



HAL
open science

L'atelier d'écriture : un espace à promouvoir

Lakhdar-Barka Férida

► **To cite this version:**

Lakhdar-Barka Férida. L'atelier d'écriture : un espace à promouvoir. Etudes en didactique des langues, 2011, L'espace en didactique des langues / The Notion of Space in Language Teaching and Learning, 18, pp.109-119. hal-04050560

HAL Id: hal-04050560

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04050560v1>

Submitted on 29 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'atelier d'écriture: un espace à promouvoir

Lakhdar-Barka Férida

Section d'anglais, Département des Langues Anglo-Saxonnes

Université d'Oran

“All significant writing is creative writing”¹

A.D. Alley (1974 : 374), dans Freisinger (1978 : 287)



Utilisé à des fins ludiques, esthétiques ou thérapeutiques, l'atelier d'écriture représente l'espace par excellence de travail sur, et de manipulation de la langue. L'importance donnée à l'expression personnelle et à la créativité en fait son atout, et explique son succès grandissant (cf. la multitude de sites créés sur l'Internet, lui-même vaste laboratoire d'expériences d'écriture).

Cependant, l'écriture créative qui en constitue son essence, n'a ni fait l'objet de recherches théoriques importantes, ni suscité un véritable engouement pour son intégration dans les curricula d'enseignement. Activité considérée comme non “sérieuse”, elle a rencontré pendant longtemps une résistance autant intellectuelle qu'académique quant à son introduction à l'université. À ce propos, Light souligne:

At the root of this resistance are issues of literary and aesthetic value and the assumption that creative talent is personal, natural and instinctive: something that is neither taught nor learned nor adequately assessed (2002 : 260).²

Le concept d'atelier d'écriture, souvent utilisé à des fins littéraires expérimentales³, est néanmoins de plus en plus pratiqué par des pédagogues dans le domaine des langues étrangères (LE).

Dans le présent travail, nous avons tenté d'explorer cet espace à travers sa dimension physique, humaine et didactique, et démontrer comment son utilisation dans l'enseignement d'une LE peut améliorer l'apprentissage et, en

¹ “Toute écriture significative est créative.”

² “Des débats d'ordre littéraire et esthétique sont à l'origine de cette résistance ainsi que l'idée selon laquelle le talent créatif est personnel, naturel et instinctif: quelque chose qui ne peut ni être enseigné, ni appris, ni évalué correctement.”

³ De telles expériences ont lieu dans plusieurs universités anglo-saxonnes et commencent à voir le jour également en France (cf. *Le Monde des Livres*, 20.11.2008).

corollaire, répondre aux objectifs d'une formation supérieure qui vise essentiellement à stimuler la compréhension, changer les conceptions des étudiants et développer leur raisonnement critique (Tynjälä, 1998 : 213).

La genèse de l'atelier d'écriture

Dictée essentiellement par des considérations pédagogiques⁴, centrée sur les attentes des apprenants, l'implémentation d'un atelier d'écriture s'est effectuée d'une manière tout à fait naturelle.

La difficulté première fut la conception et l'organisation de ce nouveau lieu, vu le peu de développements théoriques sur la question ou de comptes rendus d'expériences à notre disposition. Quelle(s) approche(s), quelle(s) méthode(s) et quel(s) type(s) d'évaluation allions-nous adopter, d'autant plus que le curriculum ne prévoyait pas l'existence d'un tel programme?

Tels furent les questionnements qui initièrent notre démarche, inscrite dans le cadre d'une recherche-action⁵.

Afin de mieux saisir le caractère spécifique et novateur de l'atelier d'écriture, rappelons tout d'abord quelques traits de la classe de langue dite traditionnelle, qui est toujours en vigueur dans le système universitaire.

