

Apprendre à écrire : du mot à l'idée



Par Marie Musset

Chargée d'études et de recherche au service Veille et Analyses

Introduction

L'apprentissage de la lecture fait encore débat, surtout en France, mais l'apprentissage de l'écriture soulève apparemment moins de questions. Pourtant, on admet aujourd'hui la complexité d'une activité qui concerne d'emblée toutes les dimensions de l'écrit : linguistiques mais aussi culturelles et sociales.

« Les élèves ne savent plus écrire »... « et pourtant ils écrivent », lit-on régulièrement dans les médias. Ces propos disent toute la complexité de l'écrit : il peut s'agir de produire un signe graphique ou un énoncé de communication. La langue anglaise n'a pas cette polysémie et distingue le « *spelling* » (geste graphique, dimensions orthographique, lexicale et grammaticale de l'écriture) du « *writing* » (production d'écrits), dont l'apprentissage est au centre de ce dossier. Qu'a-t-on à dire et comment y arrive-t-on ? Quels sont les obstacles à cet apprentissage et les travaux de remédiation à envisager ?

L'apprentissage de l'écrit est en crise dans de nombreux pays à l'heure où les exigences en « littératies » sont importantes au sein de sociétés dans lesquelles l'écrit ne peut plus se réduire à « *du stockage d'information, de la transcription ou de la notation* » (Bautier, 2008). Ce dossier rend compte, dans une perspective internationale, des travaux récents dans les différents champs de recherche concernés par la production écrite, tenant compte du fait que ces champs « *convergent actuellement sur la réintroduction du sujet scripteur ou apprenti scripteur et [que] les recherches didactiques tentent d'actualiser cette évolution dans les classes* » (Barré de Miniac, 2005).

Pour citer ce dossier :

MUSSET Marie (2011). « Apprendre à écrire : du mot à l'idée »
Dossier d'actualité Veille et analyses, n° 62, mai.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>

Sommaire

Introduction

1. Produire des écrits :
une tâche complexe

2. Produire des écrits à
l'école : entre norme et
créativité

3. Produire des écrits
scolaires à l'heure du
numérique

Conclusion

Bibliographie

1. Produire des écrits : une tâche complexe

La production d'écrits est étroitement corrélée à des usages nationaux à la fois linguistiques, historiques et politiques. La place de l'expression, voire de l'ancienne rhétorique, tout comme le poids des attentes grammaticales et orthographiques varient et ne permettent pas de comparer terme à terme les contenus d'enseignement et leurs visées.

1.1 Des héritages contrastés, des recherches variées

Les sujets communs aux chercheurs de tous pays sont l'articulation de la production écrite avec les questions de littératie, la place des TIC, les liens entre les contraintes des écrits académiques et les attentes de l'écrit de création (idées, expressivité, communication). Les chercheurs anglo-saxons questionnent plus spécifiquement les écrits de création (*creative writing*), les apports de la recherche en psycholinguistique, la place à accorder à l'« écriture émergente » et l'efficacité de l'approche par type de texte (*genre based approach*).

Les rapports français du XIX^e siècle déplorent déjà que l'étude de la langue française se résume à l'apprentissage de l'orthographe, le plus souvent par le biais de la seule dictée et au détriment de l'expression, de la narration et du travail du style. Les meilleurs élèves « *ne savent ni penser ni écrire* » et les autres oublient, après leur scolarité, la plupart des règles de grammaire auxquelles ils ont consacré énormément de temps ; ne leur reste que la même difficulté à s'exprimer à l'écrit (Chervel, 2006). Les activités d'expression écrite à l'école primaire ont évolué mais les deux modèles qui ont façonné les pratiques rédactionnelles françaises au XX^e siècle sont ceux de Freinet (l'expression écrite est outil de socialisation) et ceux de la rénovation des textes de 1972 (le texte est « libérateur par définition » mais reste cadré par les productions scolaires). Les activités de communication sont désormais associées aux activités traditionnelles de vocabulaire, d'orthographe et de syntaxe. Les « écritures de soi » font intervenir le scripteur et s'intéressent à l'élève comme personnage, réel ou fictionnel. Les « sujets d'opinion » sont aussi fréquents et demandent à l'élève de se positionner comme scripteur (Bishop, 2010).

L'enseignement et l'apprentissage de l'écriture orthographique se font actuellement souvent « *après la maîtrise du graphisme et avant la production textuelle* », alors que « *de nombreuses recherches convergent vers l'émergence d'écriture de textes bien avant l'apprentissage formel de la production textuelle* ». À cet égard, « l'écriture émergente » (*emergent writing*), qui va des premières traces graphiques aux premières productions écrites, illustre les connaissances précoces du jeune enfant (Saada-Robert, 2008).

1.2 Le sens social de l'écriture : on n'écrit pas « pour rien »

Lorsque le jeune enfant entre dans l'écrit, il doit tenir compte de conventions graphiques (aspects visuographiques, caractères propres à un alphabet donné, orientation des lettres...) ; il doit segmenter ses écrits (la mise en place de blancs graphiques lexicaux pour séparer les traces graphiques est le résultat d'un gros travail de conceptualisation) puis utiliser le point et la majuscule. Autant de difficultés qui peuvent occulter que l'on n'écrit pas « pour rien » : la recherche du sens est primordiale (Levesque, Lavoie & Marin, 2008) et il faut penser l'écrit comme une pratique sociale et cognitive (Bautier, 2008). Les travaux universitaires des années 1990 ont mis en évidence la complexité des compétences que réclame l'acte d'écrire. Il est important de **stimuler l'envie d'écrire dès le plus jeune âge** via des activités socialisées, par

Ce qu'on entend aujourd'hui sous le terme de « littératie », c'est la « **maîtrise de l'information écrite** », qui se traduit par la **capacité à comprendre et à exploiter cette information** (voir *Dossier d'actualité* n° 17 sur [l'éducation à l'information](#)) mais aussi, *a fortiori*, par la **compétence à produire de l'écrit**.

exemple avec la dictée à l'adulte (texte de l'enfant non encore scripteur pris sous la dictée par l'enseignant). « *C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, aux antipodes des deux logiques qui consistaient à croire qu'il faut apprendre à écrire avant d'écrire* » (l'imitation de modèles du début du XX^e siècle) « *ou qu'il faut apprendre à écrire après avoir écrit (l'expression libre des années 1970)* » (Lumbroso, [2008](#)).

