

Les ateliers d'écriture au service de l'écriture  
académique



Writing Workshops in the Service of Academic Writing  
CHERAK Radhia

University Center of Barika, (Algérie); radhiacherak@cu-barika.dz

**Résumé:**

Actuellement, il est observable que les étudiants font face à de sérieuses difficultés en matière d'écriture et de réécriture. Notre réflexion portera donc sur l'écriture scientifique au sein des ateliers d'écriture à travers une expérience que nous avons vécue avec nos étudiantes que nous avons déjà encadrées. Donc, nous supposons que les ateliers d'écriture pourraient être un lieu efficace où les étudiants formuleraient ensemble leurs hypothèses et poseraient leurs problématiques. La question primordiale à laquelle nous allons répondre serait la suivante : Comment les étudiants inscrits en Master –didactique du FLE- peuvent-ils profiter des avantages qu'offrent les ateliers d'écriture dans la rédaction de ces deux importantes parties dans une introduction générale ?

**Mots clés:** Atelier d'écriture; écrire; réécrire; formation; coopération.

**Summary:**

Currently, it is noticeable that students are facing serious difficulties in writing and rewriting. Our reflection will therefore focus on scientific writing within writing workshops, based on an experience we had with our previously supervised students. Thus, we assume that writing workshops could be an effective space where students collectively formulate hypotheses and pose their issues. The primary question we will address is as follows: How can students enrolled in a Master's program in FLE didactics benefit from the advantages offered by writing workshops in writing these two important sections in a general introduction?

**Keywords:** Writing workshop; writing; rewriting; training; cooperation

## 1. INTRODUCTION

S'exprimer à l'oral et à l'écrit est un facteur essentiel à la réussite des étudiants à l'université et cela fait partie de la tâche des enseignants qui contribuent à cette réussite. Depuis sa première année en licence de français, l'étudiant est appelé à écrire des textes de différents genres et types. Citons à titre d'exemples des exposés, des textes narratifs, argumentatifs, explicatifs...des textes littéraires, des poèmes, des lettres...etc.

Un atelier « *est à la fois lieu de travail et de création.* » selon l'expression de CUQ (2003 : 27), en effet, un atelier d'écriture regroupe un ensemble de scripteurs par exemple des étudiants qui ont la tâche de s'entraider, d'écrire et de rédiger ensemble. Dans cet atelier, ils ont recours à des procédés d'écriture créatifs fondés sur des sources d'inspiration, notamment des écrits et productions d'auteurs.

Il s'agit donc d'un processus d'apprentissage coopératif qui permet aux différents membres du groupe d'apprendre en faisant appel à l'entraide. Cela, leur permettra d'échanger les idées et les points de vue et les confronter, de se corriger, de trouver des solutions aux problèmes rencontrés et d'exprimer leurs divergences et leurs accords pour le bien des uns et des autres : « *c'est en collaborant que l'apprentissage se fait.* » (Arénilla et al, 2001 : 273)

La pédagogie de la coopération commence à prendre de l'ampleur, d'ailleurs plusieurs grands penseurs se sont intéressés à ce sujet depuis longtemps comme VYGOTSKY, PIAGET, DEWEY et FREINET.

Philip C et Éthier (1996 : 01) définissent l'apprentissage collaboratif comme : « *une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes ; il faut former ces derniers avec soin afin de créer une interdépendance positive entre les élèves.* » Donc, le rôle des enseignants est de changer les représentations négatives qu'ont la majorité des étudiants envers l'écriture en représentations positives à travers les travaux de groupes notamment ceux faits au sein des ateliers d'écriture en leur expliquant que ces ateliers leur permettent de voir l'écriture comme un processus constructif et interactif plutôt que comme une tâche solitaire et décourageante.

En mettant l'accent sur les aspects positifs de l'écriture, comme l'expression personnelle et la réalisation académique, et en fournissant des retours constructifs, les enseignants peuvent aider à construire une vision plus positive de l'écriture.

