

CONTINUITÉS ET DISCONTINUITÉS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRITURE

Sylvie Plane
Sorbonne Université – STIH (ÉA 4509)

Bernard Schneuwly (2007) a certes raison de défendre l'idée que la discipline « français » est « une réalité massive, incontournable et positive dans le système scolaire obligatoire », mais cette discipline est loin d'être une entité homogène tant les objets dont elle traite ont des consistances différentes et des modes d'appropriation spécifiques. Aussi les équilibres internes de la discipline français évoluent-ils au fil du cursus scolaire car ses priorités sont déterminées par le niveau de développement des élèves.

Comme dans les constructions fractales, cette hétérogénéité et cette évolutivité se retrouvent à l'échelle plus réduite de l'enseignement de l'écriture qui reproduit des traits de la discipline dont il est un constituant. Il poursuit les mêmes finalités que la discipline « français », à savoir développer les compétences langagières des apprenants, les aider à se constituer une culture, favoriser leur autonomie intellectuelle, mais a, en outre, comme particularité de déborder des frontières temporelles de l'école

obligatoire¹. En effet, le premier contact des élèves avec l'écriture se situe avant leur découverte de la discipline « français » proprement dite puisqu'il a lieu dans le cadre du domaine « langage » de l'école maternelle. Par la suite, ce que les élèves puis les jeunes adultes étudieront et qui ressortit de l'écriture porte plusieurs étiquettes fournies concurremment par la terminologie officielle, les dénominations figurant dans les emplois du temps ou les manuels et cahiers employés dans la classe. Ainsi, dans les premières années de l'école élémentaire, les élèves peuvent avoir des « cahiers d'écriture », avant de disposer au cycle 3 de « cahiers de rédaction » ou de « cahiers d'expression écrite » distincts des cahiers ou classeurs « de français » consacrés à la grammaire et à l'orthographe (Chartier et Renard, 2000). Dans certaines classes de l'école élémentaire ou du collège, les élèves ont un « cahier d'écrivain ». Tous les élèves connaissent le nom et l'usage du brouillon, mais l'expression « écrit de travail » ou « écrit intermédiaire » paraît être réservée aux enseignants. Le terme « rédaction » que les programmes de 2018 ont préféré à celui de « production d'écrit » employé dans les programmes de 2015, court jusqu'au collège et au lycée mais est progressivement remplacé par la dénomination des genres d'écrits évalués dans le cadre du Diplôme National du Brevet (DNB) ou de l'épreuve anticipée de français du baccalauréat (ÉAF). Et dans l'enseignement universitaire, qui ne dispose pas de terminologie unifiée, il est proposé des modules intitulés « expression écrite » ou « méthodologie de l'écrit » ou encore des dispositifs d'évaluation du « français écrit », tels ceux proposés par le projet interuniversitaire *Écri+* (Boch *et al.*, 2020). L'écriture fait donc l'objet d'une préoccupation continue de la maternelle à l'université, mais comme l'indique la succession des dénominations employées pour la désigner, son enseignement se focalise sur des aspects différents de cet objet complexe au fil de la formation de l'élève et du jeune adulte.

Ces changements de focalisation au cours de la scolarité peuvent être interprétés comme le signe de ruptures dans la continuité de l'apprentissage de l'écriture, ce qui est partiellement vrai. Mais ce ne sont là que des discontinuités de surface. En effet, tout au long des études, l'enseignement de l'écriture est traversé par les mêmes dilemmes : il lui faut confronter les élèves ou les étudiants à des problèmes d'écriture qui leur fourniront l'occasion d'expérimenter ou d'améliorer des stratégies, tout en donnant du sens aux tâches d'écriture ; il lui faut isoler des objets d'apprentissage, tout

1. La loi de 2019 stipule que *l'instruction* est obligatoire à partir de 3 ans, et non la *scolarisation*. L'école maternelle ne fait donc pas partie de l'école obligatoire.

en visant la maîtrise d'une compétence complexe qui ne se réduit pas à la somme d'habiletés disjointes mais qui, au contraire, les conjugue.

