

LA LOGIQUE DES ATELIERS D'ÉCRITURE : POUR UN ENCADREMENT DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PLANIFICATIONS D'ENSEIGNEMENT AU SECONDAIRE ALGÉRIEN¹

Résumé : Le présent article consiste à traiter la question de l'hétérogénéité pédagogique qui caractérise l'espace réel des pratiques d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire algérien. Le traitement de cet objet didactique interpelle la logique des ateliers d'écriture comme un modèle didactique typique pour l'enseignement de l'écriture scolaire. Par l'adaptation critériée de sa réflexion pédagogique, l'aboutissement de cette recherche parvient à infirmer la légitimité de l'hétérogénéité des planifications pédagogiques selon cinq aspects descriptifs permettant de cautionner la logique des ateliers d'écriture comme un repère pour toute perspective d'encadrement pédagogique scriptural au secondaire.

Mots clés : Enseignement au secondaire, écriture scolaire, hétérogénéité pédagogique, planification d'enseignement, ateliers d'écriture.

THE LOGIC OF WRITING WORKSHOPS: FOR A FRAMEWORK OF TEACHING PLANNING HETEROGENEITY IN ALGERIAN SECONDARY SCHOOLS

Abstract: This article addresses the issue of pedagogical heterogeneity, which characterizes the real space of school writing teaching practices in Algerian secondary schools. The treatment of this didactic object calls into question the logic of writing workshops as a typical didactic model for teaching school writing. Through the criterion-referenced adaptation of its pedagogical reflection, the outcome of this research succeeds in invalidating the legitimacy of the heterogeneity of pedagogical planning according to five descriptive aspects, making it possible to endorse the logic of writing workshops as a benchmark for any perspective of scriptural pedagogical supervision in secondary schools.

Keywords: Secondary schools, school writing, pedagogical heterogeneity, teaching planning, writing workshops

Introduction

L'atelier d'écriture reçoit incessamment de bonnes considérations didactiques depuis sa mise en exergue dans les réflexions de la didactique de l'écriture. Selon Rajkumar, la logique des ateliers d'écriture permet « un temps des essais, des brouillons, de ratures [...] de relecture et de réécriture » (2021 : 2). Dès lors, l'atelier d'écriture représente un espace de créativité et de production dont l'objectif est de faire apprendre efficacement au sujet-scripteur un savoir rédactionnel depuis les débuts de sa formation scolaire comme en témoignent les propos de Garcia-Debanc : « l'atelier d'écriture est une forme de travail requérant une construction active du savoir » (1989 : 42).

¹ Kamel **Brahmi**, Centre universitaire de Naâma, k.brahmi@cuniv-naama.dz

Received: August 9, 2023 | Revised: November 15, 2023 | Accepted: December 4, 2023 | Published: December 20, 2023

La perspective didactique de cet article se limite au niveau de l'enseignement du Français Langue Etrangère (désormais FLE) au secondaire. Ce choix est motivé par les genres des écrits prescrits dans la conception des contenus d'enseignement où nous trouvons un croisement entre l'écriture créative scolaire telle que la production des textes scientifiques, des textes argumentatifs ou narratifs ; et l'écriture fonctionnelle se présentant sous forme de techniques d'expression écrite comme la contraction du texte, le résumé et le compte rendu objectif et subjectif (Commission Nationale des Programmes, 2022).

Cette perspective de recherche se veut être de nature méthodologique, et non textuelle ou littéraire, où nous comptons (re)penser, en sens descriptif et critique, la réalité des planifications de l'enseignement de la production écrite scolaire. Pour ce terme, nous notons que l'essence de cet objet de recherche émane d'un fait, sinon d'une réalité pédagogique, étant le corolaire d'une observation longitudinale des pratiques d'enseignement. Cette réalité pédagogique renvoie principalement au sens d'une hétérogénéité pédagogique qui incarne incessamment les logiques didactiques engagées dans la perspective d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire.

Cette hétérogénéité pédagogique est à appréhender comme la conséquence d'une flexibilité conceptuelle et une spontanéité didactique promues par les approches pédagogiques récentes telles que le paradigme de l'approche par les compétences. Cette hétérogénéité des pratiques pédagogiques serait à double tranchant où elle peut conduire vers de meilleures planifications didactiques comme elle ne peut pas échapper à de fausses routes puisqu'elle est sujette à tout risque et écart en terme pédagogique. Dans ce sens, l'hétérogénéité pédagogique peut déboucher sur un sens d'anomalie et d'écartement à la norme dont les conceptions et les répercussions seraient d'une portée didactiquement critique.

Conformément à la seconde dimension, notre présente réflexion s'attribue la tâche du traitement de l'exploitation de la logique des ateliers d'écriture comme un repère de régulation pédagogique en situation d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire. Pour ce faire, nous tentons de répondre à la question de recherche suivante : dans quelle mesure pédagogique l'atelier d'écriture contribue à l'encadrement de l'hétérogénéité des planifications d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire ? En quête d'éléments de réponse, nous supposons que l'appréhension réflexive des pratiques d'ateliers d'écriture constituerait un fondement critérié par lequel les planifications d'enseignement seront régies et la légitimité des hétérogénéités pédagogiques sera évaluée.