C'est un lieu cadré, régi par des règles bien définies concernant les programmes, l'évaluation, la relation enseignant / enseigné, l'organisation interne de l'institution. Au sein de cet espace, trois acteurs se côtoient dans une situation pédagogique: l'enseignant qui représente l'autorité et le savoir, l'apprenant, qui reçoit ce savoir et est supposé le restituer à l'identique lors de son évaluation, et la LE qui, de par sa nature propre constitue pour l'apprenant une contrainte supplémentaire car "l'apprentissage de l'étrangéité et de l'altérité linguistique et culturelle passe par le développement de compétences spécifiques" (Abdallah-Preteille, 1999 : 94).

De la relation particulière entre ces trois éléments naît souvent une situation de conflit créée par "un manque de cohérence discursive [...] dont est menacée la classe de langue plus que toute autre classe" (Kramsch, 1991 : 50).

En effet, dans un tel contexte, le rôle de l'apprenant apparaît tout à fait insignifiant: ni son désir d'autonomie ni son esprit d'initiative, encore moins sa créativité et son imaginaire ne sont sollicités. Il n'a aucune possibilité d'occuper l'espace pédagogique et de l'utiliser pour s'exprimer. La position de l'enseignant n'en est pas plus enviable car il obéit souvent à des contraintes qui entravent ses ambitions pédagogiques.

⁴ D'une part, le déficit croissant en matière de compétence écrite chez les étudiants d'anglais et, d'autre part, les contenus du module d'"expression écrite" qui ne répondaient plus à la vision des apprenants, ont constitué les facteurs déclenchants de ce processus.

⁵ Projet que nous avons entrepris en 2000 lors de la création du laboratoire de recherche LOAPL et dont la première tranche a consisté en un état des lieux de la compétence écrite des étudiants en fin de cursus, suivi par la confection d'un manuel destiné aux deux premières années de licence d'anglais (cf. Lakhdar-Barka *et al*, 2006).

Désirant intervenir sur ce genre de situation, nous avons voulu mettre en pratique le concept d'atelier d'écriture afin de permettre à la classe de langue de s'ouvrir à des opportunités plus intéressantes d'un point de vue didactique et humaniste, à la fois pour l'enseignant et pour l'apprenant.

La notion d'atelier nous renvoie à celle de ce fameux espace d'apprentissage créé au sein des sociétés traditionnelles où le patron (ou maître) s'évertuait à transmettre un savoir, un art, un métier à un apprenti (ou élève), pérennisant un acte séculaire empreint de générosité, de respect et de savoir-faire et, progressivement, permettait à son disciple d'acquérir non seulement la maîtrise du savoir, parfois jusqu'à la perfection (l'élève qui dépasse le maître), mais également une autonomie et un pouvoir par la suite.

L'atelier d'écriture reproduit le même principe que l'atelier d'art ou d'artisanat: l'apprenant s'attelle à un véritable jeu de construction, de déconstruction et de reconstruction de cet objet qu'il apprend à manipuler avec de plus en plus d'adresse, aidé en cela par l'enseignant qui joue dans ce cas le rôle de facilitateur. À la notion d'atelier est rattachée également celle de création. "Our students, by birthright, are *homo faber*. They are, then, makers, creators," affirme Freisinger (287)⁶.

En utilisant l'écriture comme moyen d'apprentissage conçu dans une perspective constructiviste, nous avons mené durant trois années une expérience qui nous a permis de découvrir une nouvelle façon d'enseigner, et pour ce qui concerne les étudiants, une nouvelle manière d'apprendre⁷.

Une expérience nouvelle

L'atelier d'écriture que nous allions mettre en place⁸ avait, comme mentionné plus haut, un objectif spécifique, celui de proposer aux apprenants un modèle d'apprentissage différent, une approche qui réponde à leurs attentes et qui leur permette d'améliorer en même temps leur compétence écrite et leurs résultats académiques.⁹ De par ses caractéristiques, cet espace se démarquait sur plusieurs plans des ateliers d'écriture ou *creative writing workshops* que l'on retrouve ailleurs. Tout d'abord, le contexte linguistique était différent: le matériau sur lequel travaillent les étudiants n'est pas leur langue maternelle¹⁰, mais un idiome étranger étudié en tant que deuxième LE à partir du collègue.

