

- **Page 1** : L'écriture, un objet de recherche éclairé par des regards pluriels
- **Page 7** : Les élèves et l'écriture, de la maternelle au lycée
- **Page 13** : Comment accompagner les élèves dans l'écriture ?
- **Page 20** : Bibliographie

(RÉ)ÉCRIRE À L'ÉCOLE, POUR PENSER ET APPRENDRE

Parce que nous vivons dans un monde qui accorde une place importante à l'écrit, la maîtrise de l'écriture, qui conditionne l'insertion sociale des individus, est un enjeu de société majeur. L'essor des technologies numériques, loin de réduire le rôle de la communication écrite, a au contraire renforcé et diversifié les pratiques d'écriture. L'école, dont le rôle dans l'acquisition et le développement des compétences dans le domaine de l'écriture est primordial, se doit donc « *d'être à la hauteur de l'explosion des pratiques d'écriture* » (Bucheton, 2014) ●.

Ce Dossier de veille, sans se vouloir exhaustif, a pour objectif de proposer quelques points de repères sur les recherches actuelles concernant l'apprentissage et l'enseignement de l'écriture à l'école. Dans une première partie, nous ferons le point sur la complexité de la définition de l'écriture, en mettant en regard différentes approches de cet objet de recherche abordé par diverses disciplines. La deuxième partie sera quant à elle centrée sur les recherches portant sur les élèves qui écrivent, de leur progressive entrée dans l'écrit jusqu'au développement de leur rapport à l'écriture au cours de l'adolescence. Nous nous concentrerons enfin dans la troisième partie sur le travail enseignant, en essayant d'apporter un éclairage sur les choix qui président aux pratiques d'enseignement de l'écriture.



Par Claire Joubaire

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

L'ÉCRITURE, UN OBJET DE RECHERCHE ÉCLAIRÉ PAR DES REGARDS PLURIELS

Définir l'écriture est en soi une gageüre. Le terme est polysémique, comme le souligne par exemple l'article du *Dictionnaire de l'éducation* (Crinon, 2017) consacré à son apprentissage, qui distingue deux significations du terme :

- tracer une série de signes graphiques (c'est-à-dire, dans notre système alphabétique, une série de lettres). Dans ce cadre, « *apprendre à écrire revient alors à s'approprier des gestes et des postures*

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



du corps qui permettent de réaliser ces tracés » (Crinon, 2017) ;

- produire un énoncé écrit. « Apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou l'écran (*l'inventio de la rhétorique ancienne*) en les organisant et en trouvant les moyens d'agir sur le lecteur (*la dispositio et l'elocutio*). » (Crinon, 2017)

Suivant que l'on s'attache à l'un ou l'autre sens du terme, les problèmes qui se posent pour son apprentissage sont de nature différente.

Si l'on se concentre, comme nous le ferons ici, sur l'écriture non comme geste graphique mais comme action de production d'un énoncé écrit porteur de sens, tenter de définir la nature de cette action et les éléments qui la composent n'est guère plus aisé.

Colin, qui consacre une partie de sa thèse à la clarification de la notion telle qu'elle a été élaborée par la didactique propose, pour en cerner les contours, de partir d'une définition formulée par Reuter : « *l'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, généralement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire un sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support [...], dans un espace socio-institutionnel donné* » (Reuter, 1996, cité par Colin, 2014). Dans cette acception, écrire n'est pas considéré comme un geste technique, atemporel et neutre, mais comme une activité inscrite dans une société particulière, à un moment précis de l'histoire, qui engage la personne qui écrit dans sa globalité.

C'est ce qui explique que, pour analyser de manière pertinente cette activité complexe dans le cadre de la didactique du français, l'approche conjointe de différentes disciplines universitaires (psycho-

logie cognitive et psycholinguistique, linguistique, sociologie, anthropologie, etc.) apparaît comme une nécessité. L'écriture n'est pas saisie de la même façon par les différentes disciplines. Chacune éclaire tour à tour certaines dimensions particulières de l'objet « écriture », mais il est nécessaire de toutes les prendre en compte pour disposer d'une vision complète et pouvoir ainsi en tirer les conséquences pour l'apprentissage et l'enseignement.

Sans retracer une histoire exhaustive des recherches sur l'écriture, nous proposons ici quelques repères sur les différents aspects mis en lumière par les champs de recherche ayant pris l'écriture – et particulièrement l'écriture à l'école – comme objet d'étude.

L'ÉCRITURE COMME ACTIVITÉ COGNITIVE

Les spécialistes de psychologie cognitive tentent de **rendre compte des causes des difficultés de la production écrite inhérentes aux processus cognitifs d'apprentissage**. La question de l'écriture est donc abordée par la manière dont procèdent les adultes et les enfants ● pour produire des écrits, suivant les caractéristiques de la langue dans laquelle ils ou elles s'expriment. À l'intérieur de cette problématique, le domaine de l'apprentissage de la production écrite se décompose en sous-domaines, dont celui de l'apprentissage de l'orthographe, dans lequel de nombreuses études ont été réalisées. En conséquence, les écrits issus des recherches en psychologie cognitive peuvent avoir une apparence « technique », privilégiant par exemple le terme de production verbale écrite (abrégée en PVE) au terme d'écriture.

Ces recherches s'inscrivent dans le cadre plus général de l'exploration des processus de l'acquisition du langage, en envisageant ses modalités écrites et orales comme un *continuum*, sans chercher à les opposer. Des caractéristiques propres à l'écrit sont cependant mises en lumière : la production écrite, plus lente que la pro-

Historiquement, les recherches menées en psychologie cognitive sur l'acquisition de l'écrit ont porté sur des populations d'adultes, avant qu'elles soient élargies à l'acquisition de l'écrit chez les enfants, notamment à l'école.

duction orale (de l'ordre de 5 à 8 fois), est particulièrement couteuse en attention. Par ailleurs, elle possède ses propres marques, absentes de la production orale, comme la ponctuation, et d'autres caractéristiques qui, bien que n'étant pas absentes de l'oral, sont bien plus souvent représentées à l'écrit, comme l'usage du passé simple (Fayol, 2013).

- la mise en texte : c'est-à-dire la composition du texte, la transformation du contenu à écrire en mots et en phrases et sa transcription ;
- le retour sur le texte : c'est-à-dire les relectures, révisions et modifications du texte.

Langage oral/langage écrit

« L'opposition entre oral et écrit se présente plutôt comme un continuum allant d'activités à dominante informelle (conversation avec un ami, établissement d'une liste de course), à d'autres formellement contraintes (rédaction d'une lettre administrative, réalisation d'un discours monologique devant un auditoire). En d'autres termes, l'opposition porte en partie sur la modalité orale ou écrite, mais surtout sur le degré de formalisme et les conditions de mise en œuvre du langage : l'interactivité des situations, les caractéristiques physiques des situations et les traits spécifiquement linguistiques de celle-ci » (Fayol, 2013).

« Traditionnellement, la production d'un texte était conçue comme une suite linéaire d'étapes : (1) l'auteur planifie ce qu'il veut écrire, (2) il compose le texte, (3) il le révise. La structure hiérarchique du modèle de Hayes et Flower rompt avec cette ordonnance en postulant qu'à tout moment de la production du texte, l'auteur peut passer d'un processus à un autre. Par exemple, il peut partir d'un passage d'un texte qu'il vient d'écrire pour (re)planifier la suite de l'écriture ; il peut réviser son texte en cours d'écriture ; il peut exploiter une idée trouvée en révisant pour composer un nouveau passage du texte, etc. » (Allal, 2015)

« Pour les psychologues cognitivistes, trois niveaux d'analyse de l'écriture peuvent être envisagés : la production de texte (mobilisant des processus utilisés pour planifier et organiser le texte), la production de mots (mobilisant des processus orthographiques) et la production de lettres (mobilisant des processus perceptivo-moteurs de traduction de la représentation orthographique en "sortie" motrice » (Doquet, 2011).

L'écriture – au sens de production de texte – est considérée comme complexe car **elle met en jeu plusieurs composantes, en interaction les unes avec les autres**, mais distinguées pour les besoins de l'analyse, ce qui permet d'établir un **modèle de la production écrite**. Le « modèle » le plus célèbre est celui des processus cognitifs des productions textuelles élaboré par Hayes et Flower (1980), qui distingue trois composantes essentielles et qui **remet en cause la conception traditionnelle du travail d'écriture, linéaire** :

Le passage à la modélisation permet en outre de comprendre que l'ensemble de ces activités représente **un coût cognitif très élevé**, davantage encore que d'autres activités complexes comme la lecture (Fayol, 2013).

Toutefois, pour en percevoir les apports et les limites, il faut garder en tête que les études menant à ce modèle, comme à d'autres s'inscrivant dans la même lignée, ont été menées auprès d'adultes, et décrivent donc les processus cognitifs observables chez des sujets ayant une grande expérience de l'écriture. Il s'agit bien de modèles descriptifs, qui mettent en lumière la complexité des opérations requises, distinguées pour les besoins de l'analyse. Le modèle proposé par Hayes et Flower a ainsi pour mérite à la fois de mettre en lumière la complexité de l'activité de l'élève et de mieux

- la planification : c'est la composante qui consiste à déterminer le contenu du texte et sa forme, en fonction de son destinataire ;

Voir aussi Gausse (2015).



comprendre les difficultés auxquelles se trouvent confronté.e.s les élèves devant l'exercice de la production écrite (Garcia-Debanc & Fayol, 2002).

