

[https://doi.org/10.52326/jss.utm.2023.6\(3\).09](https://doi.org/10.52326/jss.utm.2023.6(3).09)
UDC 378.147:811.133.1(65)



WRITING WORKSHOPS IN FRENCH FOREIGN LANGUAGE AT THE ALGERIAN UNIVERSITY

Leila Makhoulf, ORCID: 0009-0008-6630-5508

Blida 2 University, Blida 09000, Algeria

*Corresponding author: Leila Makhoulf, makhoulfblida09@gmail.com

Received: 08. 12. 2023

Accepted: 09. 26. 2023

Abstract. This research takes stock of a didactic approach to remediation undertaken in a French foreign language class at the University of Blida 2. The experiment was initiated by a double observation. The first is the unsatisfactory quality of the texts produced by my students in the course of written comprehension-production, and the second being the negative relationship expressed by the latter vis-à-vis the literary modules. To remedy this, I designed a didactic device aimed at developing the scriptural skills of learners through the reading of literary short stories. The results generated by this study reveal a significant increase in the public concerned at the local level (microstructure) but especially on the global level (macrostructure) of the texts produced by the participants. Also, the data collected show the role of writing workshops in motivating learners to write in a foreign language. In addition, the literary short story has proven to be an effective educational tool to use in the language class to help learners improve their target language.

Keywords: *short story, writing workshop, written comprehension-production, remediation, students.*

Rezumat. Această cercetare face bilanțul unei abordări didactice a remedierii întreprinse într-o clasă de limbi străine (franceză) la Universitatea din Blida 2. Experimentul a fost inițiat printr-o dublă observație. Prima este calitatea nesatisfăcătoare a textelor produse de studenții mei în cursul de înțelegere-producție scrisă, iar a doua este relația negativă exprimată de acestea din urmă față de modulele literare. Pentru a remedia acest lucru, a fost conceput un dispozitiv didactic care vizează dezvoltarea abilităților scripturale ale cursanților prin lectura de nuvele literare. Rezultatele generate de acest studiu relevă o creștere semnificativă a publicului interesat la nivel local (microstructură) dar mai ales la nivel global (macrostructură) a textelor produse de participanți. De asemenea, datele colectate arată rolul atelierelor de scriere în motivarea cursanților să scrie într-o limbă străină. În plus, nuvela literară s-a dovedit a fi un instrument educațional eficient de utilizat la cursurile de limbi străine pentru a ajuta cursanții să-și îmbunătățească limba țintă.

Cuvinte cheie: *nuvelă, atelier de scriere, înțelegere-producție scrisă, remediere, studenți.*

1. Introduction

Durant des siècles, le texte littéraire était l'unique mode d'enseignement/apprentissage de langues étrangères. Il a connu son apogée avec la méthode grammaire-traduction avant de se voir détrôné et relégué au second plan. De nos jours, il constitue un support incontournable en classe de langues voué généralement à des fines pédagogiques: faire acquérir ou améliorer la compétence lexicale et métalinguistique des apprenants, améliorer la compréhension écrite/orale, l'expression orale/écrite, etc.: *"C'est dans le texte littéraire même, y compris et surtout avec des élèves en difficultés, que la langue se conquiert réellement"* [1, p.8].

Néanmoins, son utilisation en classe de langues étrangères peut revêtir d'autres objectifs : historiques, esthétiques, culturels, etc. En effet, *"Teaching a foreign language, therefore, is an act of teaching and developing the reading, speaking, writing and listening skills of students as well as introducing the culture of the society within which the target language is spoken so that our students can understand what language actually means, instead of what it tells"* [2, p.42].

Dans le cadre de la licence de français, la littérature est potentiellement présente dans les canevas de licence. La formation de trois ans n'est pas spécialisée et offre ainsi à l'apprenant une panoplie de modules l'initiant aux trois spécialités présentes en master à l'université de Blida 2 à savoir: didactique du fle, littérature générale et comparée et sciences du langage.

Dans la présente recherche, je présenterai une intervention pédagogique menée auprès de mes étudiants de deuxième année de licence de français dans le cadre du module de compréhension/production écrites. Ce projet de recherche est né d'une initiative personnelle suite à l'analyse des discours de mes étudiants sur la littérature. En effet, leurs représentations défavorables vis-à-vis des modules littéraires ainsi que leurs difficultés en production écrite m'ont poussée à entreprendre ce travail dans l'intention de les aider à dépasser ces préjugés, les concilier avec le texte littéraire et surtout améliorer leurs compétences en production écrites. De fait, mon dispositif visait à aider mes étudiants à s'amender en production écrite tout en lisant des nouvelles littéraires sélectionnées sur le volet dans l'espoir de les intéresser et de stimuler à la fois leur envie de lire et d'écrire.