⁶ "Nos étudiants sont, de naissance, des *homo faber*. Ils sont, par conséquent, des producteurs, des créateurs."

⁷ Bien que les ateliers d'écriture ne fassent pas encore partie du cursus de licence, leur philosophie, leurs méthodes et approches sont en train d'influer sur la classe traditionnelle de langue.

⁸ Avec l'accord du Comité Pédagogique de Coordination de l'époque bien que ne faisant pas partie du cursus normal.

⁹ Il est à noter que les contenus de tous les autres modules de la licence sont évalués au moyen de l'écrit, ce qui donne une importance capitale à la maîtrise de celui-ci.

¹⁰ Qui est soit l'arabe algérien, soit le berbère, selon le cas.

Ensuite, l'orientation n'étant pas spécifiquement littéraire et l'enseignante n'étant pas spécialiste en littérature, l'objectif n'était donc pas de découvrir de nouveaux talents ou de "désacraliser la littérature" (Beuve-Méry, 2008). Finalement, l'unique enjeu de cette entreprise était purement didactique et ne se trouvait pas lié à des influences extérieures telles que l'octroi de bourses ou le sponsoring de maisons d'éditions qui imposent des contraintes indéniables, entre autre le "formatage" des futurs auteurs.

Contrairement à la pratique habituelle qui consiste à imposer à la classe un programme en début de session, nous avons préféré dresser un "état de besoins" en accord avec les étudiants, en ce qui concerne les thèmes et les domaines sur lesquels ils désiraient travailler. Ces derniers, encore conditionnés par les réflexes de la classe traditionnelle, ont inévitablement relié l'idée d'atelier à leurs besoins immédiats en choisissant d'écrire des essais, résumés, commentaires de textes, exposés, lettres de demande d'inscription, curriculum vitae et de s'initier à la recherche documentaire avec sélection et organisation de matériaux de recherche en vue de rédiger des exposés et mémoires.

Prenant en compte leurs desiderata, nous avons également proposé une liste de thèmes et activités choisies en fonction d'objectifs spécifiques, à savoir la consolidation des connaissances acquises dans les modules de langue, l'amélioration de leur compétence à travers la pratique de différentes formes d'écriture, la progression dans le processus d'apprentissage et, surtout, le développement de leur capacité créatrice en stimulant l'expression personnelle.

Les critères qui ont présidé à ce choix ainsi qu'à celui des contenus et des tâches sélectionnées découlent de considérations théoriques et épistémologiques puisque le concept de l'atelier d'écriture et son implémentation se situent dans un cadre de recherche bien précis, comme mentionné plus haut.

La démarche pédagogique, étant centrée sur l'apprenant (intégrant la progression et la construction du savoir) et basée sur des activités métacognitives, fait donc une large part à l'initiative personnelle et au raisonnement critique (au moyen de thèmes de réflexion divers liés au vécu de l'apprenant).

La variété des méthodes, tâches et activités, souvent différentes de celles de la classe traditionnelle (débat, prise de notes, écoute de textes lus ou chantés, jeux de rôles, lecture de textes produits par les apprenants eux-mêmes, écriture et réécriture) a été conçue afin de permettre aux étudiants de développer plusieurs compétences en parallèle.

Les supports utilisés (musique, livres, photos, textes imprimés, Internet) ont aussi été sélectionnés dans le but d'une approche plus ludique, plus authentique et plus efficace d'un point de vue pédagogique que dans un cadre traditionnel.

Plusieurs genres et types d'écriture ont fourni le matériau de travail pour les apprenants, et une variété de modèles a été proposée afin qu'ils se familiarisent avec les différents types d'écriture, et qu'ils puissent s'exprimer à leur tour.

Finalement, s'inscrivant dans un contexte mondial d'éducation à la culture de la paix, l'atelier a été conçu comme un espace d'expression afin de promouvoir l'ouverture à l'Autre en traitant de thèmes propres à ce domaine.

