

Enseigner l'écriture dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : enjeux didactiques, tensions curriculaires et perspectives de professionnalisation

Teaching Writing in Écoles Normales Supérieures in Algeria: Didactic Issues, Curricular Tensions, and Professionalization Perspectives

BOUNIF Saad Eddine*
ENS BOU SAADA (Algérie)
bounif.saadeddine@ens-bousaada.dz

Date d'envoi : 31/03/2026

Date d'acceptation: 30/05/2026

Résumé :

Cet article examine la place de l'enseignement de l'écriture dans la formation initiale des enseignants au sein des Écoles Normales Supérieures (ENS) en Algérie. À partir d'une approche théorique et documentaire, il analyse les finalités de l'écrit, les genres mobilisés, ainsi que les difficultés rencontrées par les étudiants. L'étude montre que ces derniers sont confrontés à une double exigence : maîtriser les écrits académiques et produire des écrits professionnels liés à la pratique enseignante. Toutefois, ces attentes demeurent souvent implicites et l'évaluation centrée sur le produit final, ce qui fragilise leur rapport à l'écriture. L'article propose alors plusieurs pistes didactiques, notamment l'enseignement explicite des genres, l'accompagnement du processus d'écriture, le feedback formatif, les ateliers d'écriture et l'écriture réflexive, afin de renforcer la professionnalisation des futurs enseignants.

Mots clés : enseignement de l'écriture ; formation des enseignants ; ENS ; écriture académique ; écriture professionnelle ; didactique de l'écrit.

Abstract:

This article examines the role of writing instruction in initial teacher education within the Écoles Normales Supérieures (ENS) in Algeria. Based on a theoretical and documentary approach, it explores the purposes of writing, the genres students produce, and the challenges they encounter. The analysis shows that students face a dual demand: mastering academic writing while developing professional writing related to teaching practice. However, these expectations often remain implicit, and assessment tends to focus on final products, which weakens students' relationship to writing. The article proposes several pedagogical directions, including explicit genre instruction, process-oriented writing support, formative feedback, writing workshops, and reflective writing. It argues that an explicit didactic approach to writing is essential for the professionalization of future teachers.

Keywords: writing instruction; teacher education; ENS; academic writing; professional writing; didactics of writing

* L'auteur correspondant BOUNIF Saad Eddine

Introduction:

L'écriture occupe une place centrale dans les systèmes éducatifs contemporains. Elle y est à la fois un objet d'apprentissage, un moyen d'évaluer les acquisitions, un instrument de structuration des savoirs et un vecteur de socialisation scolaire. Dans l'enseignement supérieur, et plus particulièrement dans la formation initiale des enseignants, cette centralité se renforce encore : écrire ne consiste pas seulement à produire des textes corrects, mais à élaborer des significations, à construire une posture intellectuelle, à entrer dans des communautés discursives et à préparer des usages professionnels de l'écrit.

Dans les Écoles Normales Supérieures (ENS) en Algérie, qui forment les futurs enseignants du moyen et du secondaire, la question de l'écriture se situe à l'intersection de plusieurs exigences. D'une part, les étudiants doivent répondre aux normes universitaires propres aux disciplines qu'ils étudient : rédiger des synthèses, construire une dissertation, produire un mémoire ou organiser une argumentation cohérente. D'autre part, ils sont amenés à écrire pour enseigner : préparer une séquence, élaborer une fiche pédagogique, analyser une situation de stage, rédiger un rapport ou formaliser une réflexion sur leurs pratiques. L'écriture constitue ainsi un lieu privilégié où se rencontrent savoirs académiques, gestes professionnels et processus de professionnalisation.

Or la littérature en didactique du français et en littéracies universitaires montre que cette maîtrise va loin d'être de soi. Les étudiants rencontrent fréquemment des difficultés liées à la planification du texte, à la cohérence argumentative, à l'appropriation des genres et à la compréhension des normes tacites de l'université (Delcambre & Reuter, 2002 ; Barré-De Miniac, 2015 ; Lea & Street, 1998). Ces difficultés peuvent se maintenir jusque dans les filières qui préparent aux métiers de l'enseignement, alors même que ces étudiants auront à enseigner l'écriture à leur tour.

Le présent article, issu d'une communication de colloque, propose une transformation du propos initial en article scientifique de réflexion théorique et documentaire. Son objectif n'est pas de présenter des résultats de terrain inédits, mais d'élaborer un cadre d'analyse susceptible d'éclairer la place de l'écriture dans les ENS algériennes et de dégager des pistes de refonte didactique. Une telle position méthodologique est volontaire : plutôt que d'inférer des résultats empiriques non documentés, il s'agit de construire une argumentation scientifique prudente, fondée sur des travaux reconnus et sur une lecture raisonnée des enjeux de la formation enseignante.

