

La pratique de l'atelier d'écriture à l'intention des  
étudiants universitaires:  
entre apports et contraintes



The Writing Workshop Practice for University Students:  
between Contributions and Constraints

AOUALI Naoual<sup>1</sup>

Université De Tiaret(Algérie); aoualinawel@gmail.com

**Résumé:**

Les ateliers d'écriture ont été sélectionnés comme solution au problème d'incompétence rédactionnelle constaté chez les étudiants universitaires de première année de licence. Ces apprenants rencontraient d'importantes difficultés pour rédiger de manière fluide et produire des textes cohérents et attrayants. Malgré le fait que les ateliers d'écriture facilitent le développement de la compétence rédactionnelle et stimulent la créativité, leur mise en pratique a révélé certaines contraintes liées au contexte. C'est pourquoi nous avons remis en question l'efficacité d'une telle approche visant à améliorer la compétence rédactionnelle des apprenants. Notre objectif était de comprendre de manière pertinente dans quelles conditions la pratique des ateliers d'écriture peut réellement améliorer de façon significative les performances des apprenants en production écrite.

**Mots clés:** atelier, écrit, compétence, apprenant, conditions

**Summary:**

Writing workshops have been selected as a solution to the problem of poor writing skills observed among first-year university students. These learners faced significant difficulties in writing fluently and producing coherent and engaging texts. Despite the fact that writing

**Auteur correspondant :** AOUALI Naoual, e-mail : aoualinawel@gmail.com

workshops facilitate the development of writing skills and stimulate creativity, their implementation has revealed certain constraints related to the context. This is why we questioned the effectiveness of such an approach aimed at improving learners' writing skills. Our objective was to understand, in a relevant manner, under what conditions the practice of writing workshops can truly enhance learners' performance in written production.

**Keywords:** workshop, writing, skill, learner, conditions

### **Introduction**

L'écriture a toujours été au cœur des réflexions pédagogiques et constitue une préoccupation majeure en didactique, car elle revêt une importance primordiale tant du point de vue de l'expression que de la compréhension, étant donné que l'évaluation se fait principalement à l'écrit.

Cette étude présente une analyse approfondie de la pratique des ateliers d'écriture chez des apprenants de français langue étrangère. Elle découle de la constatation d'un besoin de maîtrise de l'écrit chez les étudiants de première année universitaire, certains d'entre eux rencontrant des difficultés à écrire, voire présentant des feuilles blanches. Afin de remédier à cette problématique, des ateliers d'écriture ouverts ont été mis en place, offrant aux étudiants l'opportunité d'améliorer leurs compétences rédactionnelles.

La question centrale de notre recherche porte sur les avantages et les contraintes associés à la pratique des ateliers d'écriture en contexte universitaire. Nous avons émis l'hypothèse que ces ateliers aideraient les apprenants à surmonter leurs lacunes et à développer leurs compétences rédactionnelles, tout en identifiant le temps comme une contrainte majeure. En effet, étant donné le rythme intensif des études des étudiants, la programmation d'un seul atelier hebdomadaire d'une heure et demie s'avère être un défi.

Il est essentiel de détailler le contexte et la méthodologie des ateliers d'écriture afin d'améliorer les pratiques pédagogiques et de favoriser le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

#### **Cadre théorique**

Cette section vise à rendre compte des pratiques d'enseignement et des stratégies mises en place par l'enseignant lors des ateliers d'écriture. Il est essentiel pour l'enseignant de réfléchir à ses approches pédagogiques, de définir clairement ses objectifs et de prendre en considération les

besoins spécifiques des apprenants ainsi que les exigences du programme. En débutant chaque atelier, l'enseignant doit suivre les contenus établis afin de soutenir les apprenants dans leur progression académique.

