Une pratique d'écriture libre : l'atelier d'écriture

Emanuel FAYE
magoufaye@yahoo.com
Université Cheikh Anta DIOP de Dakar (Sénégal)

Abstract: Teaching French or teaching in French seems not to find out a way nowadays. The teachers deliver a teaching from books which doesn't allow to learners to develop competences. The most important is still focussed on the transmission of knowledge that does not always train for real life. In this teaching, all the process which makes a text from the meeting between the language, the writing and the thinking, is missing. Whereas, settling scriptural tools will not only help the learner to work again, but it will allow him to acquire a lot of useful competences to his training as a human being. Here is a challenge offered by the learning of writing in the workshops.

Keywords: *writing workshop, writer, learning, scriptural competence, writing process.*

Introduction

L'enseignement de l'écriture a toujours préoccupé nos structures scolaires mais aussi de nombreux spécialistes. Les développements de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage ont abouti à un changement incontournable dans la didactique de l'écrit. Les transformations ont été rapidement ressenties au niveau de l'objet texte aussi bien que du côté du sujet apprenant scripteur ou « écrivant ». L'apprentissage de l'écriture n'aura lieu qu'en situation de communication. L'apprenant dans son parcours éducatif est appelé, mainte fois, à produire voire à reproduire des énoncés afin d'améliorer sa production écrite, maîtriser des compétences sur la langue et les règles régissant les textes, s'approprier des savoirs contextuels et acquérir certains

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

processus mentaux. L'objectif du processus d'écriture qui est un mode d'expression et de communication consiste à doter les apprenants d'une compétence scripturale. Dans le cadre de notre article, il sera question de noter d'abord l'historique et les mécanismes de l'atelier d'écriture, ensuite poser la problématique de l'acquisition des compétences scripturales chez les apprenants et enfin, montrer les différentes étapes du processus d'écriture.

I. Les pratiques d'ateliers d'écriture et d'écriture libre :

1.1. Définition et historique

L'histoire des ateliers d'écriture remonte à la fin du XIXe siècle aux Etats-Unis avec initialement une touche et forme particulièrement didactiques. Les ateliers d'écriture sont nés dans le contexte de contestation du cours classique de littérature. Cependant, au fil des années, cette tendance se développera en Europe mais sous d'autres formes. Rossignol [1996 : 16] note l'apparition de sept (7) tendances générales en France. Ces tendances sont présentées dans l'ordre chronologique :

> *« le groupe d'Aix, l'association Elizabeth BING, le Groupe Français d'Education Nouvelle, le travail de Jean RICARDOU et celui de Claudette ORIOL-BOYER, l'association CICLOP et la société Aleph Ecriture ».*

Sous ce rapport, nous pouvons retenir en substance les ateliers de bricolage en écriture et les ateliers d'écriture dans les instituts médico-psychologiques notamment avec les travaux respectifs d'Anne Roche et Elisabeth Bing qui sont, dans une certaine mesure, le corollaire du foisonnement de la production scripturale connue dans l'espace européen pendant cette époque. Au demeurant, même le Sénégal n'est pas en reste dans la mesure où, aujourd'hui, de nombreux ateliers d'écriture sont souvent organisés. Ils y sont arrivés par le travail de Véronique Petetin, une des initiatrices des ateliers Bing, chargée de la formation des professeurs de français dans le cadre du projet Qualité au Ministère de l'éducation nationale (2006 / 2010). Il faut noter que la plupart de ces ateliers sont élaborés pour augmenter l'efficacité interne de certaines entreprises voire ministères. Une initiative qui, en réalité, n'est pas dénuée d'intérêt, certes, mais qui en aurait eu plus si elle avait permis à davantage de jeunes non seulement d'y prendre part mais surtout de se départir de certaines lacunes longtemps trainées. C'est une initiative sur laquelle l'on devrait réfléchir et pérenniser au sein de certaines structures notamment scolaires aux fins de permettre aux apprenants de s'approprier aussi bien la communication écrite qu'orale tout en se dérobant une bonne fois de l'insécurité linguistique inhérente à la peur de commettre une faute langagière. L'institution des ateliers d'écriture à l'école pourrait être très bénéfique pour celle-ci et ses pensionnaires. Elle pourrait permettre de décharger l'écrit des représentations idéalisantes voire survalorisantes qui installent les apprenants dans une

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

insécurité linguistique certaine. Elle pourrait permettre surtout un véritable apprentissage de l'écriture et de ses processus. L'école est d'abord marquée par la prégnance de l'écrit sur l'oral. L'essentiel de ses savoirs et savoir-faire, comme la quasi-totalité de ses évaluations se font à l'écrit. Au même moment, et paradoxalement, elle n'enseigne pas à écrire [Faye, 2012]. Pourtant, « l'écriture est un faire qui s'apprend » [Rossignol 1996 : 76], au-delà de toute la polémique autour de son enseignement. Oriol-Boyer [2002 : 23] postule depuis toujours qu'écrire cela s'apprend et en livre même une des modalités :

