Ensuite vient le travail en partenariat avec l'enseignant de la matière de la technique d'expression écrite, l'animateur peut élaborer un projet didactique, réaliser des progressions et varier les consignes en fonction des besoins des étudiants et enfin procéder à la réécriture pour travailler les textes, c'est ce qu'on appelle « la didactisation des ateliers d'écriture ».

³⁴³ A l'instar de Jacqueline lafont-teranova

Bibliographie

Bibliographie

- 1) BARRE DE MINIAK Christine, (1996), *vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris, Bruxelles: INRP et De Boeck, 195p.
- 2) BARRE DE MINIAK Christine, (2000), *Le rapport à l'écriture : aspect théorique et didactique*, Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses universitaires du septentrion, 138p.
- 3) BARRE DE MINIAK Christine et Christian POLSANIEC, (2015), *Ecrire en atelier, observation, analyse, interprétation*, Document et travaux de recherche en éducation, Paris : Institut National de Recherche pédagogique, 171p.
- 4) BARTH Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, Paris : Du seuil, 1953, 125p.
- 5) BAUDOIN Mireille, (Septembre 2003), *Un atelier en classe : place et rôle*, [Périodique], Enjeux n° 057, p. 168-177.
- 6) BENABOU Marcel, (Février 1993), *Ecrire avec L'OULIPO*. Dans *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence)*, sous la direction de Claire BONIFACE, Paris : Retz, 158p.
- 7) BESSE Henri et Rémy PORQUIER (1991), *Grammaire et didactiques des langues*, Paris : Didier, 286p.
- 8) BING Elisabeth, (1993), *...Et je nageai jusqu'à la page*, Paris : Ed Des femmes, 313p.
- 9) BING Elisabeth, (Février 1993), Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques et son Avancée, In *Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture (Interventions et actes. Aix-en-Provence)* sous la direction de Claire BONIFACE, Paris : Retz, 158p.
- 10) Blanchet (A) et al, (1985), *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*, Paris : Dunod, Bordas, 289p.
- 11) BLANCHET Philippe, (2012), *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethno sociolinguistique*, Rennes : Presse universitaire de Rennes, 193p.
- 12) BON François, (2000), *Tous les mots sont adultes, méthode pour l'atelier d'écriture*, Paris, Fayard, 277p.

- 13) BONIFACE Claire et Al, *Aimer lire, guide pour aider les enfants à devenir lecteurs*, Bayard, 2004, 155p.
- 14) BUCHETON Dominique , et Yves Soulé, (2009), *L'atelier dirigé d'écriture au CP, une réponse à l'hétérogénéité des élèves*, Paris : Delagrave, 177p.
- 15) Canevas de Master, (2017), « *Langue et culture* », Centre Universitaire Ahmed Zabana Relizane, 56p.
- 16) Carter-Thomas Shirley, (2000), *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Paris : L'Harmattan, , 402 p.
- 17) CHATEIGNER Frédéric, *une société littéraire, sociologie d'un atelier d'écriture*, Clamecy : du croquant, 2008, 222p.
- 18) CORNU Laurence et Alain VERGNIoux, (1992), *La didactique en question*, Paris : Hachette, 156p.
- 19) CUQ Jean-Pierre et al, (2003), *Dictionnaire de Didactique du français : langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 303p.
- 20) DABENE Louise, (1994), *Repères Sociolinguistiques pour L'enseignement des langues*, Paris : Hachette, 191p.
- 21) DAUNAY Bertrand , Jean-Louis DUFAYS et al, (2014), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants*, Bruxelles : De Boeck, 212p.
- 22) DE CACQUERAY Tugdual, « Comment animer un atelier d'écriture », Paris, L'Harmattan, 2007, 115p.
- 23) DE KETEL Jean-Marie, ROEGIERS Xavier, (2009), *Méthodologie du recueil d'information : fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de document* , 4^{ème} ED, Bruxelles : De Boeck, 204p.
- 24) DE SINGLY François, (2012), *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (3e édition)*, Paris : Armand Colin, coll. « 128 », 128p.
- 25) DELVAL Jacques, Brigitte HUVIER et Jacqueline RIOULT, (1997), *Partenariat écrivain/enseignant au cycle 3*, Paris : Nathan, 95p.
- 26) DESMONS Fabienne et al, (2005), *Enseigner le FLE (Français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris : Belin, 271p.

- 27) DESVIGNES Marie-Josée, (2000), *La littérature à la portée des enfants : enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Paris : l'Harmattan, 160p.
- 28) Dictionnaire encyclopédique de l'éducation, (1994), Paris : Nathan, 1104p.
- 29) DUCHETON Dominique, (1995), *Ecriture, Réécriture, Récits d'adolescents*, Paris : Peter Lang, 269p.
- 30) DURKHEIM Emile, (1996), *les règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF, 190p
- 31) FIJALKOW Jacques, (1993), *Entrer dans l'écrit*, Belgique : Magnard, 104p.
- 32) GAOUAOU Manaa, (Mai/2004), « Langue maternelle et langues étrangères : quel rôle réserver à la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère ? », In revue El-Athar, n° 3, Université de Ouargla, p 33-41.
- 33) GATE Jean-Pierre, (1998), *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris : Nathan, 190p.
- 34) GRAWITZ Madeleine, (2001), *Méthodes des sciences sociales* (11^{ème} édition), Paris : Dalloz, 1019p.
- 35) HERIL Alain, et Dominique MEGRIER (2002), « *Atelier d'écriture pour la formation d'adultes*, Paris : Retz/Her, 127p.
- 36) JEANNERAT Marc, et Denis RAMBAUD, (1999), *Apprendre avec plaisir. Refonder des Relations sociales, L'éducation des adultes en défis*, Lyon : Chronique Sociale, 154p.
- 37) KAVIAN Eva, (2009), *Ecrire et faire écrire, manuel pratique d'écriture*, Bruxelles : Duculot, 139p.
- 38) LAFONT-TERANOVA Jacqueline, (2009), *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*, Belgique ; Presse Universitaire de Namur, 2009, 247p.
- 39) Le PETIT LAROUSSE ILLUSTRÉ, (2013), Paris : Ed Larousse, 1934p.
- 40) LORROT Danielle, (2002), *Graines de culture en cycles 2 et 3 : petit atelier thématique de lecture et d'écriture*, Bourgogne : CRDP, 96p.
- 41) MASSICOTTE Micheline, (2012), *Les ateliers d'écriture : un chemin vers soi et vers l'autre*, Canada : PUL, 147p

- 42) MORANDI Franc, (1997), *Modèles et méthodes en Pédagogie*, Paris: Nathan, 128p.
- 43) NEUMER Odette, et Michel NEUMER, (2004), *Animer un atelier d'écriture, faire de l'écriture un bien partagé*, Paris : ESF, 222p.
- 44) NEVEU Françoise, (2012), *Atelier d'écriture ? § Le tour de la question en 90 points*, Essai, Paris : L'Harmattan, 137p.
- 45) ORIOL-BOYER Claudette, (1992), *Atelier d'écriture*, Actes de colloque de Cerisy-la-salle, 4^{ème} trimestre , Université de Grenoble Stendhal : Ed L'atelier du texte, 217p.
- 46) ORIOL-BOYER Claudette, (2002), *Lire-écrire avec des enfants*, Midi-Pyrénées : CRDP, 111p.
- 47) ORIOL-BOYER Claudette, (2003), *Critique génétique et didactique de la réécriture : Travailler avec les brouillons d'écrivains*, Paris : Edition Bertrand Lacoste, 150p.
- 48) PIMET Odile, (2004), *Le goût des mots*, Matoury : Ibis rouge, 155p.
- 49) PIMET Odile, et Claire BONIFACE, (1992), *Atelier d'écriture : Mode d'emploi*, Paris : Ed Retz, 231p.
- 50) POLSANIEC Christian, (1992), *De la lecture à la littérature, Littérature, « Littérature de jeunesse », Enseignement*, Paris : Ed du Sorbier, 262p.
- 51) Premières Rencontres Nationales Des Ateliers D'écriture, (1994), Interventions et Actes, Aix-En-Provence, Février 1993, Paris : Retz, 149p.
- 52) REBATTET Christiane, (Avril 1999) *Créer des ateliers d'écriture*, Paris : Hatier, 79p.
- 53) REUTER Yves, (2000), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris : ESF, 181p.
- 54) RIST Colas, (2000), *Écriture créative e maîtrise de l'écriture : de l'école primaire à l'université : actes de colloque*, Orléans, 8-9-10 Novembre 1999, Inspection académique du Loiret/IUFM du Centre, 192p.