Tel fut le cadre dans lequel l'atelier a débuté. L'expérience étant nouvelle, l'organisation de l'espace s'est effectuée de façon progressive, et au fur et à mesure que ce lieu prenait forme, des éléments nouveaux apparaissaient et venaient confirmer son utilité tant pédagogique que didactique.

Observations

La spécificité de l'atelier d'écriture provient essentiellement de son organisation physique qui va avoir des répercussions immenses non seulement sur la personnalité des protagonistes mais également sur la nature de l'acte pédagogique. En effet, l'agencement en cercle (ou demi-cercle), qui efface la distance entre l'enseignant et l'apprenant va modifier les représentations de l'enseignant et des étudiants concernant leurs rôles respectifs, leur relation et leur interaction. Au sein de cet espace vont émerger des concepts rarement mis en valeur dans le contexte traditionnel, à commencer par les notions de liberté et d'autonomie: l'utilisation de supports autres que le tableau classique, la présence non obligatoire, la constitution d'un emploi du temps en fonction des disponibilités de chacun, sont autant d'éléments nouveaux que les étudiants vont découvrir, apprécier et adopter très rapidement.

Notons également que le choix des thèmes sur la base d'un consensus, la pratique d'activités qui favorisent l'expression personnelle constituent autant de facteurs d'accès à l'autonomie. Lorsque l'apprenant n'est plus dirigé, mais bénéficie de l'aide de l'enseignant facilitateur, qu'il n'imité plus mais a la possibilité de créer, qu'il est encouragé à lire devant la classe ce qu'il produit, il développe inévitablement un esprit d'initiative et assume ses choix. Il est même prêt à prendre des risques, tout comme l'enseignant, dans un tel espace; comme le dit Freisinger (1978 : 284): “[...] creative writing and creative teaching thrive on risk. Writer and teacher must expose themselves, allow themselves [...] to become vulnerable.”¹¹

Sur un plan humain, les acteurs en présence se libèrent des contraintes institutionnelles imposées par le cadre rigide de la classe traditionnelle et redeviennent tout simplement des personnes qui s'expriment d'une façon naturelle, que ce soit dans les rapports qu'elles entretiennent au sein de ce lieu ou à travers l'écriture. Les écrits des étudiants démontrent bien que nombre de barrières tombent dans cet espace puisqu'ils n'hésitent pas à traiter de sujets personnels, parfois intimes.

L'expression de la créativité va mener l'apprenant vers l'émergence de sa “voix”. Comme le précise Shiflett (1973 : 142) en parlant de la méthode “Story

¹¹ “[...] l'écriture créative et l'enseignement créatif se développent sur la base du risque. L'écrivain et l'enseignant doivent s'exposer, devenir vulnérables.”

Workshop”¹²: “It accepts the person where it finds him, and guides him to the discovery of his own voice and perceptual powers.”¹³

Cette “voix” qui se fait entendre n’est que le reflet de la “réalité” de l’étudiant qui interprète sa propre vie et le monde qui l’entoure (Keables, 1968 : 359). Ce dernier n’imite plus, il crée et se dit dans ses écrits où le “je” devient très présent. S’insurgeant contre les enseignants qui exigent des apprenants de se défaire de leur “réalité” à l’entrée de la classe, Shiflett (155-56) se demande: “Who learns without a firm base in his own reality? [...] And who can perceive and learn without a curiosity to lead the intelligence of his imagination?”¹⁴ C’est dans cette optique que nous avons mis l’accent sur le traitement de sujets en lien avec le vécu des apprenants et leurs préoccupations (enfance, famille, sentiments, études, travail, voyages, traditions, société civile), ce qui a donné lieu à une profusion de textes très instructifs.