> *« La théorie devra articuler le produit et le processus ; tantôt en effet le produit est un élément du processus, tantôt le processus est un élément du produit, qui laisse des traces dans ce dernier. On ne peut dire lequel englobe l'autre. Il y a interaction. La théorie est nécessaire pour passer à la pratique et pour évaluer les produits ».*

À l'école, l'enfant apprend à conjuguer, à accorder un verbe avec son sujet selon certaines modalités, en mathématique il apprend à développer, à réduire, à résoudre une équation du second degré, etc. mais quand il s'agit d'écriture, il apprend la graphie et pour le reste, il doit juste suivre les explications des professeurs sur les styles des écrivains, sur la composition et la structuration de tel ou tel autre texte. Pour le reste il doit suivre son tâtonnement au gré des enseignants et de sa culture littéraire pour faire une bonne dissertation. L'écriture est considérée par les enseignants comme allant de soi. Elle n'est déclinée qu'à partir de prescriptions plus ou moins précises. Ce qui n'est guère acceptable. Le tâtonnement, qui est une de ses voies royales, est récusé et considéré comme dégradant. Cela fait que l'école n'accorde aucun statut aux brouillons alors que ces derniers révèlent un parcours heuristique et des phases successives dans le travail de l'apprenant.

« La notion de plaisir est fondatrice de ce travail » comme le note Elizabeth Bing [1992 : 59]. Or, comme le reconnaît l'auteur de …*Et je nageais jusqu'à la page*, l'école et son régime normatif ont gâché le plaisir et le désir d'écrire.

Mieux, l'atelier d'écriture peut permettre d'installer des compétences et savoir-faire d'ordre grammatical, orthographique, structurel, …chez les apprenants. Cuq et Gruca notent bien dans le *Cours du français langue étrangère et seconde* [PUG, 2011 : 184] :

> *« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est certainement pas une tâche aisée, car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une séries de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer ».*

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

Un atelier d'écriture désigne un endroit coopératif destiné à susciter l'apprentissage et la créativité des participants par le moyen d'inducteurs. En réalité, c'est un exercice peu périlleux étant entendu qu'il s'effectue sans contraintes formelles particulières notamment d'ordre syntaxique. A ce titre, il aide l'enfant à étaler librement ses idées sur du papier tout en développant ses capacités cognitives. Les pratiques des ateliers se tiennent la plupart des cas sous la direction d'un animateur qui, en réalité, a seulement vocation de décliner l'orientation du travail. Autrement dit, il incombe généralement à chaque participant de dérouler en toute liberté sa production qui, au final, devrait aiguiser son appétit scriptural. Par ailleurs, étant avant tout un lieu de travail, l'atelier d'écriture se déroule en effet dans un environnement décontracté et qui permet de lever les tabous scripturaux en conférant à la pensée la facilité de retrouver le sens originel des mots. Nous avons animé des ateliers d'écriture dans des écoles, à l'université, dans des lieux de culture, dans des hôpitaux et dans des prisons. Lorsque l'atelier est bien vivant, il peut devenir en même temps une « petite fabrique de littérature », un véritable laboratoire de langues et une grammaire de l'imagination. Il est ainsi une « bibliothèque vivante » où on lit, (se) lit, écrit et confronte son texte à d'autres.

Dès lors, il est évident de reconnaitre que l'atelier d'écriture, au même titre que les autres pratiques artistiques, peut poursuivre plusieurs objectifs. En effet, lire, écrire, penser, analyser sont indissociables et peuvent faire acquérir plusieurs compétences.

1.2. Les objectifs des ateliers d'écriture

Pour Rossignol [1996 : 37],

> *« les ateliers ont pour principale fonction la création d'une compétence de lecteur, (…) le lecteur et l'écrivant ne représentent qu'une seule et même personne, car écrire consiste à (se) lire ».*

L'atelier d'écriture offre aux différents participants un cadre approprié pour extérioriser les mots afin de se les partager dans un environnement décontracté. Ainsi l'écriture permettra aux parties prenantes de ces ateliers de réveiller en elles un certain nombre de sentiments. En fait, il sera question pour ces dernières de prendre conscience non seulement de leur vécu mais aussi de leur ressenti ; des sentiments qu'elles pourront en effet se réapproprier et redéfinir dans leur texte au vu de l'absence de contraintes formelles avec laquelle ce type d'exercice s'effectue. Donc l'atelier d'écriture est un endroit où l'on peut réinventer sa propre histoire pour mieux entreprendre son avenir.