L'élaboration de notre présente réflexion s'articulera autour de trois phases rédactionnelles. Une première phase nous accordera l'espace de présenter les objectifs didactiques par lesquels est planifié l'enseignement de FLE au secondaire algérien. Ce sens portera sur une fin de contextualisation de recherche. Quant à la deuxième phase, elle sera de nature didactique en permettant d'aborder un développement conceptuel qui traite la complexité didactique de la situation d'écriture et la notion de l'atelier d'écriture. Elle favorise, en outre, le traitement conceptuel des pratiques d'ateliers d'écriture débouchant sur une modélisation critériée en matière de planification pédagogique. En ce qui concerne la dernière phase, elle sera de nature méthodologique s'articulant autour de deux niveaux expérimentaux. Etant descriptif, elle concerne l'esquisse d'un état des lieux abordant la réalité des conduites pédagogiques consacrées à l'enseignement de l'écriture au secondaire. Etant analytique, il sera question d'un rapprochement entre la réalité des hétérogénéités pédagogiques et la logique réflexive des ateliers d'écriture que nous considérons désormais comme un repère d'évaluation des planifications pédagogiques scripturales engagées au sein des classes du troisième cycle scolaire.

1. Cadre conceptuel de recherche

1.1 Enseigner le FLE au secondaire : quel(s) objectif(s) didactique(s) ?

L'enseignement de FLE au secondaire est inscrit dans une perspective de développement des profils de compétences langagières. Cette dynamique se retrouve engagée depuis la réforme éducative promulguée en 2003 par l'installation du paradigme méthodologique de l'approche par les compétences (Toualbi-Thaàlibi & Tawil, 2005). De ce fait, cette logique de compétence de communication langagière semble toucher à de différentes dimensions langagières que nous décrivons en deux niveaux, à savoir les pratiques de l'oral et celles de l'écrit comme en témoigne l'Objectif Terminal d'Intégration de toute la perspective d'enseignement au secondaire : « produire un discours écrit/oral d'une vingtaine de lignes (deux cent mots) relatifs à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation d'énonciation et en s'impliquant nettement » (Commission Nationale des Programmes, 2005). Cet objectif didactique vise l'ensemble des compétences sans aucun sens de discrimination. Outre cette dimension didactique, la perspective réelle d'enseignement au secondaire paraît rendre prioritaire la dimension scripturale au détriment de la pratique orale qui s'identifie au second plan. Cette prééminence didactique est soulevée suite à une lecture analytique des objectifs des différentes séquences d'apprentissage que propose la conception didactique à l'enseignement de FLE au secondaire. Pour une fin explicative, nous tenons à présenter, par les tableaux suivants, une esquisse signalétique de la conception globale des enseignements au secondaire.

Objets d'étude	Objectifs des séquences d'apprentissage	Techniques d'expression écrite
La vulgarisation de l'information scientifique	Produire un texte de vulgarisation à partir d'informations scientifiques données ou recueillies	Le résumé Contraction des textes
L'interview	Produire un questionnaire pertinent en vue de s'informer sur un thème scientifique	
Le discours argumentatif	Produire un texte argumentatif pour défendre une opinion	
La lettre ouverte	Produire une lettre ouverte	
Le fait divers	Produire un fait divers pour raconter un événement réel	
La nouvelle réaliste	Produire un récit vraisemblable	

Tableau 1 La conception globale des enseignements de la première année secondaire

Objets d'étude	Objectifs des séquences d'apprentissage	Technique d'expression écrite
Le discours objectivé	Produire un texte pour présenter un fait, une notion, un phénomène	Compte rendu objectif
	Produire un texte pour démontrer, prouver un fait	
Le discours théâtral	Produire un court texte théâtral pour émouvoir et faire réfléchir	
Le plaidoyer et le réquisitoire	Produire un discours pour plaider en faveur d'une personne, opinion ou une cause	
	Produire un discours pour dénoncer et discréditer une personne, opinion ou une cause.	
La nouvelle d'anticipation	Produire un récit d'anticipation	
Le reportage touristique et le récit voyage	Produire un reportage touristique pour faire connaître aux touristes une région d'Algérie	

Tableau 2 La conception globale des enseignements de la deuxième année secondaire

Objets d'étude	Objectifs des séquences d'apprentissage	Techniques d'expression écrite
Textes et documents d'histoire	Produire un texte pour informer d'un fait d'histoire de manière objective	Compte rendu objectif Compte rendu critique
	Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages	
Le débat d'idées	Produire un texte pour convaincre et persuader	Synthèse de documents
	Produire un texte pour concéder et réfuter	
L'appel	Produire un texte pour inciter le destinataire à agir	Lettre de motivation
La nouvelle fantastique	Produire un récit fantastique	

Tableau 3 La conception globale des enseignements de la troisième année secondaire

(Commission Nationale des Programmes, 2022)

En appui sur cette présentation globale, il est indiqué une focalisation claire et nette sur les pratiques d'enseignement de l'écriture scolaire. Par le sens des objectifs de différentes séquences d'apprentissage et les dimensions de techniques d'expression écrite, l'enseignement de FLE au secondaire s'ancre dans une pédagogie de l'écriture scolaire dont le but est de permettre le développement d'une compétence scripturale transversale. Cette transversalité est lisible à partir de l'hétérogénéité des discours textuels. De ce fait, l'objet scriptural constitue le pivot de toute la conception curriculaire et pédagogique du troisième cycle scolaire.