- 55) ROCHE Anne, GUIGUET Andrée et VOLTZ Nicole, (1998), *L'Atelier d'écriture : Élément pour la rédaction du texte littéraire*, Paris : Bordas, 149.p
- 56) ROSSIGNOL Isabelle, (1996), *L'invention des ateliers d'écriture en France : Analyse comparative de sept courants clés*, Paris : L'Harmattan, 295p.
- 57) Rouquette Michel-Louis, (2007), *La créativité*, Paris : PUF, 128p.
- 58) SENOUSSE Massika, (2009), « *écriture de soi et modification du rapport à l'écriture en FLE* », Thèse en sciences du langage, Besançon : Université de Franche-Comté, 411p.
- 59) SMITH Frank, (1975), *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal : H.R.N, 269.
- 60) TAGLIANTE Christine, (2006), *la classe de langue*, Paris : CLE international, 199p.
- 61) TORAILLE Raymond, (1985), *L'Animation pédagogique aujourd'hui*, Paris : ESF, 260p.
- 62) TORUNCZYK Anne, (2000), *L'Apprentissage de l'écrit chez les adultes : Cheminement du savoir lire-écrire*, Paris : L'Harmattan, 330p.
- 63) VANTHIER Hélène, (2009), *l'enseignement aux enfants en classe*, Paris : CLE International, 223p.
- 64) VESLIN Jean et al, (1992), *Corriger des Copies, Evaluer pour Former*, Paris : Hachette Education, 159p.

Sitographie

- 1) SCHWEYER François-Xavier, (2000), *l'enquête Par Questionnaire. Des Contextes d'usage Variable*, In *Les méthodes au concret*, Paris : PUF, pp. 59-80.
cf. https://www.u-picardie.fr/curapp-revues/root/44/francois_xavier_schw.pdf_4a0bdf50454f4/francois_xavier_schw.pdf (le 05/09/2016)
- 2) Niwese Maurice, (2010), *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, cf. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:29039> (le 26/03/2015)

- 3) INSTITUT FRANÇAIS D'ALGERIE. *Ecriture littéraire-de-12019histoire-au-festival-international-de-la-litterature-et-du-livre-jeunesse-feliv*, cf., <http://www.if-algerie.com/alger/agenda-culturel/12019>, (le 20/09/2016)
- 4) HOUDART-MEROT Violaine, *L'intertextualité comme clé d'écriture littéraire*, Le Français aujourd'hui, 2006/2 n° 153, p. 25-32. DOI : 10.3917/lfa.153.0025 file:///C:/Users/HP/Downloads/LFA_153_0025.pdf
- 5) HEURLEY Laurent, (2006), *La révision de texte : L'approche de la psychologie cognitive. Langages*, (n° 164), 2006/4, p. 10-25, cf. <https://doi.org/10.3917/lang.164.0010>, (le 19/07/2012)
- 6) FREINET Célestin , In Bibliothèque de l'Ecole Moderne N°3- le texte libre. cf. <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/18123>, (le 01/09/2016)
- 7) De BIASI Pierre-Marc, *L'Intertextualité Théorie de L'Encyclopædia Universalis*, <http://www.universalis.fr/encyclopedie/theorie-de-l-intertextualite/>, (le 29/01/2011)
- 8) Combettes Bernard, (1978), *Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants*. In: Langue française, n°38, Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 74-86; http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6120 (le 31 /07 /2017)
- 9) Bouchakour walid, (02 Août 2015), susciter le désir d'écrire, El Watan, cf. <https://www.elwatan.com/edition/culture/susciter-le-desir-decrire-02-08-2015>, (le 22/09/2016 à 20:00)
- 10) BING Elisabeth, In *Lettre pour une Ethique des ateliers d'écriture*, cf. <http://www.ateliersdeécriture.net/asso-historique>, (le 22/12/2010)
- 11) BERNANOCE Marie, et al, (2008), *Ecriture d'invention et atelier d'écriture, Réflexion et pratiques didactiques pour aujourd'hui*, n° 73, Paris : Université Stendhal, cf. <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.335> (le 20/07/2012)
- 12) Association Coup de soleil, cf. <https://www.helloasso.com/associations/coup-de-soleil>. (le 03/07/2014)

Annexes

Liste des annexes

Annexe I : Répartition des domaines de l'écrit

Annexe II : Revue « L'étudiant » et l'entretiens avec l'écrivain/animateur Abdelkader DJEMAÏ

Annexe III : Premier questionnaire destiné aux étudiants du centre universitaire « Ahmed ZABANA » avant leur participation aux ateliers d'écriture

Annexe IV : Deuxième questionnaire destiné aux participants des ateliers d'écriture du centre universitaire Ahmed ZABANA (Relizane)

Annexe V : Les textes des deux participantes (B1) et (B2)

Annexe VI : Le questionnaire destiné aux participants des ateliers d'écriture de l'université Abdelhamid IBN BADIS (Mostaganem)

Annexe I : Répartition des domaines de l'écrit

Domaines	La proposition prend appui sur...	Le participant met en œuvre pour écrire...	Effet sur la personne dans l'atelier	Genre d'écrits prévisibles
Propositions ludiques, gammes et jeux d'écriture	Défi Goût du jeu Contrainte Rapport aux mots et au langage	Fantaisie Imagination Adresse Rigueur Goût du défi	Déblocage Amusement Agacement (en cas de rejet)	Récit court Construction de mots ou de textes mettant en valeur le savoir-faire
Mémoire, identité, autobiographie	Souvenir Sensation Expérience personnelle	Sensibilité Emotion Introspection Rapport subjectif au monde	Affirmation de soi Singularité Différenciation des autres membres du groupe	Récits plus ou moins autobiographiques fragments
Création de fiction	Réalité ou absurdité pour stimuler l'imagination	Invention liberté de style, de mots	Recherche d'un univers, d'un ton décentration	Genres variés
Proposition stylistique à partir d'un écrivain	Analyse de certains traits caractéristiques de l'écriture	Observation Appropriation transformation	Affinement du travail de style	En rapport avec certains aspects des textes des écrivains
Réécriture, écriture longue	Souhait de réussir un texte plus achevé ou plus long	Relecture Annotation Travail sur le détail et l'ensemble	Exigence plus grande vigilance	Texte plus construit et plus élaboré

**Annexe II : Revue « L'étudiant » et
l'entretiens avec l'écrivain/animateur
Abdelkader DJEMAÏ**

UNIVERSITE DE ABDELHAMID IBN BADIS « MOSTAGANEM »
FACULTE DES LETTRES ET DES ARTS

DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
Mai 2009.