Dès lors, les participants ont toute latitude de renouer avec le sens de la parole tout en appréciant à bon escient l'intérêt qui existe dans le vivre-ensemble et, par ricochet, de mieux reconsidérer le rapport du Moi avec l'Autre. Par conséquent, chaque participant va retrouver une confiance en lui qui lui

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

confèrera au final des aptitudes pour pouvoir communiquer sans aucune gêne avec les autres. En parallèle, la participation à un atelier d'écriture permet d'expérimenter de nouvelles voies littéraires du fait qu'on parviendra à braver le regard de l'Autre, car il devient un partenaire d'écriture. C'est aussi une opportunité pour s'ouvrir à d'autres écrivains et à d'autres styles d'écriture. Dans un certain sens, elle contribue en particulier à développer dans le cerveau de l'enfant bon nombre de mécanismes tels que :

- Une bonne capacité de rétention
- Une organisation de la pensée
- La découverte du plaisir des mots
- La capacité à pouvoir poser ses émotions
- L'augmentation de l'empathie
- La prise de conscience que l'on s'améliore et que l'erreur n'est pas handicapante et peut servir de tremplin vers des connaissances plus larges.
- L'acquisition de la confiance en soi

II. L'acquisition des compétences scripturales

A la question « qu'est-ce que l'écriture ? », Barthes (1953) répondait techniquement par : « *c'est un moyen qui sert à noter le langage* ». L'écriture est une activité mise en œuvre par un émetteur sur un destinataire, pour transmettre en signes matériels le langage oral du sujet écrivant. D'après le Larousse, « l'écriture est un procédé permettant de représenter un langage avec des symboles ou des lettres ». Dans cette partie, il est question de souligner que l'expression écrite n'est pas une activité dépourvue de sens et de finalité, et la correction des erreurs n'est pas non plus l'objectif intégral des activités d'expression écrite. Elle permet d'installer chez l'apprenant des compétences scripturales.

2.1. L'importance des compétences scripturales

Faire un apprentissage systématique en écriture nécessite d'acquérir un ensemble de connaissances, habiletés et des compétences langagières. L'apprenant en classe doit se doter de compétences en écrit lui permettant, grâce aux connaissances intuitives qu'il a des règles de sa langue, de produire une infinité de phrases.

Cependant, il faut faire la différence entre la notion de compétence et celle de performance qui recouvre la réalisation d'un acte de langage, réalisation qui est relative à un contexte social ou une situation précise. La performance démontre la maitrise de la compétence. En outre, la compétence communicative demeure définie par rapport à la notion de compétence linguistique. Compétence linguistique, compétence communicative et compétence scripturale se combinent pour fonder une compétence d'écriture. La première consiste à considérer qu'une production écrite soit formellement possible, c'est-à-dire qu'elle est

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

grammaticalement correcte ; et la seconde à ce qu'elle soit appropriée à la situation de communication, c'est-à-dire qu'elle soit adaptée à la situation de production : à savoir au texte. La troisième suppose qu'elle respecte suffisamment le code écrit. D'après Perrenoud (2000), la compétence est « *la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations* ».

L'étude de l'écriture doit être ancrée dans un contexte précis, qu'il s'agisse dans ce cas précis d'un contexte institutionnel dans lequel elle comprendra, à travers différentes dimensions de saisir la notion de capacité langagière (ce qui permet de ne pas se limiter), d'éviter de réduire l'écriture à une stricte compétence de production d'un texte et de l'envisager dans son hétérogénéité. En effet, produire un texte ne veut pas dire faire une succession de phrases rédigées par l'apprenant, mais plutôt d'être sensible à la lecture et à un style particulier qui lui permet de développer son propre style, de pouvoir inscrire ses écritures dans un discours particulier, de trouver sa voix. Cela dénote que l'apprenant doit être exposé à des textes, à des genres. Il apprendra à les comprendre, à savoir les produire, les travailler et les personnaliser.

Pour Cuq et Gruca [2011 : 185], une véritable didactique de l'écrit tient compte de trois composantes essentielles :

– *l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase ;*

– *la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture ;*

– *les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants : la planification (…), la mise en texte ou textualisation (…), la révision (…).*

2.2. La relation lecture-écriture

Lecture et écriture sont considérées comme deux versants d'un même objet : la langue produite. En effet, lorsque l'apprenant est confronté à des activités d'écriture, il ne doit plus seulement construire du sens en décodant les signes qui ont été écrits par d'autres, mais plutôt construire du sens en produisant des signes écrits qu'il doit mettre en forme en tenant compte des règles grammaticales, orthographiques et lexicales qui régissent le français écrit. Cuq [2003 : 78] définit l'écrit comme :

> « *un terme qui désigne dans un sens le plus large […| une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une graphie matérialisant la langue et susceptible d'être lue* ».