Mon article est structuré en deux grandes parties. La première est dédiée au cadre conceptuel et définit les différents axes théoriques sur lesquels repose mon étude. La seconde partie est consacrée à la description de la démarche expérimentale et la mise en œuvre de mon action remédiateur ainsi que les résultats qui en découlent.

2. Cadrage théorique

2.1. La nouvelle: définition et caractéristiques

La nouvelle est un genre littéraire. Il s'agit d'une histoire courte avec une seule intrigue, un ou des personnages, un cadre spatio-temporel, etc. Elle peut être historique, fantastique, policière, allégorique, moderniste, postmoderniste, etc. C'est une œuvre de fiction qui est généralement écrite en prose, souvent sous forme narrative et axée sur un seul événement. Edgar Allan Poe la définit comme *"a narrative that can be read at one sitting of from one-half hour to two hours, and that is limited to 'a certain unique or single effect,' to which every detail is subordinate"* [3].

La nouvelle répond à une forme narrative particulière et a des caractéristiques propres à elle. Ce type littéraire se caractérise par la brièveté, l'unité et la simplicité. Les personnages et les lieux sont réduits et les dialogues sont rares. La description des personnages et des

décors est moins élaborée que dans le roman. En outre, le style est plus simple et l'intrigue repose essentiellement sur l'évolution psychologique du personnage central.

La structure de la nouvelle littéraire répond au schéma narratif et son écriture respecte ses étapes en incluant une situation initiale, un élément déclencheur, des péripéties, un dénouement et enfin une situation finale.

Ma recherche s'intéresse à une seule forme de nouvelle: la nouvelle à chute. Il s'agit d'une nouvelle qui se termine par un événement inattendu ou imprévisible qui suscite l'étonnement du lecteur et l'incite à réfléchir sur ce qu'il vient de lire. Elle est appelée à *chute* puisque le dénouement constitue un point fort dans la narration, un élément qui déstabilise le lecteur. En général, la chute est la dernière phrase de la nouvelle (la clausule). Elle vise à produire une réaction chez le lecteur, un effet-surprise qui va le pousser à relire le texte afin de retrouver des indices qui pouvaient l'aider à anticiper la chute ou, dans le cas des étudiants, les interpeler et les exhorter à la réflexion par le biais de la relecture-repérage d'indices.

2.2. La nouvelle littéraire en classe de fle

Le texte littéraire constitue un outil pédagogique riche et précieux pour l'enseignement/apprentissage de la langue cible. En effet, "*Le texte littéraire est un laboratoire langagier, où la langue est si instamment sollicitée et travaillée, que c'est en lui qu'elle révèle et exhibe le plus précisément ses structures et ses fonctionnements. Littérature, non pas, non plus, comme « supplément culturel », « mais assise fondatrice de l'enseignement de la langue »*" [4, p.145].

Exploiter la nouvelle en classe de langue incarne plusieurs avantages. Premièrement, la nouvelle est un texte court comportant généralement une seule intrigue, peu de personnages et les passages descriptifs sont restreints. De la sorte, il est facile pour les apprenants de suivre le fil de l'histoire. Deuxièmement, les textes courts peuvent encourager les apprenants à la lecture et développer par conséquent leur désir de lire. Enfin, la nouvelle peut servir de support pour différentes activités en classe surtout la production écrite. En effet, sa lecture peut servir de lanceur d'écriture.

2.3. Qu'est-ce qu'écrire ?

Depuis l'apparition des premières méthodes d'enseignement/apprentissage de langues étrangères, l'écrit a toujours eu une place prioritaire. Par exemple, dans la méthodologie traditionnelle, connaître une langue signifiait maîtriser le passage, exclusivement à l'écrit, de la langue maternelle à la langue cible en traduisant des textes littéraires. Dès lors, l'écrit a toujours été considéré comme l'unique vecteur du savoir, il a joui pendant des siècles d'un statut privilégié.

Deschênes [5, p.77] définit l'écriture comme une "*activité cognitivo-motrice relativement complexe dont le but est l'énoncé d'un message avec une intention précise, à l'aide d'une forme particulière du langage*". Ecrire est donc un processus de génération, d'élaboration, de transformation d'idées; c'est une activité intellectuelle réalisée par un scripteur pour exprimer une pensée, transmettre un message grâce à un code et des normes d'écriture. En ce sens, produire des textes écrits constitue une opération cognitive complexe qui requiert une multitude de savoirs et savoir-faire linguistiques, métalinguistiques, textuels et métatextuels "*une activité mentale, complexe de constructions de connaissances et de sens*" [6, p.180]. Ce qui signifie que la production de texte écrits exige des connaissances microstructurales

(morphosyntaxe, lexicque et sémantique), et macrostructurales (cohérence et organisation textuelle).