Par la suite, d'autres recherches se sont intéressées aux enfants et à la question de la construction des compétences en écriture. À la fin des années 1980, les travaux pionniers de Bereiter et Scardamalia se sont appuyés sur des études empiriques pour proposer un modèle des **stratégies d'écriture mises en œuvre par des enfants** (entre 6 et 18 ans). Ce modèle distingue plusieurs étapes dans la mise en place de stratégies de production d'écrit : « *selon leur analyse, les enfants utilisent initialement une stratégie centrée sur la génération et la transcription du contenu du texte (knowledge telling), sans véritable planification en fonction d'un projet de communication, ni préoccupation de révision hormis quelques corrections orthographiques. L'évolution vers une stratégie plus élaborée (knowledge transforming) se caractérise par l'acquisition et l'articulation de plusieurs compétences : se fixer des buts de communication, tenir compte des exigences rhétoriques de la tâche d'écriture (attentes du destinataire, caractéristiques du genre textuel, etc.), choisir des schémas et techniques d'écriture adaptées aux buts visés, réfléchir sur les processus d'écriture, élaborer des démarches efficaces d'autorégulation* » (Allal, 2015). S'intéressant ainsi à **l'écriture novice**, Bereiter et Scardamalia ont mis au point et expérimenté des techniques visant à aider les élèves dans les processus de planification d'une part, de révision d'autre part ; sans prêter beaucoup d'attention, en revanche, à la mise en texte.

Dans les années 1990, un courant de recherche, prenant appui sur ces travaux, se penche davantage sur **l'enseignement des stratégies de production textuelle à l'école**. À titre d'exemple, on peut citer le modèle « SRSD » (*Self-Regulated Strategy Development*) élaboré par Harris et Graham, qui présente six étapes :

« 1. *Activités portant sur la consolidation des connaissances de base exigées par*

la tâche d'écriture ;

2. *Explicitation par l'enseignant de la stratégie à acquérir (buts, visées, étapes, outils) ;*

3. *Modelling (démonstration avec verbalisation) de la mise en œuvre de la stratégie par l'enseignant ;*

4. *Mémorisation par l'élève des étapes de la stratégie ;*

5. *Soutien de l'enseignant (interventions, outils) pendant la pratique de la stratégie par l'élève ;*

6. *Utilisation autonome de la stratégie par l'élève* » (synthèse et traduction d'Allal, 2015).

Ce modèle a été retravaillé et de nombreuses variations en ont été conçues, à partir d'études réalisées principalement auprès d'élèves présentant des difficultés d'apprentissage. Pourtant, la question des apprentissages est longtemps restée peu traitée, si bien qu'au début des années 2000, Fayol et Garcia-Debanc désignent la question des apprentissages comme un « *continent noir* » des recherches en psychologie cognitive (Garcia-Debanc & Fayol, 2002). De telles articulations entre psychologie cognitive et apprentissages scolaires se développent cependant dans les années 2000, en se concentrant sur le **rôle de la mémoire de travail** ●.

L'ÉCRITURE COMME PRODUCTION LANGAGIÈRE

Les spécialistes de linguistique mettent davantage l'accent sur **la dimension langagière de l'écriture**, et mobilisent d'autres outils d'analyse. On retrouve, dans les recherches récentes en sciences du langage sur les travaux d'écriture effectués dans un cadre scolaire, le souci de décrire et d'analyser le travail qui mène à la production écrite finale des élèves. Ces recherches s'appuient sur l'étude des brouillons d'élèves, et plus généralement des écrits intermédiaires ●. Les recherches en linguistique mettent en valeur l'importance du **travail d'écriture**, le processus qui va aboutir à la production d'un texte, mais qui est en lui-même non pas une mise en forme de la pensée, mais le lieu même de l'élaboration de la pensée.

Pour aller plus loin sur l'analyse des liens entre production écrite et mémoire, voir Alamargot et al. (2005). Pour une approche plus large sur le rôle de la mémoire de travail dans les apprentissages scolaires, voir par exemple Crahay et al. (2015).

Sur l'importance des écrits intermédiaires et le brouillon comme « objet paradoxal », voir le Dossier de veille consacré au travail personnel de l'élève (Thibert, 2016).

« La mise en mots provoque de nouvelles idées qui modifient la planification du texte et la syntaxe, qui font bouger le sens en mettant en réseau les éléments sémantiques, qui font apparaître des significations secondes, symboliques ou plus abstraites, etc. Ces opérations mentales se déroulent en boucles plusieurs fois avant d'aboutir au texte final. Ainsi, les idées viennent en écrivant, l'organisation générale du texte peut se transformer après le premier jet. Les révisions ou corrections (ajouts, suppressions, déplacements, remplacements) peuvent affecter autant le plan que les idées ou la mise en mots. » (Bucheton, 2014)

La distinction entre « écriture à programme » et « écriture à processus » a été théorisée à partir de corpus littéraires dans les années 1980 : « Les "écritures à programme" sont réalisées en plusieurs étapes bien distinctes : l'écrivain fait souvent plusieurs plans successifs avant de se lancer dans l'écriture du texte ; les plans sont nettement distingués des "notes préparatoires", des "scénarios" et des "brouillons de rédaction", y compris pour le type de support (format des feuilles, matériau scriptural) et son organisation [...]. L'écriture à processus, quant à elle, se déploie par auto-génération, sans plan préalable. » (Doquet, 2011)

Ainsi, le courant de recherche de la **génétique textuelle**, qui se propose de porter un regard linguistique sur les textes, se définit comme une « étude de la production écrite au sens procédural du terme », et une « tentative d'aborder de front toutes les dimensions de l'écriture en postulant [...] la non-clôture » de cette production (Doquet, 2013). Il s'agit de considérer la production écrite finale, qu'elle soit littéraire ou scolaire, comme un état du texte, et les brouillons comme les traces d'un travail d'écriture. Ils peuvent alors, dans cette perspective, servir d'outils pour tenter de reconstituer ce travail d'écriture afin de l'analyser et de mieux le comprendre. Les chercheurs et chercheuses s'emploient ainsi à décrire les « **processus scripturaux** » à l'œuvre, par l'étude des traces des états intermédiaires du texte étudié. Pour cela sont mobilisés d'autres cadres théoriques que ceux des sciences cognitives, comme par exemple les notions d'« écriture à programme » et d'« écriture à processus », élaborées dans un premier temps à partir de l'analyse de textes littéraires ●.

Dans ces recherches de génétique textuelle, l'objet « **écriture scolaire** » est défini à partir de ses spécificités propres :

- l'importance de la contrainte scolaire sur la tâche d'écriture à effectuer : obligation de produire un texte, nombreuses attentes des enseignant.e.s quant aux normes langagières à respecter – on ne peut pas tout écrire à l'école –, contraintes supplémentaires portant sur la forme et la longueur de l'écrit produit, etc. ;
- la nécessité de l'implication des élèves en tant qu'individus dans leurs productions écrites ;
- le rôle du milieu constitué par l'ensemble des écrits lus et produits à l'école.

Dans la perspective des recherches en linguistique, l'une des principales spécificités de l'écriture scolaire est en effet le « *double niveau de demande, celle que l'enseignant formule et celle à laquelle l'élève doit répondre* ». Toute tâche d'écriture proposée à l'école a pour objectif l'acquisition d'un savoir, par l'implication de l'élève dans la tâche. Or, répondre à cette demande est particulièrement complexe pour les élèves lorsqu'on leur propose une tâche d'écriture sur un genre qui n'est pas typiquement scolaire : « *le contrat didactique repose alors sur une double contrainte : l'élève doit*

Cette distinction a été ensuite relativisée, non pas parce qu'elle était fautive, mais parce qu'il ne s'agit pas d'une dichotomie : les deux processus apparaissent rarement dans leurs formes pures, et l'écriture emprunte le plus souvent à ces deux processus (Plane et al., 2010).



se dégager de sa posture habituelle, celle que lui impose le cadre strict du contrat scolaire explicite, pour donner expression à son inventivité, cette dernière se développant tout de même – et ce, quels que soient les souhaits et le savoir-faire des enseignants – dans le contexte scolaire, celui d'un genre scolarisé » (Doquet, 2011).

L'ÉCRITURE COMME PRATIQUE SOCIALE

L'écriture – scolaire ou non – est une pratique socialement inscrite dans une société donnée, à une période historiquement située. L'écriture telle qu'elle se pratique à l'école peut ainsi être étudiée dans une perspective sociologique, qui interroge la place même de l'écriture au sein du système scolaire.

Selon les travaux pionniers de Lahire, en effet, **l'écriture est constitutive du système scolaire tel qu'il s'est construit**, car l'accumulation des connaissances sous la forme écrite s'accompagne nécessairement d'un système (scolaire) pour transmettre ce « capital culturel », à la différence des savoirs oraux qui peuvent être transmis dans le cadre des pratiques familiales ou communautaires. Les savoirs enseignés à l'école ont donc subi une codification par l'écriture, et ont été « *objectivés, délimités, codifiés concernant aussi bien ce qui est enseigné que la manière de l'enseigner* ». L'écriture est donc omniprésente à l'école, et l'école doit faire apprendre aux élèves ces savoirs codifiés par l'écriture. Cette opération est difficile pour eux et elles, car elle nécessite de comprendre que l'écriture introduit une mise à distance de l'expérience, et un retour réflexif sur celle-ci par le langage, et donc **un rapport réflexif au langage** lui-même. C'est ce rapport

très particulier instauré entre l'école et le langage que Lahire nomme le « *rapport scriptural/scolaire au langage* ». Ainsi, la mise en évidence de cette « *forme scripturale/scolaire* » éclaire l'opposition avec ce que le sociologue nomme des « *formes orales caractérisées par un rapport oral/pratique du monde* », caractéristique, selon ses enquêtes, des enfants issus de milieux populaires (Lahire, 2008). Savoir par exemple raconter une histoire, en utilisant un style indirect ou des points de vue différents selon les acteurs et les actrices, implique de rompre avec les habitudes courantes d'échanges oraux où l'on peut mimer ou rejouer une scène.