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

Les activités écrites ont pour objectif de doter l'apprenant d'une compétence de production graphique comme moyen de communication. Toutefois, ce n'est qu'en écrivant sans cesse, qu'en copiant d'un jour à l'autre, que l'apprenant arrive à maîtriser l'art d'écrire, qui devient avec le temps un instrument d'expression. Le fait de parler de la trace graphique nous conduit vers l'identification du graphème :

> « *C'est une graphique polyvalente dont le rôle varie selon les types d'écriture […| il a en premier lieu une valeur phonique […| il a aussi un rôle sémantique et peut exercer d'autres fonctions que la simple transcription des sons* », selon Cuq [2003 : 119].

Par ailleurs, il existe une relation étroite entre la lecture et l'écriture. L'écriture est tributaire de la lecture, car le fait de répéter à chaque fois l'activité de lire un mot, une phrase, un texte, permet à l'apprenant de mémoriser des formes orthographiques et donc de se les rappeler en cas de besoin. Donc, nous pouvons dire que la lecture représente un moyen important dans l'acquisition du code écrit. Dans cette perspective, l'apprenant-lecteur a besoin d'identifier la forme phonographique du mot lu, car celui-ci est constitué d'un ensemble de lettres qui correspondent au langage oral.

2.3. Du savoir au savoir faire

Il est normal que les apprenants arrivent au lycée en connaissant bon nombre de règles linguistiques. Dès le début de l'année, certains sont capables, quand on les sollicite, de formuler des règles orthographiques, grammaticales et lexicales. Mais il se peut que, dans leurs productions écrites, ces mêmes apprenants ne savent pas toujours les appliquer. Autrement dit, il y a un problème dans la phase de mise en pratique pour eux. C'est pourquoi Vincent et Nicolas [2011 : 49] affirment : « *L'exactitude de la syntaxe, du sens, les liaisons justes, le choix du vocabulaire valorisent considérablement votre texte* ».

La question que nous nous posons est de savoir comment les savoirs linguistiques des apprenants peuvent devenir des savoir-faire. C'est là que les démarches anciennes de la pédagogie et des pratiques en matière d'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les programmes doivent immédiatement être modifiées en tenant compte des réalités suivantes :

– l'enseignant n'est plus celui qui dicte la norme de façon autoritaire. Il doit laisser les enfants partir de leur propre observation de la langue, dans l'application des règles au moment de la production des énoncés ;

– les pratiques de classe, désormais cadre d'échanges et de partage d'idées et d'expériences entre les apprenants, ont une valeur importante ;

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

– le fait de chercher un principe de fonctionnement de la langue, de le trouver, de le formuler eux-mêmes, rend ces apprenants réellement acteurs dans leurs apprentissages ;

– il parait beaucoup plus nécessaire de s'interroger avec l'apprenant sur les procédures qu'il met en œuvre pour résoudre les problèmes liés à la maitrise de l'écrit, au lieu de simplement mesurer dans ses productions les écarts par rapport à la norme. L'apprentissage de l'écriture est une instance de résolution de problème ;

– le professeur doit développer chez ses apprenants leur capacité à raisonner sur la langue pour qu'ils soient à même ultérieurement de sélectionner la graphie qui convient dans leurs écrits.

L'atelier d'écriture privilégie plutôt une approche de la langue qui permet aux apprenants d'acquérir une certaine autonomie. Le but ultime de l'acquisition des connaissances linguistiques est de mener l'apprenant à poser des questions sur ce qu'il est en train d'écrire et d'y apporter des solutions.

III. Le processus d'apprentissage de l'écriture en atelier d'écriture

L'écriture est une discipline exigeante qui demande un entraînement constant, et qui ne se satisfait pas d'épisodiques devoirs plus ou moins bâclés. Il faut écrire régulièrement pour s'améliorer, donc être disposé à écrire gratuitement… C''est là l'enjeu des ateliers d'écriture : donner ou redonner le goût d'écrire, pour le plaisir et non pour la note. Du coup, s'intéresser au processus d'apprentissage de l'écriture revient à s'intéresser à une notion essentielle de la pédagogie active : l'interaction. En effet, il est généralement convenu que les élèves n'ont pas l'amour d'écrire. Ils considèrent souvent l'écriture comme une activité contraignante. Ceci explique, sans les excuser, qu'ils trouvent l'écrit comme un pensum auquel ils ne daignent sacrifier que s'il y a une note à la clef. Du coup, les ateliers d'écriture leur donnent la possibilité de créer en s'auto-procurant les faveurs et méthodes d'écriture. « *C'est en écrivant qu'on devient « écriveron »*. Par ailleurs, à propos de cette pédagogie active, Freinet (1964) écrivait déjà : « *la voie normale de l'acquisition n'est nullement l'observation, l'explication et la démonstration, processus essentiel de l'Ecole, mais le tâtonnement expérimental, démarche naturelle et universelle* ». C'est pourquoi d'ailleurs il est nécessaire, dans le processus d'apprentissage de l'écriture, d'opérer une phase préparatoire. Par ailleurs, Barthes nous rappelle qu'il y a un plaisir à écrire, un plaisir des mots. Pour lui, lire serait un jeu, non pas au sens de la distraction, mais bien de la lecture-travail. Il écrit [1984 : 35] :