Écrire est en effet un exercice complexe qui relève d'une expérience culturelle, au croisement de savoirs entre les textes et le monde (Jay, [2008](#)). Le rôle de l'enseignant est crucial pour apprendre à un scripteur émergent à devenir sujet écrivant, mais les échanges entre pairs, dans les temps d'« écriture indépendante » (*independent writing* : temps d'écriture pendant lequel l'élève met en pratique les connaissances et savoir-faire exposés pendant la leçon), sont importants pour consacrer la dimension sociale de l'écriture et, dans une certaine mesure, sa dimension collaborative qui subsiste quand bien même l'écriture est personnelle. On écrit toujours à partir d'un échange (Davidson, [2007](#) ; Rouiller, [2005](#)). Les problèmes soulevés par la mise en œuvre de l'écriture dans la classe posent la question de la « relation au sens » de l'écriture développée par les jeunes ; il ne s'agit pas seulement de pratiques mais aussi de la mise en jeu de représentations et de valeurs (Belisle & Bourdon, [2006](#)).

1.3 Une tâche cognitive complexe

À partir des années 1990, les textes officiels français « *mettent à portée des maîtres les résultats des recherches en didactique* » (Bishop, [2010](#)). La production d'écrit bénéficie alors des apports de la psychologie cognitive, connue en France dès 1984 par les travaux de Michel Fayol ([1984](#)) et Claudine Garcia-Debanc ([2009](#)).

La psycholinguistique est une « *discipline contributive à la didactique de la langue écrite* » et un « *domaine de référence essentiel pour l'apprentissage de la lecture/écriture* », sachant que ses résultats « *ne peuvent s'appliquer mécaniquement au contexte de l'enseignement/apprentissage* », par nature contextualisé (Balslev & Saada-Robert, [2004](#)).

La recherche en psycholinguistique participe à la compréhension et à la remédiation des difficultés de l'apprentissage de la production écrite. Elle suggère des pratiques innovantes, notamment en milieu scolaire, et souligne la **complexité de la tâche d'écriture** : la production écrite consiste à **transformer des informations référentielles en une trace linguistique linéaire, respectant une visée communicative**. Elle met en jeu plusieurs domaines de connaissances (référentiel, linguistique, pragmatique) traités ou exploités par un ensemble de processus (planification, formulation, révision, exécution par réalisation physique d'une trace). Les traitements assurés par chacun des processus sont « *plus ou moins automatisables et plus ou moins automatisés selon le niveau d'expertise du rédacteur* » (Alamargot, Lambert & Chanquoy, [2005](#) ; Alamargot & Chanquoy, [2001](#)). Le rôle de la mémoire dans la production écrite souligne l'importance d'un apprentissage systématique et régulier, comme pour toutes les tâches qui mobilisent à la fois des mécanismes et la créativité. Comme la pratique musicale, autre domaine dans lequel on distingue des amateurs et des virtuoses, l'écriture demande une vingtaine d'années d'apprentissage, d'entraînement et de maturation cérébrale (Kellogg, [2008](#)). À l'instar de l'écrivain, l'élève qui écrit doit « jongler » avec les contraintes « de

fond et de forme » (Fayol, [1984](#)). Les erreurs dans les dictées et les rédactions de la part d'élèves qui réussissent les exercices et connaissent les règles sont le signe de la complexité des processus cognitifs en jeu (Abbott, Berninger & Fayol, [2010](#)). Dans ce contexte, la connaissance des étapes de travail montre la nécessité d'accompagner l'élève par un processus réfléchi « *permettant de travailler les trois grands moments de la production de textes : planification, mise en texte, révision* » (Bishop, [2010](#)).

Les contributions de différentes disciplines (neurologie, linguistique, psycholinguistique, psychologie cognitive et sciences humaines) attestent que la production écrite est une tâche complexe, à la fois processus et produit (Piolat, [2004](#) ; Plane, Olive, & Alamargot, [2010](#)). L'étude des activités rédactionnelles révèle la difficulté de l'apprentissage de la langue dans ses dimensions simultanément formelles et fonctionnelles, ainsi que la complexité du travail mémoriel, qui articule la mémoire à long terme (qui stocke les connaissances orthographiques au sein d'un lexique constitué progressivement par le scripteur au cours de ses activités) et la mémoire de travail (au sein de laquelle les traitements sont mis en oeuvre). Cette activité demande à la fois maturation du système nerveux et entraînement durant l'apprentissage scolaire (Alamargot & Chanquoy, [2004](#) ; Alamargot, Chanquoy & Lambert, [2005](#)). Les travaux du groupe de recherche « [Production verbale écrite](#) » du CNRS fédèrent différents chercheurs nationaux ; les résultats seront exploités en didactique de l'écriture.

Une étude britannique observe la part consacrée par des lycéens à l'écriture et aux pauses pendant un exercice ; les élèves qui multiplient l'alternance pause/écriture, et qui font de longues pauses, produisent un texte moins satisfaisant. Ceux qui écrivent sans trop de pauses continuent à réfléchir en écrivant et les pauses ne leur servent pas à revenir en arrière sur ce qu'ils ont produit, mais à anticiper la suite. Les élèves qui produisent plus lentement font alterner écriture et corrections. Enfin, les élèves qui font des pauses longues sont en panne d'inspiration ou insatisfaits de leur production. On conclut que, pour progresser, les élèves doivent apprendre à reconnaître ce qui se passe lorsqu'ils écrivent (Myhill, [2009a](#)).