Elle est complexe dans la mesure où le scripteur doit combiner des éléments linguistiques et métalinguistiques, cognitifs et métacognitifs, psychoaffectifs et représentationnels. Reuter regroupe ces éléments dans une définition de l'activité scripturale assez entière : *"une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné"*. [7-p.58]

En raison de la complexité de l'acte d'écrire, son apprentissage nécessite de longues années et se prolonge même après la scolarité. En outre, son processus acquisitionnel exige la mise en place de multiples modes d'expression écrite *"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 (...), tout le monde peut écrire si on lui en donne le temps, les moyens, les outils"* [8, p.23].

A ce titre, l'écriture au sein des ateliers d'écriture représente un bon exercice et un mode d'apprentissage de l'écrit susceptible de favoriser l'expression et d'aider les apprenants à dépasser leurs phobies.

2.4. Ateliers d'écriture: définition, objectifs et fonctionnement

Un atelier d'écriture est un lieu où l'on pratique l'écrit individuellement ou collectivement et on encourage la créativité des apprenants. Autrement dit, c'est un lieu où un groupe d'apprenants guidé par un animateur (l'enseignant) se réunit pour produire des textes avec plaisir. Amador [9] avance la définition suivante: *"l'atelier d'écriture est la réunion de personnes qui écrivent des textes à partir d'une consigne donnée par un animateur. (...) Le but est de libérer l'écriture des participants"*.

Voltz [10, p. 47], pour sa part, insiste dans sa définition sur le rôle des interactions au sein des ateliers d'écriture *"[les ateliers d'écritures sont] des lieux et des moments où l'on se réunit à plusieurs, où l'on écrit : parfois seul, parfois en groupe, de toutes façons toujours on y lit ce qu'on a produit, le groupe renvoie des échos, des questions, permet d'approfondir, de réécrire, d'améliorer"*.

Dans cette optique, l'atelier d'écriture renferme plusieurs objectifs. D'abord, c'est un espace de partage et de discussion où tous les besoins des apprenants sont librement exprimés (lacunes, incompréhensions, hésitations, blocages, pensées et représentations négatives, doutes, etc.), pour stimuler l'écriture et créer des idées. Ensuite, il permet de créer un climat de confiance pour motiver les participants et renforcer leur relation. En outre, il aide à développer les compétences linguistiques, textuelles et métatextuelles des apprenants. Enfin, écrire à plusieurs permet à l'élève de réfléchir sur ses propres compétences, comprendre ses difficultés et développer par conséquent sa métacognition : *"l'atelier d'écriture est un espace-temps institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un " expert " produit des textes, en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production, afin de développer les compétences scripturales et méta-scripturales de chacun de ses membres"* [7, p. 35].

Reuter, en se référant aux fondateurs de l'atelier d'écriture, souligne deux orientations. La première initiée par Elizabeth Bing, axée sur le " pôle psychique", tandis que la seconde est celle de Ricardou & Oriol-Boyer qui est centrée sur le " pôle textuel ". La présente étude

s'inscrit dans le second courant. Ce choix est motivé par le substrat théorique de cette approche du texte (la textique). D'une part, les auteurs insistent sur la dyade lecture/écriture en prônant le rôle de la lecture dans l'amélioration de la compétence scripturale. D'autre part, l'atelier d'écriture met en avant le rôle de la réécriture. En effet, Oriol-Boyer [11] conçoit l'écriture comme un ensemble de lecture-relecture-réécriture. En bref, la lecture prépare l'écriture et la réécriture améliore la production textuelle.

2.5. Fonctionnement des ateliers d'écriture

L'atelier d'écriture est un bon outil pédagogique ayant pour but d'offrir aux apprenants un moment de partage et de collaboration en écriture sans pour autant se soucier des failles et lacunes de chacun dans la mesure où ces ateliers incitent à l'acceptation et au respect de l'autre et de son texte. En outre, le travail de réécriture constitue une expérience enrichissante.

L'atelier d'écriture se déroule en plusieurs phases. Premièrement, la lecture d'un texte littéraire d'appui (Oriol-Boyer) *"C'est la lecture ascendante de ce texte d'appui, en quête de cohérence, qui doit permettre de dégager son opération d'écriture majeure, à savoir un fait de langue permettant un effet de sens qui n'est autre le projet d'écriture"* [12, p. 84]. Ensuite, l'enseignant-animateur donne la consigne avec une pléthore de détails: *"Les consignes, dans un atelier d'écriture sont plus des 'guides' d'écriture que des 'mots d'ordre'. Par leur laconisme, elles libèrent l'imaginaire et obligent à prendre position (...) elles entraînent les écrivains sur les chemins de l'inhabituel, de l'inconnu"* [13, p. 53]. Après, les apprenants écrivent leurs premiers jets en se basant sur le texte d'appui: *"L'expression écrite s'appuie sur une grande source d'éléments langagiers qu'on trouvera surtout par la lecture. De nombreuses lectures et des écoutes de textes plus fines avec une transposition de leurs contenus à l'écrit permettent d'amener les apprenants à améliorer graduellement leur production"* [14, p. 46]. Ensuite, les textes produits (premier jet) sont lus et discutés entre les apprenants; ce retour est un moment de partage et d'écoute instructif. Puis, la réécriture à plusieurs ou seul suivie d'une mise en commun et de pause métacognitive.

