



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines

page d'accueil de la revue: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552



L'atelier d'écriture comme dispositif didactique pour améliorer la compétence scripturale en FLE (cas des étudiants de la première année licence, université de Chlef)

The writing workshop as a didactic device to improve writing skills in french as a foreign language (case of first year license students, Chlef University)

Fatima Zahra Tarfaoui^{1*}, Fatima Zahra Bouthiba²

¹ Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie. Laboratoire de recherche TICELET, Algérie.

² Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie.

Keywords:

*Scriptural competence
writing workshop
French
university
writing.*

Abstract

This study constitutes an attempt to reflect in the first place, on the problem of teaching / learning scriptural competence in french as a foreign language, in a university context. Therefore, we will try to find adequate solutions to the question posed by the putting into practice of the written production task among learners of the first year of the French license at the University of Chlef. Our research work starts from the central idea that the introduction of the writing workshop, as a teaching device, facilitates the learning of a writing task in order to better develop the scriptural skills of the learners. The synthesis that we present here also aims to demonstrate that the writing workshop system can be a suitable space for success in the editorial task, through written productions. In other words, group work in the writing workshop could provide learners with a motivating climate and a satisfactory time to better manage writing.

Informations sur l'article **Résumé**

Historique de l'article:

Reçu le: 26-06-2022

Accepté le: 12-07-2022

Mots clés:

*Compétence scripturale
atelier d'écriture
français
université
écrits.*

Cette étude constitue une tentative de réflexion en premier lieu, sur le problème que pose l'enseignement/apprentissage de la compétence scripturale en FLE, dans un contexte universitaire. De ce fait, nous tenterons de trouver des solutions adéquates sur la question que pose la mise en pratique de la tâche de production écrite, chez les apprenants de la première année licence français à l'université de Chlef. Notre travail de recherche part de l'idée centrale que, l'introduction de l'atelier d'écriture, comme dispositif didactique, facilite l'apprentissage d'une tâche rédactionnelle dans le but de mieux développer les compétences scripturales des apprenants. La synthèse que nous présentons ici, vise également à démontrer que le dispositif de l'atelier d'écriture peut être un espace propice pour réussir la tâche rédactionnelle, à travers les productions écrites. Autrement dit, le travail en groupe au sein de l'atelier d'écriture, pourrait assurer aux apprenants un climat motivant et un temps satisfaisant pour mieux gérer les écrits.

1. Introduction

L'écriture est avant tout une affaire individuelle. Seulement, toute classe est composée d'apprenants qui n'ont pas le même état d'esprit, ni les mêmes compétences. L'écriture en groupe est certainement une occasion d'améliorer ses compétences scripturales tout en assurant l'engagement du collectif des étudiants d'une même classe. Ce contexte a suscité des interrogations sur l'écriture en contexte universitaire; sur son caractère artificiel pour les apprenants et sur les moyens de leur donner envie de s'exercer à l'écrit pour s'exprimer. En effet, si les ateliers d'écriture ont fait preuve de leur efficacité, pourquoi ne sont-ils pas exploités dans l'institution universitaire pour pallier les problèmes en écriture ? Producteur d'écrit, lieu d'élaboration et d'appropriation d'outils, relançant le vouloir-pouvoir écrire, l'atelier aide assez facilement les étudiants à admettre l'idée que chacun peut écrire, à bien écrire même.

Depuis leur apparition dans le monde francophone, il y a déjà plus d'une quarantaine d'années, les ateliers d'écriture sont considérés comme un dispositif pédagogique efficace dans le domaine de l'écriture. En effet, de nombreuses recherches menées sur cette question semblent unanimes pour considérer l'atelier d'écriture comme un moyen capable d'amener l'apprenant non seulement à oser écrire, mais aussi à bien écrire. Il est ainsi reconnu que chaque apprenant doit pouvoir évoluer à son propre rythme dans l'élaboration de son texte, qu'il doit pouvoir revenir sur celui-ci, selon ses propres besoins, et arriver à une élaboration qui le satisfait suffisamment pour lui donner envie de le partager. Ce faisant, il adopte une posture de sujet-scripteur qui contribue à le motiver à écrire. Selon bon nombre de chercheurs (Bing, Reuter, Oriol Boyer), l'atelier d'écriture est le lieu favorable pour aider au développement de la compétence scripturale.