Par ailleurs, la recherche sur l'articulation entre langage oral et écrit au début de la scolarité et les travaux sur la traduction des idées en textes montrent que **l'écrit demande une mise en forme de la pensée et pas seulement une bonne production verbale** : il ne s'agit pas d'écrire comme on parle mais d'apprendre à retranscrire la pensée en production écrite (Myhill, [2009b](#)). La dictée à l'adulte, usuelle à l'école élémentaire depuis une vingtaine d'années, a aussi comme objectif principal de **rendre les enfants sensibles au passage entre l'oral et l'écrit** (Balslev & Saada-Robert, [2004](#)). L'apprentissage de l'écrit dans les premières années d'école n'exploite pas assez l'articulation entre l'oral et l'écrit, alors que l'enseignement doit tenir compte de trois aspects complémentaires que sont le langage, le contenu (les jeunes élèves considèrent tout d'abord qu'écrire pose surtout des problèmes de mise en œuvre matérielle : orthographe, graphisme ; après des activités orales, ils attachent plus d'importance au contenu) et les savoirs métacognitifs : par ses questions réflexives, l'enseignant apprend à l'élève à se concevoir en train d'écrire (Myhill & Fisher, [2006](#)).

2. Produire des écrits à l'école : entre norme et créativité

Remplir un texte à trou, raconter ses vacances... Les formes et les enjeux de la production écrite à l'école sont multiples et obéissent à des logiques différentes. Les exigences en littératie de la société moderne ne peuvent que remettre l'écrit scolaire au centre des préoccupations.

2.1 L'écrit en crise : un sujet de politique éducative

Les institutions et les chercheurs de nombreux pays s'inquiètent des difficultés des élèves en production écrite alors que les exigences de la société sont très fortes, dans un contexte de développement et de mondialisation des technologies. L'examen des situations nationales est relayé par des préoccupations internationales.

En 2009, la France se situe au 22^e rang sur 65 pour le critère « [compréhension de l'écrit](#) » des tests Pisa. Martine Rémond, étudiant les deux programmes PIRLS et PISA, avait déjà analysé que les jeunes français répugnent à répondre de façon rédigée, notamment en ce qui concerne les questions « réfléchir » et non plus « s'informer ». Exprimer une opinion personnelle est aussi une question inhabituelle, souvent laissée sans réponse (Rémond, 2006). En France, les résultats en compréhension de l'écrit sont « stables » entre 2000 et 2009, à l'instar des États-Unis ou de l'Espagne, mais à la différence de l'Allemagne (+13%), de la Pologne (+ 21%) du Portugal (+19%) ou de l'Irlande (-31%).

En **Grande-Bretagne**, plusieurs rapports officiels (dont [English at the crossroads](#) en 2009) s'alarment des résultats médiocres des élèves en production écrite (alors que les résultats en lecture sont satisfaisants). Beaucoup de textes sont le résultat de procédés mécaniques et ne témoignent pas d'un engagement personnel de la part de l'élève. Le rapport [Writing Primary](#) porte sur l'enseignement de la production écrite au primaire au Royaume-Uni en 2009. Il met l'accent sur la nécessité de développer une nouvelle attitude vis-à-vis de la façon d'enseigner l'écriture, en tenant compte des exigences du monde actuel en littératie. Le citoyen doit pouvoir observer des règles de production écrite (retranscrire, rendre un travail normé, une production académique) mais aussi s'adapter à des situations nouvelles où l'imagination et le sens critique sont nécessaires. **Beaucoup d'enseignants et de méthodes se focalisent pourtant sur l'acquisition de règles de grammaire et d'orthographe ; cette tâche, il est vrai plus facile à enseigner et à évaluer, se fait au détriment d'une véritable réflexion sur les enjeux de la production écrite.** Les corrections de production écrites se bornent d'ailleurs souvent à des remarques d'orthographe et de grammaire. Dans le cadre de la [Stratégie nationale](#) alors en vigueur, toutes les écoles primaires ont reçu pendant deux ans des moyens pour assurer la formation continue des enseignants. Des effets positifs ont suivi. Le programme *Every Child a Writer* ([ECaW](#)) a accompagné la *Stratégie nationale en proposant des ressources, des formations, des expertises*. Parmi les actions mises en œuvre, l'approche globale (toute l'école est concernée par la réflexion sur la production écrite) et l'engagement personnel de l'enseignant dans une pratique d'écriture sont estimées particulièrement efficaces.

Aux **États-Unis**, la faiblesse en production d'écrits fait partie intrinsèque de la crise de la littératie identifiée par de nombreux chercheurs américains. En effet, 70% des collégiens et lycéens américains sont faibles en production écrite (Persky, Daane & Jin, 2003) et presque un tiers des élèves titulaires du diplôme de fin d'études secondaires n'a pas le niveau de production écrite attendu dans le supérieur ([ACT](#), 2005). Dans ce contexte, l'importance de la production

écrite est rappelée dans les rapports successifs de la Commission nationale de l'écriture ([National Commission on Writing](#)). Pragmatiques, les rapporteurs de la célèbre étude [Writing Next](#) s'attachent à identifier les stratégies efficaces pour améliorer la production d'écrits. Les méthodes « qui marchent » portent sur les stratégies d'écriture (des consignes explicites permettent à l'élève de chercher des idées, de les formuler et de les corriger), le résumé, l'écriture collaborative, l'écriture par objectif, l'usage du traitement de texte, l'étude de modèles d'écriture. La langue ne peut s'enseigner efficacement qu'en contexte d'écriture, sous peine de générer des résultats encore plus faibles, contrairement à ce que pensent un certain nombre d'enseignants qui ont fait porter leurs efforts sur un enseignement de grammaire traditionnel (ce constat est aussi celui de Saddler & Graham, 2007). Différentes approches peuvent être combinées, et l'enseignement doit être le plus personnalisé possible, « *comme un traitement adapté à son patient* ». À cet égard, la recherche sur la production écrite et sa valorisation sont à encourager (Graham & Perin, 2007). David Coker et William E. Lewis analysent les apports de *Writing Next* et d'autres recherches de terrain : **la méthode la plus efficace est bien celle qui porte sur les stratégies d'écriture, tandis que l'usage du traitement de texte a des effets modestes**. Le travail grammatical fait progresser les élèves en grammaire... mais reste sans effet sur leur production écrite. Les auteurs déplorent le manque général de formation théorique et pratique des professeurs dans l'enseignement de l'écriture. Ils sont démunis pour aider leurs élèves (Coker & Lewis, 2008).