La mise en lumière dans cette opposition de deux rapports au langage contribue à éclairer les difficultés scolaires rencontrées par les enfants et les adolescent.e.s des milieux populaires, qui peuvent passer inaperçues auprès des équipes enseignantes. Barré-de Miniac (2017) retient ainsi en particulier d'importants problèmes liés à la structure du texte : « *absence d'ordre chronologique, juxtaposition, implicite, etc. On retrouve là un reproche fait par les enseignants aux textes obtenant une mauvaise évaluation. Sur ce point, Bernard Lahire propose une analyse qui consiste à poser que la gestion du texte nécessite que le scripteur puisse s'engager dans une visée esthétique [...], en rupture avec toute visée "éthico-pratique". Or, pour s'engager dans cette visée esthétique, le scripteur doit pouvoir prendre conscience de son langage, ce qui entre en contradiction avec les formes de socialisation de ces enfants.* »

C'est dans la lignée de ces travaux qu'a été travaillée en didactique, à partir des années 1990, la notion de « rapport à l'écriture ».

Les enjeux de la question du « rapport à l'écriture »

« *L'enseignant, certes, fournit des savoirs : syntaxiques, lexicaux, textuels, etc. Et ces connaissances sont indispensables à la pratique de l'écriture. Mais elles n'épuisent pas le champ de ce qui est nécessaire à la pratique de l'écriture, pour décider d'écrire, aimer écrire, produire des textes efficaces, utiliser l'écriture à des fins non seulement de transcription mais aussi d'élaboration des savoirs. D'autres données interviennent que, globalement [...], on peut nommer rapport à l'écriture, et qui sont notamment des opinions, des attitudes et des valeurs attachées à l'écriture et à ses usages. Décrire le rapport à l'écriture relève donc d'une analyse plurielle et complexe. Et cette description est posée comme nécessaire pour une didactique qui se fixe comme objectif d'accompagner l'élève dans sa conquête de l'écriture et de ses différents usages.* » (Barré-de Miniac, 2017)

LES ÉLÈVES ET L'ÉCRITURE, DE LA MATERNELLE AU LYCÉE

Processus complexe, l'écriture est une activité dont le produit fini mais aussi les étapes intermédiaires font l'objet de l'attention des enseignants et des élèves. Intéressons-nous dans cette partie aux recherches sur les pratiques d'écriture des élèves, tout au long de leur scolarité. Nous verrons notamment en quoi elles influencent leur réussite en français, mais plus généralement à l'école.

L'ENTRÉE PAS À PAS DANS L'ÉCRITURE : UNE ÉTAPE IMPORTANTE

Les premiers gestes d'écriture

La manière dont les enfants conceptualisent l'écrit dépend grandement des pratiques sociales auxquelles ils sont confrontés : « *comme, contrairement à ce qui vaut pour le langage oral, aucune détermination biologique ne prédispose les enfants à acquérir l'écrit, les apprentissages s'effectuent en fonction des incitations, des sollicitations et de la fréquence de confrontation à des situations impliquant la perception et/ou l'utilisation d'écrits divers. Les différences socioculturelles sont donc très précoces et très accusées* » (Fayol, 2013).

Certaines recherches ont tenté de dégager un schéma général du développement du langage écrit. La première étape du développement, qui se situe entre 3 et 5 ans, consiste à **différencier le dessin de l'écriture**, puis à acquérir les premières connaissances des grandes conventions de l'écriture : linéarité, direction (de gauche à droite ou de bas en haut), unités séparées par des blancs. Certains enfants peuvent alors produire des **simulacres d'écriture**, avec une tendance à représenter directement les éléments du monde plutôt que les sons des mots : « *c'est souvent durant cette phase qu'ils associent les tailles de ces*

éléments à ceux des pseudo-mots ainsi formés (par exemple, les ours étant plus grands que les canards, les longueurs relatives des "mots" qu'ils inventent pour les représenter respectent cet ordre de grandeur) » (Joigneaux, 2013). Une deuxième phase du développement apparaît quand les enfants prennent conscience des correspondances sonores des différentes unités linguistiques écrites : c'est ce qu'on appelle la « **conscience phonologique** », c'est-à-dire « *la capacité à traiter la parole comme un objet, à en manipuler, segmenter et analyser les composantes* » (Fayol, 2013). Cette conscience phonologique se matérialise « *par des tentatives encore hasardeuses car peu systématiques, qui conduisent par exemple à ne représenter que les premiers ou les derniers sons (phonèmes) des mots, ou à n'employer que des consonnes* » (Joigneaux, 2013). La troisième phase, dite « **orthographique** », consiste à acquérir une écriture qui n'est plus seulement phonologique, mais qui respecte aussi les irrégularités d'origine purement orthographique.

Des recherches plus récentes remettent en cause ce schéma unique de développement de la conceptualisation du système orthographique, en mettant en évidence que la façon dont les écrits sont présentés aux enfants jouent un grand rôle dans les phases de l'apprentissage (Joigneaux, 2013).

En outre, des recherches portant sur les capacités d'enfants de 5 ou 6 ans à composer un texte destiné à un public absent montrent des différences importantes entre des enfants du même âge en fonction de leur milieu social. Certains d'entre eux ou elles rencontrent en effet des difficultés à raconter une histoire de manière décontextualisée : par exemple, ils ne précisent pas spontanément le cadre spatio-temporel, et n'indiquent pas à qui font référence les pronoms qu'ils ou elles utilisent, comme s'ils ou elles pensaient que ces informations n'avaient pas besoin d'être transmises pour être connues de leurs auditeurs ou auditrices. Ces différences



très précoces donnent à penser que les très jeunes enfants ne sont pas tou.te.s familiarisé.e.s aux différents usages de l'écrit de la même façon, notamment parce qu'ils ou elles n'ont pas tou.te.s les mêmes expériences langagières dans leur famille. Il semble que ce soit la place réservée aux enfants dans les pratiques de l'écrit, davantage que les pratiques elles-mêmes, qui diffère selon le milieu social : « *En effet, ce serait au sein de certaines familles ou communautés "populaires" que les enfants sont le plus souvent cantonnés au rôle d'observateurs des différentes pratiques de l'écrit organisant la vie quotidienne. Dans les milieux "plus favorisés", au contraire, ils sont davantage considérés comme des partenaires à part entière, lors des conversations familiales ou d'activités spécialement conçues pour eux* » (Joigneaux, 2013). Ainsi, suivant leur milieu social d'origine, les enfants sont plus ou moins bien préparé.e.s que d'autres par leur milieu familial à prendre conscience du caractère symbolique et alphabétique de l'écrit.

Quelle production écrite pour un enfant de 4 ans ?

« *Certes, l'enfant de quatre ans ne peut rédiger lui-même. Toutefois, il peut être incité à produire des monologues plus ou moins longs et à les dicter à un adulte ou à un autre enfant plus âgé. C'est un moyen de le familiariser avec les formes et les fonctions de l'écrit dont les effets mériteraient de donner lieu à des recherches. L'intérêt d'une telle pratique serait d'allier deux découvertes : celle des fonctions de l'écrit et celle de ses caractéristiques formelles.* » (Fayol, 2013)

Que conclure de ces constats en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit dans l'enseignement maternel ou préscolaire ? Selon Joigneaux (2013), les connaissances sont assez solides pour être utiles, mais à condition de dépasser le clivage

entre approches plutôt cognitives, privilégiant les interventions sur l'environnement des enfants pour enrichir leurs expérimentations spontanées, et approches davantage socioculturelles, privilégiant le guidage direct et l'étayage pédagogique des élèves. En effet, les approches cognitives voient dans l'enfant « *le principal acteur de ses apprentissages, qui "invente" ses premières connaissances et pratiques du monde de l'écrit, même s'il le fait à partir de ce qu'il peut observer dans son environnement* », ce qui conduit « *à considérer que les enseignements préscolaires sont trop interventionnistes et qu'ils ne tiennent pas assez compte du langage "spontané" du langage écrit de l'enfant* ». Les interventions pédagogiques conseillées se situent alors surtout « *du côté de l'enrichissement de l'environnement dans lequel évolue le jeune enfant, ainsi que de l'observation et de l'analyse de ses expérimentations successives* ». Les approches socioculturelles recommandent au contraire aux enseignant.e.s de ne « *pas hésiter à "étayer" les premiers essais de leurs élèves, quelle que soit la phase de développement dans laquelle ces essais peuvent être situés, pour aider avant tout à prendre conscience des différentes fonctions de l'écrit* ».

Une troisième approche plus intégrée de l'oral et de l'écrit pourrait consister à mettre l'accent sur les pratiques métalinguistiques ou métacognitives pour amener très tôt les élèves à adopter le rapport au langage valorisé à l'école. Par exemple, pour les lectures partagées, « *cela se traduirait par les modes de questionnement les moins contextualisés [...] et de façon plus transversale, par des étayages amenant les élèves à justifier systématiquement leurs réponses ou leurs décisions, à se poser des questions sur leurs pratiques langagières, sur le sens que pourraient avoir, pour un destinataire absent, leurs énoncés...* » (Joigneaux, 2013).

