

**L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE EN SITUATIONS  
D'ÉCRITURE SCOLAIRE : UNE ANALYSE DES PRATIQUES  
ENSEIGNANTES / THE PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT IN  
SCHOOL WRITING SITUATIONS : AN ANALYSIS OF TEACHING  
PRACTICES<sup>1</sup>**

[10.5281/zenodo.14340348](https://zenodo.org/record/14340348)

**Résumé :** La présente contribution a pour objet le traitement de l'une des préoccupations didactiques de la pédagogie par compétences. Il s'agit de la problématique de l'accompagnement pédagogique et les planifications enseignantes responsables de son aboutissement. Pour cette étude, l'intérêt est porté précisément sur les situations didactiques réservées à l'enseignement de l'écriture scolaire. Conformément à cette optique, le contenu aborde la description de la conjoncture de l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale en classe du FLE au cycle d'enseignement secondaire en Algérie. En nous interrogeant sur sa réalité pédagogique, une analyse des pratiques enseignantes a été entamée en appui sur un fondement pédagogique prédéfini. La description aboutie est vecteur d'une situation polymorphe dont le sens lacunaire est inéluctable. Cela permet, par la suite, une discussion didactique qui débouche sur des mises au point pédagogiques en matière de planification des pratiques enseignantes d'accompagnement en situations de production écrite.

**Mots-clés :** Accompagnement pédagogique, pratiques enseignantes, situations d'écriture, apprenant-scripteur, cycle d'enseignement secondaire.

**Abstract:** The present contribution deals with one of the didactic preoccupations of competency-based teaching. This is the issue of pedagogical accompaniment and the teaching planning responsible for its success. For this study, the focus is precisely on the didactic situations reserved for the teaching of school writing. In line with this perspective, the content focuses on a description of the teaching-learning context of writing skills in the FFL classroom at secondary schools in Algeria. By questioning its pedagogical reality, an analysis of teaching practices was undertaken, based on a predefined pedagogical foundation. The resulting description is the vector of a polymorphous situation whose incomplete meaning is inevitable. This then enables a didactic discussion which leads to pedagogical fine-tuning in terms of the planning of accompanying teaching practices in written production situations.

**Key words:** Pedagogical accompaniment, teaching practices, writing situations, learner-writer, secondary education cycle.

### **Introduction**

Produire un écrit scolaire est l'une des tâches didactiques auxquelles veille l'enseignement du Français Langue Étrangère (désormais FLE). Elle s'approprie une complexité qui se traduit par les différents mécanismes que doit mettre en place l'apprenant-scripteur tout au long de la situation d'écriture proposée. Aujourd'hui, l'enseignement d'une langue étrangère insiste sur l'installation des compétences significatives dont la compétence scripturale fait partie (Dabène, 1991). Nous lisons cette perspective didactique dans l'objectif terminal que présuppose l'enseignement du FLE au cycle d'enseignement secondaire en Algérie dont la production langagière écrite fait l'une des finalités didactiques (Commission Nationale des Programmes, 2005).

La rédaction d'un texte représente un processus qui met le sujet-écrivain dans l'embaras de la situation didactique en question. Cette réalité se dessine à cause de la complexité du déroulement de la réalisation de la tâche scripturale que doit mener individuellement le sujet concerné, ce qui peut générer certains échos défavorables sur la qualité de ses pratiques scripturales et enfin de son écrit.

---

<sup>1</sup> **Kamel BRAHMI**, University Center of Naama, Algeria, [k.brahmi@cuniv-naama.dz](mailto:k.brahmi@cuniv-naama.dz)

De cette réalité didactique, la nécessité d'un encadrement pédagogique, étant la tâche principale de l'enseignement contemporain, demeure primordiale afin de contribuer à l'orientation de l'apprenant-scripteur en vue de hausser la qualité de son écrit et la gestion de ses planifications rédactionnelles. Proposé lors de son apprentissage, tout accompagnement en situation d'écriture se veut un soutien pédagogique et de préparation qui peut accorder à l'apprenant l'opportunité de mieux penser la logique scripturale et mieux se repérer dans le processus rédactionnel qu'il escompte, en principe, bien achever. Pour ce thème, il est avéré que toute bonne conduite fait émerger une performante production (Raucent, Verzat, & Villeneuve, 2010).

Enseigner un objet scriptural et favoriser son apprentissage consiste à raccourcir l'écart entre l'objet en question et le sujet didactique concerné. C'est dans cette logique proposée que nous inscrivons la présente contribution. Pour cette fin didactique, la logique d'enseignement interpelle, entre autres, l'exigence d'un accompagnement efficace qui est véhiculaire d'une dynamique pédagogique active. L'objet d'étude abordé consiste à mettre en question le paradigme d'accompagnement pédagogique au cours des situations de production écrite en classes du FLE au cycle d'enseignement secondaire. Cette intention de recherche nous oriente à nous interroger sur certains points ayant trait avec le savoir-faire professoral en matière d'enseignement de l'écriture scolaire.

Ce sens est à reformuler par la question de recherche suivante : en matière d'accompagnement pédagogique, comment est-elle la logique des pratiques enseignantes lors des situations effectives de production écrite au cycle d'enseignement secondaire en Algérie ? En réponse à ce sens, nous supposons que les pratiques d'enseignement favoriseraient l'engagement d'un accompagnement pédagogique suffisant au cours du déroulement des activités de production écrite au cycle d'enseignement secondaire. Compte tenu du sens recherché, nous allons esquisser un état des lieux qui tient particulièrement à initier une description pour la réalité des pratiques pédagogiques en rapport avec le déroulement effectif des situations d'écriture scolaire.

## **1. Cadrage conceptuel**

### **1.1. La dynamique de la situation d'écriture scolaire**

La situation d'écriture scolaire se voit d'abord comme une situation de communication (Legendre, 1993). En sens didactique, elle se forge à partir d'une problématisation que subit son objet d'étude en réponse à un principe épistémique dont une meilleure appropriation de connaissance ne peut se concevoir efficacement qu'en termes de problèmes (Bachelard, 1938). D'après l'optique socioconstructiviste, Il s'agit d'une logique qui réfléchit à optimiser le processus d'apprentissage et à favoriser une construction significative et contextuelle des compétences.