C'est sous l'angle des réponses didactiques proposées à ces injonctions contradictoires que je vais suivre la manière dont l'enseignement traite trois des problèmes que pose l'écriture, celui de sa matérialité graphique, celui de son intrication avec la langue et la textualité, celui de la tension imposée par sa fonction scolaire, en faisant appel à des exemples situés à des moments différents du cursus, empruntés d'une part à des résultats de recherche, d'autre part à des pratiques que j'ai observées, dans leur singularité, à l'occasion de visites de classes ou d'accompagnement d'enseignants.

1. L'ÉCRITURE ENTRE MATÉRIALITÉ ET SÉMIOSIS

Lorsqu'un enfant de petite section de maternelle s'efforce de joindre par un trait de feutre deux gommettes que la maîtresse a collées à distance l'une de l'autre sur une feuille, sans le savoir il entame un apprentissage de l'écriture qui durera peut-être deux décennies... Le geste qu'il accomplit relève du graphisme et non de l'écriture proprement dite car il faudrait pour cela que soient présentes toutes les dimensions de l'écriture. En effet, comme le signale la diversité des appellations rappelées plus haut, l'acte d'écrire, qui est à la fois matériel et immatériel, se déploie simultanément dans trois dimensions : la réalisation des opérations langagières nécessaires pour produire un énoncé porteur de sens ; le recours à un système de codage graphique et orthographique ; la notation visible de signes graphiques. Le jeune enfant dont il est question n'explore qu'une facette de cette activité, mais ce n'est pas pour autant que la tâche est simple. Réaliser un trait pour relier les deux repères exige de lui la maîtrise d'un geste qui sollicite la coordination de quatre articulations (épaule, coude, poignet, main) et le contrôle visuel du geste au moyen de plusieurs opérations : la représentation de l'espace feuille, l'anticipation du tracé, le guidage par l'œil du tracé qu'effectue la main (Boutruche, 2012). Alors que, plus jeune, il se contentait de suivre du regard les traces laissées sur le papier par le feutre qu'il manipulait, il entre désormais dans une phase où le geste est volontaire, piloté par l'exploration visuelle de l'espace, et bientôt, quand il sera en moyenne ou grande section de maternelle, par le sens qu'il donnera à son tracé : l'enfant accède à l'écriture proprement dite lorsqu'il sait que ce qu'il ébauche est une lettre, c'est-à-dire lorsqu'il peut associer la forme graphique qu'il a mémorisée à sa valeur sonore et à un nom de lettre.

L'activité graphique : une contrainte qui pèse longtemps sur l'écriture

Contrôler la trajectoire du tracé et explorer du regard l'espace offert à la scription, comme apprend à le faire l'enfant, continuent de jouer un rôle dans l'acte d'écrire chez les élèves plus âgés. En effet, tant que le geste d'écriture n'est pas automatisé, il oblige le scripteur à lui consacrer une partie des ressources cognitives au détriment des composantes orthographique et rédactionnelle de l'écriture. Or la pleine maîtrise du geste graphique est longue à acquérir : le tracé ne devient régulier que vers l'âge de 11 ans (Perron et Coumes, 1997) et ce n'est que vers 15 ans que la manière personnelle de tracer et d'organiser les lettres se stabilise, rendant identifiable l'auteur d'un manuscrit à son style graphique. Pendant les premières années de la scolarité, l'effort exigé par l'acte graphique tant qu'il n'est pas automatisé ralentit donc considérablement la production du texte. Or d'après Mc Cutchen (2011), il y a une corrélation entre la fluence du graphisme et la qualité du texte, ce que l'on peut constater en comparant la richesse des récits oraux faits par les élèves de cycle 2, leur emploi à l'oral de marqueurs de continuité discursive (les fameux « et puis »), et le caractère sommaire de leurs récits écrits (Mouchon *et al.*, 1991). L'incidence du coût cognitif de la graphie ne disparaît jamais totalement, y compris chez des adultes lettrés (Bourdin et Fayol, 2002).