L'écriture débutante

Le développement des pratiques d'écriture à l'école élémentaire – l'écriture « débutante » – a fait l'objet de nombreuses recherches. L'apprentissage de l'écriture

Le titre de cette partie est emprunté à l'ouvrage de Doquet (2011).

en CP a fait récemment l'objet d'une importante enquête, effectuée entre 2013 et 2015, intitulée « Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages ». Cette recherche, menée auprès de 131 classes a permis de montrer que **la majorité des élèves est déjà capable de produire un texte en fin de CP** : « *l'analyse des tests d'évaluation de fin de CP a [...] montré que 65 % des élèves sont capables d'écrire en 15 minutes un texte d'au moins 60 lettres (la moyenne des textes produits se situe entre 60 et 100 lettres), que 85 % des élèves commencent à produire un écrit qui intègre des marqueurs en lien avec la conduite du récit, enfin que l'emploi des temps du passé et l'utilisation de reprises pronominales ancrent plus de la moitié des écrits produits dans le genre narratif obtenu* » (Dreyfus et al., 2017).

En se concentrant sur les élèves de fin d'élémentaire, Doquet (2011), en étudiant la manière dont les élèves écrivent des textes, tente de synthétiser les différentes approches observées. Elle souligne que, dans les recherches menées en psychologie cognitive, ce sont les notions de **cout cognitif** et de **surcharge cognitive**, élaborées à partir de recherche sur la place de la mémoire, qui ont été mises en valeur. Dans les années 1990 Berninger et Swanson se sont penchés sur les phases de développement de la production écrite. Ils ont élaboré un modèle en s'appuyant sur le type de contraintes pesant sur la mémoire de travail, distinguant trois grandes phases du développement de la production écrite, du début de son apprentissage à sa maîtrise, en fin de collège : « *Alors que la mise en texte occupe le devant de la scène lors de la première phase ●, la mémoire de travail assure sa coordination avec la révision dans la seconde phase, et enfin avec la planification dans la troisième [...]. Enfin, parallèlement à cette interactivité croissante des trois processus, le jeune scripteur peut, lors de sa production, opérer sur des unités langagières de taille croissante : le mot, puis la phrase, le paragraphe, et enfin le texte dans son ensemble* » (Favart & Olive, 2005).

Ainsi, dans cette perspective, la révision serait limitée aux savoirs de surface dans les premières années de l'apprentissage, ne devenant qu'ensuite, relativement tardivement dans la scolarité en raison du « cout cognitif » qu'elle représente, le lieu de transformations réelles dans le texte : « *au début de l'apprentissage, les tâches les plus simples (graphies, orthographe) posent problème aux scripteurs et mobilisent leur attention, alors que chez les experts, elles sont automatisées, permettant alors de focaliser l'attention sur des tâches plus complexes, dites de haut niveau* » (Doquet, 2011).

Pourtant, les travaux de Doquet et ceux portant sur les brouillons d'écoliers ● remettent en cause cette opposition entre tâches de bas niveau et de haut niveau, en considérant que « *les élèves ne séparent pas, dans l'écriture, traitement de la forme et traitement du sens* ». Même si les élèves de fin d'école élémentaire, scripteur.se.s débutant.e.s, ont du mal à gérer l'écriture dans sa complexité, ils s'attèlent cependant, selon elle, à gérer les différents niveaux de cette activité. Ainsi, les interrogations sur la syntaxe et l'orthographe sont envisagées comme une occasion à part entière, pour les élèves en train d'écrire, de s'interroger sur l'écrit qu'ils sont en train d'élaborer, qui va « *permettre la construction d'une attitude de questionnement par rapport à l'ensemble de la dimension scripturale* ».

« *On peut penser que bas et hauts niveaux se développent conjointement, dans leur interaction même, ce qui conduit à les penser de manière non étanche, et à relativiser l'efficacité de remèdes ponctuels donnés en cours d'écriture qui, en évitant les questionnements d'ordre graphique vus comme des entraves à la production, pourraient en même temps la freiner précisément parce qu'ils ne favorisent pas un retour questionnant dans l'écrit.* » (Doquet, 2011)

La première phase correspond au début de l'apprentissage de l'écriture (soit le cycle 2), la deuxième correspond globalement au cycle 3, tandis que la troisième correspond au collège.

Dans ce domaine, l'auteure renvoie aux travaux pionniers de Fabre-Cols, voir par exemple Fabre-Cols (2000, 2002 et 2004).



En observant les pratiques scripturales des élèves en situation « écologique » (c'est-à-dire en classe), et en cherchant à analyser finement leur « tâtonnement scriptural », la chercheuse identifie deux types d'écriture :

- le **mode de l'accumulation** qui se caractérise par une distinction claire entre la première production et la relecture globale, et dans lequel les pauses, dans le processus d'écriture, sont consacrées à la projection de ce qui reste à écrire ;
- le **mode de la récurrence**, qui s'appuie davantage ce qui a déjà été écrit, et où les pauses sont davantage consacrées à un moment de relecture précédant des modifications.

LES ADOLESCENT.E.S ET L'ÉCRITURE

Observer dans un premier temps les relations entre les écrits scolaires et extrascolaires, permet de mieux appréhender la manière dont les élèves abordent l'écriture dans ces deux mondes à priori différents. Pour les chercheurs et chercheuses en didactique du français, c'est une manière de prendre en compte l'enfant ou l'adolescent.e derrière l'élève, avec l'hypothèse que ces différentes pratiques présentent une certaine porosité.

Les pratiques extrascolaires d'écriture : un domaine de recherche récent

Jusqu'à la fin du XX^e siècle, les pratiques d'écriture extrascolaires représentaient un « continent quasi invisible » (Penloup, 2003). En 1999 paraît *L'écriture extrascolaire des collégiens* (Penloup, 1999), qui devient un ouvrage de référence pour les futurs travaux de recherche sur les relations entre pratiques d'écriture scolaires et extrascolaires ●. Ces travaux, qui ont mis en lumière des pratiques restées jusque-là invisibles, « ont infirmé les représentations réductrices d'une pauvreté à la fois quantitative et qualitative des pratiques extrascolaires, voire révélé leur existence » (Joannidès, 2014), en faisant

apparaître l'importance du « déjà-là » de l'écriture, au sens que donne Penloup à cette notion, c'est-à-dire « le rapport à l'écriture construit par le sujet ainsi que ses pratiques d'écriture existante ». Ce « bagage avec lequel un apprenant aborde l'écriture [...] ne peut être réduit à une somme de lacunes et d'erreurs, mais révèle aussi des compétences, des appétences, des connaissances qu'il appartient au didacticien d'identifier pour le mettre en lien avec les savoirs scolaires à faire acquérir » (Penloup, 2017).

Ces recherches sont d'autant plus pertinentes aujourd'hui que le numérique semble apporter de profondes modifications dans les pratiques d'écriture. Pour Chapelain (2017), ces pratiques numériques développent « une grande diversité d'expressions et de pratiques créatives [...] ». L'échange d'informations, les interprétations et les débats qui s'engagent sur les réseaux sociaux sollicitent également des compétences d'argumentation et des qualités d'imagination ».

Joannidès, dans le cadre de sa thèse, a tenté de comprendre en quoi les pratiques extrascolaires spontanées des adolescent.e.s ont été modifiées par l'émergence des pratiques d'écriture électronique. Il ressort de son enquête que si les élèves sont moins nombreux.ses à déclarer avoir une pratique d'écriture manuscrite, et que l'on constate en particulier une forte baisse de la rédaction de lettres, cette pratique est loin d'avoir disparu chez les adolescent.e.s. D'autre part, contrairement à ce qu'on peut penser, rien dans les enquêtes menées ne permet de conclure à une moindre place de l'écriture. Au contraire, même si ces pratiques sont difficiles à évaluer, elles semblent plutôt prendre une place importante dans leur vie (Joannidès, 2014 ; Penloup & Joannidès, 2014 ; Penloup, 2017).

D'un point de vue didactique, la question de la prise en compte des écrits numériques des élèves reste peu explorée. Ainsi, pour Penloup (2017) : « les écrits numériques non scolaires des élèves, encore peu interrogés par les didacticiens du français, appellent à notre sens une

Voir notamment les apports de Dabène (1990), Barré-de Miniac (1993), Reuter (2001) et David (2001).

approche d'ordre didactique pour identifier et faire identifier par les apprenants les compétences et les ressources qu'ils y développent. Ils se prêtent à la mise en place d'une didactique de la variation langagière et culturelle et ouvrent des pistes concrètes pour faire passer des élèves à l'écriture ». En revanche, si les élèves développent des compétences au sein de leurs pratiques extrascolaires de l'écriture, qu'elles soient traditionnelles ou numériques, il semble que celles-ci soient peu réinvesties dans l'écriture scolaire.

Le difficile passage de l'écriture extrascolaire à l'écriture scolaire

Dans un ouvrage récent, Barré-de Miniac synthétise les résultats des enquêtes portant sur le rapport à l'écriture des élèves. Les premiers travaux menés dans les années 1990 auprès d'élèves scolarisé.e.s à l'école maternelle, élémentaire ou au collège ont fait apparaître une nette dichotomie ● entre deux catégories d'écriture, qui apparaît très tôt dans la scolarité : **l'écriture pour soi**, libre de contraintes formelles et très investie par les enfants et les adolescent.e.s d'une part, **l'écriture scolaire ou pour l'école** envisagée comme contrainte et « sous contrôle tant de la langue que de l'institution » d'autre part (Barré-de Miniac, 2017). Ainsi, écriture « pour soi » et écriture « pour l'école » peuvent être distinguées sur trois plans (Joannidès, 2014) :

- ce sont deux espaces-temps distincts, avec la classe pour l'écriture scolaire et la chambre pour l'écriture plus intime ;
- les conditions de l'activité d'écriture sont différentes, puisque l'une est contrainte (contrainte des lieux, outils et supports imposés par une autorité extérieure) tandis que l'autre est plus libre ;
- la différence la plus importante peut être trouvée du côté de la norme, « *contrainte qui accompagne généralement celle de l'autorité et de laquelle l'écriture extrascolaire est perçue comme affranchie* », tenant davantage du style conversationnel.