> *« Ouvrir le texte, poser le système de sa lecture, n'est donc pas seulement demander et montrer qu'on peut l'interpréter librement ; c'est surtout, et bien plus radicalement, amener à reconnaître qu'il n'y a pas*

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

de vérité objective ou subjective de la lecture, mais seulement une vérité ludique ; encore le jeu ne doit-il pas être compris ici comme une distraction, mais comme un travail – d'où cependant toute peine serait évaporée ».

Chez Barthes, non seulement lire et écrire sont indissociables, mais leur articulation s'inscrit dans une dialectique du plaisir et de la jouissance. A la question de savoir s'il y a des plaisirs différents de lecture, il répond [1984 : 45] :

« (….) enfin il y a ***une troisième aventure de la lecture*** *: c'est, si l'on peut dire, celle de l'Ecriture ; la lecture est conductrice du désir d'écrire (nous sommes sûrs maintenant qu'il y a une jouissance de l'écriture) ».*

C'est dire que lire et écrire sont indissociables, mais leur apprentissage doit emprunter la voie de la jouissance, du plaisir et non celle de la contrainte. La lecture obligatoire comme l'écriture obligatoire tue le plaisir, la jouissance du texte.

3.1 La phase préparatoire

La phase préparatoire est très intéressante dans le processus d'écriture dans l'atelier. Dans cette phase, l'animateur présente aux participants un exposé axé sur le processus d'écriture, les stratégies à utiliser, quelques règles de grammaire à respecter, les conventions de l'écriture à privilégier, etc. Les exposés sont déterminés par l'animateur selon un besoin particulier qu'il aura constaté dans les écrits des participants. Exemple d'exposé : planification d'un texte, choix des mots, majuscule et point, l'accord des verbes, etc. Les exposés sont courts et efficaces. Ce n'est pas un temps pour discuter avec les participants et de tenter de leur faire découvrir une règle. Dans les exposés, l'animateur porte les habits d'un enseignant-expert qui partage son expertise et explique comment acquérir celle-ci. Il ne s'agit pas cependant pas de se livrer à un cours traditionnel fait de répétitions de règles que l'on chercherait à faire mémoriser. Cette attitude qui consiste à « inculquer des règles à mémoriser » est surtout à éviter. L'on sait toutes les difficultés que les apprenants en général ont avec les règles de la grammaire et de l'orthographe : ils connaissent ces règles de mémoire mais ont tous des difficultés à les mettre en application lorsqu'ils écrivent. Par ailleurs, il ne s'agit pas non plus de faire un cours sur la structure et la composition des textes. L'animateur gardera à l'esprit ce mot de Kurt Lewin cité par Cuq et Gruca (2011) en épigraphe : « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie ». La plus belle théorie sur le texte ne fait pas le texte. C'est peut-être l'une des vérités qu'il faudrait rappeler aux enseignants de littérature. Ces derniers excellent souvent lorsqu'il s'agit de faire un cours sur le texte, mais ils ne font pas généralement écrire leurs élèves. C'est ce qui fait que leurs

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

enseignements en la matière transmettent des savoirs pertinents, mais n'installent pas de savoir-faire.

L'animateur aura la latitude de regrouper les participants en petits groupes ou de puiser dans leurs compétences individuelles. Cependant, le travail en groupe est capital d'un point de vue pédagogique. Selon Robert [2016 : 1] :

> « *Quand on fait une place au travail avec un partenaire d'écriture, on ressent rapidement toute la puissance des échanges entre les pairs sur l'apprentissage et sur la compréhension. Les voir se parler d'écriture ensemble, réfléchir ensemble, poser des questions sur le travail de l'autre ou sur le leur, prendre des décisions à la suite de ces échanges est souvent impressionnant* ».

Après cette étape, l'animateur étale ses activités qui seront entre autres :

- Présenter la démarche d'écriture aux participants. La modélisation de chacune des étapes de la démarche est très importante.
- Expliquer le fonctionnement des ateliers d'écriture (thèmes à choisir, cartes d'improvisation, intérêts personnels, etc.)
- Établir avec les participants les règles à respecter durant les ateliers d'écriture (silence, mise en texte, lecture, etc.).
- Prévoir avec les participants les modalités pour les entrevues de lecture.

