



## L'atelier de réécriture : un dispositif didactique novateur pour l'amélioration de la compétence scripturale

Aya KAB

Université de Mohamed Chérif Messaadia,  
Souk-Ahras, Algérie

Email : [Ayakab1999@gmail.com](mailto:Ayakab1999@gmail.com)

### Résumé

*Ce travail s'intéresse aux difficultés rencontrées par les étudiants de 1<sup>re</sup> année LMD dans l'expression écrite et propose l'atelier de réécriture comme dispositif de remédiation. L'expérimentation, menée à l'Université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras, s'est appuyée sur une séquence articulante « CEE » et « relecture-réécriture ». L'analyse des premiers jets a mis en évidence de nombreuses lacunes, tant sur le plan thématique et textuel que linguistique. Les ateliers de réécriture ont permis aux étudiants de retravailler collectivement leurs productions et de transformer leurs textes initiaux. L'analyse comparative des deuxièmes jets montre une nette amélioration, aussi bien sur le fond que sur la forme. En dépit de ses limites, ces résultats confirment l'efficacité de l'atelier de réécriture comme dispositif didactique, réaffirment la légitimité du brouillon dans l'apprentissage de l'écriture et ouvrent des perspectives prometteuses, notamment l'intégration des outils numériques au service de la révision.*

**Mots-clés :** Compréhension Ecrite, Production écrite, Réécriture, premier jet, deuxième jet, Atelier de réécriture

## **The rewriting workshop: an innovative didactic device for improving writing skills**

### **Abstract**

*This study focuses on the difficulties encountered by first-year LMD students in written expression and proposes the rewriting workshop as a remedial tool. The experiment, conducted at Mohamed Chérif Messaadia University in Souk-Ahras, was based on a sequence combining "CEE" and "review-rewriting." Analysis of the initial drafts revealed numerous deficiencies in thematic, textual, and linguistic aspects. The rewriting workshops allowed students to collaboratively revise their work and transform their initial texts. Comparative analysis of the second drafts shows significant improvement in both content and form. Despite its limitations, these results confirm the effectiveness of the rewriting workshop as a didactic tool, reaffirm the legitimacy of drafting in learning writing, and open promising perspectives, particularly regarding the integration of digital tools to support revision.*

**Keywords:** *Written comprehension, Written production, Rewriting, first draft, second draft, Rewriting workshop*



## Introduction

Notre motivation de recherche puise ses racines dans notre rapport personnel à l'écriture : Depuis toujours, l'écrit a été pour nous un moyen privilégié d'expression des idées et des sentiments, ainsi qu'un espace pour construire des textes aboutis. De plus, tout au long de notre parcours universitaire, en licence de français en Algérie puis en master en Hongrie, nous avons constaté que l'écriture occupe une place prépondérante : dissertations, commentaires, mémoires...dont la maîtrise conditionne en grande partie la réussite universitaire. Pourtant, la majorité des étudiants rencontrent de réelles difficultés à produire des textes académiques cohérents et conformes aux attentes des enseignants. Ce double constat nous a conduit à envisager une recherche en didactique de l'écrit.

Suite à ce choix, nous avons entrepris une lecture approfondie sur la didactique de l'écriture. L'examen de la littérature montre que, traditionnellement, l'enseignement de l'écrit s'est surtout focalisé sur la maîtrise des sous-systèmes linguistiques (orthographe/grammaire, conjugaison...). En effet, les enseignants considéreraient souvent qu'écrire relevait d'une simple application de règles, et non d'un véritable processus cognitif (Y. Reuter, 1995 ; M. Dabène, 1994). Ce constat nous a conduits à nous interroger sur les difficultés rencontrées par les étudiants de 1<sup>re</sup> année LMD en production écrite et à envisager un dispositif formatif innovant : l'atelier de réécriture. Notre objectif est de remédier à leurs lacunes en leur permettant de prendre du recul sur leurs premiers jets afin d'améliorer la qualité de leurs textes.