ENTRETIENS

- Un instant avec Abdelkader Djemai
- Entretien avec un artiste

- Terre d'asile, terre d'exil

DOSSIER CULTURE

- Histoire de l'université de Mostaganem

DOSSIER LITTÉRATURE

- Surréalisme
- Jacques Attali « La confrérie des éveilles »

COMPTE RENDU

- Conférence de Kamel Daoud
- J'ai lu pour vous « un roman »



COUPS DE POINTE

- Réussir sa recherche
- Sites

ACTIVITÉS

- Formation
- Journées
- Activités culturelles

ÉCRITURE

- Poèmes
- Conte
- Récits : ateliers d'écriture

COUPS DE CŒUR DE LA REDACTION

- Caricature
- Jeu : 7 erreurs
- Citations

- Pièce de théâtre

N°0

REVUE
MAGAZIN
CULTUREL

01 ENTRETIENS

- Un instant avec Abdelkader Djemai
- Entretien avec un artiste

03 DOSSIER CULTURE

- Histoire de l'université de Mostaganem

04 DOSSIER LITTÉRATURE

- Surréalisme
- Jacques Attali e La confrérie des évaluateurs

05 COMPTE RENDU

- Conférence de Mostaganem
- 20 ans de la revue

07 ECRITURE

- Poème
- Conte
- Réflexions, ateliers d'écriture

RENCONTRE

INTERVIEW



Un instant avec... ABDELKADER DJEMAI

Je dis toujours « *je ne sais pas où je vais mais je sais d'où je viens* »

SI ON VEUT PRESENTER MONSIEUR DJEMAI EN QUELQUES PHRASES, QUE DIRIEZ VOUS ?

C'est un vieux de soixante ans qui est né dans une famille très modeste. Il n'y avait pas de livre, il n'y avait pas de bibliothèque. Je suis de parents analphabètes. Je viens d'un milieu où il n'y avait d'aucune traces de documents écrits ; je suis le premier de ma famille qui a été scolarisé et a connu l'alphabet en 1954, c'est à dire que je suis le premier qui a essayé constamment d'écrire et de vouloir réaliser des livres. A l'âge de 10 ans, j'allais à l'école laïque, j'étais au CMI peut être, et c'est en rencontrant un livre de la bibliothèque verte pour les garçons que le déclic s'est produit. Moi j'étais comme tous les enfants d'Algérie, qui pouvait lire des bandes dessinées. On appelait ça des illustrés ; un jour, je suis allé à la bibliothèque et j'ai pris un livre et que racontait-il ?

Il apprenait aux garçons à sauter au Parachute parce qu'ils étaient appelés à beaucoup voyager dans le monde ! J'ai donné le livre à mon instituteur pour qu'il nous explique un peu le contenu : voila ! ça c'est un parachute, vous allez monter dans

l'avion, et vous compterez jusqu'à 10, vous sautez dans le vide, et il vous suffit seulement de tirer sur une petite ficelle pour vous faire atterrir sur la terre ferme, alors est ce qu'il y a des questions à poser ? Un gamin de ma classe s'était levé : Monsieur ? je suis déjà dans l'avion, je me jette dans le vide et mon parachute ne s'ouvre pas alors qu'est ce que je

fais ? L'instituteur lui répond : eh bien ? Une fois au sol, tu rentrera dans un magasin et il t'en donnera un autre ; et moi je me suis mis à rire. Il ne peut pas aller au magasin ! On va le ramasser à la petite cuillère et en plus de ça je me suis senti intelligent, et j'ai compris la chute de l'histoire.

Alors qu'est ce que c'est qu'un livre ? Un livre a le pouvoir de vous faire pleurer c'est comme dans un film, il peut vous rendre triste comme il peut vous rendre heureux. Et même, il a le pouvoir de vous rendre plus perspicace. Je ne veux pas dire plus intelligent ! Et mon père ? Il ne savait ni lire ni écrire, il m'a rendu un formidable service, il m'emmenait au cinéma très petit, il se mettait toujours devant l'écran pour voir les films de cow-boys, de gangsters. Mon papa était content, même s'il ne comprenait pas les dialogues, et automatiquement moi j'étais content ; donc je souligne chaque fois que je ne suis pas sorti d'une bibliothèque, je suis sorti d'une salle de cinéma. J'ai pratiqué le métier de journaliste pendant 25 ans, le journalisme est une école de l'essentiel c'est-à-dire comment avec une poignée de mots on peut expliquer un problème, évoquer des personnes, etc., c'est l'école de l'efficacité et de la limpidité ; donc il y a eu deux choses dans ma vie, deux grands formateurs, le cinéma et le journalisme, tous les deux supposent la fluidité, la rapidité et la fraîcheur ; voila ! Très globalement d'où je viens. Je dis toujours je ne sais pas où je vais, mais je sais d'où je viens, ça c'est sûr !

QUELLES SONT LES ETAPES FRANCHIES PAR MONSIEUR

DJEMAI POUR PASSER DU STATUT DE JOURNALISTE AU STATUT D'ECRIVAIN ?

Avant d'être journaliste j'ai commencé à écrire des poèmes, des nouvelles, j'en profitais pour publier dans mon journal des textes littéraires ; j'étais instituteur à l'école primaire, plutôt instructeurs pas instituteur, j'ai enseigné deux ans à l'école de Maraval à Oran. Après, je suis entré dans le journalisme et je ne l'ai pas quitté. Je me suis dit : "c'est bien ! Tu vas aider ton père et tes frères, tu vas avoir un salaire et tout ça, mais n'oublie pas d'écrire ton premier roman hein ! Au fond, tu es un littéraire". J'ai mis 10 ans pour écrire mon roman parce que je n'avais pas le temps, le journalisme est une machine infernale, ça vous dévore, on a plus le temps et on a toujours cette peur d'écrire un roman, par contre écrire un poème, une nouvelle, ça c'est

moins difficile mais voilà ! J'ai toujours voulu écrire, moi je suis un littéraire fondamentalement, qui a bénéficié aussi des leçons du journalisme c'est-à-dire de la façon de regarder les gens, de les rencontrer, et de connaître tous les corps de métiers, on connaît le juge, le policier, le travailleur, l'ouvrier, le maçon, l'intellectuel, on est dedans. Dans le métier de journaliste, on est appelé à rencontrer tout le monde, c'est un bon bain social.

SELON VOUS POUR DEVENIR UN ECRIVAIN, QUE FAUT-IL FAIRE ?

D'abord il y a trois choses, il faut lire, il faut lire, et il faut lire, et d'abord pour être écrivain il faut être pêcheur à la ligne il faut avoir une passion, si on ne l'a pas, on ne fera parachute parce qu'ils étaient rien, la passion c'est le carburant, c'est l'essence, c'est ça qui fait marcher, et avec le temps, l'âge et l'expérience on apprend la patience. Et entre la passion et la patience, il faut apprendre à trouver sa mesure, son pas, sa respiration. Et chacun d'entre nous a son temps. Moi, je considère le métier d'écrivain comme un métier absolument artisanal ; je suis un autodidacte en écriture, je l'ai apprise sur le terrain, il y'a pas mieux que d'apprendre sur le terrain l'écriture, ce n'est pas une science exacte, ce n'est pas comme la physique ou la chimie, l'écriture c'est le lieu du hasard, de l'imprévisible, de l'invention, de l'inventivité ; tout peut arriver dans une histoire, ce n'est pas de la physique, la chimie où si rate une formule on fait sauter le laboratoire, mais en littérature, on peut rater une phrase et elle sera très belle. Le surréalisme c'est un peu ça, c'est le hasard, c'est la prise de risque. C'est partir en aventure en écriture.

QUELLE EST L'UTILITE DE L'ATELIER D'ECRITURE POUR LES ETUDIANTS ?

La maîtrise de la langue parce qu'elle libère un peu de leur complexe par rapport à l'écriture, pour devenir à leur tour producteurs de textes parce qu'ils sont consommateurs d'auteurs. Il y a des écoles littéraires, d'écrivains sur lesquelles ils travaillent ; pourquoi modestement ne seraient-ils pas producteurs à leurs tours ? On ne leur demande pas de faire des chef-d'oeuvres ? Mais il faut que ça soit une pratique régulière, on est dans la pratique et c'est un plaisir ! Pourquoi j'écris moi ?