1.2 Enseigner à écrire au secondaire : de la complexité de la situation didactique

Pédagogiquement parlant, l'enseignement de l'écriture scolaire s'inscrit dans la logique d'une pédagogie de l'intégration de compétences. Celle-ci fait de la notion de *situation-problème* un paradigme de modélisation sur lequel est menée la conception de toute situation d'enseignement-apprentissage. Pour le sens de complexité, Bucheton avance que « L'écriture est un processus de résolution de problème, très complexe et lent à se mettre en place » (2014 : 22). Dès lors, la situation didactique d'écriture se présente comme l'aboutissement d'une longue perspective didactique d'intégration se développant au rythme de la progression de la séquence d'apprentissage. Cette dernière constitue, à son tour, l'objet central de la planification didactique. Elle se définit par l'ensemble d'activités dont la fonction consiste à favoriser le traitement d'un contenu notionnel et procédural sur lequel l'apprenant construit ses propres connaissances.

La mise en place des séquences d'apprentissage constitue un souci conceptuel pour la planification pédagogique des enseignements. Pour cette optique, De Ketele détermine une conception planificatrice d'un ensemble de cinq types d'activités d'apprentissage partant de l'activité exploratoire à l'activité d'évaluation (cité dans Roegiers, 2010 : 176). Il ne s'agit pas, en fait, d'une simple typologie descriptive, mais leur exploitation conceptuelle les définit en image de phases consistant à proposer une logique pour planifier et structurer le cheminement pédagogique de toute perspective d'enseignement-apprentissage.

1.3 Atelier d'écriture : un préambule conceptuel

L'atelier d'écriture est une notion que nous qualifions comme classique, mais qui reçoit une modernisation et un enchantement didactique incessant. Cette caractéristique d'ancienneté n'est jamais à valeur péjorative. Par contre, elle est largement appréciée par l'optique didactique. Elle l'est grâce à la réflexion qu'elle développe et porte par le moyen de ses expériences diachroniques sur la conduite des pratiques scripturales et les dispositifs pédagogiques impliqués dans la perspective de l'enseignement de la production écrite.

Pour ce sens, nous évoquons l'évolution de son historicité réflexive par laquelle l'atelier d'écriture parvient à se valider comme un appui méthodologique à large envergure et qui permet de repenser l'apprentissage de la compétence rédactionnelle. A ce propos, nous avançons que la conception d'alors de l'atelier d'écriture propose une logique scripturale globale derrière laquelle réside le sens de toute une maturation conceptuelle. Cette logique repose sur une mise en exergue de tous les éventuels enjeux de la situation d'écriture. Il s'agit, en fait, de l'aboutissement d'une mise en lien d'un ensemble de modèles d'ateliers d'écriture partant du paradigme humaniste centré sur la personne au paradigme textuel centré sur l'objet-texte en passant effectivement par le troisième paradigme centré sur le processus rédactionnel dont le scripteur est censé accomplir. L'explicitation de cette évolution se traduit par le schéma suivant :

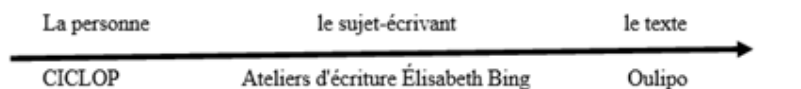


Figure 1 Évolution des différents centres d'intérêt des ateliers d'écriture (Lafont-Terranova, 2009 :68)

En appui sur ses fondements didactiques, l'atelier d'écriture va dans l'encontre des conduites pédagogiques de l'ancienne génération conceptuelle de l'enseignement d'une langue. Par définition basique, la dimension de l'atelier se conçoit en termes « d'un lieu de travail et de création [...] une entreprise où s'exécute un travail déterminé, un endroit où il se fabrique quelque chose au moyen d'outils » (Cuq, 2003 : 27). Il constitue l'objet d'un discours didactique significatif. Pour ce thème, il est vu comme « un modèle idéal pour donner sens à l'enseignement d'écriture et de créativité » (Robert, 2008). Guibert avance, à ce terme, qu'il s'agit « d'une formule magique pour apprendre à écrire » (2003 : 11). En fonction de sa portée à la didactique de l'écriture, la logique des ateliers d'écriture est considérée comme un dispositif thérapeutique au souci du traitement de l'insécurité scripturale et du développement de la compétence de l'écrit en production.

1.4 la logique des ateliers d'écriture : essai sur les critères processuels

L'atelier d'écriture est d'une tradition pédagogique active. Sa réflexion sur l'écriture est développée d'après un sens complexe, c'est-à-dire, un rythme qui touche à tous les éventuelles optiques caractéristiques et constitutives de la situation d'écriture : objet, processus, contexte et sujets didactiques. Il constitue un espace de production et d'expression langagières. Il propose, par le biais de ses conceptions, un fondement réflexif pluridimensionnel. Par cet aspect, il consiste à penser l'écriture d'après une vision globale. L'atelier d'écriture conçoit l'écriture dans une approche doublée. Cette approche fait joindre *le paradigme de l'objet* au *paradigme du processus* dont le tout repense l'écriture

dans une perspective complexe. En d'autres mots, la logique de l'atelier d'écriture repose sa réflexion didactique au carrefour de l'approche textuelle de l'écrit et l'approche processuelle de l'écriture. Si la première se présente en un terme notionnel portant sur l'objet-texte, la seconde se veut opérationnelle dont l'intérêt se focalise sur les capacités cognitives, sur le processus rédactionnel et la gestion pédagogique et temporelle de l'activité scripturale du sujet-scripteur.