La question qui guide l'étude peut être formulée ainsi : comment penser un enseignement de l'écriture dans les ENS qui ne se réduise ni à la correction linguistique ni à la seule évaluation des produits, mais qui participe réellement à la formation intellectuelle et professionnelle des futurs enseignants ? Pour répondre à cette question, l'article procédera en cinq temps. Il reviendra d'abord sur les cadres théoriques permettant d'appréhender l'écriture comme activité cognitive, sociale et professionnalisante. Il examinera ensuite la spécificité des exigences scripturales dans les ENS. Il explicitera ensuite la démarche d'analyse adoptée, avant de discuter plusieurs constats relatifs aux pratiques d'enseignement de l'écrit et de proposer des orientations didactiques pour une refondation de cet enseignement.

1. Cadres théoriques : penser l'écriture comme pratique de savoir et de professionnalisation

1.1. L'écriture comme activité cognitive, sociale et épistémique

Les travaux consacrés à l'écriture ont progressivement conduit à dépasser une conception strictement technique ou normative de l'activité scripturale. L'écriture n'est pas seulement une transcription de la langue orale ni un ensemble de règles à appliquer ; elle constitue une activité complexe qui engage des opérations de planification, de mise en texte, de révision et de régulation. La théorie cognitive proposée par Flower et Hayes (1981) a joué, à cet égard, un rôle décisif en montrant que l'écriture procède d'un va-et-vient constant entre représentation de la tâche, élaboration des idées, formulation et relecture. Écrire revient donc à résoudre un problème communicationnel et intellectuel situé.

Cette approche processuelle doit cependant être articulée à une conception plus large de l'écriture comme pratique sociale. Olson (1998) insiste sur le fait que la culture écrite transforme les manières de penser et d'organiser l'expérience : elle favorise la mise à distance, l'objectivation, l'analyse et la réflexivité. Dans cette perspective, l'écrit n'est pas seulement le résultat visible d'une pensée déjà constituée ; il participe à sa formation. L'acte d'écrire a ainsi une portée épistémique : il permet de construire les savoirs autant qu'il permet de les communiquer.

Pour la formation des enseignants, une telle conception est déterminante. Les futurs professeurs ne sont pas seulement des usagers de l'écrit ; ils sont appelés à devenir des médiateurs de la culture écrite. Leur propre expérience de l'écriture influence la manière dont ils concevront son enseignement. Former un enseignant à écrire, ce n'est donc pas uniquement améliorer sa correction grammaticale ; c'est lui permettre d'utiliser l'écrit pour apprendre, pour préparer l'action, pour analyser sa pratique et pour transmettre des démarches d'écriture à ses élèves.

1.2. Rapport à l'écriture et littéracies universitaires

La notion de rapport à l'écriture, développée notamment par Barré-De Miniac (2015), permet de dépasser l'idée selon laquelle les difficultés des étudiants relèveraient exclusivement d'insuffisances linguistiques. Le rapport à l'écriture renvoie à un ensemble de représentations, d'attitudes, d'émotions, d'habitudes et d'expériences qui façonnent l'engagement du scripteur. Certains étudiants associent l'écriture à la sanction, à l'erreur ou à l'insécurité ; d'autres y voient une activité de découverte et de construction de soi. Ces dispositions ne sont pas accessoires : elles conditionnent l'investissement dans la tâche, la persévérance face à la réécriture et la capacité à accepter la médiation du retour critique.

L'approche des littéracies universitaires proposée par Lea et Street (1998) complète utilement cette perspective. Selon ces auteurs, les difficultés rencontrées dans l'enseignement supérieur ne sauraient être comprises seulement en termes de déficit individuel. Elles tiennent aussi au caractère implicite des normes académiques, à la diversité des attentes disciplinaires et au fait que l'université présuppose des compétences

discursives qu'elle n'enseigne pas toujours explicitement. Les étudiants doivent apprendre à écrire dans des genres spécifiques, pour des destinataires particuliers, selon des finalités et des critères souvent peu visibles.

Appliquée aux ENS, cette approche conduit à considérer les écrits des étudiants comme des productions situées, prises dans des exigences institutionnelles multiples. Les futurs enseignants ne sont pas confrontés à une seule norme scripturale homogène ; ils doivent naviguer entre les attentes universitaires, les exigences de la didactique, les usages administratifs de l'écrit et les formes d'écriture réflexive liées au stage et à la professionnalisation. Une pédagogie de l'écriture qui ignorerait cette pluralité laisserait intactes les difficultés qu'elle prétend résoudre.