## 2. Problématique

Travailler en groupe en classe de FLE devient une habitude chez certains enseignants universitaires qui veulent encourager cette méthode de travail en donnant l'opportunité à tous les étudiants de s'investir et de collaborer dans cet espace qui les unit. Cette méthode de travail permet à l'apprenant de travailler en coaction avec ses pairs.

Donc, Les questions qui sous-tendent notre réflexion dans cet article

seraient les suivantes : Comment profiter des ateliers d'écriture dans la rédaction des écrits académiques à savoir les mémoires de fin d'études ? Comment ces ateliers nourrissent-ils l'interaction entre les différents scripteurs ?

### **3. Méthodologie de travail**

Notre réflexion, dans cette contribution, portera sur l'écriture scientifique au sein des ateliers d'écriture à travers une expérience que nous avons vécue avec nos trois étudiantes que nous avons déjà encadrées. Nous leur avons demandé d'écrire leurs introductions générales dans des ateliers, chose qui leur a permis de s'entraider, de donner des idées originales, de discuter et d'écrire davantage. Nous allons décrire notre modeste expérience avec ses enjeux, ses difficultés et ses bénéfices.

L'objectif de ce travail est de montrer les avantages que peut offrir un atelier d'écriture dans la rédaction de l'introduction générale. Nous avons pris comme exemples les hypothèses et les problématiques des mémoires de fin d'études à savoir le Master en didactique du FLE au niveau de notre département de français.

Durant l'année universitaire 2019 / 2020, on nous a attribué trois étudiantes de Master à encadrer, chaque étudiante travaillait toute seule et chacune d'elle a choisi un thème différent de l'autre : Amel, Sarah et Amina (sachant que nous avons changé les prénoms des étudiantes). Il faut signaler qu'elles étaient inscrites en Master de didactique des langues.

Nous devons préciser que nous avons fait cette expérience durant quatre ateliers du 15 au 30 janvier 2020. Et par la suite, chacune d'elles a été contrainte de travailler toute seule en raison de la fermeture de l'université suite à la pandémie de la Covid-19. Comme tous les enseignants universitaires, nous avons terminé l'encadrement en distanciel ce qui était une solution incontournable pour ne pas passer une année blanche.

Dès l'attribution des étudiantes, nous les avons contactées pour les orienter correctement et commencer à travailler avec elles. Amel (sans emploi) a choisi de travailler sur « *l'usage des supports en classe de FLE en compréhension orale.* » Quant à Sarah (une enseignante au primaire), elle a préféré travailler sur « *l'apprentissage du vocabulaire à travers la littérature de jeunesse en classe de FLE.* » Enfin, Amina (une enseignante au collège) a opté pour un travail qui a porté sur « *l'intégration des TIC dans une séance de compréhension orale.* »

Au début, nous leur avons demandé de préparer individuellement un avant-projet où elles devaient rédiger une introduction générale qui devait comporter les points suivants :

*quatre points essentiels que l'étudiant doit aborder dans son introduction générale à savoir la problématique, les hypothèses de travail, les objectifs de travail et la méthodologie. C'est dans l'introduction que la problématique est annoncée, c'est le moment de montrer en quoi cette dernière est pertinente au regard du sujet traité. (Cherak, 2019)*

Après avoir récupéré leurs travaux respectifs, nous avons détecté des lacunes au niveau de la formulation des hypothèses et des problématiques. Donc, nous avons décidé de les regrouper et de leur demander de travailler ou plutôt de produire ensemble dans des ateliers d'écriture. Nous leur avons donc demandé de se réunir en notre présence et de s'entraider pour les réécrire ; elles ont vraiment apprécié cette idée : « *pour un enseignant, enseigner par le plaisir signifie diversifier le plus possible ses activités d'écriture afin de plaire à tous ses rédacteurs en herbe.* » (Vasnasse, 2001:57)

La consigne principale était le respect mutuel : ne pas dominer l'Autre et respecter ses idées et opinions. Oriol-Boyer (1984) pense qu' :

*au plan créatif, pour avoir une imagination en bonne santé, il faut que l'écrivain soit capable de faire abstraction du SENS qui règne en maître, de faire revivre le langage comme matière et la polysémie (propriété d'un mot qui a plusieurs sens). Avoir de l'imagination signifie être capable « d'étranger » un objet, un mot de l'ensemble habituel de relations qui construisent sa fonction (son sens) et de l'intégrer dans un autre espace relationnel qui lui confère d'autres fonctions, d'autres sens.*