En exprimant son moi, l’apprenant découvre un moyen de comprendre et de se libérer des obstacles d’ordre affectif qui peuvent entraver le processus d’apprentissage (Arnold, 1999 : 23). En d’autres termes, l’acte d’écrire s’apparente à une thérapie ou une catharsis, lorsque les étudiants transforment leurs “problèmes” en produits de qualité artistique indéniable (Freisinger : 283), comme l’attestent les différentes productions obtenues dans le cadre de notre atelier, comprenant des contes, nouvelles, récits, poèmes, haïkus et réflexions sur des sujets divers.

La découverte de la “voix”, grâce à l’expression personnelle, rétablit l’estime de soi et développe ce que Freisinger nomme “la formation de l’ego”; des réactions telles que “I like myself better now that I hear my voice in my own stories” (Shiflett : 159)¹⁵ ou “I want to be a writer” (Freisinger : 284)¹⁶ venant d’étudiants ayant participé à des ateliers d’écriture, le montrent bien.

Sur un plan pédagogique, ces derniers se mettent à manipuler la langue à leur guise, font des choix personnels et deviennent maîtres de leur apprentissage. En outre, la possibilité de pratiquer l’écriture créative accentue cette sensation de liberté. À ce propos, Light (2002 : 264) affirme: “[...] most students [...] perceived creative writing as providing them with more freedom”¹⁷, une observation que nous avons faite dès le début, lorsque les étudiants se sont mis à produire spontanément des textes personnels.

¹² Méthode attribuée à J. Schultz (1977).

¹³ “Elle [la méthode] accepte la personne là où elle la trouve et la guide pour découvrir sa propre voix et ses pouvoirs de perception.”

¹⁴ “Qui peut apprendre sans être ancré fermement dans sa réalité? [...] Et qui peut percevoir et apprendre sans une curiosité pour guider l’intelligence de son imagination?”

¹⁵ “Je m’apprécie mieux à présent que j’entends ma ‘voix’ dans mes propres récits.”

¹⁶ “Je veux devenir écrivain.”

¹⁷ “[...] la plupart des étudiants [...] s’aperçurent que l’écriture créative leur procurait plus de liberté”.

Résultats de l'implémentation d'un atelier d'écriture

Après trois années d'expérimentation du concept d'atelier d'écriture, nous avons pu tirer quelques conclusions qui contribuent à enrichir notre réflexion sur l'apprentissage d'une LE. Tout d'abord, l'apprenant (qui constitue l'élément central de la situation dans ce contexte particulier) fait l'expérience d'une approche nouvelle de la LE à travers la pratique de l'écriture et, en même temps, la découverte de ses compétences et de ses capacités créatives qui, stimulées par des conditions favorables, se révèlent au grand jour.

Le lieu dans lequel s'expriment à présent les étudiants représente un espace de liberté, de création, où l'imaginaire se débride et l'introspection génère des productions authentiques. Il est perçu comme un environnement naturel qui permet aux apprenants d'adopter un comportement positif par rapport à leur apprentissage (Arnold, 1999 : 178). D'autre part, il offre des opportunités de connaître la LE d'une façon assez exhaustive, comme nous le dit Keables (357): "And the best place I know to teach levels of usage is in a creative writing class".¹⁸

Les activités diverses, le choix des sujets en fonction des intérêts des étudiants (Carroll, 1996 : 27-28), la possibilité de s'essayer à différentes techniques d'écriture et à différents genres ne fera qu'accroître la motivation de ceux qui sont valorisés en tant qu'apprenants.

Ces derniers découvriront plus concrètement qu'écrire est en fait "réécrire" constamment (Freisinger : 285, dit à ce propos: "[...] students' stories and poems are never really finished"¹⁹), et que cette activité peut être conçue comme un plaisir et non simplement une tâche. Keables (358) affirme: "He learns to like to write. He is encouraged to write out of his own experience and observation"²⁰. La facilité que procurent les nouvelles technologies pour la documentation et les opérations de correction ou d'aménagement des productions écrites accentueront ce côté agréable de l'écriture.