Dans cette lignée conceptuelle, la situation d'écriture se présente comme une situation complexe s'articulant autour d'un problème qui s'interprète par le truchement de la consigne d'activité de production écrite. Comme son nom l'indique, cette activité consiste à mettre le sujet-scripteur dans une situation-problème en le sollicitant de produire un discours écrit. Cette élaboration apprenante est appelée à prêter attention aux différentes contraintes situationnelles ainsi qu'aux critères requis par son objectif ultime qui constitue pour le sujet didactique un autre défi (Reuter, 1996 : 16). Processus et objet, deux préoccupations qui ne cessent pas de contraindre l'apprenant-scripteur tout au long du déroulement exécutif de sa production langagière. Cet engagement d'élaboration va, à son tour, passer par des hauts et des bas en incarnant un fait inéluctable qui peut être relatif à de différents aspects cognitifs, psychoaffectifs ou pédagogiques. À cet égard, nous rappelons que l'apprenant-scripteur au cycle d'enseignement secondaire est toujours en phase d'apprentissage dont la posture se

confirme d'être un sujet non expérimenté. Cette particularité est en outre reformulée par la réalité de son enseignement dont l'objet-langue lui est d'un statut étranger, ce qui établit incessamment cette distance que tente raccourcir le processus d'enseignement-apprentissage de langue écrite.

### **1.2. La production écrite : de la complexité d'une tâche didactique**

L'enseignement du FLE au cycle d'enseignement secondaire s'installent pour des finalités explicites qui portent, entre autres, sur le développement de la compétence scripturale. Dans le cadre d'une pédagogie de projet, écrire incarne un moyen de réalisation dont l'aboutissement est le corolaire d'une mobilisation de connaissances et d'expériences antérieures. Ce fait définit la production écrite comme une phase d'intégration globale qui sert à manifester l'usage des connaissances et le degré de maîtrise des compétences apprises où le maniement du capital langagier en situation fait une gageure didactique.

En sens pédagogique, l'activité d'écriture se fait une problématique laborieuse pour le sujet didactique ainsi que pour le processus de son enseignement. Cette réalité est perçue par la subjectivité de l'acte et l'hétérogénéité des besoins exprimés face à la situation d'écriture en classe. Cela fait émerger la spécificité unique de l'écriture d'être un acte individualisé où personne ne peut produire et écrire à la place du scripteur et développer sa compétence scripturale.

Les initiatives de réadaptations processuelles de la production écrite ont constitué une didactisation significative pour l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale. Cet aboutissement est issu d'une réflexion cognitive enrichie qui consiste à expliciter les différents mécanismes responsables de l'acte de rédaction.

À cet égard, nous nous référons à l'approche cognitive modulariste par laquelle le processus rédactionnel se conçoit en termes d'un ensemble de phases qui déterminent la progression des productions verbales écrites. Sous l'égide de cette approche processuelle, nous citons le modèle de Hayes et Flower (1980) qui qualifie le processus rédactionnel en trois phases d'écriture, à savoir : la planification, la mise en texte et la révision. Il s'agit de trois processus-moments qui schématisent la perspective de l'acte scriptural durant lequel le scripteur procède à la construction de son écrit. Selon (Fayol & Schneuwly, 1987) (Fayol, 1997) (Cornaire & Raymond, 1999) (Garcia-Debanç & Fayol, 2002) et (Cislaru & Olive, 2018), ces processus d'écriture consistent à :

- La planification : ce premier processus d'écriture est à la fois cognitif et organisationnel. Deschênes (1988) lui accorde deux systèmes scripturaux étant afférents à *la perception-activation* et *la construction de signification*. Il s'agit, d'une part, d'une activation du processus cognitif, notamment la mémoire à long terme, suite aux sens pris de la consigne et l'objectif de la tâche d'écriture qui l'incitent. Il est question d'interpeller les connaissances utiles pour le développement du contenu à venir. D'autre part, un processus sélectif intervient en faveur d'une structuration d'après la logique textuelle de l'objet en répondant aux différents enjeux conceptuels et communicatifs.
- La mise en texte : ce processus de formulation permet de façonner l'objet de l'écriture. Autrement, il s'agit du moment où le sujet-scripteur entame sa phase de rédaction. Il procède à la transposition scripturale de ses premières conceptions textuelles. En cette étape, une mobilisation à large échelle se manifeste et qui est relative à un réinvestissement des différentes connaissances déclaratives et procédurales contributrices à l'élaboration de l'écrit requis.
- La révision : il s'agit d'une relecture qui consiste à mettre en place une vérification multiple. Elle l'est puisque sa fonction ne se limite pas à des corrections de langue, mais elle tient aussi à évaluer le contenu par le biais d'un

rapprochement avec les différentes dimensions situationnelles et communicatives qui se déterminent depuis la consigne de production écrite. Le sujet-scripteur est convié à assurer une opération détective et corrective pour laquelle Vigne explicite quatre dimensions pour l'écrit élaboré, à savoir : la dimension pragmatique, la dimension sémantique, la dimension textuelle et la dimension globale (2009 : 101). Ce protocole traduit la perspective d'une réécriture en faveur de l'optimisation de l'écrit requis.