La problématique s'énonce ainsi : comment développer une didactique efficace de l'écriture à travers la réécriture chez les étudiants universitaires ? Plusieurs chercheurs, tels que, Bereiter & Scardamalia, qui soulignent que la réécriture constitue une étape incontournable pour produire un écrit abouti (Bereiter et Scardamalia, 1998). Se pose dès lors la question des dispositifs d'accompagnement les plus adaptés pour optimiser cette opération.

Ainsi, nous formulons l'hypothèse que la réécriture, organisée sous forme d'atelier, peut aider les étudiants à revisiter leurs premiers jets et à apporter des corrections tant sur le fond que sur la forme. Pour la vérifier, nous mettrons en place des ateliers d'écriture collectifs. Chaque étudiant produira d'abord un premier écrit, soumis à une analyse diagnostique destinée à identifier les principales carences. Ces faiblesses seront ensuite traitées dans les ateliers, où les étudiants, ensemble, mobiliseront leurs connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme (Hayes & Flower, 1980), afin de guider la réécriture et l'amélioration de leurs productions.

## **1. Cadre théorique**

Savoir tracer des lettres ou rédiger des phrases ne suffit pas à maîtriser l'écrit. L'écriture suppose la capacité à produire des textes pour raconter, argumenter ou expliquer. Or, la production textuelle constitue une activité complexe mobilisant de multiples opérations, ce qui a conduit à l'émergence d'une approche pluridisciplinaire : la didactique de l'écriture.



## 1.1. Définition de concepts de base

### 1.1.1. L'écriture

Le terme *écrire* comporte plusieurs acceptions. Il peut désigner l'action de tracer des signes – autrement dit « orthographier » –, par opposition à « oraliser ». Si cet acte est réalisé avec soin, il relève de la « *calligraphie* », l'art de bien écrire.

Le verbe « écrire » signifie également consigner des idées, défendre un point de vue, communiquer ou encore créer. C'est à la fois un acte cognitif, un geste créatif et un moyen d'expression. (Hachette, 2023).

### 1.1.2. L'écrit

Le terme « *écrit* » désigne le résultat de l'acte d'écriture. Il peut renvoyer à un document, un ouvrage littéraire ou scientifique, mais aussi, en contexte pédagogique, à l'ensemble des productions exigées dans l'apprentissage d'une langue. Selon Cuq (2003), dans le Dictionnaire de didactique du FLE, « *l'écrit* » est envisagé comme le passage de l'oral à l'écrit, dimension particulièrement problématique pour les apprenants dans les méthodes audio-orales ou audiovisuelles. Le Dictionnaire Hachette (1992) rappelle également que « *l'écrit* » désigne l'ensemble des épreuves d'un examen ou d'un concours.

## 1.2. Genèse de la didactique de l'écriture

Les recherches sur l'écriture se développent dès les années 1980 aux États-Unis, notamment avec Hayes et Flower. Ces chercheurs ont tenté d'observer les processus cognitifs des scripteurs experts afin de comprendre les

difficultés des apprenants et de proposer des dispositifs de remédiation.

Leurs travaux ont conduit à deux modèles majeurs : le modèle initial de Hayes & Flower (1980) et la version révisée proposée par Hayes (1995).