Et je n'étais pas fait pour devenir un écrivain ? C'est le fait d'avoir rencontré un journaliste, c'est tout ? Je n'ai pas hérité de la langue française, c'est

l'arabe qui est ma langue maternelle, ainsi que le dialecte populaire, moi j'ai été vers la langue française, je sortais de chez moi pour aller la chercher, en allant à l'école et par les livres aussi, je ne l'ai pas eu au berceau ! Je sors de rien, je me suis construit, je n'ai pas eu de vie exemplaire ! Pas du tout ? au contraire j'ai eu une enfance matériellement difficile, mais combien heureuse sur le plan familial, je ne mangeai pas à ma faim mais mes parents ont toujours été là pour moi. C'était le plus beau cadeau qu'ils pouvaient m'offrir, je voyais toujours mon père se levait à six heures du matin pour aller chercher du travail, c'est lui qui m'a donné le goût du travail et il était payé à la journée, c'était un journalier et moi après, je suis devenu un journaliste.

EST-CE QUE VOUS AVEZ L'HABITUDE DE FAIRE DES ATELIERS D'ECRITURES EN ALGERIE ?

C'est la première fois grâce à mes amis de Mostaganem. Qui reconnaissent les compétences, ce n'ai pas parce que je suis leurs ami : je suis allé au Japon, en Corée, en Afrique du sud, en Norvège, en Allemagne, en Egypte, jamais on m'a invité en Algérie c'est incroyable ça hein ! C'est vrai.

POUR VOUS, ECRIRE EST UNE FACULTE INTELLECTUELLE INNEE, UN DON, OU EST-CE LE RESULTAT D'UN APPRENTISSAGE ?

C'est toujours un apprentissage, qu'est ce que c'est qu'un apprentissage ? L'apprentissage est un résultat accumulé ce n'est pas un don inné, on peut l'avoir bien sûr ! Mais un don ça se travaille, c'est une pression : c'est la passion et la patience, pourquoi je continue à écrire moi ? Parce que je suis toujours passionné, je fais un métier que j'aime, et en plus je paye mon loyer avec ce métier, j'ai la chance de faire deux choses dans ce métier, lire et écrire, j'ai écrit vingt romans, j'ai écrit des récits, des nouvelles, etc. Je suis un maçon et on construit un livre comme on construit une maison : qui va vivre et qui va habiter dans le chapitre n°5 ? est ce qu'il y aura une moustique dans le chapitre n°8 ? etc. Et moi je dis que je suis un "intellectuelle" : c'est un maçon qui a une truelle. Voilà ! Faire un livre, c'est faire une table, c'est faire une maison, un tableau ; un livre ne se fait jamais qu'avec la tête ! Quand on est dans la littérature, il y a un peu

dans la tête, un peu dans le cœur, un peu de volonté, et un peu dans les tripes, il ne faut pas avoir peur, il faut être courageux et surmonter ses faiblesses ; dans mes romans, moi je n'utilise jamais de héros, il n'y a que des gens ordinaires : comment vont-ils se débrouiller devant un malheur ?

VOUS AVEZ ENSEIGNER A L'ECOLE PRIMAIRE LE FRANÇAIS, QUELS CONSEILS POUVEZ – VOUS DONNER AUX FUTURS ENSEIGNANTS ?

De développer la lecture en français, de développer le goût des histoires bien faites, mais surtout faire aimer la littérature, j'avais un professeur de lycée, c'est lui qui m'avait fait aimer la littérature.

QUEL EST LE ROLE DE L'ATELIER D'ECRITURE ?

Alors, un atelier d'écriture n'a pas la prétention de former des écrivains, il a la prétention de raviver, de déclencher, de faire en sorte que celui qui y participe puisse trouver un lieu de convivialité où il peut écrire sans crainte. Et s'il y a un mot pour moi qui est très important dans la langue française, c'est le mot apprentissage. D'abord, pour la couleur du mot, pour la sonorité, et dans le mot apprentissage il y a deux verbes, le verbe (apprendre) et le verbe (tisser), il faut apprendre à tisser. Quand vous dites : "je vais écrire un texte en latin, le texte... veut dire tissu hein ! donc voilà et dans l'écriture on apprend pendant toute sa vie à écrire et si vous me dites qu'est ce que je prendrai avec moi sur une île déserte, je vous dirai que je prendrai avec moi un dictionnaire parce qu'il y a dans le dictionnaire tout les lieux, un dictionnaire c'est comme une volière plein d'oiseaux et moi je suis content parce que j'apprends tout le temps à écrire ; écrire c'est ouvrir un chantier infini.

ALORS, MISE A PART LA LANGUE FRANÇAISE, EST-CE QUE VOUS ECRIVEZ AVEC D'AUTRES LANGUES ? Non uniquement le français et l'arabe dialectal pour le théâtre.

JE VAIS VOUS DONNER UNE LISTE D'ECRIVAINS : MOHAMED DID ? MOULOUD MAMMARI ? KATEB YACINE ?

Ah ! C'est mon maître Mohamed Dib ! c'est mon maître d'écriture, il a une œuvre immense, qui méritait le prix Nobel de littérature largement ! C'est quelqu'un qui ne sait jamais plaindre, c'est un grand travailleur, il a une œuvre colossale, Kateb Yacine est un grand écrivain ; Mouloud Mammeri a aussi une très belle littérature.

DANS UN ATELIER, IL FAUT VISUALISER LES CHOSES ? QU'EST CE QUE VOUS VOULEZ DIRE PAR LA ?

C'est donner à voir, donner à entendre, je veux dire que dans la littérature il faut

(c savoir regarder les choses pour bien les vendre, comme un peintre ; visualiser c'est prendre le détail de l'observation, de la sensibilité de chacun, un détail peut être plus important que six pages de description, il peut être éloquent, il peut expliquer beaucoup de choses, au lieu d'écrire six pages, on écrit trois lignes et un détail, cela suffit largement, L'écriture, c'est l'école de l'essentiel, c'est l'école de l'économie, c'est l'école de la rigueur, c'est l'école de la précision (écrire ce n'est pas faire long ce n'est pas faire court c'est faire juste).

Chahrazed BELHASSAINE
3^{ème} année classique

RENCONTRE AVEC UN ARTISTE

La maison de culture Ould Abderrahmane kaki ouvre ses portes aux jeunes talents.

S'il est un événement heureux à ne pas raté à Mostaganem chez les hommes de culture et d le 26 février 2009, c'est bien dans l'une des salles de la maison de culture de abderrahmane kaki ou le hall de la salle a été transformé en salle des expositions pour les bandes dessinées, en effet l'événement est de taille, plusieurs artistes étaient présent afin de présenter leurs voyage.

Véritable bébouche d'affiches et de couleurs, les thèmes abordés sont variés chaque affiche traite un sujet à part. Par hasard, j'ai remarqué la présence d'un de mes amis d'enfance, j'étais heureux de le rencontrer et ma joie s'est multipliée quand j'ai su qu'il participe à l'événement. Ainsi j'ai remarqué la présence de Mr Baki, le grand caricaturiste du quotidien « El chourouk », après une longue discussion sur les parcours empruntés pour une telle réalisation, j'étais accompagné pour avoir une idée sur chacune de leurs. J'étais un visiteur « VIP ». Une exposition de qualité qui restera longtemps gravée dans la mémoire.

La maison de culture Ould Adderramane KAKI ouvre ses portes à une telle galerie d'art, c'est un honneur pour la ville de MOSTAGANEM et ses artistes à voir et à revoir nous y reviendrons certainement.

QUI EST KHOUSSA TAHAR ?

Moi Tahar, je suis né le 02 juillet 1980 à Mostaganem, j'ai une passion pour l'art et le dessin en particulier, j'ai obtenu ma licence en art plastique à l'université d'Abdelhamid IBN Badis en 2004. Ainsi, j'ai pu représenter mon pays à l'étranger dans plusieurs manifestations.

Quel votre plus grand rêve ?

Je rêvais depuis tout petit d'être un artiste, et heureusement, mes parents ont participé à la réalisation de ce rêve et m'ont encouragé pour arriver à mon but.

Comment vous avez découvert cette passion ?