La phase préparatoire permet de construire une grille de lecture avec les participants. C'est seulement après cette étape que l'écrivant se met dans une situation favorable à l'écriture.

3.2. L'écriture

Les participants choisissent un thème d'écriture à partir d'une proposition d'écriture ou de leurs intérêts personnels. Pendant la période d'écriture, l'animateur rencontre les participants individuellement ou en petits groupes pour une entrevue d'écriture. Les entrevues sont l'occasion de donner à chaque participant une rétroaction sur son texte par des critiques constructives, de lui procurer du soutien et de le questionner. Les rencontres sont considérées comme indispensables surtout pour les participants en difficulté. De ce fait, si l'animateur avait déjà présenté des modèles ou avait déjà avancé la proposition, l'écrivant commence à mettre en exercice son génie créateur tout en tenant compte des indications données mais aussi des règles qu'imposent le type de production écrite qu'il a choisi.

En outre, il est important de faire comprendre aux participants que l'on n'écrit pas avec des idées, on écrit avec des mots. Dès lors, l'animateur de l'atelier doit jouer pleinement son rôle qui consiste, entre autres, à aider l'écrivant à gérer sa charge cognitive. En effet, une fois que l'animateur a lancé la proposition, plusieurs participants arguent souvent qu'ils n'ont pas d'idées ou d'inspiration. L'on sait que l'écrit ne naît pas toujours de l'inspiration. Mieux,

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

les participants ont généralement un flux d'idées dont la gestion est encombrante. Le rôle de l'animateur est alors de jeter le participant dans l'aventure comme le ferait un maître-nageur avec ses élèves. Seulement, en cas de noyade, il faut qu'il sache aller les sauver. Par ailleurs, l'écriture est génératrice de l'écriture. L'on pense aussi à partir de ce que l'on a écrit.

Pour tous les types de production, l'élève devra au préalable respecter certaines démarches, élaborer les stratégies pour chacune d'elles et confectionner un protocole à cet effet.

3.2.1. Les démarches d'écriture

3.2.1.1. La proposition d'écriture

En atelier d'écriture, le travail ne naît pas d'une consigne. Même si l'expression consigne d'écriture est très souvent employée par certains animateurs. Le mot consigne, du verbe consigner (délimiter par une borne, selon *Le dictionnaire historique de la langue française*), dénote d'un aspect restrictif et contraignant. Il ne participe pas de l'esprit de l'atelier d'écriture qui consiste entre autres, à ouvrir un espace d'expression et de liberté aux écrivants. C'est pourquoi nous lui préférons celui de proposition (de proposer, c'est-à-dire poser devant), comme théorisée par Véronique Petetin lors de ses formations (2006-2010). La proposition est un outil qui permet à l'écrivant de disposer d'un vaste horizon de création. L'écrivant n'est dès lors lié ni par un thème ni par une forme. Il écrit sur le sujet de son choix et dans la forme qui lui convient le mieux.

La proposition d'écriture peut naître d'un texte, d'un mythe, et même d'un mot. Il s'agit plutôt d'un motif littéraire qui permet à l'écrivant d'exploiter sa créativité. Sa caractéristique essentielle doit être sa prospérité. La proposition d'écriture est constituée d'un prétexte, généralement un texte, et de la proposition elle-même. Le prétexte est choisi par l'animateur qui le présente aux écrivants. Puis, il s'ensuit un échange autour de sa thématique, de ses techniques d'écriture, de son style, ou d'autres textes qui ont abordé la même thématique ou qui ont une écriture similaire, etc. Après un moment d'échanges qui peut durer un quart ou une demie heure, l'animateur lance la proposition et selon le dispositif qu'il a choisi d'un commun accord avec les écrivants, ces derniers passent à la phase de mise en texte soit individuellement, soit par groupe de deux ou trois. Il peut s'agir de continuer un texte, de le recréer, de l'adapter, etc.

3.2.1.2. La mise en texte

Lorsque l'écrivant se lance à la tâche, il ne sait pas toujours la direction que va prendre son texte. Aragon (1969) le rappelle en des termes plutôt clairs : « Je crois qu'on pense à partir de ce l'on écrit et non le contraire ». L'écriture procède par tâtonnement et accepte le jeu sur la langue comme producteur de texte. Le tâtonnement est accompagné par des réajustements continus et le texte

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

qui est en train d'être construit devient un travail expérimental par lequel l'écrivant explore les ressources de la langue. L'expérimentation va naturellement avec des choix, et donc tout un travail sur la langue. C'est là un des avantages de l'atelier car la langue travaille celui qui la travaille. Le propos de Aragon semble confirmé par Sartre [1948 :49] qui écrit : « l'écrivain ne prévoit ni ne conjecture : il projette ».