### **1.2.1. *Hayes et Flower (1980)***

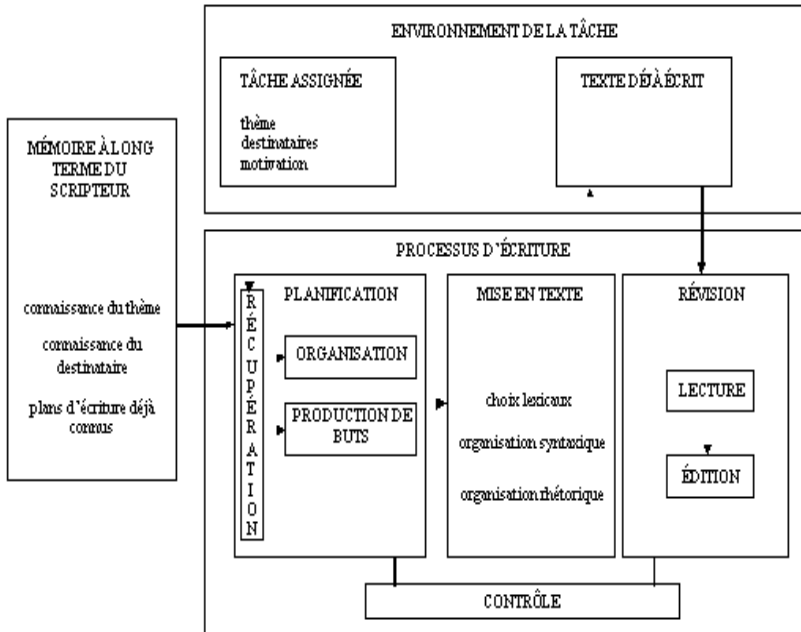
Le premier modèle identifie trois composantes essentielles:

- Le contexte de production, qui regroupe les facteurs externes (scripteur, destinataire, situation de communication) ;
- La mémoire à long terme, envisagée comme un réservoir de connaissances (savoirs disciplinaires, linguistiques, textuels et relatifs au destinataire) ;
- Le processus rédactionnel, comprenant la planification, la mise en texte et la révision.

Ce modèle met en évidence la dynamique du processus rédactionnel articulé en trois étapes : planification, mise en texte, révision. Il montre aussi comment la mémoire à long terme et l'environnement influencent l'activité scripturale.



**Figure 1** Représentation schématique de processus d'écriture (d'après Hayes et Flower, 1980)

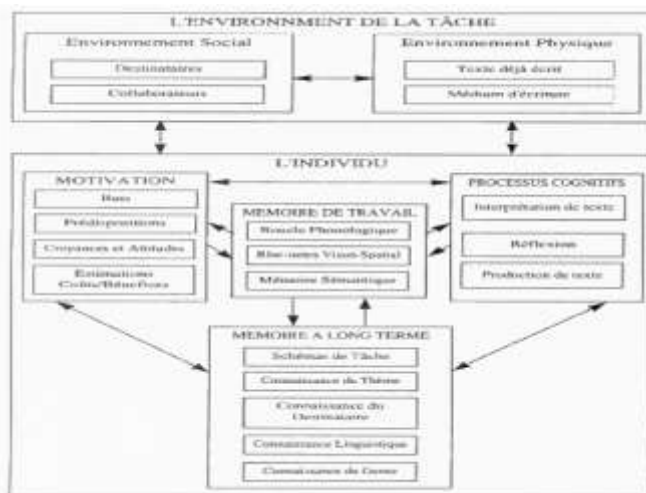


### 1.2.2. *Modèle de Hayes 1995*

Quinze ans plus tard, Hayes propose une révision de son modèle, intégrant les dimensions sociale et affective de l'écriture. L'individu y est présenté comme un acteur mobilisant ses émotions, ses connaissances et ses processus cognitifs, dans un contexte physique et social donné. Sur le plan opérationnel, la planification est redéfinie comme « résolution de problèmes », la mise en texte est intégrée au processus global et la révision devient une véritable « lecture ».

Ce second modèle élargit la compréhension de l'écriture en soulignant l'importance de la motivation, de l'affectivité et du contexte social. Il renouvelle ainsi l'approche cognitive et ouvre la voie à une conception plus globale et nuancée du processus scriptural.

**Figure 2 Représentation schématique de processus d'écriture (d'après Hayes,**



### 1.3 Dynamique de l'écriture et progression textuelle

#### 1.3.1. La Réécriture

Pour définir la réécriture, nous nous appuyons sur les travaux de C Fabre (2002), qui distingue deux types : La réécriture élargie et la réécriture limitée :

- La réécriture élargie soumet le premier jet - considéré comme une première trace écrite - à une révision mobilisant des transformations à la fois de fond et de forme.