Depuis mon enfance j'étais impressionné par les dessins animés et je voulais les redessiner et avec le temps ma technique s'est développée.

Je participe à des concours des écoles et centre des arts et culture.

QUEL ETAIT VOTRE PREMIERE INSPIRATION ?

Mon inspiration était toujours la femme algérienne et ses coutumes. C'est la famille qui m'a incité à persévérer et à être à la hauteur. Mes amis m'ont soutenu aussi. Ils sont mes premiers admirateurs. Ensuite, je voulais à travers mes peintures faire connaître mon talent que m'a donné « EL HAMDOL LI ALLAH ».

COMMENT TAHAR VOIT SON FUTUR ?

Mon futur, je le vois ailleurs. puisque ma situation actuelle ne me convient pas parce que les gens ne s'intéressent plus aux arts. Les artistes sont un peu délaissés. Mais, j'y crois toujours.

COMMENT VOYEZ-VOUS VOTRE VIE D'ARTISTE ?

Je ne peux pas me définir comme un artiste, vue la teneur importante de ce mot.

Mais je reste optimiste, et j'aimerais bien avoir une carrière bien épanouie. Cela me permet de concourir à l'étranger et représenter mon pays.

PAR QUEL COURANT ARTISTIQUE TAHAR EST INFLUENCE ?

J'admire le style pictural de Léonard DI VINCI, William Renoir et Mohamed Rasem. Ainsi, le réalisme classique laisse des traces sur ma technique artistique.

**Abdenacer BELHADJI
LMD1**

**ÉCRITURES
RECITS BREFS**

L'univers des mots

..... La beauté qui se lit sur son visage est touchante, un regard innocent, attentif précis, n'ayant pas peur de l'ancien. Frederick y trompe sa plume quelques taches dans la page, ce n'est pas grave l'essentiel c'est qu'il écrive.

Ces mains sont si petites et pourtant très habiles son tablier a carreau reflète l'image d'un écolier, qui apprend l'art d'écrire de mettre sur une simple feuille blanche des mots qui refléteront à leurs tours ses sentiments, ses pensées, une richesse dont le secret n'est pas facile à atteindre car elle ne s'achète qu'avec l'amour et la volonté de l'apprentissage sa lèvre supérieure est un peu tendue c'est comme s'il avait peur de mal écrire.

Il n'a que sept ans et l'amour des mots s'étale sur sa feuille un par un pour nous ce sont que de simple mot " maison" mouton " " maman" mais ils représentent la première grande réussite de Frederick.

Cet enfant n'a écrit que trois mots demain il écrira dix, quinze, peut être vingt et il nous surprendra.

L'univers des lettres et des mots est si vaste il nous suffit de choisir les termes qu'on souhaiterait utiliser Frederick a compris cela.

Une simple photo de cet enfant a pu m'ouvrir les yeux sur la chance que j'ai d'être libre en écrivant.

On va là ou on veut aller, on peut créer un monde que personne ne connaît, un univers, un jardin secret, on n'a besoin que d'une feuille et d'un crayon qui portera nos rêves.

On ne sera ni juger ni féliciter on ne nous jettera ni tomate ni fleurs, on se perdra juste au rythme des mots.

Ayant le même regard le même amour, la même innocence que celle de cet enfant qui vient tous juste de rentrer de sa cour de récréation.

J'envie son regard et son jeune âge car on écrit il vient de naître il vient d'ouvrir ces yeux sur un nouveau monde.

**Aouïcha Miriame KABARDJI
1^{ère} Année L.M.D**

En arrivant ce soir la chez elle, khalti Hlima s'aperçut que la porte de sa maison était entrouverte, elle redoute la présence des voleurs et ne survint pas à approcher la porte, Khalti Hlima engourdie par la fatigue, se dirigea promptement chez son voisin afin de demander de l'aide mais malheureusement il n'y avait personne.

Khalti Hlima reprit son courage, franchit la porte; et finalement c'était son chat.

**Yasmina BENALI AMMAR
2^{ème} Année Français LMD.**

**Annexe III : Premier questionnaire
destiné aux étudiants du centre
universitaire « Ahmed ZABANA » avant
leur participation aux ateliers d'écriture**

Questionnaire 1

En premier lieu, nous préférons vous poser quelques questions concernant l'écrit en général, et en deuxième lieu, nous souhaitons connaître votre avis vis-à-vis des ateliers d'écriture. Cette enquête n'est pas un examen, vos réponses resteront confidentielles.

Présentation de l'étudiant :

Sexe :

Niveau :

Université :

Veillez cocher la case qui correspond à la réponse de votre choix et répondre aux questions d'une manière précise.

1) Lisez- vous?

- Régulièrement
- Rarement
- Pas du tout

2) Quel genre de texte lisez-vous le plus ?

.....
.....
.....

3) Vous avez eu déjà l'envie d'écrire à un moment donné de votre vie ?

Oui non

- Si oui, quel a été votre premier écrit ?

.....
.....
.....

4) Pensez- vous que vous avez des difficultés à rédiger correctement un texte ?

- Très peu
- Peu
- Beaucoup

5) Est-ce que ces difficultés sont dues à :

- l'organisation des idées
- La recherche du vocabulaire
- L'emploi des connecteurs
- La production de phrases correctes
- L'emploi de la ponctuation

- L'orthographe des mots
- Les méthodes de l'apprentissage de l'écrit
- Le manque de la documentation
- Autres ? Précisez

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6) Saviez-vous qu'est-ce qu'un atelier d'écriture?

- Oui Non

Si oui, d'après vous en quoi consiste-t-il ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7) Si vous participeriez un jour à un atelier d'écriture, qu'attendez-vous de cet atelier ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe IV :
Deuxième questionnaire destiné aux
étudiants du Centre Universitaire
« Ahmed ZABANA » leur participation
aux ateliers d'écriture

Questionnaire 2

Après votre participation aux ateliers d'écriture au sein du Centre universitaire de Relizane, nous souhaitons connaître votre avis vis-à-vis des ateliers d'écriture. Cette enquête n'est pas un examen, vos réponses resteront confidentielles ; en répondant à ces questions vous contribuerez à une recherche sur les ateliers d'écriture en Algérie

Présentation de l'étudiant :

Age :

Sexe :

Niveau :

Université :

Veillez cocher la case qui correspond à la réponse de votre choix et répondre aux questions d'une manière précise.

01) Après votre participation aux ateliers d'écriture, quelle a été votre première impression ?

.....
.....
.....
.....
.....

02) Quelle est la consigne qui vous a amené à écrire d'une manière spontanée ?

.....
.....
.....
.....

03) Est-ce que vous êtes penchés vers la rédaction de texte libre ou bien de texte guidé par une consigne donnée ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

04) Après la phase de la réécriture comment évaluez-vous votre texte avant sa modification ?

.....
.....
.....

.....
.....

05) Et après sa réécriture comment le trouvez-vous ?

.....
.....
.....
.....

06) Etiez-vous aidé par l'animateur lors de cette phase de réécriture ?

Oui non

Si oui, qu'a-t-il apporté de plus à votre écrit ?

.....
.....
.....
.....

07) Pensez-vous que le procédé de la réécriture conduit à :

- L'amélioration de l'écrit
- La modification totale du texte
- Ou bien les deux à la fois
- Autres ? Précisez

.....
.....
.....
.....

• Est-ce qu'il y a eu un moment de travail collectif lors des ateliers ?

Oui non

Si oui, combien a-t-il duré ?

.....
.....
.....

09) Ce travail collectif a consisté en :

- Des échanges entre vous et l'animateur
- Des échanges entre vous et les autres participants
- Autres ? Précisez ?

.....
.....
.....

.....
.....

10) Est-ce que vous êtes pour ou contre le travail collectif dans les ateliers d'écriture ? pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

11) L'animateur a-t-il introduit d'autres activités pendant le déroulement de l'atelier ?

Oui non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....
.....

12) Avez-vous fait des pauses durant l'atelier ?