### **1.3. L'accompagnement en situation didactique : un besoin pédagogique innovant**

La situation d'enseignement-apprentissage d'alors s'inscrit dans une logique centrée sur l'action du sujet didactique. Ce type de situation met l'apprenant en quête permanente des moyens didactiques par lesquels il tente de transcender les obstacles et franchir les problèmes qui la forgent. Cette réalité traduit l'un des paradigmes conceptuels de la démarche socioconstructiviste dont l'accompagnement s'émerge comme un processus exigé pour des fins d'adaptation pédagogiques et d'apprentissage. Il s'agit d'une activité singulière qui peut se réifier sous des formes diverses (Charlier & Biémar, 2012 : 11) En terme scientifique, l'accompagnement didactique est défini par le biais des développements réservés au concept de *la zone proximale de développement* par lequel la réflexion tente d'expliquer le soutien que favorise l'adulte et son apport au profit de l'apprentissage de l'enfant. Si l'apprentissage se conçoit toujours en termes de tâches et d'activités, la pensée développée par la conception socioconstructiviste réfléchit à assurer cet accompagnement en tant qu'un suivi pour promouvoir l'évolution du sujet concerné (Charlier & Biémar, 2012).

Le changement du statut de l'enseignant en situation didactique, qu'explique l'évolution des pratiques pédagogiques, plaide toute dimension d'accompagnement pédagogique. Selon l'évolution conceptuelle, l'enseignant magistral a évolué ses pratiques pour s'installer dans un autre pôle faisant de lui un enseignant accompagnateur (Raucent, Verzat, & Villeneuve, 2010 : 32). Cet accompagnement est appelé à s'étaler tout au long de la résolution des situations-problèmes telles que la production d'un écrit où l'enseignant tente de favoriser certaines orientations en sorte qu'elles soient abordables pour les apprenants-scripteurs. Cette adaptation est une voie pour pédagogiser le processus didactique et didactiser le contenu d'apprentissage.

L'objectif global de l'accompagnement pédagogique est d'assurer une familiarisation avec les enjeux constitutifs de la situation d'apprentissage dont la portée permet de franchir tout éventuel obstacle y présent. Pour ce faire, la vision d'accompagnement génère une certaine confusion en termes de sa traduction pratique que doit mettre en place l'enseignant lors d'une situation d'enseignement. Pour ce sens, des développements ont été fournis afin d'adapter ce paradigme d'accompagnement où nous citons l'exemple de Tardif (1997) lorsqu'il s'initie à décrire les tâches enseignantes ayant trait avec une situation didactique contemporaine. Pour ce thème, la conduite pédagogique doit être stratégique où l'enseignant fait preuve de la maîtrise d'un amalgame de compétences pédagogiques de gestion et d'organisation. Ce sens stratégique devrait permettre un accompagnement hétéromorphe qui concerne d'abord la tâche d'apprentissage et le sujet en situation d'apprentissage.

## **2. Méthodologie de recherche**

### **2.1. Protocole de recherche**

Quant au protocole méthodologique, la présente réflexion est l'aboutissement des observations pédagogiques non participantes, réalisées en vue de décrire la tenue des déroulements pédagogiques réservées à l'enseignement du FLE au cycle d'enseignement secondaire, en général, et aux situations de production écrite, en particulier.

Comme la situation d'écriture est une tâche didactique complexe, nous tenons à centrer l'objet des observations sur l'attitude enseignante en termes de mobilisation et organisation des dispositifs pédagogiques afin de décrire l'agir professoral des enseignants. Cette manière est retenue pour nous permettre d'aborder la description de la logique d'accompagnement pédagogique que favorise les sujets-praticiens d'enseignement dans le cadre des situations de production écrite.

Pour une description planifiée, l'analyse des pratiques pédagogiques est développée en appui sur une grille d'observation que nous avons articulée autour de trois principes pédagogiques d'accompagnement :

Principes pédagogiques d'accompagnement	Critères de pratiques d'accompagnement	Oui	Non
Principe de disponibilité	L'attitude enseignante prouve-t-elle un accompagnement pédagogique en situation d'écriture ?	✓	✗
Principe de durabilité	Cet accompagnement pédagogique contingent est-il omniprésent tout au long de la situation d'écriture ?		
Principe de multidimensionnalité	Cet accompagnement favorisé est-il encadré dans un sens polymorphe ?		

Tableau 1 :

Grille d'évaluation des pratiques d'accompagnement en situation de production écrite

## 2.2. Corpus de recherche

Le corpus de la présente recherche est constitué à partir des pratiques pédagogiques menées au niveau des établissements d'enseignement secondaire, sis à la wilaya de Naâma (Algérie). Nous optons pour des classes de la première année secondaire. Ce choix est motivé par le fait que ce niveau concerne des apprenants récemment admis au troisième cycle d'enseignement d'où la nécessité d'accompagnement pédagogique est vivement requise. La description aboutie est afférente à un volume didactique de trois activités de production ayant lieu dans de différentes séquences d'apprentissage. Il est à indiquer que ces séquences didactiques en question partagent communément un seul objectif étant d'amener les apprenants, au terme de leurs apprentissages, à produire un écrit afférent au contenu abordé. Ces trois objets d'analyse se présentent comme il suit :

Enseignants	Intitulés des séquences	Objets d'étude	Volume horaire	Sujets d'écriture
E1	Vulgarisation scientifique	Texte explicatif	1h	Informé et expliquer le cycle de l'eau
E2	Lettre ouverte	Texte argumentatif	1h	Faire agir le maire pour enrichir la bibliothèque publique
E3	Récit réaliste	Texte narratif	1h	Raconter un récit réaliste

Tableau 2 : Tableau signalétique des différents objets d'observation pédagogique

### 2.3. Présentation des scénarii pédagogiques observés

Nos observations pédagogiques parviennent à la constitution d'un descriptif dont la lecture est révélatrice d'une diversité, voire une complexité, qui esquisse la pratique pédagogique des enseignants en situations d'écriture scolaire. Les scénarii décrits, se profilant par la suite, vont subir une évaluation didactique en matière d'accompagnement pédagogique.