1.3. L'écriture au cœur de la professionnalisation enseignante

Dans les formations professionnalisantes, l'écriture joue un rôle singulier : elle est à la fois trace, outil de conceptualisation et instrument de médiation entre théorie et pratique. Delcambre et Reuter (2002) ont montré que les écrits produits à l'université ne sont pas de simples exercices scolaires : ils participent de l'entrée dans des communautés de savoir et rendent visibles des façons particulières d'organiser le raisonnement. Reuter (2016) souligne, pour sa part, que l'écriture de formation favorise la mise à distance des expériences et contribue à la construction d'une posture réflexive.

Pour un futur enseignant, écrire un rapport de stage, une analyse de séance ou un journal de formation ne revient pas uniquement à relater des faits. Ces textes permettent d'ordonner l'expérience, d'identifier des problèmes didactiques, de justifier des choix pédagogiques et de construire progressivement un langage professionnel. Ils rendent possible un travail de secondarisation : l'étudiant ne demeure pas au niveau du vécu immédiat, mais transforme l'expérience en objet de pensée. L'écriture devient alors un opérateur de professionnalisation.

Cette fonction professionnalisante appelle une conséquence didactique forte : l'écriture doit être pensée dans la formation des enseignants comme un objet transversal, articulé aux disciplines, à la didactique, à la pratique de stage et à l'évaluation. La dissocier des autres composantes de la formation conduit à la marginaliser. Inversement, reconnaître sa fonction structurante permet de concevoir un curriculum scriptural progressif, où chaque type d'écrit contribue à des apprentissages identifiables.

2. Les ENS algériennes face à une double exigence scripturale

2.1. Une formation à l'interface de l'université et du métier

La singularité des ENS tient au fait qu'elles assurent simultanément une formation universitaire et une formation professionnelle. Les étudiants y construisent des savoirs disciplinaires, acquièrent des connaissances didactiques, découvrent les logiques institutionnelles du système éducatif et expérimentent des situations d'enseignement. Cette articulation confère à l'écrit une fonction particulièrement dense : il est sollicité dans les cours théoriques, dans les travaux dirigés, dans les évaluations, dans la préparation des séquences d'enseignement et dans le retour sur les stages.

Dans un tel cadre, l'écriture ne peut être réduite à un prérequis déjà maîtrisé. Elle constitue un objet de formation à part entière. Pourtant, l'institution universitaire suppose souvent que les étudiants disposent déjà des compétences nécessaires pour produire des écrits longs, argumentés et conformes aux attentes académiques. Cette présupposition contribue à invisibiliser les apprentissages nécessaires. Elle est d'autant plus problématique dans les ENS que les étudiants arrivent avec des parcours scolaires hétérogènes et que les exigences auxquelles ils doivent répondre s'avèrent nombreuses et parfois concurrentes.

L'un des enjeux essentiels consiste alors à penser la continuité entre écriture pour apprendre à l'université et écriture pour agir dans le métier. Une copie universitaire, une synthèse de document, une préparation de cours ou un rapport de stage ne mobilisent ni les mêmes opérations discursives ni les mêmes destinataires, mais ces genres ont un point commun : ils exigent de l'étudiant qu'il organise des savoirs, adopte une posture énonciative pertinente et rende son raisonnement lisible.

2.2. Écriture académique et écriture professionnelle : des logiques complémentaires mais distinctes

Les écrits académiques les plus fréquents dans les formations universitaires relèvent de genres relativement stabilisés : résumé, synthèse, dissertation, commentaire, exposé rédigé, compte rendu de lecture, mémoire de fin d'études. Chacun de ces genres suppose des compétences spécifiques : sélectionner les informations pertinentes, hiérarchiser les idées, construire un plan, mobiliser des références, articuler citation et paraphrase, développer une argumentation et respecter des normes de présentation. Ces apprentissages ne sont jamais purement techniques ; ils impliquent une acculturation progressive aux pratiques de lecture et d'écriture de l'enseignement supérieur.

Les écrits professionnels obéissent, quant à eux, à d'autres finalités. Rédiger une fiche pédagogique, concevoir une progression, analyser une séance observée ou commenter une difficulté rencontrée en stage suppose d'écrire pour préparer l'action, pour la rendre intelligible ou pour en tirer des enseignements. Ces écrits sont davantage orientés vers la décision, l'anticipation, l'analyse située et la justification des choix didactiques. Ils convoquent un langage professionnel en construction, qui ne se confond ni avec l'écriture universitaire générale ni avec l'écriture personnelle.

Le problème n'est donc pas seulement quantitatif — produire beaucoup d'écrits —, mais qualitatif. Les étudiants des ENS passent d'un univers générique à un autre sans toujours disposer des outils métalangagiers ou méthodologiques permettant de comprendre ce qui change d'un texte à l'autre. Lorsque ces différences ne sont pas enseignées, les étudiants réinvestissent parfois de manière inadéquate les schèmes d'un genre dans un autre : ils rédigent une fiche pédagogique comme une dissertation, ou inversement élaborent un texte universitaire trop descriptif, insuffisamment problématisé et peu référencé.