Oui non

Si oui, qu'avez-vous fait pendant ces pauses ?

.....
.....
.....
.....

13) La dernière séance était-elle comparable à la première ?

Oui non

Si non, en quoi consiste cette différence ?

.....
.....
.....
.....
.....

14) Avant votre participation aux ateliers d'écriture, quelle idée aviez-vous sur cette

démarche ?

.....
.....
.....
.....
.....

15) Et maintenant que penseriez-vous de cette expérience ?

.....
.....
.....
.....
.....

16) Sur le plan humain, que vous a apporté cette expérience ?

- Vous vous êtes rapprochés plus de vos camarades
- Vous avez connu de près un écrivain
- Autres ? Précisez

.....
.....
.....
.....
.....

17) Après votre participation à l'atelier d'écriture, comment vous le définissiez ?

.....
.....
.....
.....
.....

18) Si on vous demande de répartir le temps de l'atelier d'écriture, en combien de moments vous le partagiez ?

.....
.....
.....

- Quels sont ces moments ?

.....
.....
.....

- Quel est le moment que vous jugez difficile pour l'animateur ?

.....
.....
.....

- Quel est le moment que vous jugez difficile pour le participant ?

.....
.....
.....

- Quel est le moment que vous jugez important dans l'atelier ?

.....
.....
.....

19) Si vous êtes enseignant plus tard, pratiqueriez-vous des ateliers d'écritures avec vos apprenants ?

Oui non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

20) Si on vous demande de refaire l'expérience, accepterez-vous ?

Oui non

Si oui, quelles sont vos motivations ?

.....
.....
.....
.....

21) Est-ce que vous êtes pour l'installation des ateliers d'écriture à l'université ? pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

22) Si on vous demande de faire le choix entre enseigner le module de la technique d'expression écrite et d'animer des ateliers d'écriture, lequel choisiriez-vous ?

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

Je vous remercie pour votre collaboration

**Annexe V: les textes des deux
participantes (B1) et (B2)**

Texte du premier jet de la participante (B1)

-Texte 1.B1 : « Les lettres imposées »

Dans le monde Rève là où la magie reine un Malak qui nageait sur un magnifique nuage. Négligeait le robinet de miel qui transforma le nain en Roule qui mangea la terre.

-Texte 2.B1 : « Mots valises »

Engenifent : un enfant génie -

Mèrenifique : une mère manifique -

Tramocoeur : trahie mon cœur -

- Texte 3.B1 : « Souvenir d'enfance »

On voulait à tous pris rendre ce jour manifique après tant d'avoir supplier mon père de nous prendre à la plage « je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps » mon chère père, je ne pourrais jamais vivre sans toi. La journée commença très bien. On s'organisait : beaucoup de bruits, beaucoup de rires, et il commençait à pleuvoir mais on est partie et on a passé une très belle journée.

Texte 4.B1 : « Le mot crucial »

La porte s'ouvre : un petit ange est là, ramenant avec lui tous le bonheur et la joie possible, de là haut, au-delà de la neige des montagnes et encore plus haut des nuages d'hivers, c'est de l'éternité qu'il vient. Notre grand Dieu l'a envoyé dans cette famille miserable qui cours apres l'étude de la vie pour dire : ne m'oublier pas ! Cet enfant est là parmi vous pour eveiller votre croiance en moi. Dans chaque jour, vous vous levez, vous n'oubliez jamais vos abitudes tel que votre café Non ! Alors pour votre bien graver mon nom sur vos cœur et qu'il soit Dieu est le plus grand.

Texte 5.B1 : « Le Haïku »

Un poisson vole
Sur une très briante mer
Au crepuscule
Au vallée verte
Du belle fleur magique
Rend la vie belle

-Texte 6.B1 : « Présence/ absence »

Toute la vie est belle mais l'absence déchire l'âme. Toi le cœur pourquoi mêle tu des autres ? Ton devoir (est de pomper le liquide rouge dans les veines.

Toi le cœur pourquoi mêle tu des autres ?

Toutes les sentiments se perdent. Tu seras seul, l'homme te laissera seul même s'il peut rester.

Tout le charme et de faire souffrir.

L'absence pour lui est obligatoire.

-Texte 8.B1 : « Mon nom »

OKBA WAF A

O : oasis- obeir – objectif – obligation

K : Kamikaze – klaxon

B : belle- bébé – but

A : aboutir- abattre - Accabler

W : wagon – week-end

F : fille – fleur – feu- folle – fort – faire

Une fille belle folle très forte et obeissante

Une fleur à l'âme qui fait l'objectif, aboutir au but, kamikaze au feu

Texte 9.B1 : « Si j'étais »

Si j'étais un ange, j'aurais tous changé, j'aurais bâché le monde entier par la justice, par la loi divine. J'aurais augmenté la joie et le bonheur surtout aux pauvres ; les enfants plus précisément.

-Texte 10.B1 : « Le désert »

Le désert, un monde magique où malgré la chaleur vit des êtres incroyables, les montagnes du sable porte en elle un trésor divin, tous est beau plutôt magnifique. C'est dur de Vivre mais des gens arrivent à s' Yadapter.

-Texte 11.B1 : « L'obscurité »

L'obscurité éclatante; c'est celle de la vie d'un enfant sans famille. Une vie où la nuit règne, où la souffrance prend place où un simple geste de tendresse sera comme étant

un rayon de soleil. Un être au fond d'un puits d'une longueur infinie. Sortir c'est le lever du jour mais il ne relèvera jamais sans aide.

-Le texte 12.B1 : « L'amour »

L'Amour dont tout le monde en cours d'apprentissage, c'est un monde de magie, de rêve où arriver est presque possible. Quoiqu'on le voit comme sentiment de tendresse et de sécurité, nos mères n'arrêtent pas à le montrer surtout aux petits enfants mais il reste toujours accompagné d'un point d'exclamation.

Texte 13.B1 : « Une rencontre c'est... »

Une rencontre, c'est trouver des âmes qui se complètent, c'est trouver des esprits qui se comprennent.

C'est trouver des cœurs qui s'attachent.

C'est trouver des personnes qui se tiennent dans le bien et dans le mal.

C'est partager les émotions d'amour, d'amitié, de fraternité.

Une rencontre c'est l'union et la cohésion des sentiments.

4.2.4. Les textes de la participante (B3)

-Texte 1.B3 : « Les lettres imposées »

« On remarque que le romancier à travers le regard minutieux du narrateur dans le roman, nous mène dans un monde magique et merveilleux. »

-Texte 2. B3 : « Mots-valises »

«1/ mèresse = une combinaison entre mère et tendresse. La mère qui est une source de tendresse.

2/Amouvoir = amour + vie = Un amour à vie

3/ pamanque = papa + manque = mon papa (me manque)

4/Savoitant = savoir et important = le savoir (est important)

5/ beautatout = la beauté est un atout »

Texte 3.B3 : « Souvenir d'enfance »

« Je ne cesse de me rappeler des jours passés en France. L'ambiance chez ma sœur était au bout. On se marrait, on rigolait, on passait des moments inoubliables agréables., Elle

me manque trop, ma jumelle on ressent les mêmes choses en même temps, on partage les mêmes goûts. Chaque dimanche matin, on se prépare pour faire du vélo autour du lac, « je vois la vie en rose » en finissant ma journée. Etre près d'elle m'a fait oublié les moments de peine que j'ai dûs passé en Algérie. J'ai envie de la voir. »

Texte 4.B3 : « Le mot crucial »

« Ma lecture en littérature » m'a permis de découvrir de tas de nouvelles idées, des réflexions et des hommes de lettre. Je trouve que l'écriture romanesque est un monde qui transcende toutes les frontières, transgresse toutes les lois et brise toutes les idéologies.

Un domaine qui évoque toutes les thématiques et aborde tous les sujets. La neige est un sujet évoqué très souvent dans la littérature québécoise. C'est un domaine où règne la rhétorique et la stylistique par excellence.