Cette dimension opérationnelle constitue l'objet central de notre réflexion dont le traitement s'effectue par le truchement des planifications pédagogiques des séquences d'écriture scolaire. Pour ce faire, nous allons proposer une adaptation en critères de la logique méthodologique et rythmique de l'atelier d'écriture. Cette adaptation puise son fondement didactique des conceptions de l'enseignement de l'écriture et le développement de la compétence scripturale où nous nous référons principalement à la modélisation de Hayes et Flower (1980, cité par Cornaire & Raymond, 1999).

Ce développement conceptuel va exploiter le méthodologique des pratiques d'atelier d'écriture pour une fin évaluative. Cette perspective fait de la logique d'atelier une mesure par laquelle s'évalue la réalité des conduites de l'enseignement d'écriture scolaire. Pour cette vision, notre proposition tient à concevoir, en termes d'une grille critériée, une synthèse descriptive de la logique pédagogique des ateliers d'écriture. Ces critères s'identifient comme suit :

- L'atelier d'écriture favorise une entrée précoce à la situation d'écriture ;
- l'atelier d'écriture permet un espace temporel suffisant à l'écriture ;
- l'atelier d'écriture enseigne la notion textuelle par l'acte scriptural ;
- l'atelier d'écriture permet un rythme progressif à l'élaboration de l'écrit ;
- l'atelier d'écriture favorise un processus achevé de rédaction.

2. Cadre méthodologique de recherche

2.1 Champ didactique et corpus de recherche

Le contenu de notre développement est l'aboutissement d'un suivi pédagogique mené au cours du premier trimestre développé au titre de l'année scolaire 2022-2023. Le suivi pédagogique en question est mené à partir d'un ensemble d'observations des pratiques d'enseignement engagées tout au long du déroulement d'un ensemble différent de séquences d'apprentissage. Cette logique descriptive parvient à l'esquisse d'un état des lieux qui concerne la réalité d'un échantillon de planifications pédagogiques touchant aux trois niveaux d'enseignement secondaire. A ce terme, nous notons que la perspective descriptive est réalisée pour un rythme diachronique, c'est-à-dire, un suivi abordant l'évolution progressive des enseignements. Cet engagement est centré sur la présentation de la structuration méthodologique des activités didactiques des séquences d'apprentissage. Cela nous permet l'établissement d'une macro-lecture pour les différents cheminements didactiques adoptés par la planification pédagogique mobilisée par les enseignants en tant que sujets praticiens d'enseignement (siglé SPE).

Quant au corpus de recherche, les observations pédagogiques ont été conçues en appui sur un corpus regroupant la planification de cinq sujets praticiens d'enseignement. En d'autres termes, ce corpus constitue son contenu à partir d'un ensemble de cinq logiques de mise en place de séquence didactique dont l'objet final touche aux deux formes d'écriture, à savoir l'écriture créative et l'écriture fonctionnelle. Nous présentons le volume de ces observations pédagogiques comme suit :

Sujets praticiens	Niveaux scolaire	Objets d'étude	Objets des pratiques d'écriture	Formes des tâches scripturales	Volume réel des activités	Volume prescrit des activités
SPE 1	1 ^a as	Vulgarisation scientifique	Texte explicatif	Production écrite	13 h	26 h
SPE 2	2 ^a as	Discours objectif	Texte explicatif	Production écrite	15 h	18 h
SPE 3	2 ^a as	Discours objectif	Texte démonstratif	Production écrite	09 h	13 h
SPE 4	3 ^a as	Textes et documents d'histoire	Texte historique	Production écrite	11 h	15 h
SPE 5	3 ^a as	Textes et documents d'histoire	Texte historique	Technique du compte rendu critique	08 h	15 h
Volume global des pratiques d'enseignement observées			56 séances			

Tableau 4 Présentation du champ didactique des observations pédagogiques

La tâche descriptive parvient à l'élaboration d'une synthèse de conduite pédagogique. Cette dernière est développée en vue de présenter les planifications pédagogiques adoptées pour structurer l'ensemble des activités didactiques requises par chaque séquence d'apprentissage suivie. Nous tenons à présenter succinctement ces différentes planifications pédagogiques par l'exploitation du tableau suivant consistant à expliciter la chronologie des déroulements pédagogiques où nous nous contentons de citer l'intitulé des activités didactiques développées dans chaque séquence d'apprentissage.

Sujets praticiens d'enseignement	SPE1	SPE2	SPE3	SPE4	SPE5
Niveaux scolaire	1 année secondaire	2 année secondaire	2 année secondaire	3 année secondaire	3 année secondaire
Objets d'étude	Vulgarisation scientifique	Discours objectif	Discours objectif	Textes et documents d'histoire	Textes et documents d'histoire
Déroulement chronologique de différentes planifications pédagogiques	Mise en place de séquence	Mise en place de séquence	Mise en place de séquence	Mise en place de séquence	Compréhension orale
	Compréhension orale	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit
	Production orale	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension orale	Compréhension de l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension orale	Compréhension et production orale	Compréhension de l'écrit	Préparation à l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Production orale	Compréhension de l'écrit
	Compréhension de l'écrit	Compréhension de l'écrit	Préparation à l'écrit	Compréhension de l'écrit	Production écrite (compte-rendu objectif)
	Compréhension de l'écrit	Production orale	Production à l'écrit	Préparation à l'écrit	Compte-rendu de production écrite
	Préparation à l'écrit	Compréhension de l'écrit	Compte-rendu de production écrites	Production écrite	
	Compréhension de l'écrit	Préparation à l'écrit		Compte-rendu de production écrites	
	Compréhension de l'écrit	Production écrite		Remédiation	
	Production écrite	Compte-rendu de production écrite			
	Compte-rendu de production écrite	Remédiation			
	Technique d'expression écrite				
	Compte-rendu de production écrite				