L'entraînement graphique : un apprentissage qui profite à l'appropriation de l'écriture

L'apprentissage de l'écriture cursive exige la mémorisation d'une forme, d'un geste, et d'une trajectoire, mais l'écriture au clavier, dont on avait pu penser au moment du plan Informatique pour tous (1985) qu'elle dispenserait les élèves de cet apprentissage fastidieux (Cohen, 1987 : 40) n'apporte pas le gain attendu et obère même la suite des apprentissages. En effet, la dactylographie impose la recherche des caractères en majuscule sur le clavier et leur mise en correspondance avec les minuscules à l'écran. Mais surtout, le geste de frapper une touche du clavier, qui est le même quelle que soit la lettre, ne favorise pas la mémorisation de la forme de la lettre contrairement au tracé manuel, différent pour chaque lettre, qui permet de l'encoder en mémoire (Longcamp *et al.*, 2005 ; Kiefer *et al.*, 2015 ; Boulc'h et Bernard, 2019). Cela se vérifie plus tard puisque les élèves qui ont été entraînés à l'écriture manuelle dès l'école maternelle conservent longtemps leur supériorité en rapidité et en efficacité dans la copie et la production de phrases sur ceux qui ont débuté avec l'ordinateur ou la tablette (Pontart *et al.*, 2013 ; Alstad *et al.*, 2015). En revanche au cours préparatoire (CP), la tablette peut trouver une utilité dans la classe puisque l'entraînement au tracé

de lettres sur tablette améliore la fluidité du tracé des lettres cursives en permettant de combiner les modalités haptique² et visuelle (Jolly et Gentaz, 2013). Cet avantage s'estompe ensuite, et les adultes qui utilisent une tablette ne tirent pas un profit notable de l'interaction que cet instrument permet entre les informations visuelles et les informations proprio-perceptives (Guilbert *et al.*, 2019). Si l'usage de la tablette a été expérimenté à grande échelle au Québec (Karsenti et Fievez, 2013), un rapport établi en 2014 considérait que son usage était balbutiant en France et méritait un accompagnement pédagogique (Villemonteix, 2014). Avec ou sans tablette, la plupart des enseignants de maternelle et de CP consacrent beaucoup d'attention à l'apprentissage du geste graphique et combinent la démonstration, l'accompagnement verbal, le recours aux modèles et à la mobilisation gestuelle et haptique de l'élève comme l'a montré une enquête (Baraud *et al.*, 2018).

Neutraliser vs exploiter les dimensions corporelles et spatiales de l'écriture

Une fois les premiers apprentissages graphiques effectués, la mission impossible assignée à l'enseignant est de faire écrire beaucoup et souvent les élèves pour que cette pratique régulière leur fasse acquérir de la vélocité et, dans le même temps, d'éviter que la lenteur de leur graphie et l'effort qu'elle demande compromettent la réalisation de tâches intellectuellement exigeantes... D'où des organisations didactiques opposées, depuis des rituels tels les joggings d'écriture³ qui offrent l'occasion d'un entraînement fréquent jusqu'aux textes à trous qui, à l'inverse, réduisent drastiquement l'acte d'écriture pour focaliser l'attention des élèves sur une zone précise. Une expérimentation a même consisté à déléguer la tâche purement graphique à un dispositif de dictée vocale qui transcrit graphiquement les mots que

-
2. La modalité haptique réfère au toucher et s'intéresse à la manière dont sont appréhendées les propriétés d'un objet au moyen du contact, de l'exploration, du déplacement. Elle est envisagée en psychologie du développement aussi bien dans ses dimensions perceptives que dans ses aspects cognitifs.
 3. Les joggings d'écriture sont de brèves situations d'écriture (de cinq minutes en début d'année à quinze minutes) proposées deux à trois fois par semaine aux élèves, à partir de déclencheurs ludiques ou suscitant l'émotion. Après une courte phase d'échanges, les élèves écrivent un texte qui pourra ou non être partagé avec la classe selon leur souhait mais ne fera pas l'objet d'une réécriture. Les blogs d'enseignants témoignent du grand développement de cette pratique encouragée par Éduscol et par les échanges entre enseignants qui mettent volontiers à disposition de la communauté les inducteurs qu'ils utilisent.