#### a) 1<sup>er</sup> scénario pédagogique de production écrite

En premier lieu, nous avons assisté à une pratique pédagogique où l'enseignant en situation laisse le soin de la conduite et l'achèvement de la production écrite à ses apprenants. Ce sujet praticien procède de la façon suivante :

Il entame la séance par une mise en situation d'écriture. Ceci a été introduit par la présentation de la consigne de production écrite qui sert d'indication afférente au sujet et aux critères sommaires de production. Il s'agit en fait d'une consigne dont l'objectif requiert des apprenants l'élaboration d'un texte explicatif à visée informative (Commission Nationale des Programmes, 2005). Nous précisons que le sujet de production a été proposé préalablement et qui concerne une thématique scientifique liée au « cycle de l'eau » par laquelle la communauté apprenante a été conviée à décrire et expliquer la logique de ce processus naturel.

Suite à cette introduction concise, l'enseignant impose que chaque apprenant réalise individuellement son propre texte pour que cette réalisation soit transcrite dans une double feuille à la fin de la séance d'écriture. Les apprenants entament leur écriture dans un environnement pédagogique que nous qualifions par stable, mais contraint en raison du mode de sa conduite. En cours de rédaction, le positionnement de l'enseignant demeure stagné. Cela est dû à ses postures en classes qui ne s'initient pas à une moindre interaction avec ses apprenants. Au terme de cette situation didactique, les copies des apprenants ont été récupérées, une par une, par l'enseignant en vue d'éventuelle évaluation didactique.

En terme évaluatif, ce scénario didactique présente une réalité d'accompagnement pédagogique dont la logique s'explique comme il suit :

Critères pédagogiques d'accompagnement	Principe de disponibilité	Principe de durabilité	Principe de multidimensionnalité
Scénario pédagogique	✘	✘	✘

Tableau 3 : La logique d'accompagnement du 1<sup>er</sup> scénario pédagogique (E1)

#### b) 2<sup>e</sup> scénario pédagogique de production écrite

La deuxième description fait l'objet d'une logique différente d'accompagnement pédagogique. Nous avons assisté à une séance d'écriture dont le scénario pédagogique a été entamé au même rythme de la logique précédente. Il est toujours question d'un exposé de la consigne d'écriture dont l'objectif se réifie par l'élaboration d'un discours argumentatif se présentant sous forme d'une lettre ouverte. Cet objet d'écriture est pour initier les apprenants à argumenter pour susciter et faire agir une autorité compétente (Commission Nationale des Programmes, 2005)

Suite à cette entrée didactique, l'enseignant fait rappel en conviant les apprenants à consulter le plan formel de l'objet d'écriture abordé au cours des activités de compréhension de l'écrit. Cette orientation est faite vu que la lettre ouverte se distingue par sa structure particulière. Par conséquent, il lance le travail d'écriture en favorisant une atmosphère de négociation et de collaboration limitée et occasionnelle. Elle l'est puisque l'enseignant y est absent et qui se limite à l'échelle de discussions entre l'ensemble des apprenants-scripteurs en situation didactique. La séance achevée, les

sujets-scripteurs remettent leurs lettres ouvertes conçues pour des évaluations ultérieures.

Le déroulement de cette activité de production écrite esquisse un accompagnement pédagogique dont la logique s'identifie comme il suit :

Critères d'accompagnement	Principe de disponibilité	Principe de durabilité	Principe de multidimensionnalité
Scénario pédagogique	✓	✗	✗

Tableau 4 : La logique d'accompagnement du 2<sup>e</sup> scénario pédagogique (E2)

**c) 3<sup>e</sup> scénario pédagogique de production écrite**

Dans une logique avancée davantage, le troisième scénario pédagogique réservé à l'activité de production écrite s'approprie certaines dimensions explicites d'accompagnement pédagogique. Pour l'évolution des pratiques enseignantes, le sujet praticien commence, comme se fait le rituel pédagogique, par mettre en situation les apprenants en présentant la consigne et son objectif rédactionnel. Ces derniers consistent à orienter la tâche d'écriture vers la rédaction d'un texte narratif. Cette présentation permet ainsi de rappeler quelques aspects afférents au récit réaliste, notamment le plan et la logique de son contenu.

En abordant la production des écrits par les apprenants-scripteurs, l'attitude enseignante demeure favoriser un sens de flexibilité pédagogique où le sujet concerné permet une négociation avec et entre les apprenants en situation d'écriture scolaire. Comme son positionnement l'indique, il se met en pleine circulation entre les rangs de la classe où il établit un contact rapproché et individuel avec sa communauté apprenante.

Cette implication permet de suivre la progression des productions écrites et la réponse aux préoccupations des apprenants. Ces dernières sont principalement liées à des notions linguistiques. Ce souci dominant qu'expriment les apprenants-scripteurs à l'égard de leur enseignant est afférent au vocabulaire et à des formulations syntaxiques et sémantiques de quelques idées qu'ils souhaitent développer dans leurs écrits. Pour ce sens, l'enseignant se retrouve censé répondre à des questions telles que : « quel est le synonyme de tel ou tel mot ? Comment dit-on tel ou tel sens ou expression ? En exprimant leurs besoins langagiers, ce type de quête se fait majoritairement par le biais de leur langue de référence, étant l'arabe dialectal, qui s'identifie comme une assise et un outil pour l'apprentissage du FLE (Bacha & Laribi, 2020).

Ce rythme pédagogique profile une bonne partie du déroulement de l'activité de production écrite pendant laquelle l'enseignant continue à manifester son assistance pédagogique. Au terme de cette séance, la perspective scripturale s'achève par remettre les copies des écrits développés chez l'enseignant pour un compte rendu évaluatif ultérieur.