Tableau 5 Récapitulatif des différentes planifications pédagogiques observées

2.2 Réalité des planifications pédagogiques

L'hétérogénéité fait la principale caractéristique de la planification pédagogique d'enseignement de FLE au secondaire. La description des différentes conduites, en ce tableau au-dessus, l'explique clairement par le moyen du rythme favorisé pour la progression de chaque séquence pédagogique. En vue de développer cette réalité d'hétérogénéité pédagogique, notre analyse se conçoit d'après deux aspects, à savoir l'aspect d'espace temporel et l'aspect de progression interne de la séquence d'apprentissage.

2.2.1 Du volume prescrit au volume réel des planifications pédagogiques

Une lecture quantitative des différentes planifications pédagogiques paraît révélatrice d'un écart explicite entre ce que nous tenons à nommer *le volume prescrit* et *le volume réel* des pratiques d'enseignement.

Sujets praticiens d'enseignement	SPE 1	SPE 2	SPE 3	SPE 4	SPE 5
Volume réel de planification	13	15	09	11	08
Volume prescrit de planification	26	18	13	15	15
Taux du volume exploité	50%	83%	69%	73%	53%
Taux du volume non exploité	50%	17%	31%	27%	47%

Tableau 6 Rapprochement entre le volume prescrit et le volume réel des pratiques d'enseignement

Compte tenu des données chiffrées, nous trouvons que les différentes planifications font de *l'infériorité au volume prescrit* un point descriptif transversal. Pour ce sens, nous avançons qu'aucune conduite pédagogique n'a pu favoriser une exploitation complète du volume prescrit par la conception didactique des enseignements. La comparaison entre les logiques de planification pédagogique prouve un écart de trois à treize heures, faisant une part de dix-sept à cinquante pour cent de l'espace-temps requis par le déroulement formel des enseignements. Cette logique d'écart varie entre les sujets praticiens concernés. Cette instabilité du volume pédagogique traduit une des dimensions de l'hétérogénéité que manifeste la réalité des planifications pédagogiques en question.

2.2.2 Progression des activités d'enseignement

Rappelons que la description de la conduite interne des séquences pédagogiques se présente à partir d'un ensemble de phases didactiques étant qualifiées en termes de types d'activités d'apprentissage. Au cours de tout déroulement, cet ensemble de phases didactiques se distingue par le sens de son positionnement et de sa conduite. Il est indiqué qu'il ne s'approprie pas d'une organisation harmonisée et rythmée. Pour ce point, les observations pédagogiques menées parviennent à avancer que la répartition de volume réel des activités didactiques fait défaut de toute logique de régularité, d'égalité et d'équilibre. Nous tenons à développer cette conjoncture conceptuelle des pratiques pédagogiques à partir de quatre aspects :

a) **Centration sur les activités réceptives d'enseignement**

Sujets praticiens d'enseignement	SPE 1	SPE 2	SPE 3	SPE 4	SPE 5
Volume réel des planifications pédagogiques	13 h	15 h	09 h	11 h	08 h
Volume des activités réceptives	09 h	09 h	05 h	06 h	05 h
Taux de centralisation des activités	70%	60%	55.5	54.5	62.5

Tableau 7 Description quantitative des activités réceptives

En termes de progression didactique, la conduite des différentes planifications témoigne d'une irrégularité pédagogique qui se réifie d'abord en termes d'un monopolisme en matière des activités de réception. En sens statistique, cette conduite permet une plus-value qui s'attribue un taux exécutif de cinquante-quatre et demi à soixante-dix pour cent du volume réel des pratiques pédagogiques.

Cette réalité fait, de l'importance de cette phase de réception et appropriation, un appui en vue de justifier son statut pédagogique, mais l'écart didactique s'explique en ayant recours à l'objectif terminal des apprentissages. Ce dernier n'est pas orienté pour une destinée prioritaire de lecture et de compréhension. Il s'agit d'un objectif didactique exposant en mots et sens clairs son orientation vers une perspective de production scripturale qui se retrouve sous-jacente et régressée.

En appui sur la réflexion praxéologique de la didactique de l'écriture, la logique développée en matière des activités d'appropriation paraît traduire un déficit pédagogique dont la portée stigmatise l'implication du sujet-scripteur à cause de l'insuffisance d'espace didactique pour sa propre pratique d'apprentissage de l'écriture scolaire.

b) **Lancement des situations écriture scolaire : une logique critique**

Le lancement du processus d'écriture fait l'objet de commentaire. La réalité des planifications pédagogiques atteste qu'il n'a rien à voir avec le lancement global des enseignements où la progression n'a permis aucune corrélation et concordance rythmique. Le déroulement des séquences d'apprentissage paraît concevoir la tâche de production écrite comme un moment, et non un processus, auquel il accorde une portion insuffisante de l'espace didactique dont le positionnement de sa mise en place lors de la conduite des séquences d'apprentissage est critique.