Tout au long du processus de génération de texte, l'enseignant joue le rôle de médiateur en écoutant les différentes propositions de ses apprenants, en expliquant, échangeant, interagissant et les encourageant pour les aider à mieux rédiger leurs textes.

Au sein d'atelier d'écriture, l'apprenant-scripteur développe ses compétences de lecture-écriture et participe ainsi à la construction de son propre apprentissage en dépassant sa peur de l'erreur et en intériorisant le fait que le texte parfait n'existe pas: *"Un atelier d'écriture s'apparente à un travail à la fois individuel et collectif, qui favorise la créativité mais aussi le partage et l'échange. Chaque élève y découvre et il y pratique sa propre écriture qu'il doit nécessairement confronter à celle des autres, ce qui constitue une réelle source d'enrichissement personnel"* [15, p. 12].

Après avoir exposé les soubassements théoriques sous-tendant ma recherche, je vais passer à présent à la partie pratique. Je commencerai avec mes choix méthodologiques dans l'ordre suivant: j'expliquerai les motifs de cette recherche, ensuite je décrirai mon public et préciserai mes objectifs. Puis, je présenterai mon dispositif de remédiation, le déroulement de l'expérimentation que j'ai mise au point et je finirai avec l'analyse des données recueillies.

3. Méthodologie

L'idée de ce travail a été initiée par un double constat. Le premier est la qualité insatisfaisante des textes produits par mes étudiants de deuxième année de licence de

français en cours de compréhension-production écrites, et le second étant le rapport négatif exprimé par ces derniers vis-à-vis des corpus étudiés dans les modules littéraires. Ainsi, pour amorcer ma recherche, j'ai effectué une pré-enquête auprès de mes étudiants par le biais d'un questionnaire écrit anonyme pour connaître leurs positions vis-à-vis des textes littéraires étudiés en classe (Cf. annexe1). Il en ressortait que les étudiants affichaient des postures défavorables dues principalement aux thèmes et auteurs étudiés en cours de littérature que les étudiants trouvent dépassés, inintéressants et en déphasage avec leur époque et centres d'intérêts. De plus, le style d'écriture est difficile et les textes à lire sont trop longs; ce qui freine le zèle des apprenants.

Cet état de fait m'a poussée à formuler les questions suivantes : quels seraient les effets d'un atelier d'écriture sur le développement scriptural et cognitif des étudiants ? L'atelier d'écriture permettrait-il de développer le plaisir de lire et d'écrire chez ces apprenants ? Quel impact aurait l'emploi de la nouvelle littéraire dans l'amélioration des productions écrites des étudiants et dans l'objectivation des représentations exprimées préalablement sur la littérature ?

Après mon enquête préliminaire, ma recherche s'est déroulée selon deux modalités : d'une part, j'ai animé des ateliers d'écriture dont la démarche sera décrite dans les lignes qui suivent et d'autre part, après trois mois de pratique, j'ai effectué des entretiens collectifs sous forme de focus group avec les apprenants afin d'évaluer les effets de la pratique d'ateliers d'écriture sur le progrès de leurs habiletés rédactionnelles ; et dans la foulée, réexaminer leurs représentations de la littérature. J'ai choisi les entretiens de groupe pour encourager le partage d'expériences (Cf. annexe 2).

Mon action remédiate s'inspire des travaux d'Oriol-Boyer [11] et repose sur trois assises de l'acte d'écrire en atelier à savoir lire-écrire-réécrire. Mon échantillon est composé d'une classe de 36 étudiants inscrits en deuxième année de licence au département de français de l'université de Blida 2: 34 filles et 2 garçons dont l'âge varie de 18 à 25 ans.

Mon projet d'écriture poursuit plusieurs objectifs:

- Créer un espace de collaboration entre ces étudiants où ils redécouvriront un genre littéraire qui pourrait les motiver à positiver leur rapport au texte littéraire ; un espace où ils sont invités à co-construire des textes, se co-corriger, co-réfléchir et écrire ensemble pour dépasser leurs peurs et blocages en fle.

- Développer leurs habiletés scripturales en améliorant leurs compétences linguistiques, métalinguistiques, textuelles et métatextuelles grâce à la lecture de plusieurs nouvelles littéraires.

- Entraîner les étudiants à l'écriture citrique en leur donnant accès à un mode d'écriture nouveau dans une situation de communication interactive.

- Amener les étudiants à positiver leurs représentations de la littérature et leur redonner goût à la lecture littéraire.