2.3. Le risque d'un enseignement implicite de l'écrit

Dans de nombreuses formations universitaires, l'écriture reste un objet peu visible. Elle est omniprésente, mais rarement thématisée. On demande aux étudiants d'écrire, on corrige leurs productions, on sanctionne les écarts, mais l'on explicite insuffisamment les

procédures, les critères et les attentes. Reuter (2006) a montré que cette implication entretient les malentendus scolaires et universitaires : les étudiants comprennent mal ce que l'institution attend d'eux, tandis que les formateurs interprètent certaines difficultés comme des signes de manque de travail ou de niveau.

Dans les ENS, cet enseignement implicite peut avoir des effets particulièrement marqués. Les étudiants doivent apprendre à enseigner l'écriture alors même qu'ils n'ont pas toujours bénéficié eux-mêmes d'un enseignement explicite des démarches scripturales. Il y a là un paradoxe formatif majeur. Comment transmettre des procédures de planification, de révision, d'explicitation des critères ou de prise en compte du destinataire si ces dimensions ont été peu travaillées dans sa propre trajectoire de formation ?

Cette difficulté ne relève pas d'un défaut individuel des étudiants ou des formateurs. Elle renvoie à une organisation curriculaire où l'écrit est souvent disséminé entre plusieurs unités d'enseignement sans être pris en charge de manière cohérente. D'où l'intérêt d'une réflexion globale sur les finalités de l'écriture dans les ENS et sur les modalités de sa didactisation.

3. Positionnement méthodologique : une analyse théorique et documentaire

Le présent travail relève d'une démarche qualitative de type théorique et documentaire. Il ne s'appuie pas sur un corpus de copies d'étudiants, sur des entretiens ou sur une enquête statistique, mais sur un ensemble raisonné de travaux de didactique de l'écrit, de recherches sur les pratiques d'écriture à l'université et de réflexions consacrées à la formation des enseignants. Ce choix méthodologique répond à un impératif de rigueur : transformer une communication en article scientifique sans inventer de données suppose de clarifier le statut de l'analyse proposée.

Le corpus mobilisé a été retenu selon trois critères principaux. Le premier est la pertinence conceptuelle : les textes sélectionnés permettent de penser l'écriture comme processus, comme pratique sociale, comme rapport subjectif et comme levier de professionnalisation. Le deuxième est leur capacité à éclairer l'enseignement supérieur et les écrits de formation. Le troisième est leur fécondité pour l'analyse de la situation des ENS algériennes, caractérisée par une articulation forte entre exigences universitaires et professionnalité enseignante.

À partir de ce corpus, cinq catégories d'analyse ont été construites : les finalités attribuées à l'écriture, les genres attendus, le rapport des étudiants à l'écrit, les modalités d'accompagnement du processus scriptural et les formes d'évaluation. Ces catégories servent ici de grille de lecture pour discuter les enjeux de l'enseignement de l'écriture dans les ENS. Elles ne prétendent pas épuiser la complexité du terrain, mais elles permettent de formuler des hypothèses de travail robustes et transférables à de futures enquêtes empiriques.

Le tableau ci-dessous synthétise cette grille d'analyse.

Dimension	Question directrice	Indicateurs didactiques
Finalités	Que doit permettre le texte produit ?	Apprendre, démontrer, synthétiser, planifier, analyser, justifier
Genres	Quel type d'écrit est attendu ?	Résumé, synthèse, dissertation, fiche pédagogique, rapport, mémoire
Rapport à l'écrit	Comment l'étudiant se représente-t-il l'écriture ?	Sécurité ou insécurité scripturale, engagement, réécriture, autonomie
Processus	Quelles étapes de travail sont accompagnées ?	Planification, mise en texte, brouillon, retour critique, révision
Évaluation	Sur quoi porte le jugement ?	Critères explicites, feedback formatif, place du produit final et des versions intermédiaires

Tableau 1. Grille d'analyse pour penser l'enseignement de l'écriture dans les ENS

4. Discussion : ce que révèle l'analyse des enjeux scripturaux dans les ENS

4.1. Des finalités nombreuses, mais rarement hiérarchisées

L'un des premiers constats issus de l'analyse théorique est la dispersion des finalités attribuées à l'écriture. Dans la formation des enseignants, l'écrit sert tout à la fois à vérifier des connaissances, à mémoriser des contenus, à construire une argumentation, à préparer une action pédagogique, à analyser une pratique et à rendre compte d'un stage. Or ces finalités ne sont pas toujours distinguées explicitement. Lorsque l'étudiant ignore ce que l'on attend prioritairement de son texte — démontrer, décrire, problématiser, planifier, justifier, synthétiser —, il lui devient difficile d'ajuster son écriture à la tâche.