Au Québec, à 12 ans, 25% des garçons et 17 % des filles présentent un retard scolaire en grande partie dû aux difficultés dans le lire-écrire, et 25% des jeunes sortent de l'école sans diplôme (chiffres tirés d'enquêtes faites entre 2001 et 2005). Les textes de référence ([réforme](#) de 2000, [plan d'action](#) pour l'amélioration du français en 2008) reconnaissent l'importance des interactions sociales pour cet apprentissage. Pourtant, les pratiques scolaires ne vont traditionnellement pas dans ce sens, alors que l'interaction entre l'enseignant et l'élève, ainsi que l'apprentissage entre pairs sont efficaces dans le cas de l'apprentissage de l'écriture (écriture collaborative, étayage) (Levesque, Lavoie & Marin, 2008). Fondée sur une approche par compétences, la réforme canadienne fait l'objet de débats mais les derniers résultats du Québec aux tests Pisa sont jugés exemplaires.

2.2 Écrire dans le cadre de la littératie étendue : l'écrit est omniprésent dans la société

Si la Délégation générale à la langue française préconise de traduire par « littérisme » le terme anglais de « *literacy* » ([Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 37 du 13 octobre 2005](#)), c'est pourtant la forme francisée, « littératie », qui a été préférée et validée par la communauté des praticiens et des chercheurs francophones (Barré-de Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004 ; Dolz & Plane, 2008). La notion de littératie désigne « *le versant positif de ce que celui d'illettrisme désigne en négatif* » et permet « *d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre* » (Barré-de Miniac, Brissaud & Rispaïl, 2004). Plus que d'« apprendre à écrire » il s'agit en effet désormais d'entrer dans la « littératie étendue » qui caractérise la société actuelle (Bautier 2008) : l'écrit est omniprésent dans l'école et la société, et pourtant la pratique de bien des écrits scolaires ne prépare pas forcément à l'apprentissage de l'écrit long, nécessaire dans une société « *littératiée, celle du document et de l'information* » : le sujet « *doit savoir comment*

La production des écrits dans le cadre plus large de la littératie tient compte de la « littératie précoce » (*early literacy*), expression qui voisine avec celles d'« écriture émergente » et de « littératie émergente » (*emergent literacy*) et désigne les savoirs et compétences acquises avant l'entrée au primaire, et dans lesquels l'expérience de la lecture et celle de la production écrite sont liées (Roskos, Christie & Richgels, 2003 ; Saada-Robert, Balslev & Mazurczak, 2005).

et avec quoi comprendre et penser une situation nouvelle » (Bautier, [2008](#)). **L'écriture est un bien culturel dont l'appropriation est longue et complexe et qui dépasse le cadre de l'instruction scolaire, bien que l'école française considère trop souvent que l'écrit est un territoire *a priori* commun à l'enseignant et aux élèves** (Lahire, [2008](#)). Dans la plupart des pays, les travaux désormais classiques de Jack Goody irriguent des réflexions sur la pluralité des compétences littéraciques (Reuter, [2006](#) ; Belisle & Bourdon, [2006](#)) tandis que, dans le cadre des *cultural studies* anglo-saxonnes, la réflexion de la théorie de la littératie comme pratique sociale (Barton, Hamilton & Ivanic, [2000](#) ; Barton, [2007](#)) favorise une approche interdisciplinaire.

Une étude comparée des programmes préscolaires dans dix pays **européens** (Grande-Bretagne, Belgique, France, Finlande, Grèce, Irlande, Luxembourg, Portugal, Espagne et Suède) montre qu'un travail d'immersion précoce, associant lecture et production écrite, insistant sur la nature sociale de l'écrit et articulant dès les plus petites classes des objectifs pragmatiques et d'autres plus créatifs, est de nature à favoriser la « littératie émergente » que la majorité des pays étudiés entend favoriser (Tafa, [2008](#)). Aux **États-Unis**, la production écrite fait partie de l'apprentissage du « lire-écrire » et s'inscrit dans le cadre plus large du développement de la littératie précoce. Les pratiques de lecture (lecture émergente, lecture par l'adulte) vont de pair avec celles de l'écriture, pour que les jeunes enfants expérimentent le plus tôt possible le pouvoir des mots. S'ils en sont rapidement conscients à l'oral, les très jeunes élèves peuvent aussi percevoir la puissance de l'écrit quand on la met en œuvre à leur niveau (Roskos, Christie & Richgels, [2003](#)), par exemple en constatant les effets sur autrui d'un panneau rédigé en écriture émergente (« NOSTPN », *no stepping* « ne pas marcher ») (Mc Gee & Richgels, [2011](#)).

En **Australie**, la recherche a mis en évidence depuis une dizaine d'années le développement de la littératie dans la période préscolaire. Les théories qui posaient un âge auquel l'enfant était « prêt pour apprendre à lire » (*maturational perspective*) se sont effacées devant les travaux de Chomsky et l'approche psycholinguistique : l'humain naît avec la capacité innée d'acquérir le langage de sa communauté. Les travaux du néo-zélandais Clay ont aussi mis en avant la présence d'une littératie émergente et la relation entre lire et écrire. Les théoriciens de la littératie émergente se réclament de Piaget, et retiennent de Vygotsky que le langage est un processus social. Une enquête souligne que, si tous les enseignants sont convaincus de l'importance de l'immersion des enfants dans le lire-écrire, certains doutent encore de l'importance de développer la littératie émergente dès la maternelle (Young, [2004](#)). Une autre enquête montre que les parents issus de classes moyennes préparent et motivent leurs enfants à l'apprentissage du lire-écrire, indépendamment des propositions faites par l'école. Les enseignants sont demandeurs de formations et d'échanges pour nourrir leur pratique des apports théoriques en cours (Young, [2009](#)).

Apprendre à écrire par les mathématiques

« La production de problèmes (énoncé caractérisé par une partie informative et une partie injonctive) est un exercice sous contrainte qui permet de travailler l'écriture de façon fine ; ces apprentissages sont transférables dans d'autres écrits, notamment littéraires » (Camenisch & Petit, [2008](#)).