Malgré la persistance d'une frontière épistémologique entre les recherches qui se sont penchées sur le processus d'écriture et celles qui s'intéressent à l'apprentissage de l'écriture, un consensus concernant les approches de l'enseignement du FLE a vu le jour. Les résultats de certaines recherches empiriques sous l'angle des

processus motivationnels, cognitifs et métacognitifs chez les sujets-scripteurs dans des classes du primaire avec des élèves en difficultés d'écriture, ont montré que l'approche de l'écrit par les processus cognitifs et par l'enseignement explicite, la modélisation et l'étayage offrent aux élèves un agréable espace pour produire et échanger des textes. Les ateliers d'écriture mettent en avant les apprentissages faits lors de ces échanges qui permettent de bien appréhender les processus nécessaires pour corriger, améliorer et peaufiner son écrit à la lumière des critiques et des conseils des autres apprenants.

2. L'enseignement de l'écrit

En matière de didactique, et spécialement dans le champ de la didactique de l'écrit, la théorie issue de la recherche, et les pratiques issues de la réalité du terrain, s'alimentent intimement, mais pas de façon symétrique. En effet, parfois la recherche prend de l'avance sur la pratique du terrain, qui ne la corrobore que quelques années après, ou bien parfois, les praticiens sur le terrain (c'est-à-dire les enseignants dans notre cas) sont en avance par rapport à la recherche et formalisent des pratiques d'enseignement qui ne seront validées qu'un temps plus tard par la recherche (**Barré-De Miniac, 1999**).

D'après (**Halte, 1988**), le modèle scolaire traditionnel de l'apprentissage de l'écriture est basé sur la rédaction comme sur la littérature, ce qui fait largement l'impasse sur des pratiques scripturales non littéraires. Selon le même auteur, l'école a longtemps présenté la rédaction « comme le lieu d'investissement des savoirs construits dans les matières du français » (**Halte, 1988**), en entretenant le flou sur le fait que la maîtrise de la langue, autrement dit, des savoirs grammaticaux, ne permet pas nécessairement à l'apprenant de bien écrire et que l'écrit ne soit pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe et des temps verbaux.

Abondant dans le même sens que le didacticien Halté, (**Reuter, 2002**) réaffirme que, dans le modèle traditionnel, l'écriture n'est pas enseignée. Pour appuyer sa position, cet auteur évoque, entre autres, trois faits. D'abord, les exercices des manuels scolaires ne portent que sur des « sous-systèmes »

de la langue. Ensuite, lors des corrections des textes produits par les élèves, les remarques des enseignants se rapportent essentiellement à des questions relevant de la forme et de la microstructure.

Par ailleurs, **(Reuter, 2002)** reproche à la rédaction scolaire de figer la structure du texte et de la réduire au schéma classique introduction-développement-conclusion, alors que bon nombre de textes produits habituellement dans le quotidien n'obéissent pas à cette règle. Il souligne aussi que la rédaction scolaire ne se préoccupe guère des aspects liés à la pragmatique et à l'énonciation. Installé dans un cadre de communication artificielle, l'élève écrit à et pour son enseignant dans le but d'être évalué. « La situation de communication de la rédaction est tout aussi artificielle et complexe. Il s'agit de s'adresser au professeur, en feignant de ne pas lui écrire et/ou d'écrire à quelqu'un d'autre (explicitement désigné ou non), pour l'informer ou le distraire, tout en sachant que c'est bien à l'enseignant qu'on écrit dans le but principal d'être évalué (Reuter, 2002) ». Concrètement, dans un contexte scolaire, même si le terme de "rédaction" fait penser à l'action d'écrire, on considère presque exclusivement le produit.

2.1 De l'apprenant au sujet écrivain

La sociologie et l'ethnologie de l'écriture ont beaucoup contribué à mieux comprendre la nécessité de prendre en considération le sujet-écrivain. En partant des travaux réalisés dans ces disciplines, il a été clair que le « rapport à l'écriture » du sujet-écrivain peut varier en fonction de différents facteurs externes, telles que les origines socioculturelles. Or, comme nous le soulignerons plus loin, l'apprentissage de l'écriture, voire de tout autre savoir, est fortement lié aux représentations que le sujet a de l'écriture ou de cet autre savoir **(Delamotte-Legrand, 2000)** notent que, dans la didactique du français et dans la didactique en général, « le pôle du savoir est davantage travaillé que celui du sujet apprenant¹ ».