**Soumission : 14/05/2025    Acceptation : 29/07/2025    Publication : 25/09/2025**

- La réécriture limitée, en revanche : elle s'opère principalement au niveau phrastique et se concentre sur l'application de règles normatives.

Ces deux définitions nous semblent pertinentes car elles permettent de saisir à la fois la dimension créative et cognitive de la réécriture (réécriture élargie) et la dimension normative et correctrice (réécriture limitée), deux aspects essentiels pour analyser les pratiques d'écriture en atelier.

### **1.3.2. Premier jet**

Selon Oriol-Boyer (2004), le premier jet est une écriture encore proche de l'oral, une écriture de l'urgence qui permet à l'élève de dire quelque chose avant de pouvoir vraiment l'écrire. Le premier jet joue ainsi un rôle exploratoire : il libère l'apprenant de « *l'angoisse de la page blanche* » (Barthe, 1953) et lui permet de poser une première intention d'écriture.

### **1.3.3. Deuxième jet**

Dans le même ordre d'idée, Oriol-Boyer (1993), inaugure un véritable travail de réécriture : il s'agit de transformer le texte en prenant distance avec ses propres mots, pour entrer dans l'élaboration et la mise en forme. Le deuxième jet devient ainsi l'occasion de réorganiser, d'affiner et de corriger le texte. Prendre distance avec ses propres mots signifie devenir lecteur critique de sa production, capable de transformer la matière première du premier jet. Claudette souligne que cette étape constitue le moment clé où l'apprenant adopte une posture d'auteur, pleinement conscient de ses choix stylistiques et structurels.

## **1.4 Vers l'innovation : Atelier de réécriture**

Ce projet d'atelier de réécriture s'inspire du module de CEE, où une enseignante organisait le travail d'écriture en ateliers de quatre étudiants pour produire contes, fables ou nouvelles, dans un programme centré sur la narration à visée argumentative. L'enseignante circulait dans les rangs pour encourager les étudiants à se relire et à corriger leurs textes collectivement.

Aujourd'hui, fort d'une expérience enrichie et d'idées mûries, nous avons choisi de combiner écriture et réécriture pour concevoir un dispositif de remédiation innovant. L'atelier de réécriture permet ainsi à jumeler à la fois la production initiale et la révision collaborative, donnant naissance à un dispositif didactique prometteur.

### ***1.4.1. Atelier d'écriture***

Selon C. Oriol-Boyer (2004), on appellera ainsi des ateliers où l'on convoque les pratiques précédemment décrites (dynamique de groupe, psychanalyse, imagination, bricolages poétiques) en fonction des impératifs d'un projet d'écriture. Elle précise que l'atelier d'écriture constitue un dispositif flexible, mobilisant diverses pratiques selon les besoins spécifiques du projet. Elle ajoute que chaque participant d'un tel atelier doit apprendre à élaborer un projet de texte et ensuite, phase par phase, des apports ponctuels seront faits, à la demande des travaux en cours. Dans ce cadre, les participants sollicitent l'ensemble de leurs compétences, tant linguistiques qu'imaginatives.

### ***1.4.2. Atelier de réécriture***

L'atelier de réécriture constitue un dispositif innovant qui articule deux opérations essentielles : l'atelier et la réécriture.



Il permet aux apprenants de gérer l'exercice de l'écrit avec moins d'anxiété en vaillant collectivement sur les premiers jets : écouter, communiquer, proposer et intégrer des modifications. Par cette démarche, il remet en question une conception traditionnelle de l'écriture perçue comme un don spontané, ainsi que des pratiques centrées uniquement sur les sous-systèmes linguistiques. Les ateliers de réécriture apparaissent alors comme une véritable remédiation, amenant les étudiants à relire leurs productions, à identifier les carences et à mobiliser ensemble des stratégies de réécriture-amélioration.