- Mesurer les effets qu'entraîne l'intégration de la pratique des ateliers d'écriture dans une classe de fle à l'université sur la compétence scripturale des participants.

3.1. Déroulement de l'expérimentation

De février à avril 2023, j'ai pratiqué des ateliers d'écriture avec la même classe de 2^{ème} année. Pour ce faire, j'ai sélectionné des nouvelles d'une page pour commencer l'expérimentation ; la longueur et la complexité augmentaient au fur et à mesure.

Mon choix de la nouvelle est motivé par ma volonté de travailler des textes courts avec une seule intrigue, peu de personnages et dans la plupart des cas sans passages descriptifs. De la sorte, il est facile pour les apprenants de suivre le fil de l'histoire. Deuxièmement, les textes courts pourraient motiver les apprenants et les amener à apprécier la lecture de textes littéraires. J'ai veillé aussi à choisir des textes écrits dans une langue accessible aux apprenants. Enfin, la nouvelle me sert à travailler différentes activités : compréhension écrite, production écrite et orale, activités de vocabulaire et de grammaire. Voici les titres des nouvelles littéraires travaillées en classe avec les étudiants :

1. *Le reflet* de Didier Daeninckx.
2. *Une méchante petite fille* de Jehanne Jean-Charles.
3. *Cauchemar en jaune* de Fredric Brown.
4. *Quand Angèle fut seule* de Pascal Mérigeau .
5. *Lucien* de Claude Bourgeyx.
6. *Cauchemar en gris* de Fredric Brown.
7. *Happy meal* d'Anna Gavalda.
8. *Le K* de Dino Buzzati.
9. *La parure* de Guy de Maupassant.
10. *Continuité des parcs* de Julio Cortazar.

Chaque cours se répartissait en six phases :

1. Lecture du texte littéraire d'appui.
2. Consigne d'écriture.
3. Écriture collective.
4. Lecture des textes produits et débat.
5. Réécriture individuelle.
6. Evaluation et remise du texte final aux apprenants.

Mon projet pédagogique avait pris forme à partir du début du second semestre, date à laquelle j'entamais les cours de compte rendu objectif ensuite critique. J'avais pour ainsi dire, décidé d'inscrire le dispositif dans la continuité du programme du module. Donc, le cadre théorique renfermait plusieurs cours : le compte-rendu objectif et le compte rendu critique, la reformulation, les connecteurs logiques, la cohérence textuelle, les verbes de parole et enfin la conjugaison des verbes des trois groupes au présent de l'indicatif.

Au début de l'expérimentation, les étudiants étaient répartis en groupes de 4, au total, 9 groupes se sont formés. Les séances commençaient avec la lecture d'une nouvelle suivie de questions de compréhension et d'explication de la chute. Ainsi, la consigne se divisait en deux parties. La première était une batterie de questions relative à la compréhension de la nouvelle, tandis que la seconde visait la production collective du compte-rendu de la nouvelle lue.

Lors des premières séances, je demandais aux étudiants d'écrire le compte-rendu objectif, ensuite, la consigne était de produire un compte-rendu critique dans lequel le lecteur-scripteur donne son point de vue en argumentant. Si le premier jet se réalisait en collaboration avec les participants du même groupe, le texte final après correction se faisait individuellement. Il est à noter que le passage de l'écrit collectif à l'écrit individuel était une démarche sous-tendue par l'objectif de permettre à l'étudiant d'une part de développer sa capacité à relire le texte écrit pour le réécrire, le "*corriger, réviser, reprendre, transformer, transposer, retoucher, réduire, développer, améliorer* ; *c'est encore peiner, besogner, mettre en*

question ; c'est toujours relire" [16, p. 198]. Et d'autre part, de mettre en avant sa propre opinion sur le texte lu pour lui donner un caractère personnel.

A la fin de chaque séance, je ramassais les textes produits pour les corriger à la maison et les remettre aux apprenants la séance suivante. L'évaluation nous permettait de noter les progrès des étudiants sur les deux niveaux macrostructural et microstructural.

Je tiens à préciser, par ailleurs, que les étudiants avaient des ressources à leur disposition lors de la production écrite, telles que les photocopies de cours, les dictionnaires et les téléphones pour accéder à internet.

Passons maintenant aux principaux résultats de mon expérimentation. La lecture des données recueillies se fera en deux moments. Je rapporterai dans un premier temps les effets de la pratique d'ateliers d'écriture sur la compétence scripturale de mes étudiants avant d'exposer leurs discours sur cette expérience.

