

De l'écriture à la posture enseignante : les ateliers d'écriture comme levier de transformation des Pratiques didactiques

From Writing to Teaching Practice: Writing Workshops as a Lever for Transforming Didactic Practices

Ahlam LAABOUB, (doctorante)

*Laboratoire : études comparatives en littératures, langue, culture et Histoire.
Faculté des lettres et des sciences humaines. Mohammadia
Université Hassan II de Casablanca, Maroc*

Mounir SERHANI, (Enseignant-Chercheur)

*Laboratoire : études comparatives en littératures, langue, culture et Histoire.
Faculté des lettres et des sciences humaines. Mohammadia
Université Hassan II de Casablanca, Maroc*

Adresse de correspondance :	Laboratoire d'études comparatives en littératures, langue, culture et histoire Faculté des lettres et des sciences humaines, Mohammedia Université Hassan II de Casablanca, Maroc
Déclaration de divulgation :	Les auteurs n'ont pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude. Ils assument l'entière responsabilité de tout éventuel plagiat, de l'usage de l'intelligence artificielle dans la rédaction, ainsi que des résultats présentés dans cet article.
Conflit d'intérêts :	Les auteurs ne signalent aucun conflit d'intérêts.
Citer cet article	LAABOUB, A., & SERHANI, M. (2026). De l'écriture à la posture enseignante : les ateliers d'écriture comme levier de transformation des Pratiques didactiques. <i>International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics</i> , 7(5), 232–243. https://doi.org/10.5281/zenodo.19656351
Licence	Cet article est publié en open Access sous licence CC BY-NC-ND

Received: 28/03/2026

Accepted: 29/04/2026

International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics - IJAFAME

ISSN: 2658-8455

Volume 7, Issue 05 (2026)

De l'écriture à la posture enseignante : les ateliers d'écriture comme levier de transformation des Pratiques didactiques.

Résumé :

Face aux difficultés persistantes de l'enseignement de l'écriture, les dispositifs traditionnels demeurent centrés sur le produit final, limitant le développement d'une démarche réflexive chez les apprenants. Si les ateliers d'écriture ont été largement explorés pour leurs effets sur les apprentissages et la réécriture, les transformations des postures enseignantes induites par ces dispositifs restent insuffisamment analysées particulièrement dans le contexte marocain, peu documenté par la recherche actuelle. Ce gap scientifique constitue l'enjeu central de cet article, qui vise à explorer comment les ateliers d'écriture contribuent à une reconfiguration des postures et pratiques pédagogiques des enseignants. S'appuyant sur une démarche qualitative exploratoire triangulée d'observation de deux séances, analyse de productions écrites intermédiaires et entretien semi-directif avec l'enseignante. L'étude révèle une transformation partielle et contrastée de l'agir professoral. Si le dispositif favorise un engagement accru des apprenants et une reconfiguration de l'organisation pédagogique, les postures enseignantes demeurent largement marquées par des logiques de contrôle et de guidage. Le passage vers des pratiques d'accompagnement et de médiation reste inachevé, soulignant la nécessité d'une formation spécifique pour que les ateliers d'écriture déploient pleinement leur potentiel didactique.

Mots-clés : Ateliers d'écriture ; posture enseignante ; didactique de l'écrit ; réflexivité scripturale

Type de papier : Recherche empirique qualitative

Classification JEL : I21 ; I23

Abstract

Faced with persistent challenges in writing instruction, traditional approaches remain product-oriented, limiting the development of reflective practices among learners. While writing workshops have been widely explored for their effects on learning and rewriting, the transformations of teachers' professional postures induced by such devices remain insufficiently analyzed, particularly in the Moroccan educational context, which has received limited scholarly attention to date. This scientific gap constitutes the central focus of the article, which explores how writing workshops contribute to a reconfiguration of teachers' pedagogical postures and practices. Drawing on a triangulated qualitative exploratory design, combining observation of two workshop sessions, analysis of intermediate written productions, and a semi-structured interview with the host teacher. the study reveals a partial and contrasted transformation of teaching practice. While the device fosters increased student engagement and a reconfiguration of classroom organization, teaching postures remain largely shaped by control-oriented and directive logics. The shift toward accompanying and mediating stances remains incomplete, underscoring the need for targeted teacher training to allow writing workshops to fully realize their didactic potential.