dictent des élèves de CP et CE1⁴ (Beucher et Charles, 2016 ; Beucher-Marsal *et al.*, 2015). Ce dispositif qui permet de travailler sur l’encodage et l’épellation se distingue de la dictée à l’adulte qui délègue également la tâche graphique à un tiers, en l’occurrence l’enseignant, mais offre également à l’élève une assistance à la rédaction. À l’inverse, d’autres dispositions, au lieu d’alléger la tâche graphique, font en sorte que l’élève y consacre de l’attention, notamment en faisant de l’acte graphique un acte précieux. Tel a été le choix d’une jeune professeure qu’il m’a été donné d’observer. Elle a en effet demandé à ses élèves de 3^e de composer une anthologie poétique thématique en enjoignant que le recueil soit manuscrit. Ses élèves, grands utilisateurs d’outils informatiques, et qui, spontanément, auraient scanné les textes qu’ils choisissaient, se sont ainsi appropriés, par le soin qu’ils ont mis à la calligraphie, les poèmes qu’ils ont sélectionnés et copiés, à la manière des copistes du Moyen-âge, dans des opuscules délicats.

En effet, comme pour compenser le cout cognitif de la graphie et son impact sur la qualité des textes, l’écriture manuscrite a pour avantage sur l’ordinateur le fait de favoriser – en raison de sa lenteur et de l’engagement du corps qu’elle exige – la conservation d’une empreinte du texte dans la mémoire de celui qui le fixe par écrit. C’est pourquoi l’Université de Lausanne signale aux étudiants que prendre des notes sur ordinateur ou tablette, qui est la modalité la plus courante, ne constitue pas nécessairement un avantage. En effet, la supériorité en vitesse de la saisie au clavier sur la prise de notes manuscrite incite l’étudiant à tenter de simplement transcrire les propos entendus, alors que la lenteur de l’écriture manuelle le contraint à les synthétiser, ce qui en ancre davantage le contenu dans sa mémoire (Piolat, 2010). Plus largement, la notation à la main favorise plus la mémorisation des mots graphiés que la saisie sur ordinateur ou tablette (Mangen *et al.*, 2015). En revanche, seul l’ordinateur permet au scripteur de réorganiser spatialement son texte en cours de saisie. Or l’agencement de la page, et même ses blancs sont signifiants, de même que le sont l’ordre et la taille de chacun des signes, puisque l’écriture est un dispositif spatial. La fonction sémiotique et esthétique de la disposition spatiale de la poésie et la valeur de ses blancs en sont une illustration (Favriaud, 2018). En effet, l’organisation spatiale du texte contribue non seulement à sa signification mais signale son appartenance à un genre, faisant qu’au premier regard le lecteur sait s’il a affaire à une page d’article scientifique ou à un contrat de vente. De même, avant même de l’écrire, un scripteur expert dispose d’un schéma formel vide du texte qu’il va produire. Et, en remplissant ce schéma

4. Le CE1 (cours élémentaire 1^{re} année) scolarise les enfants âgés de 7 à 8 ans.

vide par ce qu'il écrit, il se construit une mémoire spatiale de son texte, d'où le fait qu'un scripteur adulte à qui on demande de chercher tel ou tel mot dans son texte retrouve assez vite l'endroit où il l'a graphié (Le Bigot, 2008).