Écrire devient une aventure, une découverte (Freisinger : 285; Shiflett : 142), d'abord découverte de soi, puis découverte de l'autre, le lecteur dont l'apprenant prend conscience et auquel il choisit de s'adresser d'une manière spécifique (Bakhtin, 1986)²¹; le produit sera lu par l'enseignant, puis par les pairs et peut être accessible à une plus large audience, notamment à travers la

¹⁸ "Et le meilleur endroit que je connaisse pour enseigner les différents usages de la langue est la classe d'écriture créative."

¹⁹ "[...] les récits et poèmes des étudiants ne sont jamais réellement achevés."

²⁰ "Il apprend à aimer l'acte d'écrire. Il est encouragé à écrire à partir de sa propre expérience et de son observation."

²¹ Bakhtin distingue entre la "conscience détachée" et la "conscience intégrée" du lecteur (cité dans Light, 266)

publication des écrits dans un magazine²². Cette notion de lecteur représente un élément très important dans la conception qu'ont les étudiants de l'écrit: il y a d'abord un besoin de répondre, ne venant pas nécessairement de l'enseignant. Il y a aussi une fierté à pouvoir être lu par les autres (Peyton, 1994 : 481); lorsqu'il y a un but, il y a motivation. Il y a également une curiosité, une excitation à se demander ce que les autres pensent de ce que l'on a écrit et, enfin, un désir de toucher les autres à travers l'écriture créative (Freisinger : 284).

Pour faciliter l'émergence au sein de l'atelier d'écriture des caractéristiques citées plus haut, l'enseignant va devoir changer de posture. Il ne représente plus l'autorité mais devient un élément facilitateur et médiateur (Lakhdar-Barka, 2006) qui, en manifestant de l'empathie, en étant à l'écoute des apprenants, en leur offrant du temps et de la patience, en étant inventif et en mettant l'accent sur les aspects positifs de la performance de ses étudiants, réussit, tout en demeurant un modèle, à permettre à ces derniers d'investir cet espace de liberté et de se réaliser à travers l'acte d'écriture.

Une dernière conséquence, et non des moindres, concerne le rapport des apprenants à la LE: étant valorisés au sein de ce nouvel espace, ils arboreront une attitude plus positive envers la langue et auront moins de difficulté à modifier leurs représentations; ils auront l'occasion de s'initier aux notions de valeurs universelles telles que le respect et la tolérance, en acceptant la différence de l'Autre à travers la langue qui les représente et en développant leur esprit critique. Ils vont tout d'abord se réconcilier avec l'image qu'ils avaient auparavant de la langue écrite (Lakhdar-Barka, 2005). Ensuite, l'importance donnée au processus d'écriture plutôt qu'au produit lui-même va leur permettre de réaliser que la langue n'est pas une fin en soi mais un moyen d'accéder à d'autres domaines, et surtout de développer des stratégies utiles pour leur apprentissage.

Ainsi, tout en partageant la même finalité avec la classe "d'expression écrite" et les autres classes de langue, à savoir l'acquisition de la LE, l'atelier d'écriture fonctionne sur une conception différente du rôle de chacun des trois acteurs en présence (l'enseignant, l'apprenant et la LE) et de leur relation. Il réussit, par le biais de nouveaux concepts, de nouvelles approches et méthodes, à affecter la nature du "pacte pédagogique" (attitudes plus positives des apprenants envers l'enseignant et la LE, posture plus humaniste de l'enseignant, apprentissage plus effectif). Cette différence dans l'architecture de la situation pédagogique que nous propose l'atelier d'écriture ne peut se concevoir et être comprise sans un apport théorique et des considérations épistémologiques.

Les apports des différentes disciplines qui ont "infiltré" la didactique des langues nous aident à mieux saisir les multiples facettes de cette nouvelle

²² Projet qui a beaucoup séduit mes étudiants mais qui n'a pu être réalisé par manque de temps; les écrits étant de bonne facture, nous ferons notre possible pour les publier très prochainement.