Keywords : Writing workshops; teaching posture; writing didactics; scriptural reflexivity

Paper type: Qualitative empirical research

JEL Classification: I21 ; I23

1. Introduction

L'enseignement de l'écriture constitue aujourd'hui un enjeu central dans le champ de la didactique du français. Malgré sa place prépondérante dans les curricula, de nombreuses recherches mettent en évidence des difficultés persistantes chez les apprenants, tant sur le plan de la structuration textuelle que de l'engagement dans l'activité scripturale. Ces difficultés interrogent les modalités d'enseignement mobilisées en classe, fréquemment centrées sur le produit final et la conformité aux normes linguistiques. Comme le souligne Reuter (1995), l'écriture scolaire demeure associée à des situations artificielles où l'élève écrit principalement pour être évalué, ce qui limite son implication dans le processus. Bucheton et Soulé (2009) confirment, quant à eux, que les pratiques enseignantes restent dominées par des logiques de contrôle et de correction, au détriment d'un véritable accompagnement du processus scriptural. Dans ce contexte, les ateliers d'écriture sont souvent présentés comme un dispositif susceptible de renouveler les pratiques didactiques. En mettant l'accent sur le processus d'écriture, les interactions entre pairs et la valorisation des écrits intermédiaires (Reuter, 1989 ; Garcia-Debanc, 1996), ils favorisent un engagement plus actif des apprenants et le développement de compétences réflexives. Des travaux récents soulignent également l'importance de la réécriture comme processus réflexif structurant (Plane, 2018 ; Tauveron, 2020). Toutefois, la majorité des recherches se concentre sur les effets de ces dispositifs sur les élèves — leur rapport à l'écriture et leurs performances scripturales — laissant dans l'ombre une question pourtant déterminante : celle de leurs effets sur les postures enseignantes. Dans des contextes comme le Maroc, cette dimension demeure particulièrement peu documentée. Or l'introduction de tels dispositifs ne se limite pas aux apprentissages des élèves ; elle implique également une reconfiguration de l'agir professoral, en termes de gestes professionnels, de postures d'accompagnement et de modalités de régulation. C'est dans cette perspective que s'inscrit cet article, qui vise à analyser dans quelle mesure les ateliers d'écriture contribuent à transformer les postures enseignantes dans un contexte scolaire marocain. Plus précisément, il s'agit d'identifier les gestes professionnels mobilisés, d'examiner les formes d'accompagnement et de régulation adoptées par l'enseignante, et d'analyser leurs effets sur l'engagement des élèves dans l'activité d'écriture. Cette problématique conduit à formuler deux questions directrices : Comment les ateliers d'écriture transforment-ils les gestes professionnels et les postures d'accompagnement de l'enseignante ? Quelles modalités de régulation pédagogique sont mises en œuvre et comment influencent-elles l'engagement des élèves ?

L'article adopte une approche analytique qui n'envisage pas a priori les effets positifs des ateliers d'écriture. Il interroge la tension entre leurs promesses didactiques et leurs conditions effectives de mise en œuvre, mettant ainsi en évidence à la fois les transformations possibles des pratiques enseignantes et les limites qui en restreignent la portée. L'étude s'inscrit dans une approche située de l'activité enseignante, attentive aux interactions en classe et aux ajustements opérés en contexte réel. Elle repose sur une conception de l'agir professoral comme activité dynamique, marquée par des prises de décision en situation et par une adaptation constante aux besoins des élèves. L'analyse des ateliers d'écriture permet ainsi d'observer comment l'enseignante articule différentes logiques d'intervention, entre guidage, étayage et autonomie accordée aux apprenants. Par ailleurs, le contexte marocain confère à cette recherche un intérêt particulier. Les spécificités linguistiques, culturelles et institutionnelles influencent les pratiques d'enseignement du français et les représentations associées à l'écriture. L'introduction de dispositifs tels que les ateliers d'écriture peuvent constituer un levier de transformation, tout en révélant des contraintes liées aux conditions d'enseignement, aux effectifs ou encore aux attentes institutionnelles. Analyser ces ateliers ne revient donc pas uniquement à observer un dispositif pédagogique, mais à interroger plus largement les conditions d'un changement de paradigme dans l'enseignement de l'écriture : dans quelle mesure ces pratiques permettent-elles

de redéfinir les équilibres entre contrôle et accompagnement, entre norme et créativité, entre guidage magistral et participation active des élèves ? Enfin, cette contribution vise à nourrir la réflexion didactique en mettant en lumière les conditions favorables à une mise en œuvre effective des ateliers d'écriture. Elle entend dépasser une vision prescriptive de ces dispositifs pour en proposer une lecture nuancée, attentive à la complexité des pratiques de classe et aux tensions constitutives de l'acte d'enseigner.