Un univers qui ne cessera d'évoluer jusqu'à l'éternité. Chaque siècle et chaque auteur y laisse sa trace et son empreinte. L'étude des textes romanesque exige l'usage de certaines approches que ce soit thématique, structurale ou autre pour en dégager le vrai sens. Je regrette de ne pas pouvoir profiter de cette vocation étant enfant. Mes lères lectures étaient celles des magazines mensuels. Je lisais les B.D de PIF en sirotant mon café dans une encoignure de ma chambre. »

Texte 5.B3 : «Haïku »

« 1/ assis sur un banc 5

Un sexagénaire contemple 7

La ville morte 5

2/ Toute rouge elle 5

Est sorti du bain turque 7

Trainant son cabat » 5

Texte 6.B3 : « Présence/Absence »

« Tout homme, à l'encontre des autres créatures, est sensé être doté d'une âme sensible, à la présence d'autrui, à la douleur de ses semblables et à leur perte. Ton absence maman, me brule chaque minute, le vide que ta créer dans ma vie et dans celle des miens est énorme, un vide sentimentale terrible.

Tes sentiments chaleureux, qui émergeaient d'un énorme cœur qui nous réservait et a souvent souhaité que les belles choses dans cette vie. Toi la seule et l'unique source de tendresse. Je t'aime mon cœur.»

Texte 7.B3 : « Oxymoron ou phrase paradoxale »

- « 1/ Sans se lever il la mène se balader dans son monde.
- 2/ Si silencieusement, il fait entendre sa voix.
- 3/ Intelligemment, il se permet de répondre bêtement.
- 4/ L'amour symbole de vie, le tue.
- 5/ Dormir debout.
- 6/ La liberté l'étouffe.
- 7/ Maladroitement, il réussit à effectuer ses tâches correctement. »

Texte 8.B3 : « Mon nom »

Les mots tirés à partir des lettres du nom et prénom MEFTAH FATIMA

M : maître, maman, ma, mon, m', mère, mais. E : engendrer, et. F : farfelu, fascination, faire, fruits, fleurs. T : triste, ton, ta, terminer A : appeler, au, aimer, amour, aller, a, après, avoir H : hurler, hier. I : image.

Ton maître farfelu étant triste a hurlé après avoir terminé. Mon image a engendré amour et fascination à ton maître.

Texte 9.B3 : « Si j'étais... »

« J'ai toujours pensé à des choses qui me tenaient, et qui me tiennent à cœur. Je ne cesse de rêver d'exaucer mes aspirations les plus chères. Si j'étais une baguette magique, je combatterais l'insulibrité dans mon pays, l'ignorance dans mon continent et la famine dans le monde. Si j'étais enseignante je veillerais sur le bien être de mes enfants. Je tacherais à accomplir mon devoir pleinement, même au détriment de mon confort. Je leur apprendrais les bonnes manières inspirées de la Sunna de notre maître, notre guide, notre prophète Mohamed SWS. J'essayerais d'être un modèle pour eux. Je formerais une génération digne d'être Algérienne. Je donnerais de mon temps, de ma santé pour eux. Si j'étais capable de voyager dans le temps j'essayerais de vivre aux siècles des grands auteurs, les cotoierais, je profiterais de leurs savoir et je serais aux anges. Si j'étais maman j'aurais sacrifié ma vie, mon énergie pour mon d'amour, y a plus cher que ce don divin. Je serais la plus heureuses des mamans. »

-Texte 10.B3 : « Le désert »

« Un terrain vague, qui se fond sous un soleil de plomb il représente la plus grande partie de l'Algérie. Le désert représente l'errance, l'évasion et la liberté. Un monde parallèle au notre. Le désert me fait penser à la pègrination du prophète, accompagné de son ami et confident Aboubakr Essedik. Cet événement nommé l'hijir marque le début de l'année dans le calendrier musulmans. Le désert me rappelle la caravane de sable, une histoire passionnante. Il me fait penser au sable mouvant, aux mirages, aux oasis. C'est monde sublime à découvrir. »

Texte 11.B3 : « l'obscurité »

« Quand l'ignorance gagne du terrain, l'obscurité voile les âmes et les esprits. L'instruction demeure le meilleur moyen efficace pour combattre l'obscurantisme, et permet l'ouverture sur autrui. Les analphabètes et les illettrés souffrent d'un enfermement sur soi surtout en se trouvant devant un groupe d'individu lettré, cultivé. La honte, la haine, plus le regret de ne pas avoir eu la chance de s'instruire. Le savoir « est une lumière (progression à thème dérivé) et l'ignorance est une obscurité » un dicton qui dit que « العلم نور و الجهل ظلام » La vraie obscurité n'est pas celle des espaces qui nous entourent mais c'est celle des esprits. »

-Texte 12.B3 : « L'amour »

« Le plus beau sentiment et la plus belle sensation que Dieu ait créé. A.M.O.U.R. on peut comprendre cette suite de lettres de différentes manières, chacun la perçoit selon sa propre vision. Le mot amour est extrait du verbe aimer qui est riche sémantiquement : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse, confiance. On peut trouver cette notion sous /dans différentes formes :

L'amour maternelle

// paternelle

// divin

// du partenaire

// entre amies

Etre aimé dépend d'un certain critère : le respect, la modestie, la gentillesse, la compréhension... l'amour j'espère qu'il comblera tous les cœurs et règnera sur tout le

monde. Il faut le goûter pour apprécier sa valeur. Ne désespéré pas je vous le confirme l'amour existe toujours et il existera jusqu'à la fin du monde.

-Les textes réécrits

-Les textes réécrits de la participante (B1)

-Texte R1.B1 : « Le mot crucial »

Il était une fois, un petit ange aux grandes ailes qui habitait le ciel, là bas en haut, au-delà des montagnes couvertes de neige et plus haut que les nuages d'hivers. C'est de l'éternité qu'il vient, c'est une lumière envoyée par notre seigneur. C'est Un enfant agréable pour éveiller la croiance en dieu. Il frappa à la porte d'une famille misérable. Il corrige leurs mauvaises abitudes, il éveille le sens de la communication dans cette famille.

-Texte R2.B1 : « Si j'étais ... »

Si j'étais un ange, j'aurais sans doute un pouvoir magique, le don de traverser le monde d'un clin d'œil. J'aurais joué avec les enfants, les protéger et les aider de tous les dangers. J'écouterais leurs rire dans le monde entier, j'augmanterais le bonheur et l'amour partout.

Je dirais aux gens que La vie est beaucoup plus belle, mais seulement que vous ne s'arrêtez pas pour l'admirer. Vous passez votre quotidien à courir dans cette Denia. Si j'étais un ange, j'aurais changé les esprits. J'aurais circulé dans les âmes de chacun pour leur dire 3iche la vie.

-Texte R3.B1 : « Le désert »

Le désert est un mot magique qui désigne la sécheresse et le bonheur, le Sahara est un monde à part où les montagnes en or, les monuments sculpté par la nature et les oasis. Le Sahara contient de la verdure au centre du sable. Un tableau agréable qui porte au fond de lui un trésor incroyable. C'est peut être dur d'y vivre mais les gens arrivent à embellir leur existence avec cette nature si manifique. c'est une vie des contes de fée. Le désert représente la solitude et la stabilité où tous le monde peut être tranquille et équilibré.

Texte R4. B1 : « La lettre imposée »

Dans le monde de Rêve là où la magie reine se trouve un Malak qui nageait sur un manifique nuage. Il négligeait le robinet de miel qui transforma le nain en Roule Soudain, une calèche royale en or apparait, tiré par six chevaux blancs. Le roi ange et sa reine descendaient de la calèche pour remettre l'ordre dans le village. De loin, le Malak souria et dit : « jamais un roi et une reine laisseront leur enfant souffrir, jamais un roi et une reine laisseront leur enfant sans protection, jamais un roi et une reine ne délaisseront leur enfant. » A la fin l'ange retourna vivre chez ses parents et il jura de ne plus oublier le robinet de miel ouvert.