¹ Le troisième pôle est celui du maître (enseignant/formateur). Les auteurs font ici référence à la notion du triangle didactique qu'elles considèrent par ailleurs comme devant être « dépassée parce qu'elle n'envisage pas l'ensemble des paramètres de la situation de l'enseignement-apprentissage » (Delamotte-Legrand, 2000)

Dans leur essai centré sur « le passage à l'écriture », les quatre chercheurs font le choix de l'apprenant. D'après ces auteurs, « une didactique de l'écriture qui prend le parti de l'apprenant est une didactique qui ne méconnaît pas le rôle que joue dans l'apprentissage le rapport que l'apprenant entretient avec l'écriture » **(Delamotte-Legrand, 2000)**. Suivant ce raisonnement, tenir compte du sujet-écrivain, c'est s'intéresser non seulement au texte en tant que produit, mais aussi à son auteur dans son rapport avec l'écriture et avec l'Autre.

2.2 De l'enjeu pragmatique à la construction de soi

Avec le modèle traditionnel, l'écriture était considérée comme une résultante de l'inspiration et du don qui représentait, en plus, une condition à la réussite scolaire. Ainsi, ce modèle accordait plus d'importance au produit final qu'au processus de l'enseignement/apprentissage de l'écriture. Or, les recherches réalisées en psychologie cognitive et, surtout, en génétique textuelle ont confirmé que l'écriture était du côté du savoir-faire, du labeur et du travail. De façon certainement dissemblable, ces deux disciplines ont donné naissance aux processus qui précèdent la production du texte fini en dévoilant que, dans sa forme résolue, le texte se présente en allure trompeuse qui dissimule le travail que son accomplissement a nécessité.

En effet, La production du texte peut mettre en évidence la question identitaire : comment devenir écrivain ? Ou « comment être reconnu comme tel ? La question identitaire est désignée chez Paul **(Ricoeur, 1983)** par le nom d'ipséité, le fameux « qui-suis-je » ?

Pour l'auteur, répondre à cette question, c'est raconter son histoire. L'écriture est un rendez-vous avec soi-même, avec sa propre raison. Par l'écriture, les sujets écrivain, en utilisant des mots, peuvent définir un rapport à la réalité pour rêver la vie ou vivre leur vie et harmonise leur monde. Ils peuvent parfois découvrir la possibilité d'une mise en mots de leur vécu.

Depuis toujours, l'homme se raconte le monde; il l'écrit pour tenter de le comprendre et de le transformer. Dans ses écrits, il met en scène, exprime, joue, travestit sa condition, ses problèmes, et ses sentiments

2.3 De l'écriture au processus de l'écriture

Après un court retour sur les principaux penchants des années 70 à 85, seront résumées, et analysés en référence aux recherches présentées dans les deux premières parties, les avancées liées aux travaux actuellement menés en matière de didactique de l'écriture. Dans ces recherches comme dans les recherches pédagogiques en général le mot « écriture » apparaît rarement seul. « Production écrite » et « expression écrite », voire « production de texte » sont les termes habituellement utilisés pour parler des activités d'écriture en classe de français. Car c'est dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français que se situent, encore actuellement, la grande masse des recherches relatives à la didactique de l'écriture. Étudiant les tendances générales concernant les thématiques de ces recherches de 1970 à 1984, à partir des travaux didactiques dévoilant que la production écrite apparaît beaucoup moins constamment que la production orale et la lecture, que les formes pragmatiques sont peu étudiées. Le plus étonnant paraît être le faible nombre d'occurrences concernant la créativité écrite... et le goût d'écrire. Au sujet exactement du bilan des recherches en « production écrite », on enregistre que le processus de l'écriture comme objet de recherche didactique est une manifestation récente. En témoigne le contenu des articles centrés sur l'écrit, publiés dans la décennie quatre-vingt finissant au même constat concernant la recherche américaine en pédagogie de la langue maternelle. Dans ces recherches comme dans les recherches pédagogiques en général le mot « écriture » apparaît rarement seul puisque c'est dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français que se situent, encore maintenant, la grande majorité des recherches relatives à la didactique de l'écriture.