2. Revue de littérature

2.1 L'enseignement de l'écriture à l'aune des prescriptions institutionnelles

L'enseignement de l'écriture occupe une place centrale dans les orientations institutionnelles relatives à l'enseignement du français au Maroc, notamment à travers les Orientations pédagogiques pour l'enseignement du français au cycle secondaire collégial (2009) et les documents curriculaires officiels. Ces textes préconisent le développement de compétences scripturales diversifiées, articulant maîtrise linguistique, organisation textuelle et adaptation aux situations de communication. Cependant, une distinction doit être opérée entre le niveau prescriptif et le niveau effectif des pratiques. Si les textes officiels promeuvent une approche processuelle de l'écriture, intégrant planification, textualisation et réécriture, les pratiques observées en classe demeurent largement centrées sur le produit final et l'évaluation normative. Cette tension, déjà soulignée par Reuter (1995), met en évidence les limites de la transposition didactique et interroge la capacité des dispositifs traditionnels à favoriser un engagement réflexif des apprenants. Elle ouvre ainsi la voie à l'exploration de dispositifs alternatifs susceptibles de mieux articuler les dimensions cognitives, sociales et réflexives de l'écriture.

2.2. Les ateliers d'écriture : processus, réécriture et socialisation de l'écrit

Les ateliers d'écriture s'inscrivent dans une conception processuelle de l'écriture, envisagée comme une activité complexe mobilisant des opérations de planification, de mise en texte et de révision (Reuter, 1989). Les travaux récents en didactique de l'écriture mettent particulièrement l'accent sur la réécriture comme activité centrale d'apprentissage (Joubaire, 2018 ; Mas & Plan, 2014), ainsi que sur le rôle de l'étayage enseignant dans l'accompagnement des processus scripturaux. Dans cette perspective, l'atelier d'écriture constitue un espace de production, d'interaction et de réécriture progressive, favorisant la construction d'une véritable réflexivité scripturale. Par ailleurs, la socialisation de l'écrit, à travers les échanges entre pairs, joue un rôle déterminant dans le développement d'un rapport actif à l'écriture. Elle permet aux apprenants de confronter leurs productions, de négocier le sens et de s'inscrire dans une dynamique de co-construction. Ainsi, les ateliers d'écriture ne se réduisent pas à un simple dispositif pédagogique, mais constituent un environnement didactique structuré, susceptible d'agir simultanément sur les apprentissages des élèves et sur les pratiques enseignantes.

2.3. Postures enseignantes et reconfiguration de l'agir professoral

La notion de posture enseignante, telle que développée par Bucheton et Soulé (2009), renvoie à l'ensemble des gestes professionnels mobilisés par l'enseignant en situation d'enseignement-apprentissage. Dans cette recherche, cette notion est opérationnalisée à partir d'indicateurs observables permettant d'identifier différentes postures : posture de contrôle (guidage fort et validation), posture d'accompagnement (étayage et questionnement), posture de lâcher-prise (autonomisation des élèves) et posture de sur-étayage (intervention excessive limitant l'initiative). Ces postures sont analysées à travers des gestes professionnels spécifiques tels que l'étayage, le tissage, le pilotage et la gestion de l'atmosphère. Cette approche permet d'appréhender de manière fine les modalités d'intervention de l'enseignant et leurs ajustements en fonction des situations pédagogiques.

2.4. Modèle analytique de la recherche

Afin d'articuler les différentes dimensions du cadre théorique, cette recherche s'appuie sur un modèle analytique intégratif reliant les caractéristiques du dispositif d'atelier d'écriture, les transformations de l'agir professoral et les effets sur les postures d'étude des élèves. Les caractéristiques du dispositif incluent notamment l'écriture processuelle, la réécriture et les interactions entre pairs. Ces éléments sont susceptibles d'entraîner une évolution des gestes professionnels et une diversification des postures enseignantes. Ce modèle postule l'existence d'une relation dynamique entre ces dimensions : les modalités de mise en œuvre de l'atelier influencent les postures enseignantes, lesquelles conditionnent à leur tour les formes d'engagement des élèves dans l'activité d'écriture. Il permet ainsi de structurer l'analyse en articulant de manière cohérente dispositif, pratiques enseignantes et apprentissages.

3. Méthodologie de recherche

La présente recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée exploratoire, articulée autour d'une investigation de terrain. Elle vise à analyser les effets d'un dispositif didactique spécifique, à savoir l'atelier d'écriture, ainsi que les transformations de l'agir professoral qui lui sont associées.

3.1. Contexte de l'étude et participants

L'étude a été menée auprès d'une classe de deuxième année du cycle secondaire collégial, composée d'environ une trentaine d'élèves, au sein d'un établissement privé situé au Maroc. Le groupe présente une certaine hétérogénéité, tant du point de vue des niveaux de maîtrise du français que des rapports à l'écrit. Sur le plan sociolinguistique, les apprenants évoluent dans un environnement plurilingue caractérisé par l'usage de l'arabe dialectal, de l'arabe standard et du français comme langue d'enseignement.