Pour cette optique, nous décrivons la réalité de la mise en place du processus rédactionnel d'après deux logiques : *une logique ralentie* qui lance le processus d'écriture à l'intérieure de la structure des activités de réception par le moyen d'une activité de préparation à l'écrit. Cette activité favorise un moment préparatif précoce à la tâche finale d'écriture comme le traduit la planification des sujets praticiens [SPE 1 et SPE 5]. Ce rythme permet une distanciation par rapport à l'objet scriptural à élaborer. Quant à la seconde logique, elle est de nature *précipitée* qui fait inscrire la production écrite dans une perspective directe comme est incarnée chez les sujets praticiens (SPE 2, SPE3, SPE4). Celle-ci se fait place suite à la phase des activités réceptives où elle esquisse un moment de mobilisation et transfert pour les connaissances retenues. De ce fait, la perspective d'écriture se conçoit comme un simple dispositif d'évaluation des enseignements précédents. La logique précipitée diminue et dissimule la finalité pédagogique escomptée à partir des enseignements au secondaire, notamment les objectifs terminaux des séquences qui optent

clairement pour un enseignement-apprentissage de l'écriture scolaire. Ces deux logiques de planification pédagogique prouvent, à leur tour, certaines limites, surtout en phase préparatoire que nous explicitons par l'aspect suivant.

c) Préparation à l'écrit : une systématisation absolue

L'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire se définit dans une logique systémique dont la conception se conçoit à partir d'une suite d'activités didactiques combinées. Dans cette logique, nous trouvons les activités de préparation à l'écrit (PAE) qui constituent une phase importante dans le déroulement des séquences d'apprentissage. Cette perspective de préparation se conduit en termes d'une activité didactique permettant la mise en place d'une situation d'apprentissage en rapport avec l'objet de la tâche finale de production écrite.

Quant à cette activité d'entraînement, notre description porte sur deux critères : chronologique et conceptuel. La préparation à l'écrit se définit comme un moment par lequel se lance la perspective scripturale dans laquelle les apprenants-scripteurs tissent une relation avec l'action d'écriture. Son positionnement chronologique manque le sens de stabilité didactique. Cette réalité pédagogique est bien explicitée à travers les deux logiques évoquées précédemment : *logique ralentie et précipitée*.

En ce qui concerne le critère conceptuel, les différentes planifications esquissées réalisent que les activités de préparation à l'écrit ne présentent qu'un moment de *systématisation des apprentissages*. Elles se conçoivent d'après un modèle qui tourne autour d'un ensemble d'exercices dont l'objet d'étude renvoie au traitement des notions textuelles et linguistiques abordées lors des activités d'appropriation. Face à cette conduite, la dimension de préparation à l'écrit passe inaperçue. Elle n'engage les apprenants-scripteurs que dans une intériorisation systématique des notions déjà vues. Cette conception témoigne de l'absence d'une mise en situation significative d'écriture, un fait qui légitime un écart conceptuel pour les activités de préparation à l'écrit et la conduite des enseignements requis par rapport à l'objectif didactique terminal escompté.

d) Enseigner l'écriture fonctionnelle : une perspective restreinte et imitative

Au troisième cycle scolaire, l'écriture fonctionnelle constitue une dimension de l'objet scriptural d'enseignement. Elle est transversale puisqu'elle se trouve dans tout l'ensemble de la conception curriculaire d'enseignement en citant le résumé et le compte rendu objectif, en l'occurrence.

En appui sur la description élaborée par les observations pédagogiques, nous avançons la présence d'une focalisation didactique apparente sur l'écriture créative qui dissimule l'enseignement de l'écriture fonctionnelle. Pour ce thème, nous notons une minorité de deux sujets praticiens qui ont favorisé une certaine présence pour l'objet scriptural en question dont la conduite est didactiquement discutable. Ce développement pédagogique est focalisé sur la technique du compte rendu objectif comme en témoigne la planification pédagogique des sujets praticiens [SPE2 et SPE5].

Il s'agit d'une conception qui fait défaut à tout sens constructif pour s'attribuer corolairement une démarche restreinte et imitative. Etant restreinte, la première qualification est due à la mise en place qu'elle est favorisée pour l'écriture fonctionnelle. Pour ce cas, nous citons la planification du sujet praticien [SPE 2] dont la technique d'écriture fonctionnelle est mise au second plan. La technique d'expression requise est développée en tant qu'un savoir supplémentaire qui n'a pas reçu un intérêt et soin didactique suffisant en comparaison avec l'écriture créative. Elle a été développée en termes d'une activité de clôture pour la séquence d'apprentissage concernée.

Etant imitative, l'enseignement de la technique d'écriture fonctionnelle se retrouve planifié à partir d'une logique applicationniste. L'aspect d'imitation s'explique par une conception en deux moments pour son enseignement. Le premier moment permet un exposé descriptif et explicatif abordant la technique du compte rendu objectif. Au cours de ce premier moment, il est question de présenter théoriquement la technique d'expression écrite. Cette présentation consiste à définir l'objet d'écriture fonctionnelle et communiquer la structure de son élaboration. Elle parvient, au terme de ce moment, à expliciter aux apprenants-scripteurs la forme de la technique d'écriture et certains moyens linguistiques à mobiliser. La conduite pédagogique en question met à la disposition des apprenants-scripteurs un modèle lacunaire à renseigner qui explique et présente la conception du compte rendu objectif. Conséquemment, le second moment ne se conçoit qu'en un espace d'application de ce modèle fourni par l'exploitation du contenu des supports textuels. Cette tâche se retrouve marquée par un automatisme qui se manifeste par la transposition du contenu déjà modelé pour l'appliquer sur l'objet textuel proposé. Par cette logique, les sujets-scripteurs se mettent dans une situation d'écriture moins significative à cause de la limite établie par l'application imitative du modèle sans prêter attention à toute éventuelle insécurité scripturale.