### **1.1. L'atelier d'écriture**

L'atelier d'écriture se présente comme un espace de collaboration interactif où l'écriture collective est privilégiée, impliquant un travail à la fois individuel et en groupe. Une composante essentielle de cette pratique réside dans la lecture des productions des pairs. En examinant les écrits des autres, il devient plus aisé de repérer les faiblesses et les erreurs par rapport à notre propre texte. Cependant, pour parvenir à ce stade de révision et d'évaluation constructive des écrits d'autrui, il est nécessaire de posséder un niveau de compétence linguistique adéquat, une maîtrise des règles de la langue, et surtout, une pratique régulière. L'atelier d'écriture doit ainsi être une activité récurrente pour favoriser le développement de ces compétences.

### **1.2. Les pratiques enseignantes**

Selon Marguerite Altet (2001) :

*"La pratique enseignante représente la manière singulière dont une personne exerce son activité professionnelle, en l'occurrence l'enseignement. La pratique ne se résume pas uniquement aux actions et réactions observables, mais englobe également les processus de mise en œuvre de l'activité dans un contexte donné par un individu, ainsi que les choix et les prises de décision qui en découlent."*

Cette définition met en lumière les facteurs qui influent sur les pratiques pédagogiques. Chaque enseignant a sa propre manière de faire, influencée par les décisions prises dans les divers contextes d'enseignement. Cette approche peut varier même pour un même enseignant, d'autres éléments entrent en jeu tels que l'expérience, la formation continue, le style d'enseignement, etc., qui impactent la pratique enseignante et la rendent évolutive d'une année à l'autre.

Selon P., Pelpel (1993) : *"Les méthodes représentent le côté enseignant de l'enseignement, tandis que les démarches concernent l'apprenant, le chemin qu'il emprunte pour atteindre des objectifs qui lui sont propres."*

Il est évident que le lien étroit entre l'enseignement et l'apprentissage implique qu'une bonne qualité d'enseignement favorise un bon apprentissage. Cela soulève des questions sur les stratégies mises en

place par l'enseignant pour guider l'apprenant dans l'appropriation des connaissances. L'apprenant, en tant qu'acteur principal de son apprentissage, reçoit un savoir et choisit sa propre approche pour le comprendre, mais cela se fait en fonction des directives fournies par l'enseignant.

### **1.3. Organisation des conditions d'apprentissage**

Dans son analyse, M. Bru (1996) caractérise l'enseignant comme un architecte des conditions d'apprentissage, préférant substituer le concept de méthode d'enseignement par celui de "profil d'action didactique". Selon lui, l'enseignant n'intervient pas directement dans les situations d'enseignement-apprentissage, mais agit sur des variables ajustables pour structurer ces conditions.

Ces variables d'action, au nombre de trois, sont les suivantes :

- Variables de structuration des contenus (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités)
- Variables processuelles (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, style de communication didactique, modes d'évaluation)
- Variables relatives au dispositif (organisation de l'espace, gestion du temps, regroupement des apprenants, utilisation des outils et supports pédagogiques)

Le profil d'action didactique se construit ainsi à partir des interactions et des situations concrètes au sein de la classe, façonnées par ces trois variables.

Il est essentiel de souligner que, par rapport à la méthode, l'enseignant doit réfléchir à la meilleure approche pour son cours, agissant en tant que stratège et encourageant les apprenants à développer des stratégies efficaces.

### **1.4. Stratégies d'enseignement /apprentissage**

Aujourd'hui, avec l'émergence des approches cognitives et des nouvelles théories psycholinguistiques, le terme "stratégie" est devenu omniprésent. L'intérêt porté aux stratégies des apprenants s'est étendu à celles des enseignants, qui doivent mettre en œuvre des opérations cognitives pour atteindre leurs objectifs d'enseignement. Comme le souligne J. P. Robert (2008), "l'enseignant doit déployer des stratégies pédagogiques pour encourager l'engagement de l'apprenant dans son processus d'apprentissage".

Selon Tardif (1998), l'enseignant stratégique se distingue par ses capacités de réflexion, de prise de décisions, de motivation, de modélisation, de médiation et d'encadrement. Il doit être attentif aux

besoins de son public, en identifiant les besoins des apprenants pour adapter ses contenus et ses approches pédagogiques. Au fil du temps et de l'expérience, il acquiert une expertise dans son domaine, lui permettant d'ajuster facilement le programme en fonction du niveau réel de ses apprenants, en tenant compte de leurs connaissances préalables, de leurs lacunes et de leurs besoins.