En tout nous avons fait quatre séances. La durée de la séance d'atelier varie d'une à deux heures. Elle est divisée en deux parties : le temps de l'écriture puis le temps du partage des textes. Le temps d'écriture est limité, mais souple sachant que nous avons remarqué que Amina avait besoin de plus de temps que Sarah et Amel car elle travaillait avec un rythme un peu lent par rapport à ses collègues. Cette différence de rythme pourrait s'expliquer par divers facteurs, tels que son approche méthodique et détaillée des tâches, sa préférence pour une réflexion approfondie avant de prendre des décisions ou peut-être une moindre familiarité avec certains aspects du travail.

Il est important de reconnaître que la vitesse n'est pas toujours synonyme d'efficacité et que différentes vitesses de travail peuvent apporter une diversité d'approches et de compétences au sein d'une équipe. Selon l'expression de Guy CANTIN : « *Les étudiants ont le contrôle sur le rythme de leurs apprentissages. Quand ils comprennent bien une notion, ils font l'atelier rapidement. Quand c'est plus difficile, ils prennent le temps qu'il faut.* » (2022)

Au début des ateliers, notre présence était indispensable en tant qu'observateur pour les orienter. Les trois premiers ateliers ont pris à chaque fois en charge un thème et le dernier était une sorte de synthèse où chacune devait apporter sa contribution, il fallait lire les travaux à haute voix et porter les dernières modifications.

Au cours des trois premiers ateliers, l'étudiante qui faisait l'objet de la discussion endossait le rôle d'animatrice. Sa tâche consistait à présenter son sujet, à le faire découvrir, à l'expliquer et, le plus important encore, à clarifier ses objectifs de travail.

#### **4. Quelles sont les améliorations portées aux trois travaux ?**

Tout d'abord, nous devons signaler qu'elles ont réécrit ensemble leurs hypothèses et problématiques, et le résultat était très satisfaisant par rapport aux premières réalisées individuellement. En effet, les étudiantes ont développé plusieurs compétences : elles écrivaient davantage, elles discutaient et échangeaient entre elles. Ce qui leur a permis de développer leur expression orale. En ce sens, nous sommes en plein accord avec les déclarations de Mangenot (2011: 216) : « *il suffit parfois que de l'information soit échangée, par exemple par une discussion sur telle ou telle thématique, pour faire pratiquer la langue et ainsi améliorer sa maîtrise.* »

Elles ont corrigé toutes les fautes d'orthographe et de conjugaison qu'elles ont commises, ce qui leur a permis de développer leur expression écrite. Elles ont su, par exemple, qu'elles devaient conjuguer les verbes des hypothèses au conditionnel présent. Ces hypothèses sont, en effet, des réponses à leurs problématiques. Donc, elles ont rédigé ces dernières, puis elles sont passées aux hypothèses qu'elles devaient vérifier sur le terrain : « *qui sont autant des propositions de réponses qui seront testées tout au long de son travail scientifique.* » (Cherak, 2019)

Nous leur avons expliqué dès le début, qu'une hypothèse est une réponse anticipée à une question de départ. Il s'agit donc d'une proposition provisoire qui doit être soumise à vérification. Elle est le point de départ d'une recherche ou d'une investigation. Une hypothèse est basée sur les connaissances dont on dispose au moment où on la formule : "je crois que .... parce que.../ je veux montrer que...".

En menant une enquête ou une recherche, des observations ou des expériences, on pourra voir si les résultats correspondent aux prédictions des hypothèses émises. Elles pourront être confirmées ou infirmées par l'expérimentation.

Nous avons remarqué, qu'elles ont restreint leurs problématiques qui étaient trop vastes, car nous leur avons répété au début de chaque atelier qu'une problématique trop large ou non apparente est nuisible à la valeur de la totalité du travail.