2.3 Enseigner la production d'écrit

Enseigner la production écrite ne consiste ni à entraîner aux reproductions (dictée, copie) ni à proposer des « scriptions » (pratiques codées dans lesquelles la création intervient peu : QCM, texte à trous) ; en outre l'écrit, à la fois objet et outil d'apprentissage (Barré de Miniac, [2005](#)), ne relève pas seulement de la classe de français.

L'étude des pratiques et des représentations d'enseignement de la production d'écrit chez les professeurs en début de carrière souligne que, dans le premier degré, cohabitent des modèles disciplinaires divers (de la fin du XIX^e siècle à la fin du XX^e siècle) tandis que, dans le second degré, coexistent des références aux outils linguistiques contemporains comme aux ateliers d'écriture. Améliorer la formation, mieux connaître les pratiques des enseignants et mettre en évidence les effets contreproductifs de l'intégration d'innovations au sein de conceptions antérieures, parfois ancrées dans une expérience personnelle d'élève est nécessaire (Garcia-Debanc, Beucher & Volteau, [2008](#)). Il est à noter toutefois que la construction de la posture d'auteur va de pair avec l'appropriation d'un « circuit d'invention » personnel par le scripteur, ce qui suppose de pouvoir parfois s'écarter du cadre d'apprentissage formel (Docquet-Lacoste, Lumbroso & Tauveron, [2009](#)). Les pratiques pédagogiques peuvent aussi s'inspirer avec profit de la génétique textuelle (qui porte sur la genèse du texte littéraire) pour mieux articuler l'apprentissage de normes et la prise en compte d'un projet esthétique du scripteur (Lumbroso, [2008](#)).

En outre, dans le premier degré, comme le prescrit le [socle commun](#), l'écriture est un outil facilitant l'apprentissage dans toutes les matières (Camenisch & Petit, [2008](#)). Les travaux de Ludwig Fleck et de Bernard Latour ([1989](#)) ont attesté que « *la pratique scientifique est fondamentalement une pratique de l'écriture* ». Cette conception est désormais transposée dans le champ scolaire depuis le [plan de rénovation](#) de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école mis en place depuis l'année 2000 et **les programmes de 2002** (Brives, Chepiga & Garcia-Debanc, [2008](#)), qui **encouragent à écrire dans toutes les matières, notamment en sciences**. C'est le rôle du [carnet d'expériences](#) initié par *La main à la pâte* (cinquième principe de la charte : « *Les enfants tiennent chacun un cahier d'expériences avec leurs mots à eux* »), généralisé depuis la circulaire de la rentrée 2005 et les programmes [2008](#). Mêlant des écrits individuels et collectifs, aux statuts différents, le carnet illustre bien le souci de se démarquer de la scription pour faire participer un sujet auteur.

Les **pays anglo-saxons et asiatiques** valorisent souvent l'approche par genre – ou « type de texte » – (*genre based approach*), qui consiste à identifier les marques (linguistiques, stylistiques, rhétoriques) d'un texte pour apprendre à les manipuler. En France, cette approche peut rappeler celles de la lecture méthodique, du « travail d'écriture » du baccalauréat et de la production de textes narratifs et argumentatifs au collège. D'abord familière aux enseignants d'écrits professionnels, l'approche par genre s'est popularisée à au primaire et au secondaire à partir des années 1980, sous l'impulsion du théoricien australien Halliday ([2006](#)). L'approche par genre met l'accent sur le processus social en jeu dans la production d'un écrit, soutenu par un travail d'imitation et d'interactions nourri de lectures multiples (Paltridge, [2001](#) ; Tribble, [2010](#)). Cette approche pratique est plébiscitée lors de l'apprentissage des écrits scolaires ou académiques, quand bien même certains chercheurs critiquent la sous-évaluation des difficultés liées aux compétences du scripteur, la surestimation

des effets rhétoriques et stylistiques, et surtout la focalisation excessive sur le « but » du texte, sur le message à y trouver ou à y transmettre, au détriment de l'engagement d'auteur, de la création personnelle et de la préoccupation esthétique (Byram, [2004](#)).

Approche par genre

Les étapes du travail de production écrite sont :

- l'immersion dans le contexte social et culturel : cette première étape, souvent orale, permet de mettre en mots les composantes du sujet et d'insister sur sa dimension sociale (écrire quoi, pourquoi, pour qui) ;
- l'étude de textes correspondants au genre identifié (rhétorique, lexicale, faits grammaticaux) ;
- l'appropriation et la reformulation écrite par le groupe classe puis par l'élève seul.

3. Produire des écrits scolaires à l'heure du numérique

Les pratiques de l'écrit (*literacy practices*), toujours culturellement construites, n'ont jamais été statiques et englobent à la fois des pratiques dominantes, véhiculées et valorisées par l'école notamment, et des pratiques « vernaculaires ». Elles sont aujourd'hui bouleversées par les technologies numériques (Barton & Hamilton, [2010](#)).

3.1 Considérer l'écriture multimodale des jeunes

Dans tous les pays, l'école est interpellée par « l'écrit d'écran » : quels sont les effets des transformations contemporaines du rapport à l'écrit ? Écrivons-nous différemment ? Les rapports entre le scripteur et l'auteur sont-ils affectés (Souchier, Jeanneret & Le Marec, [2003](#)) ? En **France**, les travaux de Marie-Claude Penloup sur les écrits extrascolaires accompagnent une évolution de l'enseignement qui prend en compte ces pratiques d'écriture. Une enquête menée auprès de 1 800 collégiens récuse l'idée que l'écriture « *soit aujourd'hui démodée et peu attractive pour des adolescents plongés dans l'ère du multimédia* » : s'ils téléphonent beaucoup, 88% d'entre eux écrivent aussi des lettres ; près de la moitié écrit des chansons, poèmes ou journaux intimes et 20% affirment écrire des récits complets. Une minorité écrit des scénarios ou des reportages. À côté de ces pratiques inventives, il y a une grande production de copies en tout genre : recettes, chansons, blagues ou même « romans entiers ». Cette activité méconnue interroge la manière dont l'individu se constitue en tant que personne langagière par l'écriture et montre que l'écriture créative « *s'ancre dans le déjà-dit par d'autres* » (Penloup, [2007](#)).