L'enseignant stratégique doit prendre en considération les objectifs du programme et les exigences des tâches proposées, en veillant à l'adéquation entre la théorie et la pratique, ainsi qu'entre les objectifs et les acquis. De plus, il doit garantir la pertinence des techniques pédagogiques et des supports utilisés en classe.

#### **1.5. Stratégies rédactionnelles**

La production de textes suscite l'intérêt de plusieurs chercheurs. Les recherches menées ne visent pas seulement l'acquisition de connaissances, mais également à aider les praticiens à développer cette compétence complexe et difficile.

Isabelle Senécal et ses collaborateurs (2015) mettent en avant la résolution de problèmes et la relève de défis comme stratégies pédagogiques favorisant le développement des compétences en écriture des apprenants. Ils soulignent également l'importance de la collaboration comme stratégie d'apprentissage, favorisant un apprentissage co-constructif qui encourage les échanges et les interactions en faveur de l'enseignement.

#### **1.6. Modèles théoriques de rédaction**

Selon Barbier (2004), "à l'heure actuelle, aucune des tentatives de modélisation ne constitue un modèle de référence systématique". Bien que les modèles existants présentent parfois des similitudes et des phases identiques, ils semblent être dans une continuité. Cependant, la question qui se pose est de savoir s'ils peuvent être utilisés aussi bien par les locuteurs natifs que par les apprenants novices.

Il n'existe pas de spécificité entre la L1 et la L2, et étant donné que nous disposons uniquement de théories relatives à l'activité de rédaction chez les novices, il est nécessaire de combler ce manque en utilisant des modèles élaborés et testés chez les apprenants de langue étrangère, sans qu'ils soient spécifiques à un type particulier d'apprenants.

## 2. Méthodologie

Notre méthodologie s'est articulée autour de deux étapes principales:

Dans un premier temps, nous avons entrepris de décrire la méthode utilisée lors des ateliers à l'université de Chlef destinés aux étudiants de première année en langue étrangère.

Ensuite, nous avons analysé les écrits des apprenants en utilisant une grille d'évaluation.

### 2.1. Méthode adoptée pour les ateliers :

Pour sélectionner la méthode de travail la plus adaptée, nous nous sommes posé la question suivante : de quelle manière les ateliers d'écriture pourraient-ils pleinement jouer leur rôle ?

La planification d'un atelier d'écriture est une tâche complexe qui nécessite une sélection minutieuse de la méthode, en prenant en considération plusieurs facteurs, notamment :

- Les besoins individuels de chaque apprenant,
- L'alignement du programme avec les tâches effectuées pendant les ateliers,
- L'articulation nécessaire entre la théorie et la pratique,
- La motivation des apprenants et leur engagement maximal,
- Le temps alloué, suffisant pour traiter de manière pertinente les activités.

En tenant compte de ces facteurs, nous avons opté pour la procédure suivante :

**Étape 1** : Définition claire des objectifs pédagogiques et communication de ces derniers aux apprenants. P. Osterriech (1964) souligne l'importance de cette étape.

**Étape 2** : Lecture de divers textes. Les textes courts servent de support initial, avec une progression allant du simple au complexe pour faciliter l'assimilation. L'analyse des textes met l'accent sur la formation des phrases, l'identification des mots clés, l'explication des termes difficiles, et la saisie des idées essentielles.

**Étape 3** : Réécriture des extraits par les apprenants, avec des consignes claires, des critères d'évaluation précis, et une correction analytique mettant en lumière les erreurs fréquentes.

**Étape 4** : Deuxième réécriture des textes en tenant compte des corrections, suivi d'une lecture à haute voix et d'une correction entre pairs.

**Étape 5** : Synthèse des difficultés rencontrées à la fin de chaque atelier, avec des explications sur les règles grammaticales et textuelles pertinentes.