Le choix de ce terrain repose sur un échantillonnage raisonné, motivé par l'accessibilité du dispositif et la mise en œuvre effective d'un atelier d'écriture dans un contexte où ce type de pratique demeure relativement peu institutionnalisé.

L'enseignante observée est une enseignante de français exerçant dans le même établissement, disposant d'une expérience professionnelle confirmée dans l'enseignement du cycle collégial. La chercheuse a adopté une posture d'observatrice participante modérée, n'intervenant pas directement dans le déroulement des séances, tout en étant présente dans la classe. Cette posture vise à limiter les effets d'intrusion tout en permettant une compréhension fine des interactions.

3.2. Protocole d'observation et recueil des données

Le dispositif d'enquête repose sur l'observation de deux séances d'atelier d'écriture, d'une durée moyenne d'une heure chacune, correspondant à l'organisation habituelle des séances de français dans l'établissement.

Les observations ont été conduites à l'aide d'une grille structurée, élaborée à partir des phases de l'atelier d'écriture définies par Garcia-Debanc et Reuter (amorçage, préparation, production, socialisation des écrits, réaction, réécriture). Cette grille a permis de systématiser le recueil des données en distinguant les moments clés du processus scriptural et les modalités d'intervention de l'enseignante.

Les données ont été recueillies à travers des prises de notes détaillées consignées in situ, complétées par une attention particulière portée aux interactions verbales et aux dynamiques de groupe. En l'absence d'enregistrements systématiques, un travail de reconstruction immédiate des échanges a été réalisé après chaque séance afin de préserver la fidélité des observations.

Les unités d'analyse retenues portent sur les gestes professionnels de l'enseignante (formes d'étayage, modalités de régulation, types d'interventions), ainsi que sur les manifestations d'engagement des élèves dans les différentes phases de l'atelier.

3.3. Analyse des productions écrites

L'analyse des productions écrites s'est centrée sur les versions intermédiaires, notamment les « deuxièmes jets », afin d'accéder aux processus d'écriture mobilisés par les apprenants.

Une grille d'analyse a été construite afin d'explicitier les critères retenus. Celle-ci s'appuie sur plusieurs dimensions : la cohérence textuelle (organisation du récit, continuité thématique), la planification (présence d'une structuration narrative identifiable), la réécriture (nature et amplitude des modifications entre versions) et la réflexivité scripturale (capacité à retravailler le texte au-delà des aspects formels).

Ces critères ont permis de catégoriser les productions et d'identifier différents profils d'engagement dans l'écriture, en lien avec la construction du sujet-scripteur. L'analyse a été menée de manière comparative entre les différentes versions des textes afin de mettre en évidence les évolutions et les stagnations.

3.4. Entretien et traitement des données

Un entretien semi-directif a été réalisé avec l'enseignante afin de recueillir son point de vue sur le dispositif, ses intentions pédagogiques et les contraintes rencontrées lors de sa mise en œuvre. Cependant, l'entretien a fait l'objet d'une retranscription intégrale manuelle, respectant au plus près le contenu des échanges. Les données ont ensuite été analysées selon une approche thématique inspirée de Bardin (2013), articulant une analyse verticale (compréhension interne du discours de l'enseignante) et une analyse horizontale (mise en relation des catégories émergentes). Ainsi, l'ensemble du traitement des données (observations, productions écrites et entretien) a été réalisé de manière manuelle, à travers un processus de codage progressif visant à faire émerger des catégories d'analyse en lien avec la problématique de recherche.

3.5. Validité, fiabilité et réflexivité

Plusieurs dispositifs ont été mobilisés afin de renforcer la validité de la recherche. Une triangulation des données a été mise en œuvre, en croisant les observations de classe, l'analyse des productions écrites et les données issues de l'entretien.

La crédibilité de l'analyse repose également sur l'explicitation des choix méthodologiques et sur une démarche réflexive prenant en compte la position de la chercheuse et les biais potentiels liés à l'observation. L'attention portée à la cohérence entre les différentes sources de données contribue à renforcer la robustesse des résultats. Cependant, La recherche a été conduite dans le respect des principes éthiques relatifs aux enquêtes en milieu scolaire. L'accord de l'établissement et de l'enseignante a été obtenu préalablement à la collecte des données. Les éléments recueillis ont été anonymisés afin de garantir la confidentialité des participants, et les productions des élèves ont été exploitées sans mention d'éléments permettant leur identification.