Les enseignants s'inquiètent des risques d'interférence entre l'écriture électronique (ou « langage SMS ») et l'écriture scolaire. Si l'on pense le français électronique comme une *variante* du français standard et non pas comme une forme *déviante*, on peut alors l'utiliser comme apport dans l'apprentissage de la production écrite. Les caractéristiques de l'écriture électronique sont en effet classiques dans l'histoire de la langue (truncations, siglaisons...). Elles soulignent la forte dimension sociale des échanges. L'école devrait utiliser ces caractéristiques pour faire réfléchir les élèves aux écarts morphosyntaxiques entre le français standard et sa variante électronique. Elle devrait aussi profiter de la dimension sociale de l'écriture électronique, manifeste par la prise en compte du correspondant dans les communications – qu'elles soient asynchro-

Au Canada, James Nahachewsky et Angela Ward ([2007](#)) retiennent la métaphore musicale du contrepoint pour désigner la construction de l'écriture telle qu'elle se fait pendant un cours en ligne ; l'écrit progresse par les échanges – de mots comme de silences – entre les différents étudiants et l'enseignant, ce qui confirme la dimension sociale de l'écriture et la définition « orchestrale » de la communication, au rebours du schéma « téléphonique » (émetteur-récepteur) désormais caduque (Winkin, [2000](#)).

Langage SMS : pratique scripturale qui consiste à altérer le français standard à des fins perlocutoires (du gain de temps à la revendication identitaire) et qui passe par la médiation d'un outil informatique.

nes (courriel, forum et blog) ou synchrone (tchat) –, qui permet à des élèves « en situation d'insécurité linguistique forte » de pouvoir s'engager dans le dialogue grâce à l'écrit (Penloup & Liénard, [2008](#)). Aux **États-Unis** et en **Australie**, ces écritures peu conventionnelles signalent que l'on est à un tournant : les jeunes pratiquent l'écriture imprimée, extrascolaire, multimodale. La forme n'est pas négligée si l'on considère l'importance des genres poétiques de la culture urbaine (*slam*, *rap*) (Hoechsmann & Low, [2008](#) ; McClenaghan & Doecke, [2005](#)). La question qui se pose est celle de la frontière, ténue, entre écritures ordinaires et écritures littéraires. Il ne s'agit pas de « récupérer » l'intime mais « *d'établir des ponts entre deux mondes qui s'ignorent* », ce qui demande un changement de posture de la part des enseignants (Penloup, [2007](#)).

3.2 Un élève auteur, un enseignant écrivain ?

La dimension sociale de l'écriture électronique acclimate l'idée que les élèves comme les enseignants peuvent être lecteurs autant qu'auteurs. L'ordinateur a sa place en classe si l'on ne le réduit pas à de simples fonctions instrumentales destinées à relayer l'enseignant (Barchechath, Magli & Winkin, [2006](#)) et s'il est à la disposition des élèves (il y a 16 ordinateurs pour 100 élèves du secondaire en France pour 33 en Grande-Bretagne et 50 au Danemark) ([rapport HCE 2010](#)).

De plus en plus d'élèves et d'enseignants ne se contentent pas de consulter des sites sur Internet mais produisent et échangent des contenus *via* le Web 2.0 (Le Baut, [2010](#)). Le dossier des *Cahiers pédagogiques* sur [le Web 2.0 et l'école](#) montre que nombre d'enseignants tirent parti de l'écriture numérique, quitte à [détourner Twitter](#) et [Etherpad](#) pour travailler, par exemple, l'écriture collaborative.

L'activité de production écrite des enseignants peut alors questionner leurs propres pratiques d'enseignement : **prescripteurs d'écrit, les enseignants ne sont-ils pas trop peu à pratiquer eux-mêmes l'écriture ?** (Myhill & Locke, [2007](#)). La plupart des enseignants de CP et CE1 font écrire les élèves sous leur dictée et leur font compléter des textes à trous plutôt que de leur faire écrire de courts récits (Pulido, [2008](#)). Or, considérer l'élève comme un auteur potentiel reconsidérer la place de l'adulte prescripteur et censeur en composant des rôles différents selon les temps d'apprentissage sont les clés de l'engagement dans une véritable production écrite, qu'elle soit ou non sous une forme scolaire canonique (Hoechsmann & Low, [2008](#)). En outre, « *le rapport à l'écrit des enseignants et leurs représentations en matière d'écriture ont une influence sur la façon dont ils enseignent l'écriture et sur l'efficacité de leur enseignement* » (Lafont-Terranova & Colin, [2004](#)). De nombreux chercheurs anglo-saxons ou asiatiques soulignent que l'enseignant gagnerait à être lui-même auteur. Rares sont en effet les enseignants qui écrivent, alors que les représentations de l'enseignant conditionnent le modèle d'écriture qu'ils présentent aux élèves, les normes qu'ils leur enseignent comme les critères d'évaluation qu'ils appliquent (Yeo, [2007](#)).

« *Nous nous demandons pourquoi l'hégémonie de la rédaction n'est toujours pas remise en cause. [...] Nous nous demandons dans quelle mesure les enseignants sont convaincus que leurs élèves sont potentiellement capables d'écrire [...] et combien d'enseignants ont eux-mêmes une activité de production écrite* » (Myhill & Locke, [2007](#)).

Le contrôle de l'enseignant sur les activités d'écriture est la règle dans la plupart des pays, même quand la pédagogie utilisée envisage une relative liberté de l'élève : une activité d'écriture personnelle de la part de l'enseignant permettrait de pratiquer une démarche réflexive salutaire (Myhill & Locke, [2007](#)).

Le [National Writing Project](#) américain, en vigueur depuis les années 1980, signale que l'enseignant qui écrit (le « *teacher as writer* ») est plus efficace et plus ambitieux avec ses élèves. Le projet souligne la nécessité de développer chez les enseignants en charge de l'apprentissage de la production écrite de réelles compétences personnelles d'écriture. Les compétences mais aussi les ambitions de l'enseignant se trouvent renforcées par une pratique personnelle de l'écriture. « *L'interrelation enseignant-scripteur dans les activités d'écriture [...] et les écritures quotidiennes des élèves et des formés assurent tout autant la possibilité du passage à l'écriture* » que des exercices traditionnels (Jorro, [2004](#)).