4. Résultats et discussion

4.1. Effets des ateliers d'écriture à partir des nouvelles littéraires sur les textes des étudiants

Je présenterai les résultats de mon action expérimentale en mettant en avant les critères à la fois linguistiques, métalinguistiques, textuels et métatextuels marquant l'évolution des textes produits par les apprenants. Le premier critère concerne l'amélioration sur le plan linguistique et métalinguistique enregistrée à l'issue de cette intervention didactique. Le second est relatif au respect des caractéristiques des textes à produire à savoir le compte-rendu objectif et le compte-rendu critique.

Voici les principaux résultats :

- Des erreurs de surface étaient encore présentes dans les productions finales (grammaire, conjugaison, orthographe et lexique).
- La compétence lexicale s'est légèrement améliorée car j'ai remarqué le réinvestissement de quelques nouveaux mots présents dans les nouvelles.
- Les consignes d'écriture étaient respectées. Toutefois, j'ai relevé dans les textes des étudiants la présence de plusieurs éléments du texte d'origine. Ainsi, la reformulation pose toujours problème aux étudiants et constitue une tâche ardue.
- Le temps de lecture-compréhension s'est réduit. Aussi, la compréhension des chutes s'est améliorée ; les interventions de l'animatrice à ce niveau étaient moindres.
- La structure du texte à écrire était de plus en plus respectée. De fait, les étudiants prêtaient attention aux spécificités du texte à produire et respectaient sa structure et ses caractéristiques.
- La ponctuation dans les comptes-rendus s'est améliorée et les étudiants employaient de plus en plus de connecteurs logiques pour assurer la cohérence de leurs textes.
- Une diminution du style informel a été observée dans les écrits.
- Les étudiants ont appris à planifier leurs comptes-rendus avant d'entamer la rédaction et à diversifier les verbes de parole. J'ai noté également une amélioration dans la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif.
- Au sein des ateliers, les apprenants parlaient librement de leurs erreurs car ils avaient compris que leurs camarades souffraient des mêmes difficultés et blocages qu'eux. On peut dire que l'erreur a été dédramatisée aux yeux de ces étudiants.

- Débattre pour avoir plusieurs regards sur le texte a permis aux apprenants de mieux recevoir les critiques et le regard de l'autre sur leurs textes.
- Ces ateliers d'écriture ont permis aux apprenants de dévoiler des aspects de leur personnalité et de leur vécu grâce aux critiques des nouvelles.
- Les étudiants ont pris conscience de l'obligation d'argumenter leur point de vue de façon scientifique en avançant des arguments fondés et dûment documentés.
- L'esprit critique constructif et objectif des étudiants se développait en se fondant sur des références bibliographiques.
- Le travail groupal a créé une atmosphère favorable à la pratique de l'écriture.
- Les participants s'impliquaient de plus en plus dans les ateliers. Par exemple, après la lecture de la nouvelle du jour, ils n'hésitaient pas à la comparer aux autres : « madame, je préfère celle de la semaine dernière ». En outre, certains auteurs trouvaient plus de succès que d'autres « madame, on veut plus de Buzzati ».
- Le travail de réécriture a sensibilisé les étudiants à la nécessité de relire-corriger le premier jet ; ceci était de plus en plus visible dans leurs copies et ce surtout d'un point de vue textuel. Au début, la réécriture se limitait à des corrections superficielles mais au fur et à mesure elle s'orientait vers la structure textuelle et la cohérence de l'ensemble.
- L'échange entre les membres des ateliers d'écriture a permis aussi de les motiver, et de les aider à améliorer leurs compétences rédactionnelles en général.

En somme, l'intégration de l'atelier d'écriture dans les séances de compréhension-production écrites a apporté un nouveau souffle à la pratique de l'écriture et a contribué à l'instauration d'un chantier d'écriture-réécriture interactives soutenue par des consignes claires pour le déclenchement du processus de génération textuelle.

Par ailleurs, ces ateliers d'écriture ont donné la possibilité aux apprenants d'expérimenter un nouveau mode d'écriture polyphonique inédit et fructueux. D'ailleurs, leurs propos en témoignent. Ce disant, intéressons-nous, à présent, au retour d'expérience. Rappelons que celui-ci m'a permis par la même occasion de vérifier si leur discours sur la littérature avait évolué.

4.2. Analyse des réponses des étudiants à l'entretien mené après l'expérimentation

Les questions de l'entretien étaient principalement axées sur les effets de l'atelier d'écriture et parallèlement quelques questions sur les représentations de la littérature ont été posées pour voir si les représentations défavorables exprimées au début de l'expérimentation avaient été modifiées.

Concernant les ateliers d'écriture, les avis recueillis étaient positifs et encourageants : "j'ai vraiment aimé l'expérience ", " L'écriture au sein des ateliers donne une vision différente et un nouveau désir pour l'écriture ", " j'ai compris que mes camarades avaient les mêmes blocages et les mêmes lacunes que moi ça m'a grave décomplexé ", "j'ai aimé écrire en groupe et avec la documentation à disposition ça m'a poussé à réfléchir sur ma façon de faire par exemple j'ai remarqué que Lina divisait le texte en paragraphes, donnait un titre à chacun, puis elle recopie l'idée générale pour la reformuler. Je trouve sa méthode intéressante".