## **2. Cadre expérimental**

Au cours de leur parcours universitaire, la majorité des étudiants rencontrent des difficultés pour accomplir la tâche d'écriture. Afin de répondre à ce constat et de proposer une remédiation, un projet expérimental a été mis en place lors des séances de CEE. L'objectif de ce dispositif est d'accompagner les étudiants dans l'amélioration de leurs productions et de favoriser le développement de leur autonomie. Ce chapitre présente le contexte et les conditions de l'expérimentation, ainsi que les modalités mises en œuvre à deux reprises.

### **2.1. Contexte choisi**

Cette étude a été menée à l'Université Mohamed-Chérif Messaadia de Souk-Ahras, auprès de deux groupes de première année LMD composés de 45 étudiants. Avec l'appui de l'enseignante responsable du module CEE, nous avons constitué un corpus structuré en trois volets distincts :

- **Productions initiales (premier jet)** : 45 copies rédigées par les étudiants.
- **Ateliers de réécriture** : 11 ateliers regroupant chacun 4 étudiants.
- **Copies retravaillées** : 22 productions, chaque groupe ayant été invité à revoir et réécrire deux copies.
- **Productions réécrites (deuxième jet)** : 22 copies.

## 2.2. Démarche méthodologique

Pour mener à bien notre recherche, nous nous sommes inspirées du module CEE : Compréhension et Expression Écrite. Toutefois, afin de répondre aux objectifs de notre étude, nous avons adopté la séquence Lecture-Écriture d'un texte narratif (C. Oriol-Boyer, 2004). Dans cette continuité, nous avons ajouté deux séances complémentaires consacrées à la relecture et à la réécriture en atelier.

Ainsi, l'expérimentation s'est articulée autour de deux volets complémentaires :

- **Lecture-Écriture d'un texte narratif** : Cette étape relevait de l'analyse diagnostique et a donné lieu aux premières productions des étudiants, que nous appelons « premier jet ».
- **Relecture-Réécriture en atelier** : Les textes produits ont été retravaillés collectivement dans le cadre de la remédiation, donnant naissance aux « deuxièmes jets », dont était l'objectif l'amélioration et la révision des productions initiales.

### 2.2.1. Lecture-écriture d'un texte narratif

Le projet « Lire-Écrire un texte narratif », inscrit dans le programme officiel, s'appuie sur le conte Pourquoi les hirondelles nous quittent à la fin de l'été (C. Oriol-Boyer,



2004). Ce texte a été choisi pour deux raisons : sur le plan littéraire, il permet de désacraliser l'écriture en montrant qu'elle est accessible à tous ; sur le plan didactique, il répond aux objectifs de la première année LMD, centrés sur l'apprentissage des différents types de textes, et notamment du narratif.

### 2.2.2. *Lecture compréhension*

L'étude du conte vise à amener les étudiants à comprendre et à maîtriser la trame narrative, à saisir la cohérence temporelle à travers les indicateurs de temps, à repérer les champs lexicaux en lien avec les événements et, enfin, à consolider les savoirs linguistiques liés à la narration.

### 2.2.3. *Consigne d'écriture*

L'objectif de cette consigne d'écriture est à la fois de permettre aux étudiants de réinvestir les mécanismes travaillés lors de la séance *Lire-Écrire un texte narratif* (trame narrative, cohérence temporelle, champs lexicaux, etc.) et de vérifier dans quelle mesure ces acquis ont été intégrés. Cette étape diagnostique met en évidence leurs forces et leurs difficultés et prépare la phase de remédiation par la relecture-réécriture en atelier.

La consigne se résume comme suit : *Imaginez une suite conforme au conte étudié.*

## 3. **Recueil données et analyse des écrits 1<sup>er</sup> jet**

À l'issue de la première séance, nous avons collecté les productions des étudiants. Le corpus du premier jet se compose de 45 textes, rédigés sur des feuilles de cahier

arrachées ou sur des feuilles blanches souvent mal tenues. Ces productions, d'une longueur moyenne de 10 à 15 lignes, ont été soumises à une analyse diagnostique. Celle-ci avait une double finalité : d'une part, évaluer les écrits initiaux afin de mettre en évidence les difficultés rencontrées par les apprenants ; d'autre part, constituer un point de référence pour la comparaison avec les textes réécrits lors de la deuxième étape de l'expérimentation, consacrée à la relecture-réécriture en atelier.