4. Résultats et analyse

4.1. Transformation limitée de l'agir professoral

L'observation des séances met en évidence une reconfiguration partielle des pratiques enseignantes. Si le recours au travail de groupe et à une logique de projet traduit une évolution du cadre pédagogique, les modalités d'intervention de l'enseignante demeurent en partie marquées par des logiques traditionnelles.

Plusieurs séquences d'observation montrent que l'enseignante intervient fréquemment pour orienter directement les productions des élèves. Par exemple, lors de la phase de production,

elle reformule les propositions d'un groupe en indiquant explicitement : « Non, il faut commencer par la situation initiale », ce qui conduit les élèves à ajuster immédiatement leur texte en fonction de cette consigne.

Ce type d'intervention correspond à une posture de contrôle ou de sur-étayage, caractérisée par un guidage fort et une validation explicite des réponses attendues. À l'inverse, certaines phases plus ouvertes, où l'enseignante se limite à des relances telles que « Qu'est-ce que vous voulez raconter ? » ou « Comment pouvez-vous enrichir cette partie ? », s'accompagnent d'une participation plus active des élèves, qui proposent davantage d'idées et discutent entre eux. À cet égard, Ces observations permettent d'étayer l'hypothèse d'une relation entre postures enseignantes et formes d'engagement des élèves.

4.2. Analyse des productions écrites : entre contraintes formelles et limites réflexives

L'analyse a porté sur un corpus d'une dizaine de productions intermédiaires (« deuxièmes jets de productions »), sélectionnées en raison de leur représentativité des différents niveaux d'engagement observés en classe.

L'examen de ces productions met en évidence plusieurs difficultés récurrentes. Par exemple, certains textes présentent des incohérences narratives, comme dans cet extrait anonymisé : « Il faisait nuit et le soleil brillait très fort », illustrant une contradiction interne liée à une maîtrise partielle de la cohérence textuelle.

D'autres productions montrent une absence de structuration claire, avec une juxtaposition d'événements sans articulation logique : « Il entre dans la maison. Il voit un fantôme. Il court. Il tombe. Il crie. », ce qui témoigne d'une planification insuffisante du récit.

Par ailleurs, l'analyse des modifications entre versions révèle que la réécriture se limite souvent à des corrections formelles (orthographe, lexique), sans transformation significative du contenu ou de l'organisation du texte. Ces éléments suggèrent que le passage à une écriture réflexive reste inachevé, malgré le cadre proposé par l'atelier.

Figure 1 : Synthèse des difficultés issues de la grille d'analyse des productions écrites (cohérence, planification, réécriture), Construite à partir d'une analyse comparative des productions intermédiaires.

CONNAISSANCES		
Déclaratives : juxtaposées	Procédurales : fluctuantes	Contextuelles : cloisonnées
DIFFICULTÉS		
Laconique des versions intermédiaires	Planification et structuration	Réticences à écrire
HYPERBOLE COLLECTIVE		
Induction des pensées « limitée »	Subjectivité restreinte « circonscrite »	Écoute non engagée
≠ COMPÉTENCE RÉFLEXIVE		

Source : Élaboration des auteurs

4.3. Obstacles à l'émergence d'une posture de sujet-scripteur

Les données mettent en évidence une difficulté pour les élèves à s'engager pleinement dans une posture d'auteur. Plusieurs observations montrent que les élèves attendent fréquemment la validation de l'enseignante avant de poursuivre leur production, comme en témoigne la question

récurrente : « Madame, c'est bon ? ». Cette dépendance traduit une posture scolaire centrée sur la conformité aux attentes, plutôt qu'une appropriation personnelle de l'écriture.

Le travail collectif, bien qu'il favorise les interactions, contribue également à une dilution de la responsabilité individuelle. Néanmoins, Dans certains groupes, un élève prend en charge l'écriture tandis que les autres restent en retrait, ce qui limite l'engagement individuel dans le processus scriptural.

4.4. Apports de l'entretien : entre discours déclaratif et pratiques effective

L'entretien avec l'enseignante permet de compléter l'analyse en apportant un éclairage sur ses intentions pédagogiques. L'enseignante affirme ainsi : « L'objectif, c'est que les élèves deviennent autonomes dans leur écriture », ce qui traduit une intention de favoriser une posture réflexive. Cependant, les observations montrent un écart entre ces intentions et les pratiques effectives.

En effet, les interventions observées en classe, souvent centrées sur la correction et la structuration formelle, limitent l'autonomie des élèves et maintiennent une forte dépendance à l'enseignante. Nous pouvons dire à ce stade que Cette distinction entre discours déclaratif et pratiques effectives permet de mettre en évidence une tension centrale dans la mise en œuvre du dispositif.