3. La logique d'atelier d'écriture : un empan d'évaluation pédagogique

L'atelier d'écriture est considéré comme une pratique didactique dont la réflexion est profonde. Il est doté par un appui réflexif primordial qui touche à toutes les dimensions constitutives de la situation d'enseignement-apprentissage du savoir scriptural (Vasnasse, 2001 : 56). L'interprétation pédagogique des ateliers d'écriture explicite de bonnes dimensions pour ajuster et (re)penser, entre autres, l'enseignement de l'écriture scolaire dans une démarche prometteuse et significative vers l'appropriation d'une compétence scripturale.

Dans cette lignée, nous nous référons aux ateliers d'écriture en tant que modèle pédagogique consistant à présenter une planification pour l'enseignement de l'écriture et le développement des savoirs rédactionnels. Pour ce faire, l'appréhension du paradigme pédagogique des ateliers d'écriture permet de proposer une grille critériée par laquelle l'évaluation de la réalité des pratiques pédagogiques se réalise. Cette logique compte faire de l'atelier d'écriture un dispositif d'homogénéisation de toute conception méthodologique et planification pédagogique dont l'objet didactique renvoie à un savoir scriptural.

En terme exécutif, nous tenons à appliquer cette perspective d'évaluation pédagogique par l'investissement de l'échantillon des pratiques pédagogiques observées. Nous rappelons que l'approche expérimentale porte sur un rapprochement qui mobilise les critères pédagogiques de l'atelier d'écriture pour l'évaluation de la légitimité des pratiques d'enseignement engagées. Cette tâche d'évaluation s'effectue succinctement en appui sur le renseignement par (✓) ou (✖) de la grille pédagogique suivante :

Critères pédagogiques de l'atelier d'écriture	SPE 1	SPE 2	SPE 3	SPE 4	SPE 5
a) Une entrée précoce à l'écriture scolaire	*	*	*	*	*
b) Un espace temporel suffisant à l'écriture scolaire	*	*	*	*	*
c) Un enseignement notionnel par le biais de l'acte scriptural	*	*	*	*	*
d) Un rythme progressif à l'élaboration de l'écrit	*	*	*	*	*
e) Un processus achevé de rédaction	*	*	*	*	*

Tableau 8 Evaluation des planifications de l'enseignement de l'écriture scolaire par la logique de l'atelier d'écriture

L'exploitation de l'apport réflexif de la logique pédagogique des ateliers d'écriture réussit à soulever un écart didactique au niveau des planifications réelles de l'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire. Cet écart de planification pédagogique s'explique au rythme de cinq aspects descriptifs :

a) Défaut d'une entrée précoce à l'écriture scolaire

La planification pédagogique des sujets praticiens d'enseignement n'a pas favorisé une réflexion à la dimension chronologique des situations d'écriture. Cette dimension a manqué la conception des enseignements dont les conséquences sont apparentes. Pour ce terme, nous mentionnons une restriction pour le processus d'écriture qui contredit la conception globale de l'enseignement de FLE au secondaire. Elle fait défaut à tout engagement significatif pour le développement de la compétence scripturale des sujets-scripteurs. La perspective d'écriture se retrouve différée dans les différentes conduites d'enseignement où aucune initiation directe au processus rédactionnel n'a été engagée.

b) Insuffisance d'espace temporel à l'écriture scolaire

Cette dimension d'écart est le corolaire de la précédente. Suite à la négligence des situations d'écriture préliminaires et intermédiaires, l'espace temporel à permettre au processus d'écriture subit une diminution tout au long de la logique globale d'enseignement. Cette réalité restreint l'activité des apprenants-scripteurs qui se retrouvent privés de l'opportunité à mobiliser leurs propres connaissances et à penser leurs propres postures d'apprentissage scriptural conduisant à l'élaboration de leurs écrits textuels. Cela pourrait rendre critique leurs savoir-faire ultérieurs vu les situations didactiques contraintes dans lesquelles ils figurent.

c) Primauté d'apprentissage notionnel sur l'apprentissage scriptural

Suivant la logique des aspects précédents, l'approche processuelle d'écriture devient largement écartée. Par conséquent, la balance se penche vers l'autre côté. Il s'agit de la perspective textuelle d'enseignement de l'écriture qui manifeste sa dominance pédagogique, notamment par ses activités d'appropriation qui prédominent la scène des planifications pédagogiques. De ce fait, le sens de déséquilibre se retrouve légitimé. Cette réalité fait centrer l'enseignement de FLE au secondaire sur un pôle unilatéral qui

s'intéresse à la logique notionnelle textuelle et linguistique des apprentissages au détriment de la logique processuelle.

d) Absence du rythme progressif à l'élaboration de l'écrit

L'enseignement de l'écriture scolaire demeure être pensé en termes d'un moment textuel et non d'une activité scripturale à long terme. Ce fait est validé par la conception planificatrice qui ne favorise qu'une seule séance sous le nom de production écrite. Cette conduite est, à notre sens, critique puisqu'elle demeure l'essence de toute sorte de surcharge cognitive scripturale ultérieure chez les apprenants-scripteurs.