Cette absence de hiérarchisation a des effets didactiques importants. Elle favorise une lecture évaluative centrée sur le résultat global plutôt que sur l'adéquation entre la consigne, le genre et la finalité du texte. Ainsi, un écrit peut être jugé insuffisant non parce qu'il serait intrinsèquement faible, mais parce qu'il ne répond pas à l'attente principale implicite du formateur. Une didactisation explicite suppose au contraire d'identifier, pour chaque tâche, ce que l'écriture doit permettre d'apprendre et ce qu'elle doit donner à voir.

Dans cette perspective, les consignes jouent un rôle crucial. Des consignes floues ou trop générales entretiennent la confusion, alors que des consignes problématisées, articulées à des critères explicites, favorisent une meilleure appropriation des attendus. Le travail de conception des tâches d'écriture mérite donc d'être considéré comme un élément central du curriculum des ENS.

4.2. Les difficultés étudiantes : au-delà de la seule correction linguistique

Les difficultés les plus fréquemment signalées dans les travaux sur l'écriture universitaire concernent la structuration du texte, la cohérence et la cohésion, la gestion de l'argumentation, la reprise des sources, la construction d'une problématique ou encore la maîtrise des normes académiques. Dans la formation des enseignants, à ces difficultés s'ajoute parfois la difficulté à passer d'un registre d'écriture à un autre et à adopter une posture professionnelle pertinente. Réduire ces problèmes à des fautes de langue serait pourtant trompeur.

L'écriture engage des opérations complexes qui ne sont pas directement visibles dans le produit final. Un texte peu cohérent peut résulter d'une planification insuffisante, d'une faible représentation du destinataire, d'une méconnaissance du genre attendu, d'un rapport anxieux à l'écriture ou d'un manque d'outils pour réviser. La correction purement sommative du texte ne permet pas de distinguer ces causes. Elle risque même de les renforcer si elle alimente l'idée que l'écriture se résume à éviter l'erreur.

La notion de rapport à l'écriture aide précisément à comprendre pourquoi certains étudiants peinent à entrer dans les tâches longues, à reformuler, à déplacer des paragraphes ou à retravailler un brouillon. Pour des étudiants qui ont intériorisé une représentation très normative de l'écrit, la réécriture peut être vécue comme la preuve d'un échec, alors qu'elle constitue en réalité l'une des opérations les plus productives de l'apprentissage. Toute pédagogie de l'écriture en ENS devrait donc viser aussi une transformation des représentations, en installant l'idée que l'écrit se construit progressivement.

4.3. La domination du produit final et ses limites

Plane (2006) a souligné le paradoxe fréquent des situations d'enseignement : on exige des étudiants qu'ils écrivent, mais on enseigne peu les démarches d'écriture. Ce paradoxe se retrouve lorsque l'évaluation porte principalement sur le texte achevé, sans prise en compte de sa genèse. Une telle logique valorise le produit au détriment du processus. Elle laisse dans l'ombre les étapes décisives de la planification, de la mise en relation des idées, de la formulation progressive, de la relecture et de la révision.

Dans les ENS, les effets de cette domination du produit final peuvent être particulièrement sensibles. L'étudiant qui remet une préparation de cours, un rapport de stage ou une synthèse n'obtient souvent qu'un jugement global ou une correction localisée sur la langue. Rares sont les dispositifs qui documentent le cheminement de l'écriture : brouillons, versions successives, retours intermédiaires, explicitation de la stratégie adoptée, autoévaluation. Or c'est précisément dans ce cheminement que se construit la compétence scripturale.

L'intérêt d'une approche processuelle ne tient pas à une inflation des tâches ni à une surcharge administrative. Il réside dans le déplacement du regard évaluatif. Corriger un texte ne consiste plus seulement à relever ce qui manque ; cela revient à identifier où se situe la difficulté dans le processus d'écriture et à proposer un accompagnement ajusté. Cette logique ouvre la voie à une évaluation formative, plus utile à la professionnalisation que la seule notation terminale.

4.4. Des genres multiples, mais des apprentissages rarement organisés en progression

Un autre enjeu majeur tient à la pluralité des genres rencontrés au cours de la formation. Les étudiants écrivent des textes de longueur variable, à destination de lecteurs différents et selon des finalités hétérogènes. Pourtant, ces genres sont rarement mis en relation dans une progression d'apprentissage. On passe d'une synthèse à une fiche pédagogique, puis à un mémoire ou à un rapport, comme si la seule pratique répétée suffisait à construire les compétences correspondantes.