Figure 2 : Résultats issus du croisement des données d'observation et de l'analyse thématique de l'entretien, mettant en évidence les écarts entre pratiques observées et discours déclaratif.

Questions		Réponses	
Quelles compétences spécifiques avez-vous l'intention de développer au moyen de ce projet d'écriture suivie ?		Ce type de projet permet de mettre en œuvre les ressources et le programme étudié (syntaxe, lexique, production écrite, ...) et en propose une synthèse concrète.	
À quel moment considérer-vous opportun de travailler individuellement ou en groupe ?		Il n'y a pas de travail individuel mais d'abord une sorte de remue-ménages collectif permettant de fournir des idées puis travail par groupes de 3 (avec un bon élément dans chaque groupe).	
Quelles ont été les principales difficultés que vous avez rencontrées lors de la réalisation du projet d'écriture ?		Gérer tout un groupe lors des remue-ménages (trop nombreux pour ça), motiver ceux qui ne se sont pas montrés réceptifs, réussir à les canaliser lors du travail en petits groupes (difficultés à s'auto-discipliner).	
Quelles méthodes d'évaluation avez-vous prévues pour ce dispositif ?		Ça n'entre pas dans le cadre des cours. Je me borne à sélectionner ce qui est susceptible d'être incorporé à la nouvelle ; les travaux notés en expression écrite sont les sujets de production correspondant aux attendus de chaque séquence.	
Compétences cloisonnées	Différenciation ambiguë	Maintien pédagogique inconstant	Évaluation omise
CARENCE EN/DE FORMATION			

Source : Élaboration des auteurs

5. Mise en perspectives et limites

L'analyse des résultats obtenus permet de mettre en lumière une série d'enseignements relatifs à la mise en œuvre des ateliers d'écriture, tout en soulignant les tensions qui traversent les pratiques enseignantes et les conditions d'apprentissage des élèves. Cette mise en perspective vise ainsi à articuler les données empiriques avec les cadres théoriques mobilisés, tout en dépassant une simple reprise descriptive des résultats afin d'en interroger la portée interprétative et les implications didactiques.

Dans un premier temps, les résultats confirment que l'introduction des ateliers d'écriture ne suffit pas, à elle seule, à transformer en profondeur les pratiques enseignantes. Malgré une reconfiguration apparente du cadre pédagogique, notamment à travers le travail de groupe et l'inscription dans une logique de projet, les postures observées restent largement marquées par

une logique de contrôle et de guidage. Ce constat rejoint les travaux de Bucheton et Soulé (2009), qui mettent en évidence la difficulté pour les enseignants de modifier durablement leurs gestes professionnels. Il peut également être rapproché des recherches sur la persistance des routines professionnelles et des « logiques installées » de l'enseignement de l'écriture, qui montrent que les dispositifs innovants sont souvent réinterprétés à travers des pratiques traditionnelles. Ainsi, la transformation des pratiques apparaît comme un processus progressif, nécessitant un accompagnement spécifique et une prise de conscience des enjeux liés aux postures d'enseignement, mais également une inscription dans la durée et un travail de formation professionnelle structuré.

Dans un second temps, les résultats mettent en évidence le potentiel des ateliers d'écriture en termes d'engagement des apprenants. Le dispositif favorise en effet une participation plus active, soutenue par les interactions et la dimension collective de l'écriture. Cette dynamique confirme les apports des approches processuelles de l'écriture (Reuter, 1989), qui insistent sur l'importance de la socialisation des écrits et de la prise en compte du sujet-scripteur. Elle rejoint également les travaux qui soulignent le rôle du langage comme outil de co-construction des savoirs et de développement de la réflexivité chez l'élève-scripteur. Toutefois, cet engagement demeure partiel et contrasté. Les difficultés relevées, notamment la brièveté des productions, les problèmes de cohérence et la confusion entre correction et réécriture, montrent que le passage à une écriture véritablement réflexive reste inachevé, ce qui interroge la capacité du dispositif à installer durablement une posture d'auteur chez les élèves.

Par ailleurs, la mise en perspective des résultats permet de faire émerger plus nettement certaines tensions structurelles du dispositif, notamment entre les objectifs pédagogiques affichés et les conditions réelles de mise en œuvre. La contrainte temporelle, la gestion du travail en groupe et l'absence d'un accompagnement explicite des processus de réécriture constituent autant de freins à l'efficacité du dispositif. En particulier, la prédominance du travail collectif, lorsqu'elle n'est pas régulée, peut conduire à une dilution de la voix individuelle et limiter l'émergence d'une véritable posture d'auteur. Ces éléments invitent à considérer que les effets du dispositif ne peuvent être compris indépendamment des conditions matérielles, organisationnelles et didactiques dans lesquelles il s'inscrit.