Dans l'ensemble, les étudiants étaient satisfaits de l'expérience mais évidemment quelques avis étaient mitigés. Les raisons avancées sont d'ordre affectif et représentationnel " Bof ! C'était bien mais je déteste les textes littéraires ", "ne le prenez pas pour vous madame mais moi la littérature, c'est mort !", " quelques nouvelles ça va mais les romans, jamais !"

Une réponse était liée au paradigme pragmatique : "à quoi ça sert de lire des nouvelles ou autres ? On sera enseignants, il faut de la didactique, apprendre à enseigner".

Par ailleurs, les étudiants sondés considèrent que la pratique régulière des ateliers d'écriture les a aidés à dépasser leur insécurité linguistique. 92% des participants ont apprécié l'atmosphère de jovialité installée en classe lors de ces ateliers d'écriture qui a rendu l'espace-classe plus animé et plus souple. Tandis que 92% ont préféré le moment de partage et l'écriture affranchie de l'aspect métalinguistique qui a permis au poids de l'erreur de diminuer "j'ai aimé écrire collectivement un texte avec mes camarades", "je n'avais pas peur de faire des fautes, pour une fois !!!" Certains (63%) ont insisté sur le rôle de la lecture-réécriture du premier jet, ils estiment que lire son texte pour l'améliorer sans en être jugé était bénéfique "j'ai compris l'importance de la réécriture", "je n'avais pas l'habitude de relire mon texte plusieurs fois et de faire plusieurs changements". Apparemment, cette expérience a permis aux participants de prendre conscience des bienfaits de la réécriture -toiletage du texte initial.

Seulement, ce n'est pas le cas de la littérature qui n'a pas trouvé grâce aux yeux des étudiants et même après la lecture de plusieurs nouvelles littéraires, l'intérêt porté à la littérature chez cette population demeure faible. En revanche, leur adhésion aux intérêts pédagogiques de la littérature reste élevée "je sais que lire des textes littéraires améliore mon niveau", "la littérature est importante pour le niveau mais j'aime pas !" Toutefois, d'après les discours des participants, le genre représente un facteur d'influence important dans le rapport à la littérature en fle "si je dois lire des nouvelles courtes, super courtes, pas de problème", "lire ! Un truc court, très court genre Lucien, une demie page pas plus et une fois par semaine pas plus !", "Ça dépend, les romans anciens, les classiques, j'aime pas, je préfère les bandes dessinées."

De la sorte, des représentations favorables aux nouvelles littéraires lues en classe ont été enregistrées chez la majorité des étudiantes "oui, sincèrement madame, c'était intéressant", "j'avoue qu'au départ, ça ne m'a pas branché mais après j'ai aimé les nouvelles surtout Buzzati", "j'ai kiffé Buzzati et la méchante petite fille."

Après l'analyse des propos des interviewés, je peux affirmer que cette action pédagogique a eu des retombées positives sur la compétence scripturale de mes étudiants. Il est à déplorer que le rapport à la littérature n'ait pas changé. Même si la nouvelle littéraire a bénéficié d'un infléchissement représentationnel, la littérature se trouve complètement rejetée (98%). Ce rejet pourrait être interprété comme un indicateur de blocage à cause de la difficulté ou des genres de textes proposés aux étudiants ou peut-être que ces représentations trouvent leur source dans des expériences personnelles ou dans d'autres éléments tels que les pratiques enseignantes, le milieu socioculturel, les médias, les ambitions personnelles, etc.

Les implications didactiques qui découlent de ces réponses seraient liées à la réflexion au choix des corpus à travailler avec les apprenants pour essayer d'atténuer ce désintéressement. Je pense qu'il est primordial de proposer des lectures répondant aux centres d'intérêt des étudiants et ceci ne peut se faire sans un dialogue entre enseignants et apprenants, par exemple proposer des bandes dessinées ou sélectionner attentivement des extraits de romans qui pourraient motiver les étudiants à lire la totalité du texte.

Enfin, mon intervention visait à déterminer la contribution des ateliers d'écriture au développement de la compétence scripturale par le biais des nouvelles littéraires. Aussi, j'ai

essayé d'ancrer l'acte d'écriture dans une dimension interactive afin de fournir le moyen à mes étudiants de communiquer entre eux et de partager leurs points de vue.

Compte-tenu de l'analyse des données expérimentales, je pourrai affirmer que le travail en atelier est plus rentable que le travail individuel ; les textes de mes étudiants produits collectivement sont plus riches en lexique, conjugaison, orthographe, etc. De plus, les énoncés sont mieux structurés et plus cohérents.