Le présent scénario pédagogique témoigne d'une logique d'accompagnement en situation d'écriture dont les dimensions s'explicitent comme il suit :

Critères pédagogiques d'accompagnement	Principe de disponibilité	Principe de durabilité	Principe de multidimensionnalité
Scénario pédagogique	✓	✓	✗

Tableau 5 : La logique d'accompagnement du 3<sup>e</sup> scénario pédagogique (E3)

**2.4. Analyse des scénarii d'accompagnement pédagogique**

Selon les différentes conduites didactiques décrites, nous assistons à trois profils de gestion pédagogique. Convenons d'emblée que les trois scénarii pédagogiques partagent communément de nombreuses dimensions organisationnelles, notamment celle du volume horaire dont chacune s'est déroulée pendant une seule séance. Outre cet aspect,

il s'agit d'un objectif unifié qui consiste à amener l'apprenant-scripteur à produire un texte en rapport avec l'objet d'étude de la séquence d'apprentissage. Conformément à l'objectif descriptif poursuivi, la qualification didactique des trois logiques d'accompagnement pédagogique est à présenter comme il suit :

**a) Accompagnement pédagogique à logique anéantie**

Il s'agit d'une situation didactique qui fait défaut à toute dimension d'accompagnement pédagogique. Ce scénario s'est focalisée davantage sur la dimension des contraintes du déroulement que celle de la fluidité du fonctionnement. Dans ce sens, la logique escomptée d'accompagnement se retrouve étriquée et tirée vers le stade d'une orientation rigoureuse non motivante comme il est incarné par le premier scénario pédagogique (E1). Cette logique fait générer un sens classique qui s'émerge imprévisiblement au cœur d'un espace didactique contemporain.

Cette logique est qualifiée par *anéantie* puisqu'elle se limite à une mise en situation didactique faisant preuve d'une annihilation pédagogique de tout soutien et encadrement didactique. Ce genre pédagogique limité met l'apprenant-scripteur dans une situation d'écriture qui est loin de traduire le sens interactif d'enseignement-apprentissage. Cela est patent vu le degré infime de flexibilité qui s'étale tout au long de la situation didactique en question. Cette posture pédagogique révèle un sens de *sanction* au lieu de *formation* à l'écriture scolaire, un fait qui peut avoir des répercussions insignifiantes à propos de l'acquisition et le développement de la compétence scripturale. Certes, une interprétation positive de cette image pédagogique nous rappellerait cette finalité de *dévolution didactique*<sup>1</sup> en situation pédagogique (Brousseau, 2003). En appui sur les dimensions contextuelles, la posture apprenante s'inscrit dans une logique d'apprentissage scolaire d'où la finalité en question demeure écartée et critique.

**b) Accompagnement pédagogique à logique non encadrée**

Il s'agit d'une réalité de pratiques enseignantes qui fait défaut à un encadrement pédagogique. Il est question d'une planification enseignante qui souhaite installer un sens de flexibilité en cours d'apprentissage, mais cette dernière s'active d'une manière naturelle et non planifiée comme le dicte le déroulement de la deuxième situation d'écriture (E2). Conformément à son organisation, l'accompagnement pédagogique risque de ne pas être d'une efficace portée didactique. Pour ce sens, le fait d'accompagnement pédagogique se rend disponible grâce à la spontanéité que permet le sujet-praticien d'enseignement, mais il ne révèle qu'une action réticente en faveur de l'aboutissement de la situation didactique. Cela s'indique en fait à l'échelle des interactions apprenantes où aucun encadrement a été favorisé pour orienter la dynamique des sujets-scripteurs. Le sens de collaboration et de négociation entre les pairs en témoigne, en incarnant un moyen de construction via l'échange et l'interaction interpersonnelle qui nécessitent, à leur tour, un encadrement conscient et rythmé davantage.

**c) Accompagnement pédagogique à logique restreinte**

Pour cette logique pédagogique, l'attitude enseignante parvient à établir un accompagnement continu qui s'étale tout au long de l'activité de production écrite. Cela est explicité par le positionnement de l'enseignant vu l'engagement pédagogique promu et le soutien didactique favorisé au profit de la situation d'écriture et de l'activité des apprenants-scripteurs.

---

<sup>1</sup> Étant définie comme « [...] La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà » (Brousseau, 2003).



Eu égard à cette réalité pédagogique, l'accompagnement pédagogique se traduit dans un niveau que nous qualifions par restreint et circonscrit. Cette qualification est faite en fonction des discours prononcés et les dispositifs mis en place par l'enseignant auprès de leurs apprenants. Les pratiques d'accompagnement demeurent centrées autour d'une réponse apportée aux besoins langagiers des apprenants-scripteurs. Il s'agit d'un accompagnement du type langagier qui se précise minutieusement en l'image d'un soutien linguistique tenant à proposer des solutions ou issues pour transcender les incapacités et entraves de langue qui obstruent l'expression des sujets-scripteurs en situation rédactionnelle. Ce type d'accompagnement est salutaire, mais il se retrouve réduit à des interventions de déblocage étant incapables de procéder en faveur des conceptions supralinguistiques, voire textuelles, discursives ou rédactionnelles, en l'occurrence.

### **3. Accompagnement pédagogique en situation d'écriture : un besoin d'apprentissage**

Comme dans toute situation didactique, l'enseignement de l'écriture scolaire a pour objet le développement de la compétence scripturale. Compte tenu de sa conception, ce développement s'effectue par des situations complexes dont la résolution est bon signe pour son aboutissement. Pour ce faire, l'apprenant-scripteur se lance dans une perspective dialectique de construction par laquelle il tâche de façonner son objet textuel et conduire ses pratiques d'écriture. Cette situation requiert un accompagnement *situé et immédiat* pour rendre intelligible le fonctionnement du processus rédactionnel de l'apprenant. Dans cette optique, Tauveron conçoit l'accompagnement comme « *un dialogue pédagogique avec l'élève sur la base des erreurs, des maladroites commises dans sa production, des conseils de réécriture pour l'inciter à améliorer son texte* » (2005 : 230).

En développant, l'engagement de l'action enseignante consiste à contribuer à l'achèvement de l'activité didactique en question. À ce propos, Langpré (2001) avance que l'enseignement de l'écriture sollicite de l'enseignant *un travail de chef d'orchestre*. De ce fait, le sens réel d'accompagnement s'interprète en sens d'orientations organisationnelles et de réponses apportées aux questionnements d'apprentissage qui demeurent, à leur tour, un itinéraire pour l'expression des besoins d'apprenants en matière de savoirs et savoir-faire dont la satisfaction peut favoriser le développement d'un savoir-être scriptural.