Après quatre ateliers suivant cette méthode, nous avons modifié notre approche comme suit :

**Étape 1** : Choix d'un thème en lien avec le programme et débat autour de ce thème.

**Étape 2** : Rédaction de textes en relation avec le thème choisi, suivi d'une correction entre pairs.

**Étape 3** : Correction minutieuse des copies, suivi d'une révision par l'enseignant.

**Étape 4** : Correction des écrits par les apprenants.

**Étape 5** : Lecture des textes corrigés à haute voix, suivi d'une synthèse par l'enseignant sur les erreurs et les règles linguistiques.

### 2.2. Évaluation de la compétence en écriture :

Pour évaluer la compétence scripturale des apprenants, nous avons élaboré une grille prenant en compte les divers paramètres composant cette compétence.

Critères	indicateurs
Adéquation à la production	Compréhension du sujet
	Capacité à expliquer
Présentation de la copie.	Mise en page
	Lisibilité de l'écriture
Correction de la langue	Absence des erreurs d'orthographe
	Utilisation correcte des temps et des modes verbaux
	Respect des règles d'accord
Cohérence et cohésion	Utilisation correcte des connecteurs logiques
	Pertinence des idées
	Leur enchaînement
	Mise en relation des passages
Originalité de l'expression	
Respect du temps alloué	
Coopération et travail à l'intérieur du groupe et son influence sur l'écrit	

**Tableau 1 : grille d'évaluation de l'écrit**

### 3. Résultats

#### 3.1. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats du premier type d'ateliers

Critères	indicateurs	Résultats des quatre premiers ateliers			
		Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3	Atelier 4
Adéquation à la production	Compréhension du sujet	Oui	Oui	Oui	Oui
	Capacité à expliquer	Un peu	Un peu	Oui	Un peu
Présentation de la copie.	Mise en page	non	Un peu	Un peu (c'est surtout les filles qui prennent le soin de donner des copies bien présentées)	Oui
	Lisibilité de l'écriture	Oui	Oui	Oui	Oui
Correction de la langue	Les erreurs d'orthographe	Oui	Un peu	Un peu	Un peu
	Utilisation correcte des temps et des modes verbaux	Non	Un peu	Un peu	Un peu
	Respect des règles d'accord	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu



Cohérence et cohésion	Utilisation correcte des connecteurs logiques	Un peu (utilisation correcte des connecteurs très usuels comme <b>et, mais, parce que, donc ...</b> )	Un peu	Oui	Oui
	Pertinence des idées	non	non	Non	Non
	Leur enchaînement	Un peu (un bon enchaînement entre des phrases simples seulement, mais une fois les phrases sont enchâssées l'enchaînement fait défaut)	Une amélioration (les étudiants sont motivés et essayent de réécrire des textes cohérents et corrects pour éviter les remarques faites par leurs pairs. Il y a certains qui ont montré	Oui	Un peu

			un désagrément par rapport aux remarques faites par leurs pairs)		
	Mise en relation des passages	Un peu	Oui	Oui	Un peu
Originalité de l'expression		non	Non	Non	Non
Respect du temps alloué		Non (il y a ceux qui terminent bien avant la fin du temps sans pour autant faire une révision de l'écrit)	Un peu (après avoir insisté sur l'utilité de réviser les copies, les étudiants commencent à revoir leurs productions avant de les déposer)	Oui	Un peu
Coopération et travail à l'intérieur du groupe		Un peu	Oui	Oui	Un peu

Tableau 2 : les résultats du premier type d'ateliers

**3.2. Le deuxième tableau ci-dessous récapitule les résultats du deuxième type d'ateliers**

Critères	indicateurs	Résultats des quatre ateliers			
		Atelier 1	Atelier 2	Atelier 3 (certains étudiants ont ramené des dictionnaires pour s'en servir)	Atelier 4
Adéquation à la production	Compréhension du sujet	Oui	Oui	Oui	Oui
	Capacité à expliquer	Un peu	Oui	Oui	Oui
Présentation de la copie.	Mise en page	Oui	Oui	Oui	Oui
	Lisibilité de l'écriture	Oui	Oui	Oui	Oui
Correction de la langue	Les erreurs d'orthographe	Oui	Oui	Un peu	Un peu
	Utilisation correcte des temps et des modes verbaux	Non	Un peu	Un peu	Un peu
	Respect des règles d'accord	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu
Cohérence et cohésion	Utilisation correcte des connecteurs logiques	Un peu	Un peu	Un peu	Oui
	Pertinence des idées	non	Un peu	Oui	Oui
	Leur enchaînement	Un peu	Un peu	Un peu	Un peu
	Mise en relation	Un peu	Un peu	Oui	Oui