On voit ainsi apparaître deux systèmes de valeurs, entre apprentissage contraint de la norme pour l'écriture scolaire et expression d'un goût pour l'écriture extrascolaire, qui génère des sentiments positifs de libération, de répit et de plaisir.

Concernant un éventuel lien entre la performance scolaire et les pratiques d'écriture extrascolaires, un ensemble de travaux des années 1990 et du début des années 2000 « *montrent que les pratiques extrascolaires et la performance scolaire ne sont pas corrélées* ». L'écriture extra-scolaire est ainsi « gratuite », là où l'écriture scolaire « *a la finalité de servir le jeu et la réussite scolaire* », si tant est que tou.te.s les élèves fassent le lien avec les usages sociaux de l'écriture.

Il apparaît également que cette dualité, si elle est présente chez tou.te.s les élèves, est gérée différemment selon leur milieu social : « *si les élèves de milieux aisés semblent résoudre le conflit en mettant de côté leur écriture "privée" pour mieux s'adapter aux exigences scolaires, le conflit ne semble pas résolu chez ceux de milieux populaires dont les discours restent flous, voire ponctués de contradictions, traduisant leur malaise face à ce conflit d'investissement dont ils perçoivent les enjeux sans trouver d'issue acceptable pour eux.* » (Barré-de Miniac, 2017)

Selon d'autres travaux de recherche, ces deux types de pratiques se situent « *entre imperméabilité et porosité* », et constituent un continuum plutôt qu'une véritable rupture. Pour Reuter, repris par Joannidès (2014), ce sont « *des réalités sociales continues que la description conduit à autonomiser* ». En réalité, les caractéristiques du scripteur ou de la scripteuse (âge, niveau scolaire, filière choisie), et dans une moindre mesure les contextes d'écriture, peuvent permettre une certaine porosité entre les pratiques scolaires et extrascolaires.

C'est pourquoi il semble intéressant de prendre en compte les « *connaissances ignorées* » (Penloup, 2007) à l'œuvre

Barré-de Miniac (1996) souligne le peu de lien entre les écrits des sphères scolaire et extrascolaire, et évoque « *une rupture "quasi-schizophrénique" entre deux univers d'écriture* ». Une autre image est donnée par Penloup (2003), celle de l'« *acrobatie douloureuse pour passer de l'une à l'autre* ».



dans les pratiques extrascolaires d'écriture des adolescent.e.s. D'une part, parce que la connaissance de ces pratiques peut permettre aux enseignant.e.s de modifier leur représentation des élèves, et changer leur pratiques de classe en les encourageant à valoriser ces connaissances, ce qui serait propice aux apprentissages. D'autre part, parce le travail sur ces écrits extrascolaires peut permettre aux élèves d'acquérir des savoirs réflexifs sur l'écriture : « *ils distingueraient ainsi extrascolaire et scolaire, écrits et cultures, alors même que leur confusion est source d'insécurité [...]. Au contraire, il apparaît également bénéfique d'éclairer ce qui les rapproche, de construire une réflexion sur le lien qu'elles ont avec les objets scolaires de la discipline français, pour que les élèves comprennent mieux les activités scolaires d'écriture et y adhèrent davantage* » (Joannidès, 2014). ●

Le passage au lycée : liens entre rapport à l'écriture et exclusion scolaire

La prise en compte du rapport à l'écriture des élèves, dans leurs pratiques scolaires et extrascolaires, s'avère être un enjeu d'autant plus important qu'il apparaît comme l'une des causes de l'exclusion scolaire, en particulier au moment de l'entrée au lycée. Examiner le lien entre le rapport à l'écriture et les mécanismes d'exclusion scolaire dans le cadre d'une orientation vers des filières professionnelles est le projet qui a guidé le travail de plusieurs chercheuses (Guernier *et al.*, 2017). Il ressort de ces travaux que « *si c'est l'école qui exclut, c'est le lycéen qui construit sa réussite* » – et cela y compris dans certains établissements conçus pour accueillir des élèves « décrocheur.se.s ».

« À cet égard, l'exemple du Clept ● nous a paru particulièrement édifiant. Cet établissement se distingue peu d'un lycée ordinaire : il professe les mêmes programmes, donc les mêmes objets de savoir ; il met en œuvre les mêmes méthodes d'apprentissage et les mêmes modalités pédagogiques ; il développe les mêmes pratiques de l'écrit. Les aménagements introduits pour favoriser la réintégration des élèves décrocheurs concernent l'environnement pédagogique et en particulier la mise en place d'un tutorat régulier et l'introduction d'ateliers artistiques et scientifiques. Il n'est pas dans notre propos de dire que ces aménagements sont de moindre importance, et il n'est pas contestable qu'ils aident les élèves décrocheurs à reprendre et à investir leur formation jusqu'au baccalauréat. Mais ils ne touchent ni à ce qui se passe dans le sein de la classe, ni aux principes didactiques en vigueur dans la voie générale » (Guernier *et al.*, 2017).

● La chercheuse s'appuie ici sur les travaux de Penloup (2002, 2003, 2007), Laparra (2003), Barré-de Miniac (2001) et Reuter (2001).

● Collège lycée élitare pour tous.

Les chercheuses s'appuient sur plusieurs enquêtes pour conclure qu'« *au lycée, le processus d'intégration et de réintégration est presque exclusivement le fait de l'élève qui, pour réussir, rester intégré ou réintégrer l'école, s'emploie à "exploiter" ce que lui propose le lycée, et qui n'a pas été forcément adapté pour favoriser cette réussite* ». Or, ce qui favorise cette capacité individuelle, c'est l'aptitude à « *identifier les méthodes de travail scolaire et les pratiques d'écriture à mettre en œuvre pour réussir* », alors même que cette aptitude n'est pas enseignée pour elle-même. **L'importance**

donnée aux compétences métacognitives, métalangagières et métalinguistiques est majeure : « *en creux, on peut comprendre que l'échec dans les cycles précédent le lycée, mais encore au lycée ainsi que dans l'enseignement supérieur, est produit par l'absence de travail sur les savoir-faire méthodologiques et sur les outils nécessaires à leur construction, en particulier les verbalisations grâce auxquelles l'apprenant prend conscience de ses manières de faire et de leur efficacité* » (Guernier *et al.*, 2017).

COMMENT ACCOMPAGNER LES ÉLÈVES DANS L'ÉCRITURE ?

Comment faire pour permettre l'installation d'un rapport à l'écriture qui puisse ne pas exclure les élèves des pratiques scolaires ordinaires ? Quelles pratiques pédagogiques mettre en place ? Nous aborderons dans cette partie les différents modèles didactiques utilisés par les enseignant.e.s au cours de l'histoire de

l'enseignement de l'écriture pour ensuite aborder les meilleures postures à adopter pour les enseignant.e.s.

APPROCHE HISTORIQUE : LES MODÈLES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

Les pratiques d'enseignement de l'écriture, et les choix des enseignant.e.s à ce sujet, peuvent être éclairés par une analyse en termes de « modèles didactiques » (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Bishop, 2010 ; Bucheton, 2014 ; Hamez, 2015).

Qu'est-ce qu'un modèle didactique ?

« Un modèle n'est pas la réalité mais une construction théorique, le résultat d'une description, issue d'un travail d'observation et d'étude critique des pratiques des enseignants, de la littérature didactique (manuels, revues), des Instructions officielles. Un modèle cherche à identifier les caractéristiques des pratiques enseignantes à un moment donné : les cohérences internes profondes, entre conception de l'écriture, conception de l'élève et de sa place, conception du rôle du maître, types d'exercices, de tâches et d'évaluation proposées, comme les conceptions de l'apprentissage » (Bucheton, 2014).

Le modèle de la rédaction

C'est le modèle le plus ancien, qui se met en place à la fin du XIX^e siècle, mais qui reste dominant à l'école, dans les textes, jusque dans les années 1970. Historiquement, les exercices de rédaction remplissent plusieurs fonctions : une fonction d'enseignement de la langue, mais également une fonction culturelle et morale. En étudiant les annotations des copies, on peut constater que, sur des sujets en apparence très libres, comme « racontez vos vacances », les enseignant.e.s ont des attentes quant à la conformité du récit aux normes linguistiques, mais aussi morales. L'enjeu de cet exercice est fort, puisqu'il s'agit de renforcer l'éducation morale et linguistique du ou de la futur.e citoyen.ne qu'est l'élève.

L'écriture en elle-même est envisagée dans ce modèle comme **la simple transcription d'une pensée qui lui**

préexiste, et qu'il suffirait de mettre en mots une fois qu'elle a été clarifiée, suivant la célèbre maxime de Boileau : « *ce qui se conçoit bien s'énonce clairement* ». Les difficultés des élèves face à cet exercice étant interprétées en termes de manques et de lacunes, l'apprentissage de l'écriture est donc centré sur le **respect des normes**, linguistiques surtout, mais aussi morales. Les exercices perçus comme fondamentaux sont donc la copie et la dictée, alors que le principe d'imprégnation par imitation semble suffisant pour enrichir les compétences des élèves dans la production écrite.