3. La compétence scripturale en FLE

La production écrite ne concerne pas seulement le fonctionnement et le contrôle de la langue. Elle est également une activité de communication langagière qui suppose donc la mise en œuvre d'une compétence communicative spécifique. Elle renvoie à la dimension écrite de la compétence pragmatique définie par le (CECR, 2001) à travers laquelle se présentent une composante discursive (capacité

à maîtriser l'organisation de la phrase, à gérer, structurer et planifier le discours) et une composante fonctionnelle (aisance et précision dans la mise en œuvre des micro/macro-fonctions du langage et des schémas d'interaction). S'ajoute à cela, la compétence textuelle étant généralement peu travaillée en classe de langue ou, du moins, restant une activité malaisée. L'apprenant est souvent conduit à produire des textes de manière assez passive, tandis que les modalités de réécriture demeurent le plus souvent sommaires.

Cette description à la fois théorique et pratique nous renseigne sur un point : la compétence scripturale est trop souvent perçue sous l'angle réducteur d'une capacité de production. Or il faut rappeler un autre point important : si c'est en écrivant qu'on apprend à écrire, c'est aussi en lisant. On sait combien la lecture n'est pas une problématique à négliger en classe de langue ou, plus généralement, dans le contexte de l'enseignement-apprentissage de FLE. À l'instar des autres compétences langagières, le développement de la compétence de production écrite s'inscrit dans un double processus d'acquisition-apprentissage, c'est-à-dire une combinaison d'activités cognitives plus ou moins conscientes. Selon (CUQ, 2005) à l'origine de la distinction acquisition/apprentissage, la source du contenu compréhensible en matière d'écriture se trouve dans la lecture extensive.

C'est en lisant de manière extensive et prolongée que l'on parviendrait à acquérir la compétence en écriture dans la langue seconde. Cette lecture ne renvoie pas au temps de l'apprentissage en classe mais à une activité personnelle de l'apprenant, libre de choisir ce qu'il veut lire. Les niveaux de compétences en lecture et en écriture dans la langue seconde sont associés. En distinguant les interactions entre le scripteur, le(s) lecteur(s), le document et le contexte extralinguistique, (Moirand, 1979) estime qu'enseigner la production écrite en langue seconde suppose d'abord de faire acquérir à l'apprenant des stratégies de lecture et de s'appuyer ensuite sur cette compétence pour passer progressivement à la production écrite. Cependant, on peut relativiser ce rôle prépondérant de la lecture extensive dans l'acquisition de certaines stratégies d'écriture (planification, révision). Ce qui signifie au passage que la pratique non dirigée de l'écriture et/

ou l'enseignement de la syntaxe ne suffisent pas non plus.

Ces données premières viennent assurément relativiser le rôle de l'écriture créative dans le développement à long terme de la compétence écrite. Pour notre part, nous pensons qu'un tel objectif ne doit pas être fixé à l'écriture en langue étrangère dont les retombées exactes sur la compétence écrite sont encore mal connues. En d'autres termes – et c'est peut-être l'une des premières spécifications à défendre, l'atelier d'écriture en classe de FLE peut se concevoir comme une activité d'apprentissage en plus d'être une activité-expérience.

4. Les ateliers d'écriture

L'écriture telle que manifestée dans le quotidien d'une classe, plaide toujours, d'une façon ou d'une autre, pour la cause académique. Puisque articulée tantôt à la faveur d'une vérification graphique, tantôt à la remorque d'une libération psychologique, cette activité ne peut ni penser sa démarche, ni délimiter son objet. À travers la démarche de l'atelier d'écriture, à travers la discussion, outre le travail du groupe et la réflexion des apprenants en plus de l'équipe, c'est la politique du mouvement qui a engagé la lutte contre l'échec scolaire ainsi que sa nécessité d'élaborer des stratégies transformatrices. L'atelier est en lui-même le produit d'une création, le résultat final de ceux qui l'ont préparé, qui nécessite en permanence affinement, transformation, adaptation...etc.

L'atelier d'écriture se définit comme un lieu de travail et un dispositif d'entraînement à l'écriture construit, animé par un enseignant ou toute autre personne ayant une expertise en écriture (écrivains, enseignants, etc.), destiné à permettre à chaque participant de se réapproprier l'acte d'écrire dans sa dimension personnelle et créative (Aden, 2009). C'est aussi un dispositif didactique adaptable et modulable selon les besoins des enseignants/animateurs et des élèves dans un espace commun d'écriture individuelle et collaborative.