	des passages				
Originalité de l'expression		Non	Un peu	Un peu	Un peu
Respect du temps alloué		Un peu	Oui	Oui	Oui
Coopération et travail à l'intérieur du groupe		Un peu	Oui	Oui	Oui (un rythme d'organisation élevé à l'intérieur de chaque groupe)
			<b>NB/ à la fin de cet atelier l'enseignant promet une récompense pour le meilleur écrit)</b>		

Tableau 3 : les résultats du deuxième type d'ateliers

#### 4. Interprétation des résultats

Les données du premier tableau mettent en évidence plusieurs aspects :

- Les difficultés rencontrées ne se limitent pas à un vocabulaire restreint ou des erreurs d'orthographe, mais découlent d'une pratique limitée de l'écriture.

- Les trois premiers ateliers montrent une amélioration progressive dans la qualité des productions écrites. Cependant, lors du quatrième atelier, une légère baisse de performance a été observée, notamment en termes de respect du timing et d'engagement des apprenants dans les discussions.

- Malgré cette baisse ponctuelle, la majorité des apprenants montrent une nette amélioration dans divers aspects, tels que la mise en forme, l'utilisation judicieuse des connecteurs logiques, et la révision de leurs copies.

- La démotivation des apprenants lors du quatrième atelier est attribuée à la répétition des mêmes types d'activités. Un changement

d'approche est donc nécessaire pour maintenir leur intérêt et motivation.

En ce qui concerne le critère d'originalité et de pertinence des idées, il reste constant, car les exercices se basent sur la réécriture de textes existants, limitant ainsi la possibilité d'apporter des idées nouvelles.

Le deuxième tableau résume une approche différente axée sur l'écriture créative et originale, avec des débats préliminaires pour enrichir le vocabulaire des apprenants. Les résultats montrent une amélioration constante, bien que l'enchaînement des idées, l'originalité de l'expression et l'accord nécessitent davantage de pratique.

La coopération au sein des groupes a été initialement difficile pour certains étudiants, mais s'est améliorée avec le temps. Certains ont préféré les retours de l'enseignant aux remarques de leurs pairs, tandis que d'autres ont tiré profit de la collaboration pour renforcer leurs compétences.

L'organisation du travail s'est améliorée progressivement, avec une meilleure efficacité dans les tâches et un climat de confiance instauré au sein des groupes. La mise en place de rôles adaptés au style d'apprentissage de chaque étudiant a contribué à maintenir la motivation et à obtenir des résultats positifs.

Il est essentiel de continuer à diversifier les activités pour maintenir l'engagement des apprenants et favoriser leur progression dans l'écriture.

## **5. Discussion**

L'analyse des données présentées met en lumière l'importance de la coopération et de la diversification des activités dans l'enseignement de l'écriture en tant que compétence langagière. Selon Vygotsky (1978), la coopération entre pairs favorise le développement cognitif des apprenants en les exposant à des points de vue différents et en les encourageant à expliciter et à défendre leurs idées. Cette interaction sociale permet aux étudiants de construire collectivement leur compréhension et d'améliorer leurs compétences rédactionnelles.

En outre, la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) souligne l'importance de l'expérience concrète et de la réflexion sur cette expérience pour favoriser l'apprentissage. Les activités d'écriture créative et les débats préliminaires mentionnés dans le deuxième tableau offrent aux apprenants l'occasion d'expérimenter différents styles d'écriture et de réfléchir sur leurs choix linguistiques.