Une telle logique expose les étudiants à des malentendus. Ils peuvent croire qu'un bon texte est d'abord un texte long, riche en termes savants ou conforme à une norme de surface, sans comprendre que chaque genre impose des opérations spécifiques. Le résumé exige la condensation et la hiérarchisation ; la dissertation requiert la problématisation et l'argumentation ; la fiche pédagogique appelle l'anticipation de l'action ; le rapport de stage demande une articulation entre description, analyse et conceptualisation. Enseigner les genres, c'est rendre explicites ces opérations et montrer ce qui fait la pertinence de chaque forme.

Dans une perspective curriculaire, il devient alors possible d'organiser des continuités : certains apprentissages sont transversaux à tous les genres -planifier, citer, reformuler, réviser -, tandis que d'autres sont spécifiques. Une formation efficace de l'écriture dans les ENS gagnerait à cartographier ces continuités et ces spécificités afin de construire un parcours cohérent plutôt qu'une juxtaposition d'exercices.

4.5. L'écriture, révélateur et opérateur de l'identité professionnelle

L'écriture ne reflète pas seulement un niveau de compétence ; elle contribue à la construction de l'identité professionnelle. Un étudiant qui apprend à décrire une situation de classe, à analyser un geste pédagogique, à justifier une progression ou à mettre en relation une observation et un concept didactique ne fait pas qu'améliorer sa rédaction : il apprend à penser comme enseignant. L'écriture lui permet d'ordonner son expérience, de prendre du recul et de se situer dans un univers professionnel doté de normes, de références et de finalités propres.

En ce sens, les difficultés d'écriture dans les ENS ne sont pas un problème périphérique. Elles touchent au cœur de la professionnalisation. Un futur enseignant qui peine à formuler clairement une consigne, à expliciter un objectif d'apprentissage, à argumenter un choix méthodologique ou à produire une analyse réflexive risque d'éprouver des difficultés similaires dans l'exercice du métier. Travailler l'écriture en formation initiale, c'est donc anticiper des enjeux de pratique professionnelle.

L'analyse conduit ainsi à considérer l'écrit comme un révélateur des tensions de la formation, mais aussi comme un levier d'action. Là où l'écrit est laissé à l'implicite, les malentendus se multiplient ; là où il est didactisé, il devient un instrument de formation intellectuelle et professionnelle.

5. Orientations pour une refonte didactique de l'enseignement de l'écriture dans les ENS

5.1. Expliciter les genres, les critères et les attentes

La première orientation consiste à rendre visibles les attentes liées aux différents genres d'écrits mobilisés dans la formation. Cet enseignement explicite ne signifie pas une normalisation rigide de l'écriture ; il vise à clarifier ce que l'institution valorise dans une tâche donnée. Des modèles commentés, des grilles de critères, des exemples contrastés et des séances d'analyse de copies peuvent aider les étudiants à comprendre ce qui distingue un résumé d'une synthèse, une analyse réflexive d'un simple compte rendu ou une fiche pédagogique d'un texte universitaire général.

L'explicitation des critères doit être pensée comme un outil de compréhension et non comme un simple instrument de contrôle. Elle permet aux étudiants d'anticiper la tâche, de s'autoévaluer et de mieux interpréter les retours des formateurs. Elle réduit en outre les malentendus liés à l'évaluation, notamment lorsque plusieurs dimensions sont en jeu : justesse conceptuelle, organisation du texte, pertinence des exemples, qualité de la langue, articulation théorie-pratique et prise en compte du destinataire.

5.2. Accompagner le processus d'écriture : brouillons, réécritures et feedback

La deuxième orientation consiste à déplacer le centre de gravité de l'enseignement de l'écrit du produit final vers le processus d'écriture. Cela implique de prévoir des étapes de travail : formulation d'une intention, élaboration d'un plan, rédaction d'une première version, retours intermédiaires, révision ciblée, amélioration de la version finale. Un tel accompagnement n'exige pas nécessairement des dispositifs lourds ; il peut prendre la forme de micro-étapes intégrées à des cours existants.

Les ateliers d'écriture, au sens large, offrent ici un cadre particulièrement fécond (Bucheton, 2014). Ils permettent de faire de l'écriture un espace d'essai, de discussion et de transformation. Les échanges entre pairs, lorsqu'ils sont guidés, aident les étudiants à expliciter leurs choix, à repérer des zones d'ambiguïté et à prendre conscience du lecteur. Le feedback formatif du formateur, quant à lui, gagne à être ciblé : plutôt que de tout corriger, il est souvent plus efficace d'orienter le retour vers quelques dimensions prioritaires, liées au stade d'apprentissage visé.