Ces constats mettent en évidence que l'efficacité des ateliers d'écriture dépend étroitement de certaines conditions de réussite. Parmi celles-ci, la transformation des postures enseignantes apparaît comme un levier central. Le passage d'une posture de contrôle à une posture d'accompagnement, fondée sur l'étayage, la régulation et le lâcher-prise, constitue une condition essentielle pour favoriser l'engagement des apprenants dans le processus d'écriture. De même, l'intégration explicite de la réécriture comme activité centrale, et non comme simple correction, apparaît indispensable pour développer les compétences réflexives des élèves. Ces résultats s'inscrivent ainsi dans les débats actuels en didactique de l'écriture, qui insistent sur la nécessité de penser l'écriture comme un processus continu, itératif et socialement situé.

Enfin, cette recherche présente certaines limites qu'il convient de discuter de manière plus approfondie. Le caractère situé de l'étude, menée dans un contexte d'enseignement privé, peut influencer les dynamiques observées, notamment en raison d'un rapport potentiellement renforcé à la norme scolaire et à la performance. De plus, la durée limitée de l'expérimentation ainsi que le nombre restreint de séances observées réduisent la possibilité d'observer des évolutions stabilisées des pratiques et des apprentissages. Le choix du genre textuel, à savoir la nouvelle horrifique, a également pu orienter les productions des élèves, en favorisant des formes narratives codifiées et en limitant la diversité des expressions possibles. Par ailleurs, le dispositif de travail collectif, bien que porteur sur le plan interactionnel, peut contribuer à l'effacement partiel de la voix individuelle et rendre plus difficile l'identification des apprentissages singuliers. Enfin, la présence de la chercheuse dans la classe est susceptible d'avoir influencé les comportements observés (effet d'observateur), en modifiant certaines

attitudes des élèves et des enseignants dans la situation d'enseignement. Ces différentes limites invitent à une lecture prudente des résultats et ouvrent des perspectives de recherche, notamment en diversifiant les contextes d'étude, en allongeant la durée des dispositifs ou en intégrant des dispositifs de formation à destination des enseignants.

Ainsi, cette mise en perspective met en évidence que les ateliers d'écriture constituent un levier prometteur pour renouveler l'enseignement de l'écrit, à condition d'être accompagnés d'une transformation effective des pratiques enseignantes, d'un cadre pédagogique stabilisé et d'une prise en compte fine des contraintes contextuelles et didactiques.

6. Conclusion

Cette recherche s'est attachée à analyser dans quelle mesure les ateliers d'écriture peuvent contribuer à transformer les pratiques enseignantes et à favoriser l'émergence d'une écriture réflexive chez les apprenants. Les résultats obtenus montrent que ce dispositif constitue à la fois un levier de renouvellement des pratiques didactiques de l'écrit et un espace révélateur des tensions qui traversent l'enseignement de l'écriture. Ils permettent ainsi de dépasser une vision instrumentale du dispositif pour en interroger les conditions réelles d'efficacité.

L'étude met en évidence, en premier lieu, que les ateliers d'écriture introduisent une rupture partielle avec le modèle traditionnel centré sur le produit écrit. En plaçant l'élève au cœur d'un processus d'écriture pensé comme dynamique, itératif et évolutif, ils favorisent l'émergence d'un sujet-scripteur davantage engagé dans les opérations de planification, de production et de révision de ses textes. Ce résultat constitue un apport important à la didactique de l'écriture, dans la mesure où il confirme l'intérêt des approches processuelles pour déplacer les représentations scolaires de l'écrit vers une conception plus dynamique et réflexive.

Par ailleurs, la dimension sociale et collaborative du dispositif apparaît comme un facteur structurant de l'engagement des élèves. L'écriture en interaction permet la confrontation des idées, la négociation du sens et la co-construction des productions textuelles. Toutefois, cette dimension ne produit pas automatiquement des effets positifs, puisqu'elle nécessite une régulation pédagogique fine afin d'éviter les déséquilibres de participation et la dilution de la responsabilité individuelle. Ces résultats apportent ainsi un éclairage nuancé sur les dispositifs collaboratifs, en montrant qu'ils ne sont efficaces qu'à condition d'être fortement médiatisés par l'enseignant.

L'analyse souligne également un enjeu central relatif à la réécriture, souvent réduite dans les pratiques observées à une simple correction formelle. Or, les résultats montrent que son intégration comme véritable activité de transformation du texte constitue une condition essentielle du développement de compétences scripturales réflexives. En ce sens, l'étude contribue à préciser les contours didactiques de la réécriture, en la réaffirmant comme un processus cognitif et langagier complexe, et non comme une étape secondaire de validation du texte.