Conclusion

« *Psychologue, linguiste, enseignant ou élève devant sa page blanche, tous sont d'accord : écrire est une tâche complexe* » (Myhill & Locke, [2007](#)). Cette activité est encore compliquée par les attentes de la société, les représentations scolaires de l'écrit, le contexte d'écriture : les écrits forcément « socio-scolaires » produits en classe doivent répondre à des enjeux qui ont intérêt à être éclaircis par les élèves, les enseignants et les familles.

On peut donc souhaiter le décloisonnement de l'enseignement (l'apprentissage de la graphie, de la grammaire et de la production textuelle doivent prendre sens ensemble) et encourager l'attention consacrée à l'expression littéraire et à l'écriture personnelle réflexive, qui permettraient de mieux tenir compte des « composantes plurielles de l'écriture » (Saada-Robert, [2008](#)).

Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre [bibliographie collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- ABBOTT Robert D., BERNINGER Virginia W. & FAYOL Michel (2010). « Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7 ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 2, p. 281-298.
- ALAMARGOT Denis & CHANQUOY Lucile (2001). *Through The Models Of Writing*. London : Kluwer Academic Publishers.
- ALAMARGOT Denis & CHANQUOY Lucile (2004). « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes ». In Piolat Annie (dir.). *Écriture : approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- ALAMARGOT Denis, LAMBERT Éric & CHANQUOY Lucile (2005). « La production écrite et ses relations avec la mémoire ». *Approche neuropsychologique des acquisitions de l'enfant*, n° 17, p. 41-46.
- BALSLEV Kristine & SAADA-ROBERT Madelon (2004). « La Dictée à l'adulte : Une activité de résolution de problème complexe pour entrer dans l'écrit ? ». In Association internationale pour la recherche en didactique du français. *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Québec, 26-28 août 2004*.
- BARCHECHATH Éric, MAGLI Rossella & WINKIN Yves (2006). *Comment l'informatique vient aux enfants : Pour une approche anthropologique des usages de l'ordinateur à l'école*. Paris : Archives contemporaines Éditions.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine, BRISSAUD Catherine & RISPAIL Marielle (2004). *La littéracie : Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÉ-DE MINIAC Christine (2005). « Écriture ». In *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz.
- BARTON David, HAMILTON Mary & IVANIC Roz (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context*. London : Routledge.
- BARTON David (2007). *Literacy : An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford ; Malden : Blackwell Publishing.
- BARTON David & HAMILTON Mary (2010). « La littératie : Une pratique sociale ». *Langage et société*, vol. 3, n° 133, p. 45-62.
- BAUTIER Élisabeth (2008). « Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- BÉLISLE Rachel & BOURDON Sylvain (dir.) (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Laval : Presses de l'université Laval.
- BISHOP Marie-France (2010). *"Racontez vos vacances..." : Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- BRIVES Charlotte, CHEPIGA Valentina, GARCIA-DEBANC Claudine et al. (2008). « Notes et carnets de travail : Orme et fonction des écrits intermédiaires dans la constitution du savoir écrit communicable ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- BYRAM Michael (dir.) (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge.
- CAMENISH Annie & PETIT Serge (2008). « Apprendre à écrire par les mathématiques ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- CHERVEL André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- COKER Davis & LEWIS William E. (2008). « Beyond Writing Next: A Discussion of Writing Research and Instructional Uncertainty ». *Harvard Educational Review*, vol. 78, n° 1, p. 231-251.
- DAVIDSON Christina (2007). « Independent writing in current approaches to writing instruction : What have we overlooked? ». *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 6, n° 1, p. 11-24.

- DOLZ Joaquim & PLANE Sylvie (dir.) (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : Recherches sur les pratiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- DOQUET-LACOSTE Claire, LUMBROSO Olivier & TAVERON Catherine (dir.) (2009). *Écrire avec, sur, de la littérature*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- FAYOL Michel (1984). « L'approche cognitive de la rédaction : Une perspective nouvelle ». *Repères*, n° 63, p. 65-69.
- GARCIA-DEBANC Claudine, BEUCHER Claude & VOLTEAU Stéphanie (2008). « Enseigner la production d'écrit : Ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants du premier et du second degré de ce qu'ils ont intégré de leur formation initiale ». *Diptyque*, n° 13, p. 152-178.
- GARCIA-DEBANC Claudine (2009). « L'articulation entre recherche en didactique du français et formation des enseignants du premier degré de 1970 à nos jours. Le cas de la production écrite ». In Clanet Joël (dir.). *Recherche/formation des enseignants. Quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GRAHAM Steve & PERIN Dolores (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Washington : Alliance for Excellent Education.
- HALLIDAY Michael A. K. (2006). *On Language and Linguistics*. London : Continuum.
- HOECHSMANN Michael & LOW Bronwen E. (2008). *Reading Youth Writing: New Literacies, Cultural Studies & Education*. New York : Peter Lang.
- JAY Jean-Bernard (2008). « Description de l'activité de production de texte chez des enfants de cycle 3 de l'école élémentaire française. ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états*, p. 12-15 novembre 2008.
- JORRO Anne (2004). « Écrire ...oui, mais comment ? ». In Piolat Annie (dir.). *Écriture : approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence.
- KELLOGG Ronald T. (2008). « Training writing skills: A cognitive developmental perspective ». *Journal of writing research*, vol. 1, n° 1, p. 1-26.
- LAFONT-TERRANOVA Jacqueline & COLIN Didier (dir.) (2004). *L'écriture en français et dans deux autres disciplines : Représentations d'enseignants*. Québec, 26-28 août 2004. Québec : Université Laval.
- LAHIRE Bernard (2008). *La Raison Scolaire : École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- LATOUR Bruno (1989). *La science en action*. Paris : La Découverte.
- LE BAUT Jean-Michel (2010). « La littérature dans les bourrasques des pratiques numériques ». *Cahiers pédagogiques*, n° 482. En ligne : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6863>> (consulté le 15 avril 2011).
- LEVESQUE Jean-Yves, LAVOIE Natalie & MARIN Jessy (2008). « Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- LUMBROSO Olivier (2008). « De l'écolier à l'écrivain : Critique génétique et perspectives innovantes sur l'écriture d'invention ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- MCCLENAGHAN Douglas & DOECKE Brenton (2005). « Popular culture. A resource for writing in secondary English classrooms ». In Rijlaarsdam Gert, van den Bergh Huub & Couzijn Michel (dir.). *Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*. Boston : Kluwer Academic Publishers, p. 121-130.
- MCGEE Lea M. & RICHGELS Donald J. (2011). *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*. Boston (MA) : Allyn and Bacon. (1^{re} éd. 1990).
- MYHILL Debra & FISHER Ros (dir.) (2006). *From Talk to Text : Using Talk to Support Writing*. Exeter : University of Exeter.
- MYHILL Debra & LOCKE Terry (2007). « Composition in the English/literacy classroom ». *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 6, n° 1, p. 1-10.
- MYHILL Debra (2009). « Children's Patterns of Composition and their Reflections on their Composing Processes ». *British Educational Research Journal*, vol. 35, n° 1, p. 47-64.
- MYHILL Debra (2009). « From talking to writing: Linguistic development in writing ». *British Journal of Educational Psychology Monograph Series*, vol. II, n° 6, p. 27-44.