L'attitude enseignante est importante. Elle n'est pas pour limiter ou restreindre l'aventure de production en un sens simple de construction d'objet. Son apport effectif requiert de l'enseignant plus qu'une orientation ordinaire. Une intervention optimale au temps rédactionnel peut affleurer des avantages au-delà de l'acte d'écriture et qu'ils soient au profit de l'installation d'une compétence scripturale efficiente.

L'efficacité d'accompagnement en situation didactique se révèle comme un besoin et une stratégie pédagogiques. Il est tant argumenté par les réflexions socioconstructivistes. Pour cette optique, nous évoquons *l'étayage de tutelle*, un concept introduit par Bruner pour développer la conception d'accompagnement et sa portée dans le développement des potentiels des sujets en difficultés d'apprentissage. Cette conception renvoie à « *l'ensemble des moyens par lesquels un adulte ou spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou spécialiste que lui* » (2011 : 261). L'assistance interpellée par la situation d'apprentissage cherche à installer, par le biais de la posture enseignante, des représentations favorables et prometteuses à l'écriture en situation didactique scolaire. Ceci serait dans la mesure de développer chez l'apprenant-scripteur un plaisir au texte et son élaboration où sa propre posture d'écriture se fait optimiser davantage pour une performance significative en matière de production écrite.

#### 4. Dimensions d'accompagnement en situation scripturale : un essai conceptuel

Nous nous initions à l'élaboration d'une grille critériée sur laquelle nous tenons à proposer une esquisse pour l'accompagnement pédagogique en situations de production écrite au cycle d'enseignement secondaire. Cette conception contextualisée a pour objet l'adaptation, en sens clair, des dimensions en fonction desquelles seraient régies les postures d'enseignement de l'écriture scolaire. Cette perspective est engagée dans le but d'attribuer une planification scientifique aux pratiques d'accompagnement pédagogiques. Pour cette logique, la réflexion compte définir un cadrage pour une conception pédagogique optimale en ayant recours au même fondement critérié par lequel sont menées les pratiques d'observation pédagogique et la scénarisation des différents déroulements de production écrite.

Les principes d'accompagnement pédagogique en question sont à prononcer en termes de trois postulats de conception :

- a) *Pour qu'un accompagnement pédagogique soit efficace, l'attitude enseignante doit favoriser une volonté pédagogique débouchant sur une conduite d'assistance au profit de la situation d'écriture scolaire.*

Ce premier critère porte d'abord sur la disponibilité existentielle de l'action d'accompagnement pédagogique en situation d'écriture. Il sert de moyen pour identifier la mise en place d'une pratique enseignante s'inscrivant dans la perspective d'accompagnement escomptée. Nous considérons cette contrainte de disponibilité comme un premier fait par lequel s'effectue l'appréhension des cadrages pédagogiques d'accompagnement où il ne serait possible d'aborder la problématique d'accompagnement que par garantir sa disponibilité en situation didactique.

- b) *Pour qu'un accompagnement pédagogique soit efficace, il doit s'appropriier d'une continuité actionnelle et durable permettant d'étaler sa portée pédagogique tout au long de la situation d'écriture scolaire.*

Par ce deuxième postulat, nous nous intéressons à l'aspect de durabilité temporelle des actions d'accompagnement en cours des activités de production écrite. Cela est pour répondre au principe postulant que l'accompagnement pédagogique représente une pratique permanente au profit de l'activité des sujets-apprenants en situation didactique. En sus de cette condition, nous considérons qu'un accompagnement pédagogique ne peut pas se limiter à une simple orientation occasionnelle, mais que cette orientation soit active et continue en vue d'une organisation constructive et prometteuse de la pratique scripturale.

- c) *Pour qu'un accompagnement soit efficace, il doit être encadré dans un sens polymorphe débouchant sur six dimensions : didactique, linguistique, informationnelle, stratégique, conceptuelle et textuelle, rédactionnel et affective.*

Par ce troisième postulat, nous avançons qu'en situation d'écriture scolaire l'intervention enseignante devrait être véhiculaire d'un accompagnement multidimensionnel. En dépit des contraintes situationnelles, la démarche de production d'un écrit doit être soutenue dans le but de favoriser une construction significative des compétences scripturales émanant d'une mobilisation cognitive, métacognitive et affective. Cet accompagnement pédagogique est à concevoir dans une optique protéiforme dont le fonctionnement va s'inscrire dans un système interactif étant régi par les besoins collectifs et/ou individuels de la communauté apprenante lors des différentes phases du processus rédactionnel.

Pour une conception adaptative, nous synthétisons cette logique de multidimensionnalité pédagogique dans le schéma suivant dont l'explication se conçoit par sa suite :

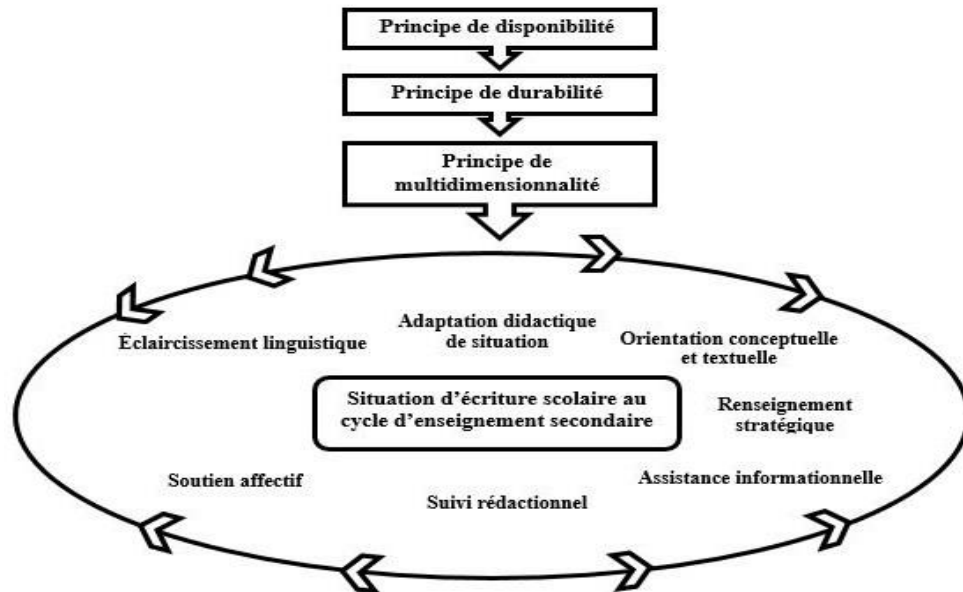


Figure 1 : Logique d'accompagnement en situation d'écriture scolaire au secondaire