A l'égard de cette planification, les apprenants-scripteurs sont censés achever toute la dynamique scripturale en une période qui ne transcende pas l'échelle de soixante minutes. Ce genre de planification s'indique comme un objet d'écartement des contraintes didactiques explicitées par les fondements conceptuels de la didactique de l'écriture et les réflexions cognitives du processus rédactionnel.

e) Inachèvement du processus scriptural

La planification pédagogique d'enseignement de l'écriture scolaire met en place une conduite dépourvue de tout sens d'explicitement rédactionnel. La logique en question fait défaut à une conception méthodologique fondée pour l'organisation de l'activité scripturale des sujets-scripteurs.

Les situations d'écriture sont conçues dans une logique a-didactique puisqu'elles ne s'attribuent pas un statut primaire comme en témoignent les réalités pédagogiques soulevées. En terme plus clair, la logique d'enseignement n'a pas permis un discours didactique explicite abordant la conduite des activités d'écriture et les contraintes scripturales de leur planification. De ce fait, le rétrécissement exécuté préalablement a porté atteinte sur la possibilité de favoriser l'existence patente des principaux moments du processus rédactionnel, à savoir la planification, la mise en texte et la réécriture.

Quant aux deux premiers moments, ils semblent avoir implicitement lieu dans la conduite d'écriture. Ils subissent une contraction accélérée où aucune phase scripturale n'a pu s'attribuer le temps suffisant pour son exécution pédagogique. En ce qui concerne la réécriture, elle constitue *l'élément mort* suite à l'anéantissement qu'elle reçoit lors du déroulement de toutes les différentes planifications pédagogiques des sujets-praticiens d'enseignement concernés.

Conclusion

Conceptuellement parlant, l'enseignement de FLE au secondaire algérien est planifié pour permettre la mise en place d'une pédagogie d'écriture scolaire. Cette dimension didactique se retrouve justifiée par le sens des différents objectifs assignés aux séquences d'apprentissage.

La mise en place de cet enseignement fait l'objet d'une inspection pédagogique consistant à décrire la réalité des différentes planifications pédagogiques que favorisent les sujets-praticiens d'enseignement au secondaire. En ayant recours à un échantillon de cinq logiques pédagogiques dont le volume aboutit à cinquante-six séances, il s'indique la réalité d'une hétérogénéité pédagogique apparente constituant un motif principal pour l'engagement de la présente réflexion didactique.

En vue de comprendre la légitimité de cette hétérogénéité pédagogique, nous avons proposé le recours à la logique des ateliers d'écriture comme un repère pédagogique d'enseignement

de l'écriture scolaire. Dès lors, les pratiques des ateliers d'écriture font l'objet d'une portée évaluative et d'ajustement. Par leur exploitation pédagogique, nous parvenons à révéler les dimensions d'un écart en matière de planification d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire. Cet écart est explicité en appui sur les optiques chronologique et conceptuelle des situations scripturales dont le contenu descriptif témoigne d'un écartement patent à la logique normative de la théorie du processus rédactionnel.

Suite à cette perspective évaluative, il est affirmé que les ateliers d'écriture constituent un dispositif didactique dont le fondement réflexif sert au-delà de la conception d'une démarche d'enseignement de la production écrite. Outre l'aspect évaluatif, ils permettent d'installer toute une perspective d'intervention en vue d'organiser les situations d'apprentissage pour une conduite prometteuse du développement des compétences scripturales et d'encadrement des planifications globales d'enseignement de l'écriture scolaire au secondaire.

Références bibliographiques

- Bucheton, D., 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*, Paris, Retz.
- Commission Nationale des Programmes, 2005, *Projet de programme de la 1^{er} année secondaire*. Alger, M.E.N.
- Commission Nationale des Programmes, 2022, *Progressions annuelles des programmes*, Alger, M.E.N.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M., 1999, *La production écrite*, Paris, Clé International.
- Cuq, J-P., 2003, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé international.
- Garcia-Debanc, C., 1989, « De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français », *Pratiques : linguistique, littérature et didactique* (61), p. 29-56.
- Guibert, R., 2003, *Former des écrivains. Principes des ateliers d'écriture en formation d'adultes*. Paris, Presses Universitaires du Septentrion .
- Lafont-Terranova, J., 2009, *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Belgique, Presses Universitaires de Namur.
- Rajkumar, J., 2021, *Les ateliers d'écriture ou comment progresser dans l'écrit. Ecrire en écrivant*, Paris, Ellipses Edition Marketing.
- Robert, J. P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.
- Rogiers, X., 2010, *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au coeur de nos sociétés*, Bruxelles, Groupe De Boeck.
- Toualbi-Thaàlibi, N., & Tawil, S., 2005, *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger, Casbah Editions.
- Vasnasse, G.-G. 2001. « L'atelier d'écriture pour apprendre ». Québec français (124), p. 56-58.

Kamel **BRAHMI** est doctorant en didactique des langues étrangères au Département des Lettres et Langue Française, Centre Universitaire de Naâma (Algérie). Ses recherches s'inscrivent dans le cadre de la didactique de l'écriture scolaire, notamment les problématiques didactiques afférentes à l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale et les planifications pédagogiques des situations d'écriture au troisième cycle d'enseignement scolaire algérien.