L'évaluation des productions écrites est une correction du texte final qui se dispense de critères explicites. L'étude des annotations montre pourtant que l'emploi d'un vocabulaire recherché, de comparaisons ou de métaphores, d'une langue qui s'éloigne de la langue commune y est valorisé. La



copie de l'élève est moins « lue » que « corrigée », puisque l'enseignant.e se donne pour rôle de vérifier la **conformité de la production écrite finale de l'élève à des stéréotypes culturels, moraux et linguistiques**. Ainsi, la posture de l'enseignant.e est avant tout une posture de contrôle. Les annotations

soulignent les erreurs, les manques, les lacunes de la copie. Cependant « ces corrections, par leur dimension très vague, ne permettent pas aux élèves en difficulté de comprendre leurs erreurs et surtout de les corriger » (Bucheton, 2014).

Quelle évolution des recommandations officielles ?

En étudiant précisément les textes officiels concernant l'enseignement de l'écriture (et de la réécriture), on peut distinguer quatre grandes tendances à la fin du XIX^e siècle pour l'enseignement primaire (Hamez, 2015) :

- le rôle de correcteur peut être confié aux élèves, la notion de « correction entre pairs » apparaissant dès 1882 dans les documents officiels ;
- l'enseignant.e corrige chaque texte dans sa version finale, à l'écrit ;
- il est recommandé à l'enseignant.e, lors de la correction, de s'adresser à l'oral aux élèves pour souligner les réussites et les « résistances » ;
- il ou elle doit proposer lors de la correction un modèle qu'il a lui-même ou qu'elle a elle-même rédigé.

Au XX^e siècle, « siècle du brouillon », les recommandations officielles préconisent peu à peu l'usage des écrits intermédiaires. Elles ne semblent pas avoir eu beaucoup d'impact sur les pratiques enseignantes, puisqu'en 2002, un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale souligne que les pratiques d'écriture sont insuffisantes et largement moins nombreuses que les pratiques de lecture d'une part, et d'autre part que les évaluations proposées en fin de séquence font disparaître les écrits intermédiaires. L'importance du brouillon est rappelée dans les programmes de 2008.

Pour expliquer ce faible impact des recommandations dans les pratiques en classe, Hamez (2015) souligne que celles-ci « ignorent la réalité des conditions de travail [...]. Elles ne tiennent compte ni des contraintes contextuelles (horaires, durées des séances, nombre d'élèves, niveau des élèves), ni des ressources sémiotiques et matérielles de leur environnement de travail (outils documentaires, matériel disponible, aménagement de l'espace). Elles ne précisent pas non plus comment mettre concrètement en place avec les élèves une démarche d'amélioration de leurs textes, comment améliorer l'écriture [...]. Il incombe donc aux professeurs d'interpréter et de redéfinir les tâches qui leur sont prescrites par l'institution puis de s'auto-prescrire ces tâches, redéfinies dans le contexte spécifique de leur(s) classe(s) et de leur établissement. »

Le modèle de l'expression écrite

Né dans les années 1970, le modèle de l'expression écrite est un héritage de la pédagogie Freinet, qui permet de mettre l'accent sur l'expression de soi, mais s'en distingue pourtant jusqu'au contresens : « si Freinet prône des pratiques très fréquentes d'écritures personnelles sous la forme de textes libres (poèmes, récits...), il fait pratiquer aussi les textes de travail.

Et pour les uns et les autres, il rappelle toujours la nécessité de respecter les normes sociales, mais en les justifiant par de vraies pratiques sociales autour de l'écrit » (Chabanne & Bucheton, 2002).

Si l'on peut dire (de façon schématique) que cette conception se construit en opposition au modèle précédent, c'est parce que le modèle de l'expression écrite postule que le « don » d'écriture n'est pas

inégalement réparti, mais qu'il est inégalement stimulé. L'apprentissage de l'écriture repose donc sur le postulat que **les compétences scripturales de l'élève se développent naturellement si on le laisse s'exprimer librement**. C'est l'intérêt qu'on porte à ce que veulent dire les élèves qui les encourage à mieux observer les règles de l'écrit, qui sont ainsi progressivement intériorisées. Selon cette conception de l'écriture, les élèves sont tou.te.s en capacité de résoudre eux-mêmes ou elles-mêmes les problèmes auxquels ils ou elles sont confronté.e.s.

L'apprentissage de l'écriture repose alors sur **la pratique quotidienne d'exercices d'écriture diversifiés**, et les rôles des enseignant.e.s est avant tout de proposer, par des lectures variées, des modèles dans lesquels les élèves trouveront les outils dont ils ou elles ont besoin pour construire leurs propres textes. Les ateliers d'écriture qui ont pour but de réconcilier les élèves avec l'écrit trouvent leur origine dans ce modèle.

Ainsi, l'évaluation des écrits est centrée non sur les écrits, mais sur les sujets qui s'expriment et les transformations que provoque en eux l'exercice de l'écriture. **L'évaluation est alors plus difficile à mettre en œuvre** que dans le premier modèle. L'accent est mis sur des critères globaux, et elle peut en partie être déléguée aux pairs.

Le modèle de la production d'écrit et de l'évaluation critériée

Né dans les années 1980, et issu en particulier des recherches de l'équipe EVA de l'Institut national de recherche pédagogique et des didacticien.ne.s publiant dans les revues *Pratiques* et *Repères* ●, ce modèle remet en cause les deux conceptions précédentes, en s'appuyant sur les apports de la psychologie cognitive et de la linguistique textuelle, qui montrent la complexité du processus rédactionnel et les multiples contraintes auxquelles sont soumis les élèves lorsqu'ils ou elles écrivent. Ce modèle part également du constat du caractère stéréotypé des textes libres, et des difficultés pour les élèves à

avancer dans la construction de leurs textes au-delà d'un premier jet, pour pointer la nécessité de travailler réellement le processus d'écriture.

L'écriture est conçue dans ce modèle comme une **compétence que chaque élève peut s'approprier par le biais d'un travail qui suit une progression rigoureuse**, aux étapes clairement explicites. Dans l'apprentissage de l'écriture est réservée une place centrale à **l'observation rigoureuse des textes**, et en particulier au repérage des invariants qui caractérisent les types de textes, ainsi qu'aux problèmes de cohésion textuelle, afin de pouvoir réinvestir le fruit de ce travail d'observation dans ses propres écrits. Le projet d'écriture longue est promu, et l'accent mis sur la réécriture.

Selon ce modèle, **l'évaluation a pour fonction principale d'organiser la réécriture** en favorisant les retours critiques des élèves sur leurs propres textes, et **elle s'appuie sur des critères explicites et élaborés par les élèves**. L'appréciation est ainsi formulée sous forme de grilles de relecture plutôt que d'annotations, et l'évaluation entre pairs y tient également une place importante.

Le modèle du sujet-écrivain

Le modèle du sujet-écrivain, formalisé à partir de la fin des années 1990 autour des travaux de Bucheton, a été construit dans une perspective critique par rapport au modèle précédent, en pointant les risques d'une évaluation critériée (l'élaboration des critères par les élèves eux-mêmes ou elles-mêmes a eu tendance à disparaître des pratiques de classe) et le manque de prise en compte de l'engagement de l'élève dans le texte qu'il écrit : « *ainsi, on passe parfois des heures et des heures depuis les petites classes à mettre au tableau et en fiches situations initiales, objet magique, adjuvants, opposants et autre complications, et on garde peu de temps pour mettre au travail par l'écriture ce qui est au centre même des récits et qui en constitue le fondement anthropologique : les grandes angoisses, les désirs, révoltes,*

Pour aller plus loin sur cette question, voir Quet (2008) et Garcia-Debanc (2016).



quêtes ambiguës, contradictoires, toujours entravées, du bonheur et du pouvoir, de la fraternité et de l'obéissance filiale, de l'aventure et du besoin de sécurité, thèmes ou toujours s'enchevêtrent ceux, puissants, de la vie et de la mort » (Chabanne & Bucheton, 2002). Sont pointés les apports de ce modèle de l'évaluation critériée pour la progression des élèves moyens ou en réussite, mais également les risques d'installer les élèves des milieux populaires, dont le rapport à la langue est avant tout pragmatique, dans des postures de résistance, sans mettre en valeur leur créativité et la valoriser.

Ce modèle s'attache à mettre en évidence l'importance des **effets de l'écriture sur le sujet qui écrit**, des transformations qu'il provoque en lui lorsqu'il parvient à

devenir véritablement « auteur.e » de son texte, et non simple rédacteur.rice.

L'apprentissage du travail de l'écriture est conçu alors comme une véritable **éducation culturelle**, dans laquelle la lecture de textes littéraires tient un rôle central, destinée à accompagner les élèves au fur et à mesure des écritures successives. Il s'agit de centrer l'apprentissage de l'écriture sur le travail des brouillons et écrits intermédiaires, dont la fonction est particulièrement mise en valeur.

L'évaluation a alors pour vocation **d'accompagner l'élève dans les réécritures successives**, en le guidant dans le sens d'un « **épaississement du texte** ». Le rôle des consignes de réécriture est primordial.

Quelles controverses au cœur des différents modèles didactiques ?

Tout en reconnaissant le caractère schématique d'une présentation rapide des différents modèles didactiques, Bucheton précise les points d'opposition qu'ils font apparaître.