Le terme Atelier vient d'*astelle*. Le mot *astelle* signifie un air plus artisanal qu'artistique même si les deux mots ont une seule racine. Ici les astelles ne sont pas à prendre au sens de déchets assemblés par

des copeaux de bois mais de matériaux (mots, effets, perceptions, histoires pensées impressions, etc.) que l'écrivain va accumuler dans son chantier intime pour créer des écrits qui viendront à leur tour l'enrichir de discussion en discussion. En atelier d'écriture on fait feu de tout bois ! (Barré-De Miniac, 1999).

La définition d'Astelle, au treizième siècle, signifie d'abord « tas de bois », puis « chantier où travaillent des charpentiers, des maçons ». La définition a peu varié dans le temps : lieu où les artisans travaillent en commun pour le dictionnaire Le Robert.

De ce fait, le terme atelier renvoie à la construction, la fabrication, la création. En ce sens, l'atelier représente un lieu de socialisation des expériences où l'apprentissage et la création sont inséparables dans cet espace.

Les ateliers d'écriture, contrairement à la rédaction scolaire traditionnelle, prennent en compte le désir de la création et de la créativité, élaborant ainsi un certain nombre d'instruments, d'attitudes. De ce fait, ils mettent en place de nouvelles façons de « faire entrer » dans l'écriture littéraire personnelle.

Le phénomène atelier d'écriture englobe les différents champs, scolaires et sociaux : la banalisation du métier d'écrivain a favorisé la multiplication des ateliers, en ce sens qu'elle a diminué la distance avec des pratiques qui sont restées très longtemps objet de secret.

Mais comment se définit un atelier d'écriture ? L'atelier soulève des passions, mais il nous semble qu'il existe autant de définitions que d'animateurs. Cette pratique sociale de l'écriture a pour objectif d'explorer ses capacités créatives. Elle met en jeu une pratique déterminée, relativement invariante de l'écrit; sous cet angle, elle a valeur de manifestation sociale et historique.

Le dispositif de l'atelier d'écriture peut être trouvé dans des contextes diversifiés et avec des objectifs différents (Barré-De Miniac, 1999). On distingue deux grandes tendances en matière d'ateliers : celle de l'expression et celle de la production. Les ateliers d'écriture peuvent porter plusieurs noms : poétique, créatif, slam, littéraire et psychologique (la Plume en

soi ou Ateliers Bing). On peut également distinguer des ateliers où la littérature occupe une grande place, et d'autres où elle n'en a pas (comme les ateliers créatifs ou à vocation thérapeutique).

La distinction entre les différents ateliers d'écriture peut porter sur le déroulement, le format, les objectifs annoncés aux participants, les règles, la périodicité, le lieu (le coût aussi, pour certains). De plus, on peut les distinguer par la formation que détiennent les animateurs ainsi que leurs fonctions (enseignants, psychologues, artistes ou écrivains). Les sources de l'écriture et les éléments déclencheurs (l'autobiographie, l'imaginaire, le jeu avec les mots, les textes et les supports divers) peuvent aussi varier d'un atelier d'écriture à un autre.

Le travail en groupe ne réassure pas seulement. Il peut aussi contribuer à la construction des savoirs où les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté et les différentes habiletés sont mutualisées, ce qui donne à chacun la possibilité de circonscrire non seulement ses compétences, mais aussi ses limites.

L'intervention de l'enseignant peut engendrer un travail métacognitif, surtout dans les situations où l'apprentissage est pensé comme un moyen de consolidation ou d'amélioration de l'acquisition de la langue-culture à l'école. Les savoirs spécifiques à l'informel sont originaires de l'action, de la collaboration des acteurs d'apprentissage à des activités qui possèdent un degré assez élevé de potentialité informative.

L'espace, la programmation, la temporalité, le déploiement des activités et leurs évaluations forment les principes contraignants à différents degrés spécifiques de l'apprentissage formel en extrascolaire. Toutefois, ces éléments ne cohabitent plus de la même façon. L'apprentissage informatif est couronné par l'apprentissage "en dehors de l'école", qui survient dans différents lieux : familial, professionnel, ou entre amis. Si l'apprentissage pédagogique et scolaire est bien structuré dans des unités définies de temps (les heures passées à l'école) et d'espace (la salle de classe, l'école, le couloir), en dehors de l'école, ces détails sont entièrement différents.