Tout bien considéré, cette intervention didactique était bénéfique pour mes étudiants et pour moi aussi. En effet, l'animation d'ateliers d'écriture s'est révélé une tâche instructive et fructueuse qui m'a permis d'apprendre au même temps que mes étudiants, de me rapprocher d'eux, les écouter, partager des lectures avec eux et surtout les aider à s'amender en production écrite.

Conclusion

Dans la présente recherche, je me suis attachée à démontrer l'impact des ateliers d'écriture sur le développement des compétences scripturales chez les étudiants de deuxième année de licence de français à l'université de Blida 2 grâce à la lecture de nouvelles littéraires.

L'atelier d'écriture s'avère un moyen efficace pour dynamiser les cours de production écrite et les affranchir du contexte scolaire contraignant qui les caractérise. Les ateliers d'écriture m'ont permis de réaliser une double action pédagogique : améliorer la compétence lectorale et la compétence scripturale de mes étudiants. Cette perspective offre la possibilité d'envisager l'articulation lecture-écriture de façon attrayante et plus motivante d'où la nécessité de former les enseignants à la pratique de l'atelier d'écriture en explicitant les bien-fondés pédagogiques de cette pratique.

Enfin, enseigner l'écriture amène à s'interroger continuellement sur ses modes d'enseignement afin de (re)trouver la voie vers la motivation des apprenants et la libération de l'expression. L'écriture au sein d'un atelier encourage l'échange interactif et instaure une atmosphère favorable à la génération textuelle qui permet de tendre la main aux apprenants ayant des difficultés à écrire en fle.

Les résultats générés par cette étude montrent encore une fois le rôle du texte littéraire dans l'appropriation des techniques rédactionnelles et le développement des compétences en fle. La nouvelle littéraire s'est révélé un outil pédagogique efficace à exploiter en classe de langue pour aider les apprenants à s'amender en langue cible.

Conflicts of Interest: The author declares no conflict of interest.

Références

1. Biard, J.; Denis, F. *Didactique du texte littéraire*. Nathan, Paris, France, 1993, 239 p.
2. Eren, Z. The use of short-story in teaching English to the students of public high schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2004, 26, pp. 41-47.
3. Parlindungan, P. Using Short Stories to Teach Language Skills. *Journal of English Teaching* 2011, 1(1), pp. 14-27.
4. Morel A.S. Littérature et FLE: état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives. In *Actes du II^{ème} Forum Mondial HERACLES*. Centre de Linguistique Appliquée, Université de Franche-Comté Besançon 25-26 mai 2011, pp. 141-148.
5. Deschênes, A.-J. *La compréhension et la production de textes*. Presses de l'Université du Québec, Canada, 1988, 136 p.
6. Cuq, J.-P.; Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presse Universitaire de Grenoble, France, 2003, 496 p.
7. Reuter, Y. *Enseigner et apprendre à écrire: construire une didactique de l'écriture*. ESF, Paris, France, 2002, 181 p.
8. Pimet, O. *Le goût des mots*. Guyane, Ibis Rouge, France, 2004, 155 p.

9. Ateliers d'écriture à l'école, IEN les Mureaux. Available online: https://ien-pierrefitte.circo.ac-creteil.fr/IMG/pdf/ateliers_d_écriture_a_l_école.pdf (accessed on: 16/06/2023).
10. Voltz, N. *L'atelier d'écriture et le haïku*. Publication de l'Université de Provence, Marseille, France, 2001, 143 p.
11. Oriol-Boyer, C. Ecrire en atelier (1). *Texte en main*. Printemps, Grenoble, France, 1984, 1, pp. 5-18.
12. Duminy-Sauzeau, Ch. *L'atelier d'écriture littéraire: analyse du dispositif et de ses effets à partir d'expérimentations sur divers terrains*. Thèse de doctorat. Université Stendhal Grenoble, France, 2010.
13. Kostrzewa, F. *Atelier d'écriture: 26 lettres en quête d'auteurs*. De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2007, 128 p.
14. Myers, M. J. *Modalités d'apprentissage d'une langue seconde*. De Boeck, Bruxelles, Belgique, 2004, 162 p.
15. Kostrzewa, F. Pour une nouvelle approche de l'écrit. *Bulletin d'Informations pédagogiques* 2005, 58, pp. 9-18.
16. Pimet, O.; Boniface, C. *Atelier d'écriture: Mode d'emploi*. Retz, Paris, France, 1992, 234 p.

Citation: Makhlouf, L. Writing workshops in french foreign language at the Algerian University. *Journal of Social Sciences*. 2023, 6 (3), pp. 114-125. [https://doi.org/10.52326/jss.utm.2023.6\(3\).09](https://doi.org/10.52326/jss.utm.2023.6(3).09).

Publisher's Note: JSS stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright:© 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

Submission of manuscripts:

jes@meridian.utm.md