« Ils opposent ou conjuguent parfois :

- une conception rigide ou une conception variationniste de la langue ;
- une conception de l'apprentissage comme fruit d'un développement cognitif et langagier, universel et programmable (des listes de compétences) ou une conception qui, au contraire, prend appui sur la singularité du sujet et de son histoire sociale et scolaire ;
- une conception de la pensée qui préexiste à l'écriture ou, à l'inverse, qui en est le produit ;
- l'idée que les savoirs sur la langue et les textes sont la condition préalable de l'écriture ou, au contraire, qu'ils se construisent parce que l'écriture en provoque la nécessité ;
- une représentation de l'élève qui est un sujet scolaire, épistémique, dont le développement est le fruit de la férule du maître ; ou, rupture essentielle, un élève est avant tout une personne singulière. » (Bucheton, 2014)

VERS UNE ANALYSE FINE DES ACTIONS DES ENSEIGNANT.E.S DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

La question des postures au cœur de l'enseignement de l'écriture

La représentation et les pratiques d'évaluation jouent un rôle central dans l'enseignement de l'écriture. Dans un ouvrage

récent, Bucheton plaide ainsi pour une véritable « *refondation de l'enseignement de l'écriture* », qui s'appuierait sur « *un changement de regard sur l'écriture des élèves* ». Elle cherche à expliquer comment l'enseignant.e peut repenser ses pratiques afin de devenir un « *accompagnateur attentif* » des écrits des élèves. Selon la chercheuse en effet, l'enseignant.e à même de proposer un réel apprentissage de l'écriture « *est davantage celui qui crée des espaces pour l'investissement subjectif de l'élève, qui travaille avec le temps* »

long pour permettre la maturation de la pensée et des apprentissages, la mise à distance des affects, qui prend appui sur le rôle décisif des interactions entre pairs (on se lit, on se copie, on se singularise). Il est un enseignant qui lit de manière curieuse et bienveillante, non les erreurs et les manques, mais cherche où le texte va, ses germes prometteurs, pour donner une nouvelle consigne permettant à l'élève de développer ou d'ouvrir d'autres pistes [...]. Il lui faut renoncer à l'idée que tout dans l'apprentissage-développement dépend de lui. Sa responsabilité est de créer des conditions et des espaces favorables à ce développement. » (Bucheton, 2014)

Pour cela, l'enseignant.e doit être à même d'analyser la « posture ● » adoptée par l'élève qui a écrit le texte, et doit surtout inventer des dispositifs et des consignes d'écriture qui lui permettront d'emprunter tour à tour différentes postures face à l'écriture d'un texte, car les élèves les plus en réussite sont ceux et celles qui peuvent le plus aisément changer de posture (Bucheton & Soulé, 2009). Outre la « posture de refus », pour les élèves qui se prêtent au jeu des exercices d'écriture demandées, la chercheuse distingue :

- **la posture « en aveugle » ou « stratégique »**, qui consiste à attribuer à la tâche prescrite par l'enseignant.e un rôle purement scolaire. Dans cette posture, l'élève s'efforce de répondre aux consignes, mais sans s'engager réellement, en tant que personne, dans l'activité d'écriture ;
- **la posture « première »**, où l'écriture constitue une expression directe de

la pensée, avec peu de souci pour la syntaxe et l'orthographe : le texte produit peut alors ressembler à une sorte de discours oral intérieur retranscrit tel quel, dans travail spécifique sur la langue écrite ;

- **la posture ludique ou créative**, qui consiste à échapper aux normes et aux contraintes, et reste peu encouragée par le système scolaire ;
- **les postures réflexives (ou postures secondes)**, dans lesquelles l'élève voit dans la tâche demandée non une fin en soi mais un support pour penser.

Cette dernière posture est la plus valorisée par le système scolaire, sans que cela soit nécessairement indiqué de manière explicite. Elle reste donc inaccessible à un certain nombre d'élèves, alors qu'à l'entrée au lycée elle est celle qui est attendue dans toutes les matières.

Pour permettre aux élèves de jouer avec ces différentes postures, d'élargir ainsi leur répertoire de pratiques d'écriture et d'avoir accès aux postures réflexives, l'enseignant.e doit, de son côté, être attentif.ve à la posture qu'il ou elle adopte, et pouvoir en changer selon les objectifs qu'il ou elle se fixe, au cours du travail d'écriture demandé aux élèves. L'enjeu est, pour les enseignant.e.s, de passer de postures qui relèvent d'une « logique d'arrière-plan » (leurs histoires personnelles et professionnelles, leurs valeurs, leurs rapports au langage ou à l'institution), à des postures plus conscientes, et ainsi mieux ajustées aux besoins des élèves aux différentes étapes du travail d'écriture.

« Une posture est un schème préconstruit du "penser-dire-faire", que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (Bucheton & Soulé, 2009). Pour une réflexion sur l'usage de ce terme et ses différentes définitions, voir Penloup et al. (2011).

Point sur les postures d'étayage des enseignant.e.s

Bucheton distingue différentes postures possibles des enseignant.e.s :

- **la posture de contrôle** où l'enseignant.e corrige les écarts à la norme, et pilote la tâche par des consignes serrées, avec des gestes d'évaluation constants ;
- **la posture d'accompagnement** où l'enseignant.e relève les difficultés et apporte une aide ponctuelle, collective ou individuelle, en guidant les élèves vers les ressources disponibles, et en provoquant des discussions entre eux ou elles, dans une atmosphère collaborative ;
- **la posture de lâcher prise apparent** où l'enseignant.e délègue une partie du pilotage de la tâche à d'autres élèves, isolé.e.s ou en groupe, pour des tâches qu'ils ou elles peuvent faire seul.e.s ;
- **la posture d'enseignement** consiste pour l'enseignant.e à formuler et structurer des savoirs, des normes, et éventuellement à en faire la démonstration ;
- **la posture « du magicien »** où l'enseignant.e capte l'attention des élèves par des gestes, des mots frappants, avec une forte théâtralisation (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton, 2014).



Cette approche, si elle dépasse le cadre de l'enseignement de l'écriture, propose des outils et des pistes de réflexion qui permettent d'interroger les pratiques enseignantes en les analysant finement. On peut prendre l'exemple de la **correction de copies** : Pilorgé (2010) s'interroge ainsi sur la manière dont les enseignant.e.s abordent la lecture d'un texte, et plus précisément d'un texte de fiction. D'après une enquête menée auprès d'enseignant.e.s de collège, il établit une **typologie des postures de correction**, qui témoigne de la complexité des comportements dans ce geste professionnel ordinaire, mais pourtant souvent peu interrogé :

- le « **gardien du code** » désigne la posture adoptée par l'enseignant.e qui s'intéresse au texte produit par l'élève du point de vue de la conformité au code, et privilégie « le niveau de surface » en s'attachant au respect des normes (ponctuation, orthographe, présentation du texte en paragraphes). La correction apparaît comme un acte technique. Selon le chercheur, « *il s'agit d'une posture que de nombreux correcteurs adoptent de manière "obligatoire", mais dont la mise en œuvre, en particulier sur des travaux très déficients de ce point de vue, aboutit à masquer, parfois concrètement par l'abondance des signalements d'erreurs, toute autre réaction de lecture* ». Elle est en outre « *sans relation directe avec le texte lu* » – et l'on peut penser qu'elle aide peu, de ce point de vue, les élèves à améliorer la qualité de leur texte ;
- le « **lecteur naïf** » désigne la posture des enseignant.e.s qui s'intéressent à la représentation du monde transmise par le texte davantage qu'au langage en lui-même. Ainsi « *les annotations rendent compte de la conformité au "monde ordinaire" [...] et tendent ainsi à accréditer une conception "transparente" du langage* ». Elles portent alors sur l'histoire racontée, laissant de côté la narration elle-même. Selon Pilorgé (2010), cette posture peut permettre à l'élève de mettre le souci de se faire mieux comprendre au centre de ses préoccupations ;

- la **posture « stimulus-réponse »**, posture fréquente, consiste à s'assurer de la conformité du texte produit à la commande de l'enseignant.e, et au bon respect des consignes d'écriture : comme dans la posture du « gardien du code », le rôle du correcteur ou de la correctrice est envisagé comme technique, mais c'est « *le respect de la tâche à accomplir, voire le réinvestissement de savoirs requis par la tâche* » qui est ici contrôlé en premier lieu. Ainsi, l'élève qui a écrit le texte est envisagé, non dans sa dimension de sujet-écrivain mais uniquement comme un.e apprenant.e, « *l'écriture scolaire se limitant alors à l'acquisition d'habiletés scripturales diverses* » ;
- l'« **éditeur** » désigne une posture où le texte est considéré comme « en devenir », sans jugement de conformité aux normes mais en s'appuyant sur les spécificités du texte lu pour émettre des suggestions en vue d'une réécriture du texte ;
- la **posture du « critique »**, dans laquelle l'enseignant.e « *se place en position d'un texte mis à distance* » considéré comme un texte littéraire à analyser. Cette posture est rarement conservée durablement par l'enseignant.e qui corrige, d'après les observations de Pilorgé (2010).

La tâche de lecture et de « correction » du texte des élèves est en elle-même aussi complexe que la tâche d'écriture demandée aux élèves, bien que cette complexité n'apparaisse pas forcément spontanément aux yeux des praticien.ne.s. En outre, la dimension « technique » de la correction semble prégnante dans les choix d'annotation de la part des enseignant.e.s, alors même que, obstruant le caractère dialogique de la correction, on peut douter de son efficacité quant à l'amélioration des textes produits par les élèves. Pilorgé (2010) remarque également que, paradoxalement, les annotations demandent davantage à simplifier le texte qu'à le complexifier, ce qui ne va pas dans le sens d'un « épaissement » possible du texte produit par l'élève.

Ces études très précises tendent à montrer l'intérêt, pour l'amélioration de l'enseignement de l'écriture, d'analyses fines s'appuyant sur l'observation de pratiques d'enseignement en classe, afin de connaître plus précisément les pratiques réelles des enseignant.e.s, qu'elles soient le fruit de choix conscients ou non, dans le but de déterminer les pratiques d'enseignement les plus efficaces.