Mais ce n'est que très progressivement que les apprentis scripteurs parviennent à situer l'écriture dans les deux dimensions, horizontale et verticale, de la page. En effet, l'appréhension de la linéarité de l'écriture – c'est-à-dire de son horizontalité – constitue déjà une conquête pour les jeunes enfants. Il s'agit pour eux de prendre conscience, grâce aux essais d'écriture proposés par leur enseignant, que la succession spatiale des signes graphiques qu'on trace ou qu'on voit (lettres, mots) renseigne sur la succession temporelle de signes sonores (sons, mots). Mais il faudra encore beaucoup de temps pour passer d'une conception linéaire de l'écriture à une approche qui intègre l'espace de la page. En effet, la capacité d'utiliser l'organisation en paragraphes pour structurer le contenu informatif d'un texte relève d'un apprentissage qui court tout au long de la scolarité secondaire (Bessonnat, 1988).

2. L'ÉCRITURE ENTRE LANGUE ET TEXTE

Durant toute leur scolarité, les élèves ont très souvent l'occasion d'écrire : ils copient des textes, écrivent sous la dictée, prennent des notes, font des rédactions, rédigent des devoirs dans toutes les disciplines... Ils passent également beaucoup de temps à acquérir des connaissances sur la langue et la textualité au cours de séances qui leur sont dédiées... Mais le réinvestissement des savoirs d'ordre linguistique et discursif dans la pratique scripturale ne va pas de soi. Ainsi, bien que l'orthographe fasse l'objet de très nombreuses heures d'étude au cours de la scolarité obligatoire, elle est souvent déficiente chez les étudiants, au point de devenir une préoccupation dans le champ des littéracies universitaires (Duchesne et Piron, 2015 ; Boch et Buson, 2012). À ce niveau d'étude, la fréquence des erreurs orthographiques n'est pas due à l'ignorance des règles, mais est à imputer au fait que les étudiants sont amenés à produire de nouveaux genres d'écrits – comme par exemple des synthèses, des mémoires ou des portfolios – qui ont comme particularité que leur élaboration constitue en elle-même un élément de formation, et cette confrontation à de nouvelles normes provoque la résurgence d'erreurs linguistiques (Beillet et Lang, 2017). C'est pourquoi certains programmes universitaires proposent des formations à l'écriture des genres d'écrits universitaires (Lafont-Terranova et Niwese, 2016 ; Simons *et al.*, 2022). Ce type de formation est moins développé dans la francophonie que dans le monde anglo-saxon où il est très fréquent, en particulier aux USA où l'enseignement de la « composition » est généralisé à l'université à travers des formations portées par deux courants de recherche, WAC

(Writing across the Curriculum), qui met l'accent sur les dimensions transversales de l'écriture, et WID (Writing in the Disciplines) qui s'intéresse aux écrits de savoir propres à chaque discipline (Monroe, 2002 ; Donahue, 2007 ; Russel 2012 ; Delcambre et Donahue, 2012). Si cette pratique est si développée aux USA, c'est parce que l'enseignement secondaire, qui est très hétérogène, ne prépare guère les élèves à la rédaction de textes consistants et satisfaisant des normes linguistiques rigoureuses, car les épreuves qui sanctionnent la fin des études secondaires exigent uniquement la rédaction de paragraphes ou de courtes réponses (Applebee, 2017).

En France, l'apprentissage de l'écriture suscite tout au long de la scolarité une réflexion didactique inspirée par les problèmes que pose la complexité de l'acte d'écriture qui exige de combiner des composantes graphiques, linguistiques et textuelles, elles-mêmes complexes. Les deux points les plus problématiques sont l'orthographe pour la composante linguistique et la cohérence pour la composante textuelle, d'où le fait que les annotations des professeurs les pointent systématiquement, ainsi que le montre le corpus *Ecriscol* (Doquet et Ponton, 2021). Dans le fonctionnement du texte écrit et dans la pratique scripturale, tous ces constituants sont liés, mais pour des raisons pédagogiques l'enseignement les distingue, ce qui l'amène à se poser la question de l'intégration de savoirs construits isolément dans une compétence plus globale.