- 1) *Une adaptation didactique de situation* : il s'agit du premier acte pédagogique que doit assurer la pratique enseignante. Il consiste à porter une didactisation au sens de la tâche de production. Il serait traduit, entre autres, par l'explication des mots clés, de la consigne et de l'objectif de l'activité didactique d'écriture (de quoi il s'agit, de ce qui est demandé et de ce que le scripteur devrait développer). Ceci est en mesure d'engager un accompagnement facilitateur pour permettre de se positionner en situation d'écriture. Cet acte introductif peut, de surcroît, apporter des orientations globales pour l'adaptation de la situation-problème d'écriture.
- 2) *Une orientation conceptuelle et textuelle* : une autre facette d'accompagnement pédagogique qui aborde la formulation de l'objet textuel. Elle est de nature plus scientifique vu l'appui notionnel qu'elle favorise à travers le discours didactique. Tout écrit requiert une structuration conceptuelle et une organisation textuelle. Quant à la première dimension, elle renvoie à tout ce qui est en rapport avec la situation de l'écrit. Il s'agit d'un (r)enseignement portant sur les dimensions de la situation de communication (qui ? à qui ? de quoi ? pourquoi ?) (Moirand, 1979). Etant textuelle, la seconde dimension concerne la logique interne de l'objet textuel. Elle veille principalement à la question de cohésion et de cohérence du contenu à élaborer. Pour ce faire, l'attitude d'accompagnement est appelée à faire le point sur les caractéristiques et les procédés propres au genre discursif entretenu. Cette perspective d'accompagnement incarne une opportunité pédagogique pour s'immuniser contre tout éventuel écart ou anomalie en matière d'élaboration textuelle.
- 3) *Un renseignement stratégique* : il renvoie à un discours métascriptural en liaison avec des indications de planification pédagogique. Par ce type, il est question de renseigner les apprenants-scripteurs sur l'organisation de la procédure de l'élaboration d'un écrit. Cette conduite est pour favoriser une adaptation préalable du processus rédactionnel qu'ils doivent gérer en situation

de production écrite. Ce genre de développement pourrait promouvoir l'appropriation d'un savoir-faire scriptural par lequel le sujet-scripteur projette la gestion de ses propres postures scripturales à venir.

- 4) *Une assistance informationnelle* : dans le but de promouvoir la perspective rédactionnelle, il serait pertinent de favoriser à l'apprenant-scripteur un bain informationnel dont la portée sert d'alimenter *le volume d'expression verbale* (Niweze & Sandrine, 2014 : 7). Il est question de présenter un appui documentaire par lequel le sujet concerné fonde la matière de sa production langagière. Cela peut être réifié à travers le discours didactique oral où l'enseignant procède à énoncer quelques bribes d'information abordant les grandes lignes thématiques de l'objet textuel ou favoriser l'implication des outils didactiques informationnels en citant, entre autres, des cartes mentales, des affiches documentaires, des schémas graphiques à projection numériques ou tout simplement une liste de notes transcrites au tableau. Par ce type d'assistance informationnelle, la logique d'accompagnement serait en mesure de motiver la productivité langagière en situation d'écriture.
- 5) *Un éclaircissement linguistique* : il est moyen d'un soutien langagier. Cette façon pédagogique est pour combler les éventuelles lacunes de la compétence linguistique que peut fréquenter l'apprenant-scripteur en milieu scolaire. Cette dimension d'accompagnement peut avoir forme selon deux logiques pédagogiques. La première est de nature directe en consistant à apporter de réponses et interventions en matière linguistique tandis que la seconde s'implique indirectement à partir des moyens pédagogiques dont l'usage est permis. Il s'agit des outils linguistiques qui peuvent se référer à des dictionnaires monolingues ou multilingues, des cahiers personnels de notes ou d'un inventaire lexical en rapport avec la thématique d'écriture ou la séquence d'apprentissage.
- 6) *Un suivi rédactionnel* : cet aspect d'accompagnement est en réponse aux discours de *renseignement stratégique*. Il concerne le contrôle des pratiques scripturales en cours de réalisation. En veillant à la démarche rédactionnelle, il se lie à la progression scripturale et au souci de l'exploitation du brouillon qui sert d'abord à engager les premières formulations conceptuelles et qui continue jusqu'au développement de la version aboutie de l'écrit. Pour ce niveau pédagogique, on peut repérer la possibilité d'un croisement entre plusieurs dimensions impliquées par l'acte scriptural et cela n'interdit pas de faire le point, entre autres, sur les dimensions graphique, conceptuelle, textuelle, organisationnelle et langagière de l'écrit en cours de construction.
- 7) *Un soutien affectif* : l'accompagnement en situation d'écriture ne devrait pas limiter ses perspectives uniquement pour une optique didactique. Le paradigme psychoaffectif s'impose aujourd'hui dans les relations internes de la situation didactique. La pratique enseignante sera salutaire lorsqu'elle exploite l'enjeu psychoaffectif au profit de la dynamique des apprenants-scripteurs. Cet accompagnement en situation d'écriture leur permet un engagement avantageux pour la résolution de la tâche complexe. Par ce sens, la posture

professorale est conviée à apaiser la complexité de l'écriture en situation de classe.