Quelle efficacité comparée des pratiques d'enseignement de l'écriture ?

Observer le travail réel des enseignant.e.s au sein des classes ordinaires afin de déterminer l'influence des pratiques d'enseignement de l'écriture sur les apprentissages est l'un des objets du programme de recherche « Lire et écrire », qui s'appuie sur une vaste enquête menée entre 2013 et 2015 et concerne le cycle 2 (CP et CE1) ●.

Ce travail permet de mieux connaître les pratiques réelles de leurs enseignant.e.s, en quantifiant et en détaillant les tâches d'écriture réellement proposées : on constate ainsi que si les tâches d'écriture occupent environ 2h20 en moyenne par semaine, le travail d'écriture de texte (en copie et en production), est initié en CP, surtout en deuxième partie d'année et avec une durée effective qui reste minime.

Il permet également de mettre en lumière les tâches qui améliorent les performances des élèves. Ainsi **passer du temps sur la**

dictée est bénéfique en écriture surtout pour les élèves les plus faibles et intermédiaires, avec toutefois un effet plafond à environ 40 minutes. Si la production d'écrits par la combinaison d'unités linguistiques déjà imprimées se révèle contreproductive, les chercheur.e.s constatent en revanche que **le temps passé à planifier la tâche d'écriture et à revenir sur l'écrit produit se révèle fructueux pour les élèves, et en particulier les élèves les plus faibles.**

La mise en regard des données sur les performances des élèves et celles portant sur les tâches proposées par les enseignant.e.s permet dès lors aux chercheur.se.s de proposer des pistes de réflexion visant à améliorer les pratiques. En ce qui concerne l'écriture, en partant du double constat que la gestion des accords est difficile pour les élèves, et davantage en production de textes qu'en dictée, mais que les élèves sont pourtant capables de produire « des textes qui ressemblent à des textes » – capacité souvent sous-estimée par les enseignant.e.s – les auteur.e.s de l'étude recommandent de ne pas attendre la maîtrise des accords par les élèves pour leur donner des occasions d'écrire des textes. Une piste de réflexion proposée consiste alors à porter la réflexion « *sur la gestion de l'orthographe en production d'écrit, y compris en production de texte, mais aussi, et surtout, sur la nécessité de produire des écrits, et pas seulement de copier, même avant de maîtriser le code* » (Goigoux, 2016).

Voir le [rapport](#) et la [synthèse de l'enquête](#).
Sur l'étude fine des pratiques enseignantes favorisant la qualité des apprentissages de l'écriture, voir notamment Kervyn & Brissaud (2015), Pasa et al. (2015, 2017), Dias-Chiarutini & Salagnac (2017).



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références et quelques autres dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- Alamargot Denis *et al.* (2005). La production écrite et ses relations avec la mémoire. *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant*, n° 17, p. 41-46.
- Allal Linda (2015). Apprendre à produire des textes en situation scolaire. In Crahay Marcel & Dutrévis Marion (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Barré-de Miniac Christine (1996). L'écriture. Vers un projet didactique renouvelé. In *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Barré-de Miniac Christine (2001). De l'école au lycée : liens ou ruptures entre les pratiques extrascolaires et les pratiques scolaires d'écriture ? *Repères*, n° 23, p. 93-109.
- Barré-de Miniac Christine (2017). Éclairages théoriques. In Guernier Marie-Cécile *et al.* (dir.), *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture*. Grenoble : UGA Éditions, p. 39-62.
- Barré-de Miniac Christine *et al.* (1993). *Les collégiens et l'écriture, Des attentes familiales aux exigences scolaires*. Paris : ESF ; INRP.
- Bishop Marie-France (2010). Didactique et perspective historique. À propos d'une recherche sur les écritures de soi à l'école élémentaire. *Pratiques*, n° 145-146, p. 231-248.
- Bucheton Dominique & Soulé Yves (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de pré-occupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.
- Bucheton Dominique (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Chabanne Jean-Charles & Bucheton Dominique (2002). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.
- Chapelain Brigitte (2017). La participation dans les écritures créatives en réseaux : de la réception à la production. *Le français aujourd'hui*, n° 196, p. 45-56.
- Colin Didier (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6^e*. Thèse, Université d'Orléans.
- Crahay Marcel *et al.* (2015). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. In Crahay Marcel & Dutrévis Marion (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*. Louvain-La-Neuve : De Boeck, p. 15-49.
- Crinon Jacques (2017). Écriture (apprentissage de l'). In Van Zanten Agnès & Rayou Patrick (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* [2^e éd.]. Paris : PUF, p. 261-265.
- Dabène Michel (1990). Des écrits (extra)ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale. *Lidil*, n° 3.
- David Jacques (2001). Écriture et réécriture extrascolaires : aspects linguistiques et cognitifs. *Repères*, n° 23, p. 33-53.
- Dias-Chiaruttini & Salagnac Nathalie (2017). Les formes d'articulations et d'interactions entre la production écrite et la compréhension. *Repères*, n° 55, p. 65-85.
- Doquet Claire (2011). *L'écriture débutante : Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Doquet Claire (2013). Dépasser l'impossible alliance : quelles interactions entre production écrite et maîtrise de la langue ? *Le français aujourd'hui*, n° 181, p. 119-130.
- Dreyfus Martine *et al.* (2017). Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ? *Repères*, n° 55, p. 45-64.
- Favart Monik & Olive Thierry (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, vol. 50, n° 3, p. 273-285.

- Fabre-Cols Claudine (2000). *Apprendre à lire des textes aux enfants*. Bruxelles : De Boeck ; Duculot.
- Fabre-Cols Claudine (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Fabre-Cols Claudine (2004). Les brouillons et l'école : ce qu'a changé la critique génétique. *Le français aujourd'hui*, n° 144, p. 18-24.
- Fayol Michel (2013). *L'acquisition de l'écrit*. Paris : PUF.
- Garcia-Debanc Claudine (2016). Les recherches en didactique du français langue première sur l'enseignement de la production écrite de 1974 à 2014 dans les revues *Pratiques* et *Repères* : consensus, controverses et points aveugles. *Pratiques*, n° 169-170.
- Garcia-Debanc Claudine & Fayol Michel (2002). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. *Repères*, n° 26, p. 293-315.
- Gaussel Marie (2015). *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 101, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Goigoux Roland (dir). (2016). [Lire et écrire au CP. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur le cycle des premiers apprentissages](#). Lyon : ENS de Lyon ; IFÉ.
- Guernier Marie-Cécile et al. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture et avec l'école*. Grenoble : UGA Éditions.
- Hamez Marie-Pascale (2015). L'enseignement de l'écriture dans les textes officiels des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles pour le français langue première et seconde dans les établissements du secondaire en France : Le rôle de l'enseignant. *Revue canadienne des jeunes chercheurs en éducation*, vol. 6, n° 2, p. 52-61.
- Harris Karen R. & Graham Steven (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge : Brookline.
- Hayes John & Flower Linda (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg Lee W. & Steinberg Erwin R. (dir.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Joannidès Roxane (2014). *L'écriture électronique des collégiens : quelles questions pour la didactique du français ?* Thèse, Université de Rouen.
- Joigneaux Christophe (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*, n° 185, p. 117-161.
- Kervyn Bernadette & Brissaud Catherine (2015). Lecture et écriture : les choix des enseignants au début de l'école élémentaire. *Repères*, n° 52, p. 7-14.
- Lahire Bernard (2008). *La raison scolaire : école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Laparra Marceline (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui*, n° 143, p. 7-16.
- Pasa Laurence et al. (2015). L'enseignement de l'écriture au CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes. *Repères*, n° 52, p. 97-120.
- Pasa Laurence et al. (2017). L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits. *Repères*, n° 55, p. 21-43.
- Penloup Marie-Claude (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens : Des constats aux perspectives didactiques*. Paris : ESF.
- Penloup Marie-Claude (2002). Questions scolaires à l'écriture extrascolaire. *Pratiques*, n° 115, p. 195-203.
- Penloup Marie-Claude (2003). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. *Ela, Études de linguistique appliquée*, n° 130, p. 211-222.
- Penloup Marie-Claude (2007). Une écriture personnelle effervescente. Regards sur des aspects ignorés de la compétence scripturale des élèves. In *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*. Lyon : INRP
- Penloup Marie-Claude (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui*, n° 196, p. 57-70.



- Penloup Marie-Claude & Joannidès Roxane (2014). Quelles modifications des pratiques spontanées d'écriture d'adolescents à l'ère des littératies numériques ? *Québec français*, n° 172, p. 25-26.
- Penloup Marie-Claude *et al.* (2011). La « posture » : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? In Daune Bertrand, Reuter Yves, Schneuwly Bernard (dir.), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Pilorgé Jean-Luc (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, n° 145-146, p. 85-103.
- Plane Sylvie *et al.* (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle. *Langages*, n° 177, p. 7-28.
- Quet François (2008). Rédiger, s'exprimer, produire. Écrire à l'école primaire dans les années 1990. *Recherches & Travaux*, n° 73, p. 105-121.
- Reuter Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter Yves (2001). La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux. *Repères*, n° 23, p. 9-31.
- Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Joubaire Claire (2018). *(Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre*.

Dossier de veille de l'IFÉ, n° 123, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=123&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Reverdy Catherine (2018). *Les recherches en didactique pour l'éducation scientifique et technologique*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 122, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=122&lang=fr>

● Gausse Marie (2018). *À l'école des compétences sociales*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 121, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=121&lang=fr>

● Endrizzi Laure (2017). *L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 120, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=120&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07

veille.scientifique@ens-lyon.fr

Standard : +33 (04) 26 73 11 24

ISSN 2272-0774