L'analyse du premier jet nous a permis d'identifier les principales faiblesses des étudiants et de justifier la mise en place d'un dispositif de remédiation fondé sur des ateliers de réécriture. Pour ce travail, nous avons élaboré une grille d'analyse à la fois diagnostique et formative, inspirée de la séquence « lecture-écriture / relecture-réécriture » proposée par C. Oriol-Boyer (2004) et de la grille du G.E.V.A (2008). Cette grille, adaptée aux savoirs enseignés en première année LMD, aussi bien sur le plan didactique que linguistique, a été utilisée pour l'évaluation des premiers et des deuxièmes jets. Elle repose sur six axes principaux : le type de texte, le thème, la cohérence textuelle, les savoirs linguistiques, la ponctuation et la mise en page.

### **3.1. Analyse des copies 1<sup>er</sup> jet**

Tous les étudiants ont produit un texte narratif, conformément à la consigne (situation finale d'un conte). Cela montre qu'ils maîtrisent globalement la typologie textuelle grâce à leurs acquis antérieurs. Toutefois, plusieurs se sont écartés du thème. Par exemple, Chaima a évoqué la soif et la recherche d'eau des hirondelles, et Bilel la perte du chemin, alors que le texte support traitait du rejet des



hirondelles lié à la couleur des plumes. Ces écarts traduisent une difficulté à rester dans le cadre thématique proposé.

La cohérence textuelle pose également problème. La majorité des productions restent courtes, avec des idées limitées et peu développées, et une imagination réduite. Les étudiants peinent à construire une véritable situation finale et se contentent souvent de reprendre l'événement précédent sans enrichissement. Les enchaînements logiques sont fragiles, l'usage des connecteurs inapproprié, entraînant contradictions et ruptures de sens. Ainsi, dans une copie, l'expression « *ils se souhaitent bonne chance* » est suivie de « *ils marchent ensemble* », ce qui crée un paradoxe. De plus, la gestion temporelle est incohérente : certains indicateurs sont mal choisis (« pendant que » au lieu de « lorsque ») ou mal orthographiés (« lendemin », « toujours »), et certains événements sont incompatibles avec la logique du récit (vol nocturne des oiseaux).

Sur le plan du savoir linguistique, les faiblesses sont nombreuses. Les étudiants confondent les temps du récit : le passé simple et l'imparfait sont mal employés ou remplacés par le présent et l'infinitif (« *les hirondelles chercher* »). Les accords et terminaisons verbales sont fréquemment erronés (« *ils voles* », « *ils chantes* »). Le lexique, souvent pauvre et inadéquat, est parfois calqué sur le texte support ou emprunté à l'oral. Par exemple, Faycel écrit « *un animal qui ressemble à tous sauf à un vrai animal* » au lieu d'utiliser un adjectif précis comme « étrange » ou « bizarre ». A cela s'ajoutent de nombreuses erreurs orthographiques (« *bon chance* », « *lapaine* »), qui affectent la lisibilité des textes.

La mise en page et la ponctuation aggravent ces difficultés. La plupart des copies sont rédigées en bloc, sans

paragraphe ni structuration. Basma, par exemple, enchaîne ses phrases sans organisation : « *enfin les oiseaux et les hirondelles disent adieu les uns volent à l'est mais les hirondelles continuent à chercher alors demain ils rencontrent des pigeons* ». La ponctuation est souvent absente ou mal utilisée, ce qui alourdit les textes et complique la compréhension.

En conclusion, si les étudiants ont respecté la typologie narrative, leurs productions révèlent des lacunes importantes touchant le respect du thème, la cohérence textuelle, le savoir linguistique, la ponctuation et la mise en page. Ces résultats, malgré leurs limites, confirment la nécessité de mettre en place des séances de remédiation centrées sur la « relecture-réécriture en atelier », afin de développer des compétences scripturales plus solides et mieux maîtrisées.