“formule” d’accès à la connaissance, qui séduit ses adeptes autant par son côté pratique (ludique) que par les changements qu’elle induit au niveau des représentations et attitudes des apprenants et des postures des enseignants.

L’analyse de cette expérience (qui se poursuit) et de ses effets, nous a menée à une redéfinition de l’acte pédagogique, plus particulièrement au sein de la classe de LE. Bien que nous n’ayons pas procédé à une étude de nature scientifique, nous avons, avec le recul de ces trois années de travail sur le terrain, accumulé une somme de données qui nous permettent d’émettre quelques remarques sur le rôle que peut jouer un atelier d’écriture dans l’enseignement / apprentissage de la langue écrite.

Nous avons signalé plus haut l’importance de l’aspect physique de l’espace atelier d’écriture et son impact sur le plan humain et didactique au sein de la classe (notamment sur la proxémie et par conséquent, sur l’image de l’enseignant).

Le personnage que joue indéniablement tout enseignant au sein de sa classe va également subir des transformations dans ce nouveau lieu. Incitant les étudiants à s’exprimer librement et à s’ouvrir aux valeurs universelles, testant différents genres et techniques d’écriture, ce pédagogue acquiert de nouvelles qualités, entre autres celle de meilleur écrivain et lecteur, qualités nécessaires pour mener une entreprise pareille (Peyton : 479; Shiflett : 143). En outre, il ressent plus de satisfaction à voir les étudiants acquérir une autonomie et s’affranchir de “la tutelle du prof”. On pourra constater que, contrairement à ce qui se passe dans la classe traditionnelle, l’enseignement devient subordonné à l’apprentissage.

Ce lieu novateur en termes de concepts et d’approches engendre la créativité, comme le précise Peyton:

[...] even very young children can produce creative and interesting texts when writing is treated as a natural, open-ended activity; when it is supported by a print-rich environment; and when students have predictable and extended times to write, choose their topics, receive authentic responses from teachers and other students, and publish their writing for various audiences and purposes (469-70).²³

Les étudiants prennent conscience de leurs capacités et sont capables de développer leurs compétences dans un environnement qui les stimule. Les résultats sont visibles non seulement sur le plan quantitatif mais aussi qualitatif (portfolios). Par conséquent, les attitudes changent envers la langue et le savoir en général, comme le constate Shiflett à l’issue de son expérience de la “Story-

²³ “[...] même les très jeunes enfants peuvent produire des textes créatifs et intéressants lorsque l’écriture est considérée comme une activité naturelle et ouverte; lorsqu’elle est soutenue par une culture de l’écrit; et quand les étudiants disposent du temps nécessaire, choisissent leurs propres sujets, reçoivent des réponses authentiques des enseignants et des autres étudiants, et publient leurs écrits pour des publics divers et avec des objectifs variés.”

Workshop” (141): “[...] I knew they would go better equipped in their souls to learn.”²⁴

Les changements d’attitudes, de convictions et de postures induisent un changement dans le discours, qui devient plus cohérent, plus humaniste et plus productif. À l’opposé de la classe de langue, l’atelier d’écriture devient un lieu de collaboration et non de confrontation. Il peut même devenir un espace qui procure du plaisir et non plus de la crainte ou de l’indifférence. À ce propos, Freisinger (284) nous dit: “If we can help students rediscover words as a creative medium, a means to pleasure and a tool for original expression, they may come to see that writing is fun and that it matters.”²⁵

Finalement, l’évaluation des activités et des productions écrites réalisées dans le cadre de l’atelier d’écriture se base essentiellement sur le processus d’écriture et de réécriture, afin d’aider l’étudiant à comprendre au fur et à mesure comment se fait son apprentissage, à développer une attitude critique par rapport à cet apprentissage et par rapport au savoir qu’il acquiert. Ce sont, comme nous l’avons mentionné plus haut, les principaux objectifs d’une politique éducative du supérieur que nous retrouvons à l’échelle de cet espace qui, à travers la pratique de l’écriture créative, tente de développer des stratégies d’apprentissage et des compétences diverses dans une approche qui rassemble de nombreux ingrédients qui motivent et l’apprenant et l’éducateur.