La réécriture doit être revalorisée comme pratique normale et nécessaire. Dans de nombreux contextes, les étudiants considèrent encore qu'un bon scripteur écrit d'emblée un texte achevé. Déconstruire cette représentation est essentiel, surtout pour de futurs enseignants qui devront eux-mêmes enseigner à leurs élèves le rôle du brouillon, de la reformulation et de la révision.

5.3. Développer l'écriture réflexive dans l'alternance formation-stage

Une troisième orientation porte sur l'écriture réflexive. Dans la formation enseignante, les journaux de bord, bilans de stage, analyses de séance et portfolios peuvent constituer des lieux d'articulation entre expérience et conceptualisation. Encore faut-il que ces écrits ne

soient pas réduits à des récits descriptifs. Leur intérêt didactique apparaît lorsque les étudiants sont amenés à problématiser une situation, à formuler une question professionnelle, à confronter leur expérience à des cadres théoriques et à dégager des hypothèses d'action.

L'écriture réflexive doit donc faire l'objet d'un enseignement spécifique. On ne peut présupposer que l'étudiant saura spontanément passer du vécu à l'analyse. Il convient de proposer des cadres d'écriture, des questions-guides, des outils de catégorisation et des exemples de textes réflexifs commentés. Ce travail favorise l'émergence d'une posture professionnelle capable d'articuler observation, interprétation et décision.

Dans les ENS, où la professionnalisation constitue l'une des finalités majeures de la formation, l'écriture réflexive peut devenir un fil rouge curriculaire. Elle permettrait de relier les savoirs disciplinaires, les apports didactiques, les expériences de stage et les exigences de recherche associées au mémoire de fin d'études.

5.4. Former les formateurs à la didactique de l'écrit

Aucune refonte durable de l'enseignement de l'écriture n'est envisageable sans un travail sur les pratiques des formateurs eux-mêmes. Ceux-ci évaluent des textes variés, prescrivent des consignes et accompagnent les étudiants, mais ils n'ont pas toujours reçu une formation spécifique à la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Une partie des implicites institutionnels tient précisément à cette situation : on demande d'écrire beaucoup, sans toujours disposer d'outils partagés pour enseigner l'écriture.

Former les formateurs suppose plusieurs niveaux d'action : sensibilisation aux approches processuelles, élaboration collective de critères, harmonisation partielle des attentes, réflexion sur les feedbacks, mutualisation de supports et construction de dispositifs communs. L'enjeu n'est pas l'uniformisation totale des pratiques, qui serait artificielle, mais la construction d'une culture professionnelle partagée autour de l'écriture en formation.

Cette dimension est particulièrement importante dans les ENS, où les étudiants croisent des formateurs de disciplines différentes. Sans concertation minimale, chacun risque de transmettre des attentes hétérogènes, parfois contradictoires. Un travail collectif sur les écrits de formation contribuerait à rendre le parcours plus lisible pour les étudiants.

5.5. Construire un curriculum scriptural progressif

Enfin, l'enseignement de l'écriture gagnerait à être pensé sur l'ensemble du parcours de formation. Un curriculum scriptural progressif permettrait de définir, pour chaque année, les genres à travailler, les compétences visées, les opérations privilégiées et les modalités d'évaluation. Une telle organisation éviterait que les étudiants découvrent tardivement les exigences des écrits complexes ou que certaines compétences fondamentales — reformuler, citer, organiser, problématiser, réviser — soient supposées déjà acquises.

Ce curriculum pourrait articuler trois niveaux complémentaires : un niveau transversal consacré aux outils communs de l'écriture universitaire ; un niveau disciplinaire lié aux

spécificités des objets enseignés ; un niveau professionnalisant orienté vers les écrits du métier. Cette triple articulation aiderait à dépasser l'opposition stérile entre écriture académique et écriture professionnelle. Les deux relèvent en réalité d'un même continuum formatif, à condition que leurs différences soient pensées et travaillées didactiquement.

Le tableau suivant synthétise quelques dispositifs susceptibles d'être intégrés à un tel curriculum.

Dispositif	Objectif principal	Modalités possibles	Effets attendus
Ateliers d'écriture	Travailler l'écriture comme processus	Brouillons, échanges entre pairs, réécriture guidée	Meilleure planification, conscience du lecteur, amélioration des versions
Analyse de modèles	Rendre visibles les normes des genres	Étude d'exemples commentés, comparaison de textes	Compréhension accrue des attentes et des critères
Feedback formatif	Accompagner les difficultés prioritaires	Retours ciblés, annotations, entretiens brefs	Révision plus pertinente, sentiment d'efficacité
Écriture réflexive	Articuler expérience et conceptualisation	Journal de stage, portfolio, analyse de séance	Posture réflexive et langage professionnel
Progression curriculaire	Structurer les apprentissages sur la durée	Répartition des genres et compétences par année	Lisibilité du parcours et montée en complexité

Tableau 2. Dispositifs de formation scripturale mobilisables dans les ENS

6. Apports, limites et perspectives de recherche

La principale contribution de cet article réside dans la clarification d'un cadre d'analyse pour penser l'enseignement de l'écriture dans les ENS algériennes. En replaçant l'écrit au croisement des dimensions cognitive, sociale, académique et professionnelle, il montre que les difficultés rencontrées par les étudiants ne sauraient être rabattues sur une faiblesse linguistique isolée. Elles doivent être comprises comme le produit d'exigences multiples, souvent peu explicitées, et d'une organisation curriculaire qui ne prend pas toujours suffisamment en charge les apprentissages scripturaux.