En ce qui concerne la motivation des apprenants, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) suggère que les individus sont motivés lorsqu'ils perçoivent un certain degré d'autonomie, de compétence et de relation sociale. En changeant les rôles des apprenants en fonction de leurs styles d'apprentissage et en offrant une récompense pour le meilleur écrit, les enseignants ont pu répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des étudiants, ce qui a contribué à maintenir leur motivation et à améliorer leurs performances.

Enfin, la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky (1978) souligne l'importance de proposer des défis appropriés aux apprenants pour favoriser leur progression. Le changement d'approche mentionné pour éviter la démotivation des apprenants lors du quatrième atelier s'inscrit dans cette perspective en adaptant les activités aux besoins et aux capacités des étudiants.

En combinant ces différentes perspectives théoriques, il est possible de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents à l'apprentissage de l'écriture et d'identifier des stratégies pédagogiques efficaces pour soutenir le développement des compétences rédactionnelles des apprenants.

### **Conclusion**

L'étude souligne l'importance de la collaboration au sein des ateliers d'écriture pour développer la compétence rédactionnelle des apprenants en langue étrangère. Cette pratique vise à encourager l'originalité, la variété des écrits, la coopération et l'auto-correction basée sur les avis des pairs. Le retour d'expérience diversifié permet une réflexion partagée et facilite le processus d'écriture en offrant une perspective différente.

Cependant, des contraintes ont été identifiées, notamment le temps limité pour traiter toutes les lacunes des apprenants et le nombre élevé d'étudiants qui rend difficile une correction minutieuse de toutes les productions écrites. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la contrainte du temps impacte la qualité de l'enseignement a été confirmée, suggérant que des groupes plus restreints pourraient améliorer l'efficacité des ateliers d'écriture.

En conclusion, cette étude met en lumière la complexité de l'enseignement de l'écrit et souligne l'importance de la collaboration et de la réflexivité dans le développement des compétences rédactionnelles en langue étrangère. Pour optimiser les résultats, il est nécessaire de trouver un équilibre entre la diversité des activités proposées, le temps alloué à chaque étape et le nombre d'apprenants par groupe. En mettant l'accent

sur ces aspects, l'enseignement de l'écriture peut être enrichi et amélioré de manière significative.

### **Bibliographie**

- Altet, Marguerite M., Fabre, C., Orange, I., & Vinatier. (2001). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». CREN Centre de Recherche en Éducation de Nantes. Publié dans Revue Française de Pédagogie, n° 138.
- Barbier, M.-L. (2004). « Écrire en langue seconde, quelles spécificités ? » In Piolat, A. (Ed.), « Écriture. Approches en sciences cognitives », p. 197.
- Bronckart, Jean-Paul. (2005). « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir ». Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, no. 27, p. 361-380.
- Bru, M. (1996). La pédagogie, Une encyclopédie pour aujourd'hui. ESF.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Fayol, M. (2007). « La production de textes et son apprentissage ». Les journées de l'ONL, Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Lafont-Terranova, Jacqueline. (2014). « La construction du sujet-écrivain : approches linguistiques et didactiques. Linguistique ». Université d'Orléans.
- Osterriech, P. (1964). *In faire des adultes*. Bruxelles, Dessart.
- Pelpel, P. (1993). « Se former pour enseigner ». Paris, Dunod.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, 2ème édition. Ophrys, France.
- Senécal, Isabelle et ses collaborateurs. (2015). « Stratégies et méthodes d'enseignement ». Collège Saint Anne, cours de demain. Source : Center for Creative Leadership, [www.ccl.org](http://www.ccl.org), Québec.
- TARDIF, J. (1998). Cité par Claude Germain, dans « Les stratégies d'apprentissage », *Clé International*, p. 116-121.
- Touag, S. (1995). « L'atelier d'écriture en seconde : du brouillon à l'œuvre achevée. L'écriture comme appropriation d'un savoir ». IUFM d'Orléans-Tours (Mémoire professionnel de français).

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Zesiger, P. (1995). « Écrire ». Paris : Presses Universitaires de France.