En groupe, l'aide que chacun peut offrir, de façon différée, est du registre d'une éducation: le plus expert contribue patiemment à l'essor de l'autre. Il peut lui servir, au moins de modèle, au mieux de moniteur.

On peut aller plus loin dans l'analyse du rôle du groupe, tant dans le processus de réconfort que dans celui de la construction des savoirs, en insistant sur le fait que l'homme se retrouve par rapport à l'Autre. Dans soi-même comme un autre où il analyse, entre autres, les éléments caractéristiques du soi, Ricoeur démontre que l'ipséité, l'un des deux pôles de la construction du soi, et l'altérité sont intimement liées: « Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien » (Ricoeur, 1983).

La philosophie de cet auteur renvoie à une autre vérité littéraire qui a reçu ses lettres de noblesse depuis Bakhtine : l'importance de la place de l'autre dans le processus de l'écriture. Cet auteur s'inscrit ici dans l'une des thèses mises en avant par Bakhtine et par les sociologues et les ethnologues de l'écriture selon laquelle l'auteur n'est pas le seul responsable du contenu du discours qu'il produit ; le destinataire y participe également, tel du moins que l'imagine l'auteur : on n'écrit pas de la même façon selon qu'on s'adresse à tel ou tel public.

Le rôle de l'atelier maintenant est d'apporter de nouveau, ce que, dans nombre de cas, l'autre sort de l'imagination, c'est-à-dire l'Autre. Ce dernier, n'est autre que celui de l'atelier : Dans le premier cas, il s'agit, en quelque manière, d'un *autre* interne c'est un autre issu de soi. Dans le second cas, il s'agit, en quelque façon, d'un *autre externe* c'est un autre venu d'ailleurs.

5. Le cadre empirique de la recherche

Afin de répondre à la problématique centrale présentée dans notre introduction, nous avons choisi de travailler avec une classe d'étudiants de la première année licence français, à l'université de Chlef et qui se compose de 30 étudiants (21 filles & 9 garçons) âgés entre 18 et 23 ans. Nous les avons répartis en deux groupes de 15 étudiants chacun : un groupe

témoin(G1) et un groupe expérimental (G2). Les deux groupes sont sensiblement d'un niveau équivalant des bons aux faibles passant par les éléments moyens.

Il est utile de souligner que les apprenants que nous avons sollicités avaient tous suivi le même cursus scolaire, à savoir celui des programmes officiels en vigueur en Algérie. Sur le point d'étude qui nous concerne, les apprenants avaient tous reçu le même enseignement : le développement de la compétence graphique et orthographique au cours des années scolaires de l'école primaire jusqu'à l'arrivée à l'université. Les années d'enseignement du français devraient donc permettre aux apprenants de posséder un bagage scriptural, en termes de compétences et d'attitudes à l'égard de l'écrit, leur permettant d'affronter la situation de rédaction et de réussir leurs productions écrites.

5.1 Première étape

Nous avons débuté notre travail par proposer un sujet de production écrite aux apprenants des deux groupes, qu'ils devaient élaborer individuellement afin que nous puissions réaliser une première évaluation diagnostique de l'écrit. Notre but était de repérer le niveau de chaque apprenant dans les deux groupes. Nous avons autorisé les apprenants à demander l'aide du professeur et à utiliser les dictionnaires en version papier ou sur leurs Smartphones. La séance de l'évaluation a duré une heure, les apprenants n'ont pas hésité à parler entre eux en arabe, discrètement mais à la vue de l'enseignant ils fournissaient un effort pour parler en français. La majorité demandait de l'aide entre eux pour traduire un mot en français. Certains apprenants se sont penchés rigoureusement sur leurs feuilles, quelques-uns s'amusaient à demander l'aide de leurs camarades et certains ont utilisé leurs Smartphones pour chercher des idées ou traduire des mots. Nous nous sommes montrés à l'écoute de ces apprenants en répondant à leurs préoccupations à chaque fois qu'ils nous sollicitaient.

En matière d'évaluation proprement dite, nous avons pris le soin de corriger les copies en insistant sur la cohérence textuelle, cohésion des phrases, fautes d'orthographe, l'utilisation des articulateurs logiques, les arguments et la ponctuation.