Apprentissages orthographiques / apprentissages rédactionnels : disjonction vs intégration

Au moment des premiers apprentissages, les jeunes enfants ne pourraient pas focaliser leur attention à la fois sur la rédaction et sur l'encodage orthographique. Aussi les enseignants de l'école maternelle proposent-ils le plus souvent des situations dans lesquelles ces deux dimensions sont présentes, mais organisées de telle façon que l'effort de l'élève ne porte que sur l'une de ces dimensions. C'est le cas de la *dictée à l'adulte*, qui réserve aux élèves la partie rédactionnelle mais les dispense de la graphie et de l'encodage. Par ses questions et ses demandes de reformulations, l'enseignant guide les élèves dans leur élaboration orale d'un texte « écrivable » et les engage ainsi dans une activité métalinguistique. Il note le texte sous la dictée, éventuellement le rature, en prenant soin que les élèves puissent voir comment les mots prononcés donnent lieu à des mots écrits sur le papier (Canut, 2009 ; Brigaudiot, 2015 ; Harent, 2022).

De façon complémentaire, l'écriture « tâtonnée » ou « inventée » conduit les élèves de moyenne ou grande section de maternelle à découvrir le principe alphabétique en tâchant de transcrire un court message : ils doivent analyser la substance phonique du mot cible et trouver les lettres qui

permettront de la restituer ou chercher dans les écrits de la classe un mot qu'ils pourraient copier. L'accompagnement par l'enseignant et la fréquence de l'activité aident les élèves à aller vers une écriture normée, surtout si l'enseignant fait de la place aux initiatives spontanées des élèves (David, 2008 ; David et Fraquet, 2011). Dès qu'ils ont compris que l'écriture transcrit des sons qu'il faut analyser et transcrire selon un code, l'écriture leur appartient.

Une fois ce premier pas franchi, les élèves entament la découverte de mécanismes plus subtils et constatent que quantité de paramètres interviennent dans l'orthographe des mots. Cet apprentissage se poursuit conjointement à celui de la production de texte et les dispositifs didactiques accordent progressivement de plus en plus de place aux exigences rédactionnelles qu'il s'agit toujours d'articuler avec les autres composantes de l'écriture. Cette articulation requiert une certaine expertise, c'est pourquoi elle constitue une question importante dans la formation des enseignants. Ainsi, pour fournir à de futurs professeurs des écoles des exemples de situations d'écriture comportant à la fois un travail rédactionnel et un effort d'encodage, une enseignante-formatrice de CP a présenté aux stagiaires différents dispositifs didactiques, dont l'un jouait sur la répartition de la tâche entre le groupe classe, les petits groupes d'élèves et chaque élève séparément : au groupe classe étaient confiés l'identification du contenu de photos et leur classement ; aux petits groupes était dévolue la tâche de formuler une légende pour une photo donnée, légende qui était ensuite validée par le groupe classe ; puis chaque élève devait opérer la transcription orthographique de la légende composée par son groupe, suivie d'une confrontation des graphies adoptées, organisée par l'enseignante avec le concours du groupe classe, pour aller vers une écriture normée.

Ce type de dispositif a des équivalents dans les cycles d'étude suivants, avec par exemple dans une classe de 3^e, la constitution par un professeur stagiaire de petites équipes ayant des rôles alternés de rédacteur et de correcteur avec pour consigne principale pour les seconds de « surveiller » les verbes. Ceux-ci sont en effet un site privilégié d'erreur orthographique – en particulier les formes en /E/ (Brissaud *et al.*, 2006) – sans que cela soit nécessairement imputable à l'ignorance des paradigmes, puisqu'on les retrouve également en seconde (Cordary, 2010). Il en est de même à l'université, où plusieurs enquêtes dénoncent des carences orthographiques notables (David, 2014). Malheureusement, alors que les linguistes et les

didacticiens estiment que pour répondre aux besoins constatés⁵, il faudrait à la fois « former des apprentis-linguistes » selon l’expression de Fanny Rinck (2015), c’est-à-dire faire comprendre les fonctionnements de l’écrit, et initier aux genres d’écrits de l’enseignement supérieur, des officines – en particulier le « Projet Voltaire » – proposent aux étudiants des remédiations inopérantes qui ne ciblent pas leurs besoins spécifiques et s’attardent sur des coquetteries orthographiques.