Bien que l'écrivant dans un atelier d'écriture n'est pas un écrivain, tous les deux procèdent de la même démarche, c'est-à-dire le tâtonnement. Le plus éminent écrivain passe par le tâtonnement, l'hésitation pour donner naissance à son texte (voir *Brouillons d'écrivains*). Son travail est un va-et-vient incessant entre un texte qu'il construit et une langue qu'il apprend à dompter pour lui faire dire ce qu'il veut ou pour en révéler les subtilités. Dans cette démarche, quatre opérations se succèdent infiniment : « substituer-ajouter-supprimer-déplacer ». [Faye, 2012 : 267].

Dans la mise en texte, l'écrivant a la liberté de choisir la forme et le genre de son texte. Cette liberté, loin de freiner son écriture, est plutôt un moyen offert à lui pour explorer les formes qu'il désire.

3.2.1.3 La lecture des textes

Après un temps d'écriture fixé d'un commun accord avec les participants, l'animateur fait procéder à lecture des textes à haute voix. Ce moment de l'atelier est crucial. L'écoute des textes est « sacrée ». Chaque participant écoute le texte de l'autre comme il aimerait que le sien soit écouté. Ainsi, les textes produits dialoguent entre eux. En outre, écouter le texte de l'autre, c'est pouvoir lui donner les moyens de le réécrire par des critiques constructives et bienveillantes. C'est aussi se donner la possibilité de lui « emprunter » un tour, une expression pour la construction de son propre texte. Ce moment fait donc de l'atelier une bibliothèque vivante car les textes circulent. Pour l'animateur, il s'agit aussi d'orienter les participants vers la lecture d'autres textes ou livres qui ont une « parenté » avec leur texte. La lecture, puis la réécriture des textes, font de l'atelier un moment intéressant d'exploration de l'intertextualité. En effet, les renvois que font l'animateur et les autres participants sont généralement des réflexions, mais surtout d'autres textes dont la lecture pourrait enrichir le texte de chaque écrivant.

Il faut préciser que la lecture et la rétroaction qu'elle entraîne se déroulent de façon périodique et pas forcément à la fin de l'atelier. Il s'agit de les programmer après un temps d'écriture pour permettre à l'écrivant de donner un autre sens à son écrit, mais aussi de poursuivre ce qu'il fait de bien.

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

3.2.1.4 La réécriture

La réécriture n'est pas une correction de texte. Elle est une action normale qui suit les retours sur le premier jet. Ces retours proviennent essentiellement des autres écrivains et de l'animateur. Ce dernier doit être un fin connaisseur des textes et disposer naturellement d'une grande culture littéraire. Pendant le moment d'écriture, il se met au service des écrivants et répond à leurs sollicitations. Pendant la lecture des textes, il veille à ce que chaque écrivant accorde une écoute attentive et respectueuse aux autres participants. En même temps, il écoute et note tous les aspects du texte qui pourraient être réécrits, rectifiés, améliorés. Pendant la réécriture, il accompagne les participants en indiquant des sources, des aspects techniques et normatifs de la langue à explorer. Il met à la disposition des écrivants des livres divers allant de la littérature à des traités de grammaire, de conjugaison, et des dictionnaires. Ce faisant, l'animateur aide les participants à acquérir de nouvelles compétences.

Le travail de réécriture est fondé sur un principe : un texte est perfectible. Il est toujours possible de l'améliorer. Donc, on ne corrige pas un texte, on le réécrit. C'est fort de ces convictions que l'animateur laissera un temps de réécriture qui peut se faire dans l'atelier comme à la maison. Apprendre à écrire, c'est s'approprier un processus complexe dont les tâches sont répétitives et réflexives. Garcia-Deban [1989 : 46-47] décrit ce processus en ces termes : « savoir écrire, c'est savoir planifier, rédiger, reprendre et corriger, reprendre, corriger et améliorer ses écrits, composer son texte ».