Sur le plan des pratiques enseignantes, les résultats mettent en évidence que l'efficacité des ateliers d'écriture est étroitement liée à la transformation des postures professionnelles. Le passage d'une logique de contrôle à une posture d'accompagnement, fondée sur l'étayage, la médiation et la régulation, apparaît comme une condition déterminante de la réussite du dispositif. Cette recherche apporte ainsi une contribution à la compréhension des conditions de transformation de l'agir professoral, en montrant que cette évolution repose moins sur l'outil pédagogique lui-même que sur les postures et les gestes professionnels qui l'accompagnent.

Enfin, les limites de l'étude invitent à la prudence interprétative et ouvrent plusieurs perspectives de recherche. Le caractère situé du terrain, la durée limitée de l'expérimentation, le contexte d'enseignement privé ainsi que le choix du genre textuel constituent autant de facteurs susceptibles d'avoir influencé les résultats. À cela s'ajoutent les effets possibles du travail collectif sur l'effacement de la voix individuelle et l'influence potentielle de la présence

de la chercheuse dans la classe. Ces éléments renforcent la nécessité de recherches complémentaires visant à consolider et diversifier les résultats obtenus.

Dans cette perspective, plusieurs prolongements peuvent être envisagés. Il serait pertinent de développer des enquêtes longitudinales permettant d'observer les effets des ateliers d'écriture sur la durée, mais également de conduire des études comparatives entre contextes d'enseignement publics et privés afin de mieux saisir l'impact des environnements institutionnels. Par ailleurs, des recherches centrées sur la formation des enseignants aux dispositifs d'écriture processuelle apparaissent essentielles pour comprendre les conditions de diffusion et d'appropriation de ces pratiques.

Ainsi, les ateliers d'écriture apparaissent comme un dispositif prometteur pour renouveler l'enseignement de l'écrit, à condition qu'ils s'inscrivent dans une transformation plus large des pratiques pédagogiques et des postures enseignantes. C'est moins l'outil en lui-même que les conditions didactiques, professionnelles et institutionnelles de sa mise en œuvre qui déterminent sa portée effective.

Références :

- (1). Barré-de Miniac, C. (2002). *Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Recherches et éducation*, 1(1), 1–12.
- (2). Barré-de Miniac, C. (2009). *Les objets enseignés en classe de français. La Lettre de la RDF*.
- (3). Bucheton, D. (2008). *Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. La Lettre de la RDF*.
- (4). Bucheton, D. (2014). Refonder l'enseignement de l'écriture : vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée. *Revue française de pédagogie*.
- (5). Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *Les gestes professionnels dans la classe*. ESF éditeur.
- (6). Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes*. In *Écrire en ZEP : un regard sur les écrits des élèves*.
- (7). Escorcía, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire : chantier vs atelier. *Revue internationale de didactique*, (2).
- (8). Faye, E. (2017). *Une pratique d'écriture libre : l'atelier d'écriture* [Mémoire de master].
- (9). Garcia-Debanc, C. (1989). *De l'usage des ateliers en formation d'enseignants de français. Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (61).
- (10). Garcia-Debanc, C. (1996). Consigne d'écriture et création. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (89).
- (11). Joubaire, C. (2018). *Réécrire à l'école, pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ*, (123).
- (12). Mas, M., & Plan, S. (2014). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3. *Repères*, (49), 55–72.
- (13). Masseron, C. (2008). *Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage. Pratiques : linguistique, littérature, didactique*.
- (14). Monthé, M. (2017). *Théories linguistiques et littéraires des ateliers d'écriture. Pratiques*, (155–166).
- (15). Plane, S. (2018). *La réécriture : un enjeu central pour l'apprentissage de l'écriture. Revue française de pédagogie*.
- (16). Reuter, Y. (1989). L'enseignement de l'écriture : histoire et problématique. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (61).

- (17). Reuter, Y. (1995). L'écriture scolaire : enjeux et pratiques. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*.
- (18). Ricardou, J. (1989). *Écrire à plusieurs mains*. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (61).
- (19). Roberge, J. (2010). *Corriger des productions écrites : qu'est-ce qui profite le plus aux élèves ? Pédagogie collégiale*.
- (20). Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant : un essai didactique. *Recherches en didactique du français langue maternelle*, 19–38.
- (21). Tauveron, C. (2020). *Lire et écrire à l'école : enjeux contemporains de la didactique de l'écrit*. *Repères*.
- (22). Vanoye, F. (1989). *Aux sources de l'écriture*. In *Pratiques : linguistique, littérature, didactique (numéro spécial)*.