1.1.2. Les textes réécrits de l'écrivante (B3)

Texte R1.B3 : « L'obscurité »

« Quand l'ignorance gagne du terrain, l'obscurité voile les âmes et les esprits. L'instruction demeure le meilleur moyen pour combattre l'obscurantisme, et permet l'ouverture sur autrui. Les analphabètes et les illitrés souffrent d'un enfermement sur soi surtout en présence d'individus littrés, cultivés. La honte, la hante, plus le regret de ne pas avoir eu la chance de s'instruire. Comme le dit si bien le dicton arabe « العلم نور و الجهل ظلام » « le savoir est une lumière et l'ignorance est une obscurité. »

Texte R2.B3 : « Le mot crucial »

« l'univers de la littérature est un monde vaste où se mêlent cultures, traditions, mœurs, idées, avis.....l'hétérogénéité du niveau de vie des hommes et de leurs niveaux culturels l'exige. Dans ce domaine les thèmes sont multiples : par exemple dans la littérature française du 18 et du 19^{ème} siècle les thèmes les plus dominants étaient, à savoir : la misère, l'injustice.....Tandis que la littérature maghrébine d'expression française parle souvent de l'exil et du déchirement identitaire. Vu le placement géographique du Canada et les conditions météorologiques, le thème prédominant dans leur écrit est souvent la neige. La littérature évolue d'un siècle à un autre. Chaque siècle se base sur les lacunes du précédent pour se fonder. Il ne cessera de se révolutionner jusqu'à l'éternité. Ce n'est pas toujours facile d'étudier un texte littéraire. Depuis que j'ai commencé à étudier à l'université, la littérature me passionne mais étant enfant je n'ai jamais porté d'intérêt à ce domaine.»

Texte R3.B3 : « L'amour »

« Je trouve que le plus beau sentiment et la plus belle sensation que dieu ait créé est l'amour. A.M.O.U.R. Une suite de lettres qu'on peut comprendre de différentes manières. Chacun la perçoit selon sa propre vision. « Amour », un substantif qui est extrait du verbe « Aimer » qui est riche sémantiquement : protection, sacrifice, défense, réunion, chaleur, tendresse, confiance.

On peut trouver cette notion sous différentes formes :

L'amour maternel (Th6)

// paternel (Th7)

// divin (Th8)

// du partenaire (Th9)

// entre amies (Th10)

Etre aimé (dépend de certains critères : le respect, la modestie, la gentillesse, la compréhension. L'amour, j'espère qu'il comblera tous les cœurs et règnera sur tout le monde. Il faut le goûter pour apprécier sa valeur. Ne vous désespérez pas je vous le confirme : l'amour existe toujours et il existera jusqu'à la fin du monde. »

Texte R4.B3 : « Si j'étais... »

« Un jour, j'ai commencé à penser aux choses qui me tenaient et qui ne cessent de me tenir à cœur. Que mon rêve le plus cher soit exaucer inch'allah. Les contes merveilleux m'ont toujours passionnée ; les lutins ; les nains ; La fée avec sa baguette magique, je l'envie. J'aime tant avoir une baguette qui me permettra d'acquiescer ce que je veux. Si j'étais une baguette magique, si j'arriverais à l'avoir je lutterais contre l'insalubrité dans mon bled qui est l'Algérie. J'aime tant mon pays et je veux œuvrer pour sa prospérité. Je combaterais l'ignorance dans mon continent pour lui décoller l'étiquette du tiers monde et je combatterais la famine et la pauvreté dans le monde afin de donner et offrir à chacun sa chance de pouvoir profiter de cette vie qui est très belle. Il faut en profiter pleinement. Si j'étais enseignante et d'ailleurs c'est mon rêve, je veillerais sur le bien-être de mes enfants. Je tisserais des liens avec eux pour pouvoir les motiver et progresser dans mon projet d'enseignement. Je leur apprendrais les valeurs, je les éduquerais, je les accompagnerais durant leur cursus. Je leur transmettrais les bonnes manières inspirées de la sunna SWS. Si j'étais une machine à voyager dans le temps j'irais aux temps des grands auteurs, Je reviendrais à mon enfance pour revivre les moments les plus marquants de ma vie oh combien j'ai la nostalgie des temps passés. »

Texte R5.B3 : « Le désert »

« l'homme un être en chair et en âme... enveloppe en son être un cœur. Après le cerveau, il est le maître du corps. Parfois ce don divin déborde d'émotions, de sentiments, de patience et de témérité mais parfois chez certaines personnes, il est pareil à un désert, vide de toute sensation humaine. Le mot désert fait rêver et fait peur en même temps. Il est symbole d'exotisme, d'évasion, de repos, calme. Il est peut être un symbole d'éloignement, de solitude, de manque, de désorientation. Il représente une grande partie de notre pays : Tamanrasset , Béchar, Hassi Messaoud, Tindouf c'est un atout pour nous parce qu'il est une destination touristique par excellence. Le sable chaud, les dunes, les chameaux, les oasis, tout ça pour dire Sahara. le grand désert qui fait rêver tant les occidentaux. Les habitants sont plus préservateurs du patrimoine culturel des traditions par rapport aux gens du nord. Ils tiennent à leur identité arabo-musulmane. Chez eux que les enfants passent par ce type d'enseignement avant d'accéder à l'école. Enfin notre désert est une fierté pour nous les algériens. »

**Annexe VI : Le questionnaire destiné
aux participants des ateliers d'écriture
de l'université Abdelhamid IBN BADIS
(Mostaganem)**

Si oui, combien a-t-il duré ?

.....
.....
.....

10) Ce travail collectif a consisté en :

- Des échanges entre vous et l'animateur
- Des échanges entre vous et les autres participants
- Autres ? Précisez ?

.....
.....
.....
.....

11) Est-ce que vous êtes pour ou contre le travail collectif dans les ateliers d'écriture ? pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

12) L'animateur a-t-il introduit d'autres activités pendant le déroulement de l'atelier ?

Oui non

Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

13) Avez-vous fait des pauses durant l'atelier ?

Oui non

Si oui, qu'avez-vous fait pendant ces pauses ?

.....
.....
.....

14) La dernière séance était-elle comparable à la première ?

Oui non

Si non, en quoi consiste cette différence ?

.....
.....
.....
.....
.....

15) Avant votre participation aux ateliers d'écriture, quelle idée aviez-vous sur cette démarche ?

.....
.....
.....
.....
.....

16) Et maintenant que penseriez-vous de cette expérience ?

.....
.....
.....
.....
.....

17) Sur le plan humain, que vous a apporté cette expérience ?

- vous vous êtes rapprochés plus de vos camarades
- vous avez connu de près un écrivain
- Autres ? Précisez

.....
.....
.....
.....
.....

18) Après votre participation à l'atelier d'écriture, comment vous le définissiez ?

.....
.....
.....
.....
.....

19) Si on vous demande de répartir le temps de l'atelier d'écriture, en combien de moments vous le partagiez ?

.....
.....
.....

- Quels sont ces moments ?

.....
.....
.....
.....

- Quel est le moment que vous jugez difficile pour l'animateur ?

.....
.....
.....

- Quel est le moment que vous jugez difficile pour le participant ?

.....
.....
.....

- Quel est le moment que vous jugez important dans l'atelier ?

.....
.....
.....

20) Si vous êtes enseignant plus tard, pratiqueriez-vous des ateliers d'écritures avec vos apprenants ?

Oui non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

21) Si on vous demande de refaire l'expérience, accepterez-vous ?

Oui non

Si oui, quelles sont vos motivations ?

.....
.....
.....
.....
.....

22) Est-ce que vous êtes pour l'installation des ateliers d'écriture à l'université ? pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

23) Si on vous demande de faire le choix entre enseigner le module de la technique d'expression écrite et d'animer des ateliers d'écriture, lequel choisiriez-vous ?

Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

Je vous remercie pour votre collaboration