#### **4. Projet de remédiation : relecture-réécriture en atelier**

Les ateliers de réécriture visaient à amener les étudiants à réinvestir les connaissances acquises, à retravailler leurs premiers apprentissages et à s'initier aux stratégies de réécriture. Pour ce faire, nous avons constitué onze groupes hétérogènes de quatre étudiants. Tout au long de l'activité, nous avons observé, guidé et accompagné les participants. Chaque groupe a produit deux textes réécrits, soit un total de 22 copies, que nous avons ensuite recueillies pour les analyser.

##### **4.1. Recueil des productions et analyse des écrits « 2<sup>ème</sup> jet »**

Dès que les étudiants ont achevé leurs productions, nous avons procédé à la collecte des copies. La première impression s'est révélée positive : le choix du support (double feuille de registre ou feuille blanche) atteste de leur



motivation et de l'intérêt accordé à la tâche. L'organisation matérielle apparaît globalement satisfaisante et la présentation des textes se montre plus soignée que dans le premier jet. Dans l'ensemble, les productions mettent en évidence une amélioration, tant en termes de longueur que de structuration, les étudiants ayant enrichi leurs récits et accordé une attention significative à la mise en forme.

#### 4.2. Analyse des écrits deuxième jet

L'analyse du deuxième jet, réalisée sur l'ensemble des copies produites en ateliers, montre une nette amélioration par rapport aux premiers jets. Dans l'ensemble, la majorité des étudiants ont respecté la consigne en produisant des textes narratifs complets et mieux structurés. Les thèmes sont désormais bien respectés : les écarts observés dans le premier jet ont disparu, et la plupart des productions développent une véritable situation finale. On observe également un enrichissement des idées, les récits témoignant d'une élaboration plus poussée et d'une créativité renforcée.

La cohérence textuelle s'est consolidée. Les étudiants ont mieux utilisé les connecteurs logiques et temporels, ce qui a permis une progression plus correcte du récit. Ainsi, au lieu de juxtaposer les phrases comme dans le premier jet (« *ils se souhaitent bonne chance* » / « *ils marchent ensemble* »), plusieurs copies présentent désormais des enchaînements corrects tels que « *après s'être souhaité bonne chance, ils continuèrent leur chemin* ». De même, les incohérences temporelles se sont réduites grâce à un usage plus stable de l'imparfait et du passé simple.

Sur le plan linguistique, on observe une réduction significative des erreurs grammaticales et orthographiques.

Les accords sujet-verbe sont mieux respectés, les conjugaisons plus correctes (« *ils rencontrèrent* » au lieu de « *ils rencontrer* »), et les phrases apparaissent plus complètes et mieux structurées. Le vocabulaire, quoiqu'encore limité, est employé de façon plus pertinente et parfois enrichi par des adjectifs ou compléments de nom appropriés (« *des plumes aux reflets argentés* » plutôt que de simples énumérations).

La mise en page s'est également améliorée. Contrairement au premier jet, souvent rédigé en un seul bloc, la majorité des étudiants ont introduit des paragraphes, renforçant la lisibilité. La ponctuation, mieux maîtrisée, contribue aussi à la clarté de la lecture. Par exemple, des copies du premier jet qui enchaînaient des phrases interminables sans virgule présentent maintenant une structuration claire, avec points, virgules et majuscules correctement employés.

En général, les copies du deuxième jet témoignent des effets positifs des ateliers de réécriture. Les textes sont plus cohérents, plus riches et globalement réussis. Dans ce contexte, la relecture-réécriture permet de transformer les ébauches en récits aboutis, sans que ces résultats puissent encore être généralisés.