Notre souhait serait de voir se multiplier cette expérience à différents paliers de la licence et pour différentes disciplines. Cette initiative permettrait aux enseignants de modifier leur vision de la tâche éducative, à l’instar de Gray (1999 :18) qui écrit: “[...] let’s shift the emphasis from searching for failure to recognizing success whenever possible”.²⁶

Et pour comprendre réellement ce dont un apprenant fait l’expérience en situation pédagogique, et à l’instar de ce que font d’autres pédagogues ailleurs (Fulwiler, 1981), nous avons pris l’initiative d’organiser prochainement un atelier d’écriture pour nos collègues de la section d’anglais.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1999 (ed. 2004). *L’éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.

ARNOLD, J. (ed.) 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

²⁴ “Je savais que leurs âmes seraient mieux équipées pour apprendre.”

²⁵ “Si nous pouvons aider les étudiants à redécouvrir les mots comme un moyen créatif, un instrument de plaisir et d’expression originale, ils peuvent réaliser qu’écrire est agréable et que cela en vaut la peine.”

²⁶ “[...] changeons notre focalisation sur l’échec par une reconnaissance de la réussite chaque fois que possible.”

- BAKHTIN, M. 1986. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- BEUVE-MERY, A. 2008. De timides expériences en France. *Le Monde des Livres*, 20.11.2008.<[http://www.tierslivre.net/spip/IMG/pdf/Le Monde_ AteliersdEcritures.pdf](http://www.tierslivre.net/spip/IMG/pdf/Le_Monde_AteliersdEcritures.pdf)>.
- CARROLL, P.S. ET AL. 1996. When Acceptance Isn't Enough: Helping ESL Students Become Successful Writers. *The English Journal* 85 : 8, 283-287.
- FREISINGER, R. R. 1978. Creative Writing and Creative Composition. *College English* 40 : 3, 283-7.
- FULWILER, T. 1981. Showing, Not Telling, at a Writing Workshop. *College English* 43:1, 55-63.
- GRAY, M.L. 1999. Method and Madness in the Creative Writing Workshop. *The English Journal* 89 : 1, 17-79.
- KEABLES, H. 1968. Creative Writing in the Secondary School. *The English Journal* 57 : 3, 356-430.
- KRAMSCH, C. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier.
- LAKHDAR-BARKA, F. 2005. La prise de risque en expression écrite: une manière d'éviter l'Autre? *Passerelle* 1, Éditions Dar el Gharb (Oran), 245-258.
- LAKHDAR-BARKA, F. 2006. La médiation interculturelle en classe de langue étrangère. *Les Après-midi de LAIRDIL*13, 85-91.
- LAKHDAR-BARKA, F. ET AL. 2006 (2^{ème} éd. 2009). *English Writing Practice: From Sentence to Essay*. Oran: Dar el Gharb.
- LIGHT, G. 2002. From the personal to the public: Conceptions of creative writing in higher education. *Higher Education* 43 : 2, 257-276.
- PEYTON, J. K. ET AL. 1994. Implementing Writing Workshop With ESOL Students: Visions and Realities. *TESOL Quarterly* 28 : 3, 469-487.
- SHIFLETT, B. 1973. Story Workshop as a Method of Teaching Writing. *College English* 35 : 2, 141-160.
- SCHULTZ, J. 1977. The Story Workshop Method: Writing from Start to Finish. *College English* 39 : 4, 411-436.
- TYNJÄLÄ, P. 1998. Writing as a Tool for Constructive Learning: Students' Learning Experiences during an Experiment. *Higher Education* 36 : 2, 209-230.
- WRIGHT, D. 2002. Writing the Real World. *The Kenyon Review* 24 : 3/4, 38-48.