- NAHACHEWSKY James & WARD Angela (2007). « Contrapuntal writing: Student discourse in an online literature class ». *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 6, n° 1, p. 50-68.
- PALTRIDGE Brian Richard (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- PENLOUP Marie-Claude (2007). « Et pourtant ils écrivent ! ». In Séverac Pascal (dir.). *Lire et écrire*. Auxerre : Éditions Sciences humaines, p. 254-254.
- PENLOUP Marie-Claude & LIÉNARD Fabien (2008). « Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- PERSKY Hilary R., DAANE Mary C. & JIN Ying (2003). *The Nation's Report Card: Writing 2002*. Washington : US Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics.
- PIOLAT Annie (dir.) (2004). *Écritures : Apports en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.
- PLANE Sylvie, OLIVE Thierry & ALAMARGOT Denis (2010). « Pour une approche pluridisciplinaire des contraintes de la production écrite ». *Langages*, n° 177, p. 7-9.
- PULIDO Loïc (2008). « L'apprentissage de l'écriture, quelles pratiques dans les classes de Cours Préparatoire ? ». In IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'écriture dans tous ses états, Poitiers, 12-15 novembre 2008*.
- RÉMOND Martine (2006). « Éclairages des évaluations internationales PIRLS et PISA sur les élèves français ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 71-84.
- REUTER Yves (2006). « A propos des usages de Goody en didactique : Éléments d'analyse et de discussion ». *Pratiques*, n° 131/132, p. 131-154.
- ROSKOS Kathleen A., CHRISTIE James F. & RICHGELS Donald J. (2003). « The Essentials of Early Literacy Instruction ». *Young Children*, vol. 52, n° 2, p. 52-60.
- ROUILLER Yviane (2005). « Metacognitive Regulations, Peer Interactions and Revision of Narratives by Sixth-Graders ». In Rijlaarsdam Gert, van den Bergh Huub & Couzijn Michel (dir.). *Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*. Boston : Kluwer Academic Publishers, p. 77-89.
- SAADA-ROBERT Madelon, BALSLEV Kristine & MAZURCZAK Katja (2005). « Emergent Writing in Kindergarten and the Emergence of the Alphabetic Principle ». In Rijlaarsdam Gert, van den Bergh Huub & Couzijn Michel (dir.). *Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education*. Boston : Kluwer Academic Publishers, p. 17-30.
- SAADA-ROBERT Madelon (2008). « Apprentissage de l'écriture ». In van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- SADDLER Bruce & GRAHAM Steve (2007). « The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Instruction on the Writing Performance of More and Less Skilled Young Writers ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 1, p. 43-54.
- SÉVERAC Pascal (dir.) (2007). *Lire et écrire*. Auxerre : Éditions Sciences humaines.
- SOUCHIER Emmanuel, JEANNERET Yves & LE MAREC Joëlle (dir.) (2003). *Lire, écrire, récrire : Objets, signes et pratiques des médias informatisés*. Paris : Bibliothèque publique d'information.
- TAFA Eufimia (2008). « Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union ». *Literacy*, vol. 42, n° 3, p. 162-170.
- TRIBBLE Chris (2010). « A genre-based approach to developing materials for writing ». In Harwood Nigel (dir.). *English Language Teaching Materials: Theory and Practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WINKIN Yves (2000). *La nouvelle communication*. Paris : Le Seuil.
- YEO Michelle (2007). « New literacies, alternative texts: Teachers' conceptualisations of composition and literacy ». *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 6, n° 1, p. 113-131.
- YOUNG Janelle (2004). « Growing into Literacy: Emergent Literacy Understandings Prior to School ». In Australian Association for Research in Education. *AARE Conference, Melbourne, 28 novembre – 2 décembre 2004*.
- YOUNG Janelle (2009). « Enhancing emergent literacy potential for young children ». *Australian journal of Language and Literacy*, vol. 32, n° 2, p. 163-180.

Sur notre site <http://www.inrp.fr/vst>, retrouvez également :

- l'actualité de la recherche en éducation (ouvrages, revues, colloques...);
- la collection des *Dossiers d'actualité* ;
- des dossiers de synthèse et de ressources ;
- le blog « Écrans de veille en éducation » ;
- un espace collaboratif de bibliographie...

Abonnez-vous pour recevoir par courriel nos *Dossiers d'actualité* et notre *Bulletin Veille et Analyses*.

Des flux RSS sont également disponibles pour chacune de nos productions.

Pour citer ce dossier :

MUSSET Marie (2011). « Apprendre à écrire : du mot à l'idée ». *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 62, mai.

En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/DA/detailsDossier.php?dossier=62&lang=fr>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Agence Qualité Éducation – Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes – BP 7000
69342 Lyon cedex 07 – France
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (0)4 72 76 61 00
Télécopie : +33 (0)4 72 76 61 93