Assurer la cohérence textuelle : un défi pour le rédacteur

L’orthographe et la cohérence ont en commun d’exiger à la fois la connaissance de règles et la mise en œuvre de procédures qui ne peuvent pas être automatisées. Sans entrer dans une définition de la cohérence, on peut convenir qu’elle est déterminée par les moyens mis en œuvre par l’auteur pour permettre au lecteur de construire un parcours interprétatif. Elle est donc déterminée notamment par les propriétés du contenu référentiel et par les procédés qui permettent de faire transiter l’information entre les segments linguistiques et d’assurer la cohésion du texte (Plane, 2006 ; Garcia-Debanc et Bras, 2016). Les premiers textes produits par les élèves sont courts, mais dès qu’ils deviennent consistants, leur cohérence peut être mise en péril, même si le nombre de « maillons » assurant la cohésion augmente entre le milieu de l’école primaire et la fin du collège (Garcia-Debanc *et al.*, 2021). Les failles dans la cohérence tiennent à la difficulté pour le scripteur d’établir, au fur et à mesure qu’il écrit, des liens entre les segments déjà écrits et ceux qui ne sont qu’en projet (Plane *et al.*, 2010). Et si la partie déjà écrite est longue, le scripteur se souvient non de ce qu’il a écrit mais de ce qu’il pense avoir écrit, comme le montrent, d’une part, le fait qu’en cours d’écriture son regard se porte constamment sur le texte rédigé pour rafraîchir le souvenir de ce qu’il a écrit, d’autre part, l’observation de certaines erreurs, telle la réalisation d’un accord avec un mot ou un groupe de mots manifestement omis (Alamargot *et al.*, 2009). De plus, la détection de dysfonctionnements au cours de la relecture est difficile car le scripteur connaît déjà son texte et ne le lit pas avec la même tension qu’un lecteur qui le découvre. Il a conservé le souvenir des intentions qui ont présidé à son élaboration et celui des liens qui lui avaient permis de relier deux idées, et il les convoque, alors que le texte écrit ne fournit pas au lecteur les indications qui permettent de faire ce cheminement.

5. Voir par exemple le projet *Écri+* évoqué plus haut (<https://ecriplus.fr/projet/>) auquel participent 24 établissements d’enseignement supérieur.

Faire écrire et réécrire pour aider les élèves à améliorer la cohérence de leurs textes

Le constat des difficultés de la révision et de son incidence sur la cohérence a suscité la recherche de réponses didactiques, en particulier pour l'école primaire, avec deux visées qui n'ont pas toujours été distinguées : améliorer les compétences rédactionnelles des élèves ou les aider à parvenir à un texte de meilleure qualité, notamment en faisant en sorte que la relecture soit plus efficace, ce qui suppose de distendre le lien attachant le scripteur-auteur à son œuvre. Parmi les dispositifs expérimentés, beaucoup relèvent de ce que Rillard et Sandon avaient appelé en 1989 les 3 T : la mise à distance par la *tâche*, qui focalise l'attention des élèves sur un point précis, par exemple en leur demandant d'intégrer des phrases dans un texte afin de leur faire traiter un problème de cohésion et/ou de cohérence (Garcia-Debanc et Bras 2016 ; Garcia-Debanc *et al.*, 2021) ; la mise à distance par le *temps*, en différant la relecture ; la mise à distance par le *tiers*, en faisant appel à un condisciple. Ces modalités s'appliquent à tous les niveaux de la scolarité : on préconise aux étudiants de laisser refroidir leurs travaux avant l'ultime relecture ou de demander l'aide d'un autre étudiant ; on pratique, de l'école à l'université, l'écriture collaborative, en présence ou médiée par l'informatique. Parfois le résultat obtenu peut être différent de celui escompté. Ainsi au cycle 3, la collaboration à distance entre des élèves chargés de donner des conseils et d'autres chargés d'écrire un texte a fait apparaître que les donneurs de conseils tirent plus profit de cette expérience que ceux qui les reçoivent (Marin et Crinon, 2010).