5.2 Deuxième étape

Nous avons organisé des ateliers d'écriture d'une façon hebdomadaire pour le groupe G1 sur une période de temps qui s'étalait sur un mois, et ce, durant le deuxième semestre. En effet, dans le souci de respecter les contenus des répartitions officielles et de ne rien introduire en classe qui ne soit dicté par les programmes, notre démarche était tributaire d'un accord de la part de l'administration pour pouvoir l'effectuer. Aussi, avons-nous pensé plus fécond de suggérer la création d'un atelier d'écriture dont la finalité serait d'apprendre les stratégies scripturales en français. Nous avons proposé l'idée au chef du département de français qui l'a beaucoup appréciée et a encouragé l'initiative.

Nous avons commencé par mettre les apprenants en groupes et on a demandé de résumer des extraits de textes qu'ils ont choisis. Cette technique s'est limitée à la reprise de passages entiers des textes proposés. Nous sommes passés, ensuite, à la lecture des travaux des groupes par leurs homologues des autres groupes. Les apprenants sont appelés à reconnaître et à communiquer les erreurs ainsi que les incorrections du travail de leurs partenaires de l'autre groupe.

Ensuite nous avons suivi l'expérience dans un véritable atelier d'écriture; un atelier dans lequel l'objectif ultime était de créer des interactions entre les participants à l'écrit pour découvrir les étapes majeures à suivre pour réaliser une production écrite. Les consignes de travail étaient progressives en plus d'être directes, le contrat de travail servait de carnet de bord à chaque membre de l'atelier d'écriture.

Dans notre atelier, l'activité d'écriture se divisait en quatre moments fondamentaux : un moment pour faire entrer en écriture, un moment pour produire les textes, un moment pour lire son texte aux autres et un moment réservé aux commentaires en plus des réactions. Contrairement à ce qu'on observe dans de nombreux ateliers où chaque lecture est suivie d'un temps d'accueil, les moments de lecture et de réactions étaient nettement séparés.

En principe, les commentaires n'intervenaient qu'après la présentation des textes par tous les apprenants. À ces quatre temps, il faudrait ajouter

un moment de réécriture qui nous permettait de dactylographier certains textes produits avant de les remettre à leurs auteurs.

À partir de la deuxième séance, les apprenants ont produit et lu leurs textes. Les objectifs pédagogiques visés sont d'ordre :

- Linguistique fonctionnel (donner un conseil, décrire un personnage, exprimer ses sentiments)
- Linguistique grammatical, lexical
- Linguistiques stylistique (savoir comment créer un effet d'ironie, d'humour, savoir créer une atmosphère dans un texte, etc.)
- Sociolinguistique (manier les registres de langue)
- Discursif (connaître le fonctionnement des types de textes)
- D'apprentissage (apprendre à apprendre)

6. Analyse et interprétation des résultats

Les résultats obtenus affichent nettement une évolution par rapport aux écrits des apprenants du groupe témoin. Au cours de cette expérience, nous avons remarqué une certaine progression au niveau de l'intégration et l'implication des scripteurs dans le travail en atelier d'écriture où chaque groupe expérimental sollicite le travail d'un autre groupe et enregistre les remarques et les observations nécessaires. Ensuite, ils reviennent sur leurs textes pour une éventuelle correction. On peut dire qu'il y avait une dynamique de l'échange entre eux. Dans l'ensemble, l'échange des textes produits, après chaque essai d'écriture et remarques, a beaucoup aidé les apprenants à prendre conscience des erreurs constatées en observant le travail des autres groupes. Cela n'empêche pas qu'on a pu relever quelques éléments de difficultés lors de la préparation des textes : demande incessante de l'avis de l'animateur, difficultés de s'intégrer au sein du même groupe, difficultés de communication entre les membres du groupe et entre les groupes, incapacité de vérification des premiers jets et de l'utilisation des techniques de réécriture (la suppression, l'ajout, le remplacement) ainsi que tout ce qui concerne la mise en forme.

Que le texte soit rédigé individuellement, en groupes ou par classe entière, il a fait toujours l'objet d'une mise en commun collective sous forme de lecture à haute voix, de composition d'un recueil de textes ou d'affiches apposées. De cette façon, le résultat de la création était issu d'un effort collectif, ce qui a motivé davantage les apprenants. Chacun a apporté sa pierre à l'édifice et a contribué au projet dans la mesure de ses possibilités. Chaque apprenant était mis en valeur par la réussite collective.