## **Conclusion**

Notre recherche s'est intéressée à la manière de remédier aux lacunes en expression écrite chez les étudiants. Nous avons expérimenté la réécriture en atelier à l'université Mohamed Chérif Messaadia de Souk-Ahras afin d'accompagner les étudiants de première année dans cette tâche complexe. Nos objectifs étaient à la fois didactiques (amener les étudiants en difficulté à améliorer les textes



produits en tant que premiers jets et montrer que la réécriture en groupe constitue une activité motivante) et scientifiques (apporter une contribution à la didactique de l'écriture).

L'analyse comparative entre les premiers jets et les deuxièmes jets a montré que les étudiants ont fourni davantage d'efforts lors de la réécriture. Ils ont réussi à apporter des modifications de fond et de forme. Ces résultats, malgré leurs limites, constituent une avancée significative dans l'accompagnement de l'écriture universitaire. Néanmoins, les problèmes liés à la production écrite ne sont pas encore considérés comme résolus.

Dans cette perspective, il apparaît essentiel de proposer une production écrite basée sur des critères de réussite, conçus comme de véritables « balises » permettant à l'étudiant de rédiger un texte cohérent et conforme à la consigne. Ces critères pourraient être élaborés par les apprenants eux-mêmes, avec l'appui de l'enseignant, à partir des séances de compréhension de l'écrit.

Le travail de révision implique également d'apprendre aux étudiants à considérer leurs textes comme des premiers jets, à les relire et à les transformer. Dans le même ordre d'idée, selon Fabre (2002), il convient de légitimer le brouillon dans l'enseignement de l'écriture, en montrant qu'il ne s'agit pas seulement de corriger de petites unités (grammaire, conjugaison, ponctuation). Quant à M. Alcorta (1997), elle insiste sur l'importance d'un travail approfondi sur le brouillon et suggère de s'éloigner des formes de brouillons linéaires. L'objectif de ces approches est d'améliorer à la fois la structure et le contenu des textes des

apprenants en difficulté (phrases, paragraphes, organisation d'ensemble).

En conclusion, nos résultats confirment partiellement l'efficacité de la réécriture en atelier, tout en ouvrant la voie à de nouvelles perspectives : la didactique de l'écriture reste en évolution, notamment vers des innovations telles que l'appui d'outils numériques et de l'intelligence artificielle pour accompagner le processus de révision

## Bibliographie

1. -Alcorta, M. (1997). *Pratiques de brouillons et activités d'écritures. Le rôle d'un instrument psychologique dans le développement des capacités d'écrit des élèves*. Thèse de Doctorat. Université de Bordeaux 2.
2. -CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
3. -Dabène, M. (1994). *Pour une didactique de l'écriture*. Paris : ESF éditeur.
4. -Dictionnaire Hachette. (1992). Paris : Hachette.
5. -Fabre, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collègue*. Paris : ESF éditeur.
6. -Fayol, F. (éd.). (1996). *La production du langage écrit*. Paris : PUF.
7. -Groupe EVA. (2008). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
8. -Halté, J.-F., & Petitjean, A. (1977). *Pratiques du récit*. Paris : CEDIC.
9. -Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P., & Raymond, P. (dir.), *La production de textes. Vers un modèle*



**Soumission : 14/05/2025    Acceptation : 29/07/2025    Publication : 25/09/2025**

- d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal : Logiques.
10. -Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifier l'organisation des processus rédactionnels. Dans Gregg, L. W., & Steinberg, E. R. (dir.), *Les processus cognitifs dans l'écriture* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
  11. -Oriol-Boyer, C. (dir.). (2004a). *50 activités de lecture-écriture en atelier au collège cycle 3-6ème. Tome I : Écritures brèves*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
  12. -Oriol-Boyer, C. (dir.). (2004b). *50 activités de lecture-écriture en atelier au collège cycle 3-6ème. Tome II : Écritures longues*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
  13. -Oriol-Boyer, C. (1992). *Ateliers d'écriture*. Grenoble : CEDITEL.
  14. -Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
  15. -Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1998). L'expertise en lecture-rédaction. Dans Piolat, A., & Pélissier, A. (Eds.), *La rédaction de textes. Approche cognitive* (pp. 13-50). Lausanne : Delachaux et Niestlé.