Cette contribution demeure cependant située. Parce qu'il s'agit d'un article de réflexion théorique et documentaire, les analyses proposées doivent être considérées comme des hypothèses argumentées plutôt que comme des résultats empiriquement établis pour l'ensemble des ENS. Cette précision est importante du point de vue scientifique. La transformation d'une communication en article ne doit pas conduire à surinterpréter la

portée des affirmations. La prudence méthodologique impose donc d'indiquer clairement la nature du travail réalisé.

Plusieurs prolongements de recherche apparaissent dès lors nécessaires. Il serait particulièrement utile de constituer des corpus d'écrits d'étudiants, de mener des entretiens avec les formateurs et les étudiants, d'observer des situations d'accompagnement à l'écriture et d'analyser les consignes et critères d'évaluation effectivement utilisés dans les ENS. De telles enquêtes permettraient de confronter la grille ici proposée aux pratiques réelles, d'identifier les difficultés dominantes selon les années de formation et de mesurer les effets de dispositifs expérimentaux.

Une autre perspective importante concerne l'articulation entre politiques curriculaires et initiatives locales. Les transformations souhaitables de l'enseignement de l'écriture supposent à la fois un cadre institutionnel, des ressources, du temps et une dynamique collective au sein des équipes de formation. Étudier les conditions de possibilité de cette évolution constitue un chantier en soi.

Conclusion:

L'enseignement de l'écriture dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie ne peut être envisagé comme une question périphérique ou purement technique. Il touche au cœur même de la formation initiale des enseignants, parce qu'il conditionne à la fois l'appropriation des savoirs universitaires, l'entrée dans les genres du métier et la construction d'une posture réflexive. L'écriture y apparaît comme une pratique de savoir, une pratique de formation et une pratique de professionnalisation.

L'analyse théorique menée dans cet article met en évidence plusieurs tensions : pluralité des finalités assignées à l'écrit, coexistence de genres académiques et professionnels, persistance d'attentes implicites, poids de l'évaluation terminale et fragilité possible du rapport à l'écriture chez certains étudiants. Face à ces tensions, la réponse ne peut se limiter à exiger davantage de correction ou de conformité. Elle suppose une didactisation explicite de l'écrit, un accompagnement du processus scriptural et une intégration de l'écriture dans l'ensemble du curriculum de formation.

Les orientations proposées — enseignement explicite des genres, ateliers d'écriture, feedback formatif, écriture réflexive, formation des formateurs et curriculum progressif — dessinent une voie possible pour renforcer la maîtrise de l'écrit chez les futurs enseignants. Elles ont aussi une portée plus large : former un enseignant à écrire, c'est former un professionnel capable de penser sa pratique, d'organiser ses savoirs et de transmettre à ses élèves des usages de l'écrit exigeants, conscients et émancipateurs.

Dans cette perspective, repenser l'enseignement de l'écriture dans les ENS constitue non seulement un enjeu pédagogique, mais aussi un levier stratégique pour améliorer durablement la qualité de l'enseignement du français et de la formation des enseignants en Algérie

Bibliographie :

- BARRÉ-DE MINAC, Christine. Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2015.
- BUCHETON, Dominique. Refonder l'enseignement de l'écriture. Paris : Retz, 2014.
- DELCAMBRE, Isabelle ; REUTER, Yves. Les pratiques d'écriture à l'université. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 2002.
- FLOWER, Linda ; HAYES, John R. A Cognitive Process Theory of Writing. College Composition and Communication, vol. 32, no 4, 1981, p. 365-387.
- LEA, Mary R. ; STREET, Brian V. Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. Studies in Higher Education, vol. 23, no 2, 1998, p. 157-172.
- OLSON, David R. L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris : Retz, 1998.
- PLANE, Sylvie. L'écriture comme processus. In : Didactique du français. Bruxelles : De Boeck, 2006.
- REUTER, Yves. Didactique du français : fondements d'une discipline. Bruxelles : De Boeck, 2006.
- REUTER, Yves. L'écriture de formation et la formation par l'écriture. Bruxelles : De Boeck, 2016.