Conclusion

C'est en écrivant qu'on apprend à écrire ! En effet, il est essentiel, pour le développement de la compétence « écrire des textes variés », que les élèves disposent de plages d'écriture fréquentes et prévues à l'horaire. Mieux, avec l'avènement de l'approche par les compétences, il est plus question aujourd'hui de doter les apprenants d'aptitudes qui leur permettent non seulement de pouvoir réaliser plusieurs tâches complexes, mais surtout de tendre vers une certaine autonomie. Avec cette approche, l'on sait définitivement que les savoirs ne suffisent pas à faire des apprenants motivés et performants. Ces derniers ont besoin de développer des savoir-faire et des savoir être et de se sentir participer de la réalisation d'une action. En cours de littérature, écouter de manière passive l'enseignant dire ses certitudes finit par lasser et donc par tuer la motivation. Perrenoud (2000) pose bien ce problème et explique la nécessité de revoir la posture de l'enseignant en ces termes :

> *« Enseigner, aujourd'hui, devrait consister à concevoir, mettre en place et réguler des situations d'apprentissage, en suivant les principes des pédagogies actives constructivistes ».*

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

Il faut préciser cependant que la vocation de l'atelier d'écriture n'est pas de former des écrivains. Elle est plutôt de former des praticiens des textes, de tous les types de texte, littéraires comme socio-professionnels. Cette posture permet à l'apprenant de mieux questionner ses pratiques. De plus, l'apprenant qui s'exerce par la pratique, à tous les types de textes, sera à l'aise dans leur connaissance comme dans leur construction aussi bien dans la classe que dans sa vie professionnelle à venir. Au-delà des compétences linguistiques et sociolinguistiques, il pourra développer d'autres compétences et construire sa culture par l'exploration de plusieurs types de textes, et d'origines différentes. De plus, son travail lui permettra de vaincre son stress. En se remettant au travail, il sait désormais que le texte ne naît pas de l'inspiration. Il est le fruit d'un travail. Le développement de sa culture et de ses compétences par l'exploration de plusieurs textes lui fera comprendre que tout texte est aussi un intertexte, voire un hypertexte.

Le passage d'un simple savoir à un savoir-faire est rendu possible par le goût et le plaisir à s'adonner à des activités scripturales en dehors de toute injonction étrangère contraignante.

Bibliographie

ARAGON, L. (1969), *Les incipit ou Je n'ai jamais appris à écrire*, Paris, Flammarion.

BARTHES, R. (1953), *Degré zéro de l'écriture*, Paris, Seuils.

BARTHES, R. (1984), *Le bruissement de la langue*, Essais critiques IV, Seuils, Essais Points.

BING, E. (1992), *Actes du colloque de Cerisy-la-Salle « Ateliers d'écriture »*, 1983, Claudette ORIOL-BOYER (sous la direction de…) éd. L'atelier du texte (Ceditel).

BING, E. (1976), *…et je nageais jusqu'à la page*, Paris, éd. Des femmes.

CUQ, J. P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris.

CUQ, J. P., GRUCA, I. (2011), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.

DUMORTIER, J.-L. (1994), Échec scolaire et didactique de la lecture et de l'écriture, in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 02, pp. 55-62.

FAYE, E. M. (2012), *Pour une amélioration des capacités de rédaction des élèves sénégalais de l'enseignement secondaire général. Essai sur l'usage des connecteurs dans la production écrite*. Thèse de doctorat, Université Cheikh Anta DIOP de Dakar.

FREINET, C. (1964), *Les invariants pédagogiques*, Paris, Maspero.

GARCIA-DEBAN, C. (1989), De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques, 61*, 29-56.

GERMAIN, M.O., THIBAULT, D. (2001), *Brouillons d'écrivains*, Paris, Bibliothèque Nationale de France.

GUIBERT, R. (2003), *Former des écrivants*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

MORINET, C. (2012), *Du parlé à l'écrit dans les études*, Paris, L'Harmattan.

ORIOL-BOYER, C. (2002), Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative. In V. Vanier (Ed.), *Aventures d'écriture. Pratiques d'atelier : un nouveau rapport à l'écriture* (pp. 19-29). Paris : Adapt éditions.

PERRENOUD, P. (2000), *Entretiens*, par Paola Gentile et Roberta Bencini, disponible sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)

PERRENOUD, P. (1998), *Construire des compétences*, Paris, ESF, 2ème édition.
ROBERT, I. (2016), Les partenaires d'écriture : qui avec qui ? consulté le 16/08/17 à 16h sur https://atelierecritureprimaire.com/2016/09/04/les-partenaires-decriture-qui-avec-qui/
ROSSIGNOL, I. (1997), *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse de six courants-clés.* Paris : Editions L'Harmattan.
SARTRE, J. P. (1948), *Qu'est-ce que la littérature* ? Paris, Gallimard.
VINCENT, G., NICOLAS, P. (2011), *L'écrit haut la main*, éd. Eyrolles.
VOLTZ, N. (2002), Pourquoi ouvrir des ateliers d'écriture en milieu scolaire ? in V. Vanier (Ed.), *Aventures d'écriture. Pratiques d'atelier : un nouveau rapport à l'écriture* (pp. 30-36), Paris : Adapt éditions.

BDD-A27623 © 2017 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:01:00 UTC)