En guise de synthèse, pour cette partie de traitement de résultats des écrits finals du groupe expérimental, après une période d'un mois de travail en atelier d'écriture, nous constatons que les apprenants ont fait preuve de créativité dans leurs textes par des usages inédits de certaines modalités d'énonciation et par le recours à une riche variété de tons pour aborder des thèmes variés.

Nous constatons aussi que ce sont les figures de style liées à la créativité syntactico-sémantique qui prévalent dans les écrits des apprenants et semblent avoir une prédilection pour les métaphores complexes. Nous remarquons qu'ils construisent leurs métaphores à partir des verbes et d'adjectifs et qu'ils privilégient d'emboîter leurs métaphores (plusieurs métaphores liées) ou de les développer tout le long de leurs textes (métaphores filées). Nous pouvons rattacher ces usages variés et complexes des figures de comparaison et des métaphores au désir de jouer avec la langue et à l'appropriation effective du matériau langagier de la part des apprenants.

7. Conclusion

Rappelons que l'objectif de cette recherche consiste à connaître les retombées d'un atelier d'écriture sur l'amélioration des compétences scripturales en classe de FLE dans un contexte universitaire. L'organisation des ateliers d'écriture nous a permis avant tout d'encourager les apprenants à relever le défi d'écrire, non seulement pour être évalués, mais surtout pour être lus. Le recours à l'atelier d'écriture comme dispositif didactique a contribué à la création d'un contexte stimulant et positif dans les classes de l'enseignement du français langue étrangère, ce qui s'est traduit par la forte implication et la forte émulation constatées

au milieu des apprenants. Par ailleurs, la pratique de l'écriture et le partage des textes avec les pairs ont modifié la représentation des apprenants sur leurs propres compétences rédactionnelles, tout en faisant progresser leur rapport à l'écriture.

Dans un tel contexte, l'expression écrite est abordée dans la perspective d'une approche communicative qui privilégie l'interaction. Les apprenants travaillent dans l'esprit de l'atelier d'écriture ; lieu propice et favorable d'apprentissage et de partage d'expériences réelles ou imaginaires qu'ils construisent avec les connaissances et les moyens linguistiques dont ils disposent. Les activités d'expression écrite ne sont pas isolées mais elles sont précédées (ou suivies) d'autres activités d'expression orale, de lecture et de compréhension orale qui auraient permis de créer le contexte nécessaire à réaliser la tâche (on écrit toujours pour soi-même ou pour autrui) et à générer les idées.

L'ensemble des activités peuvent contribuer à mobiliser, voire développer les connaissances linguistiques, sociolinguistiques, discursives (du fonctionnement des textes), référentielles (du monde) et socioculturelles. De cette manière, elles permettent de réaliser des objectifs pédagogiques divers : objectifs fonctionnels, travail grammatical et lexical, maîtrise du registre de langue, connaissance du fonctionnement des textes et connaissance des cultures.

Conflit d'intérêt

Je déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts.

bibliographies

Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe Revue du GERFLINT* n° 4, pp. 173-180.

Barré-De Miniac, C. (1999). *Écrire en atelier: observations, analyse, interprétation de quatre ateliers d'écriture (Documents et-travaux de recherche en éducation. Didactique des disciplines)*. Paris: Institut national de recherche pédagogique (INRP).

Boultif, A. (2017). *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire*. Université du Québec à Montréal.

CECR. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

CUQ, J. P. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

Delamotte-Légrand, R. (2000). *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et les formateurs*. Presses Universitaires de France.

Halte, J.-F. (1988, juillet-septembre). L'écriture entre didactique et pédagogie. Dans *Etudes de linguistique appliquée* n° 71.

Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit: Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE international.

Niwese, M. (2010) : *L'atelier d'écriture : un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

Ricoeur, P. (1983). *Narration, connaissance et identité chez Paul Ricoeur*. Paris: Seuil.

Comment citer cet article selon la méthode APA

Fatima Zahra Tarfaoui et Fatima zahra Bouthiba (2023), *L'atelier d'écriture comme dispositif didactique pour améliorer la compétence scripturale en FLE (cas des étudiants de la première année licence, université de Chlef)*, revue académique des études sociales et humaines, vol 15, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, p.p:81-89