La problématique est une reformulation de la question centrale, à laquelle on adjoint des hypothèses, qui sont de propositions de réponses qui seront testées tout au long du mémoire. Il n'est donc pas possible de construire une problématique sans une connaissance a priori du sujet. Pour concevoir une problématique, il est nécessaire de faire le point sur la situation.

Enfin, ensemble, elles ont pu affronter l'insécurité linguistique et rédactionnelle au sein de ces ateliers d'écriture. Elles ont changé leurs représentations négatives envers ces ateliers en représentations positives car, au début du travail, elles pensaient qu'elles allaient copier l'une sur l'autre, mais en fin du travail elles ont pu comprendre qu'un atelier d'écriture et un lieu de

formation qui peut contribuer à la réussite des travaux collectifs.

Elles ont pu comprendre que les ateliers d'écriture sont comme des espaces dynamiques et stimulants où la créativité et l'expression personnelle fleurissent. Ils facilitent un apprentissage collaboratif où chaque participant peut à la fois enseigner et apprendre.

### 5. CONCLUSION

En étant enseignante au département de français, nous avons l'intention de démontrer que la matière " Techniques du Travail Universitaire " (TTU), auparavant appelée " Méthodologie de la Recherche Universitaire " (MRU) est assurée dans le département de français durant les trois premières années de licence, et en Master, cette matière de méthodologie est assurée sous l'intitulé de " Conception d'un Projet de Recherche et Techniques Rédactionnelles ". Cependant, malgré cette formation, il apparaît que, vers la fin de leur parcours universitaire, de nombreux étudiants éprouvent encore des difficultés à rédiger leurs mémoires de fin d'études.

L'atelier d'écriture peut être considéré comme un stimulus qui dynamise la confiance en soi, permet de briser la solitude et de transmettre des sentiments et des opinions à travers les mots. Ainsi, il augmente la concentration de l'écrivain, procure de la joie, ouvre de nouvelles pistes d'expression et d'échange et à l'écrit et à l'oral.

Enfin, il nous semble nécessaire de concevoir les cours et les travaux dirigés autrement pour les adapter aux étudiants et leurs conditions et des séances de rédaction doivent être programmées pour renforcer les acquis des étudiants-scripteurs dès la première année licence.

Donc, il faut encourager les enseignants à recourir aux ateliers d'écriture en classe de FLE où l'apprenant-scripteur s'investit de plus en plus et a la chance d'avoir la confiance en soi qui lui permettra d'écrire et de réécrire. Enfin, rejoignons cette idée de GARCIA-DEBANC (1989 : 29) : « *Le séjour dans un atelier constitue un mode d'enseignement ancestral d'un savoir-faire. Apprendre à faire, faire pour apprendre, sous l'étayage d'un expert – un professionnel expérimenté du corps de métier étudié.* »

### 6. Bibliographie :

1. ARÉNILLA, L et al (2001), *Dictionnaire de la pédagogie*, Bordas, Paris.
2. CANTIN, G (2022), *Un cours adapté au rythme de chacun – Laisser les étudiants être en contrôle de leurs apprentissages*. Disponible sur Internet : <https://eductive.ca/ressource/un-cours-adapte-au-rythme-de-chacun-laisser-les-etudiants-etre-en-contrôle-de-leurs-apprentissages/>
3. CHERAK, R (2019), *Les enjeux de l'écriture scientifique*, Annales de l'Université de Craiova (Roumanie), no 1/2019 (39).
4. CUQ, J-P (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International, Paris.
5. GARCIA-DEBANC, C (1989), *De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français*. Pratiques, pp. 29-56 numéro thématique: Ateliers d'écriture.
6. MANGENOT, F (2011), *Spécificités du tutorat en langues*. In C. DEPOVER et al. (dir.) : *Le tutorat en formation à distance*. De Boeck, Bruxelles.
7. ORIOL-BOYER, Claudette (1984), *Atelier, rôtelière*, Le français d'aujourd'hui, n°65, pp. 41-49.
8. PHILIP C, Abrami ; ÉTHIER, Claude, (1996), *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal.
9. VASNASSE, G.-G (2001), *L'atelier d'écriture pour apprendre*, Québec français, (124), 56-58