S'interroger sur le comment pédagogique de ce type d'accompagnement pourrait être problématique pour les pratiques enseignantes à mettre en place. Pour cela, il serait concevable d'envisager tout soutien psychoaffectif sous forme d'une discussion et échange fructueux qui comptent rapprocher les distances entre le sujet-scripteur et l'enseignant d'abord, ce qui favorise par la suite un rapproche prometteur entre l'apprenant-scripteur et son objet d'écriture. Cette logique souhaite être de nature thérapeutique en abordant les grands soucis de l'angoisse de la feuille blanche ou le complexe de *je ne sais pas faire* ou *je ne veux/peut pas faire*. Cette conduite permet, par le biais des discours didactiques, de conscientiser l'apprenant-scripteur de ses propres capacités cognitives et ses facultés rédactionnelles à réussir l'exécution de ses tâches scripturales. Cela pourrait favoriser un moment de réajustement des systèmes de représentation et de renforcement du rapport à l'écriture.

La réflexion aboutie consiste à proposer des jalons didactiques pour un accompagnement pédagogique efficient. Il est question d'esquisser un modèle performant pour l'encadrement des postures enseignantes en situations d'écriture. Par ses niveaux d'intervention, il postule porter sur de multiples enjeux pédagogiques. Il n'est pas pour accompagner uniquement l'action didactique des apprenants, mais il peut avoir, à travers elle-même, une tâche formative pour l'appropriation d'un savoir de rédaction scolaire.

### **Conclusion**

Accompagner à écrire est avéré comme un acte pédagogique indispensable vu la complexité de la tâche didactique en question et la réalité des pratiques pédagogiques en situation d'écriture. Sa mise en place requiert toute une intelligence pédagogique qui réfléchit prioritairement au développement de la compétence scripturale des apprenants-scripteurs en classe du FLE. L'appréhension de l'importance de l'accompagnement scriptural a esquissé l'image d'une réalité lacunaire quant aux pratiques d'enseignement au cycle secondaire. Cette image infirmative est issue d'une non-maîtrise de l'acte pédagogique d'accompagnement en situation de production écrite où le rapprochement conduit entre la réalité des pratiques enseignantes et les trois principes d'observation d'accompagnement la démontre pertinemment.

L'insuffisance ou la non-présence de la logique d'accompagnement est considérée comme l'un des écarts qui particularisent l'enseignement de l'écriture scolaire où les retombées sont d'un effet patent sur l'attitude scripturale de l'apprenant de langue (Brahmi & Elmestari, 2023). Vu cette situation pédagogique, la conception didactique est conviée à accentuer leur attention au profit d'une planification pédagogique qui permet un ancrage efficace des contributions enseignantes à la construction des apprentissages par toute sorte d'accompagnement et suivi pédagogiques. Le paradigme d'accompagnement est pour des apports multiples. Stratégiquement parlant, il est une voie pour promouvoir le développement d'une culture scripturale, voire littéraire, et pour une optimisation optimale des rapports didactiques à l'apprentissage de la compétence « scripturale ».

### **Références bibliographiques**

- Bacha, Y., & Laribi, N., (2020), Pour une éducation plurilingue et interculturelle : La langue de référence comme médiation didactique, *Revue plurilingue, Etudes des langues, littératures et cultures*, 4(1), 82-90.
- Bachelard, G., (1938), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.
- Brahmi, K., & Elmestari, H., (2023), Les compétences scripturales des apprenants au secondaire en question : les dimensions didactiques d'un écart langagier, *Quira'ât*, 15(1), 410-420.

- Brousseau, G., (2003), Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques, Consulté le 06 28, 2024, sur [https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](https://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf)
- Bruner, J.-S., (2011), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, (éd. 8e), France, PUF.
- Charlier, E., & Biémar, S., (2012), *Accompagner un agir professionnel*, Bruxelles, Groupe De Boeck.
- Cislaru, G., & Olive, T., (2018), *Les processus de textualisation. Analyse des unités linguistiques de performance écrite*, Belgique, De Boeck Supérieur.
- Commission Nationale des Programmes. (2005). *Projet de programme de la 1e année secondaire*. Alger: M.E.N.
- Cornaire, C., & Raymond, P. M., (1999), *La production écrite*, Paris, Clé International.
- Dabène, M., (1991), Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*(04), pp. 9-22.
- Deschênes, A. J., (1988), *La Compréhension et la Production de textes*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec.
- Fayol, M., (1997), *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Presses universitaires de France.
- Fayol, M., & Schneuwly, B., (1987), La mise en texte et ses problèmes, Dans J. L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-239), Bruxelles, De Boeck.
- Garcia-Debanc, C., & Fayol, M., (2002), Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite, *Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (115-116), pp. 37-50.
- Legendre, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'Éducation*, Montréal, Guérin.
- Longpré, A., (2001), Enseigner l'écriture. Un travail de chef d'orchestre, *Québec français*(124), 52-55.
- Moirand, S., (1979), *Situations d'écrits*, Paris, Clé International.
- Niweze, M., & Sandrine, B., (2014), L'atelier d'écriture comme dispositif de diagnostic et de développement de la compétence scripturale : du centre de formations d'adultes à la classe, *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique*,(161-162), pp. 1-18.
- Raucent, B., Verzat, C., & Villeneuve, L., (2010), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en oeuvre ?* Bruxelles, De Boeck.
- Reuter, Y., (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Tardif, J., (1997), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Les Editions LOGIQUES.
- Tauveron, A.-M., (2005), Accompagner l'écriture d'invention en classe, *Pratiques : linguistique, littérature, didactique* (127-128), 230-248.
- Vigner, G., (2009), *Le français langue seconde : comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*, Paris, Hachette Livre.

Received: June 15, 2024 | Revised: September 20, 2024 | Accepted: November 5, 2024 |  
Published: December 15, 2024