Dans les classes, les dispositifs mis en place par les enseignants ont des niveaux de complexité très divers. Il a ainsi été constaté qu'au cycle 2 il est fréquent que l'écriture soit entamée sans qu'il y ait de préparation en amont, alors qu'un certain nombre de travaux montrent le profit que peuvent tirer les très jeunes enfants du guidage de l'enseignant qui leur permet de comprendre la tâche attendue d'eux et de s'y engager (Kervyn, 2021). D'autres fois au contraire, et particulièrement au cycle 3, l'activité d'écriture est accompagnée d'un outillage conséquent comprenant la consultation de textes experts, la mise à disposition de grilles d'autoévaluation, de guides qui peuvent aller jusqu'à fournir la structure attendue du texte (en particulier le schéma narratif), voire des éléments de phraséologie, mais les modèles de référence sont empruntés à des typologies qui ne sont pas uniformisées. Cependant, il ne semble pas qu'en France les modélisations didactiques extrêmement cadrées, comme celles proposées par Gagnon et Dolz (2018) qui définissent les savoirs linguistiques, les outils, les gestes professionnels associés aux apprentissages rédactionnels, soient beaucoup appliquées, même si la notion de genre, sur laquelle elles se fondent fait consensus. En

revanche, les enseignants sont nombreux à accorder de l'importance au travail de l'écriture et à le faire passer par la réécriture et le brouillonage.

Les dispositifs mis en place pour développer la réécriture s'inspirent souvent des ateliers d'écriture afin de parvenir à ce que les élèves ne considèrent pas la deuxième session d'écriture comme étant destinée au simple toilettage de la première version (Bessonat, 2000). On note que les potentialités du traitement de texte ne sont guère mises à profit bien qu'il facilite les opérations d'écriture (ajout, suppression, déplacement, remplacement) et permette les interventions sur la structure du texte (Plane, 2004 ; Doquet, 2009). En effet, l'ordinateur, que les élèves utilisent pour leurs écrits personnels et qui a été d'un grand secours pendant le confinement – du moins quand les installations fonctionnaient et quand les familles étaient équipées – n'est pas encore devenu un outil d'écriture scolaire (Penloup, 2017). Au collège, le traitement de texte sert à la mise au propre et à la publication de textes mais pratiquement pas à leur rédaction. Plusieurs conseils régionaux ont équipé d'ordinateurs portables tous les lycéens mais, dans la plupart des établissements, les élèves n'ont pas l'autorisation de les utiliser pour les devoirs de français. Aussi certains d'entre eux l'utilisent-ils pour brouillonner avant de recopier à la main leur texte. De son côté, le brouillon scolaire qui autrefois devait être « propre » est désormais investi comme un espace ouvert au travail sur l'écriture, autorisant toutes les tentatives, sous l'influence de l'application à la didactique des travaux issus de la génétique textuelle (Fabre, 1990). Pour appuyer cette pratique, l'observation de brouillons d'écrivains a été proposée à différents niveaux de scolarité, puis a disparu du lycée en même temps que l'objet d'étude « le travail de l'écriture » et s'est étiolée au collège et au primaire car il s'est révélé difficile de la traiter didactiquement (Lumbroso, 2008). Mais la réflexion sur les brouillons a donné lieu à un prolongement fécond, appliqué à tous les niveaux de l'école élémentaire au lycée, sous la forme des « écrits de travail » ouverts à tous les essais, à tous les états de la réflexion, à toutes les disciplines (Chabanne, 2011 ; de Croix, 2013).

3. L'ÉCRITURE ENTRE FONCTION SCOLAIRE ET AUCTORIALITÉ

L'enseignement de l'écriture est guidé par des finalités qui paraissent contradictoires mais qui sont, en réalité, convergentes : initier les élèves à une écriture normée du point de vue de la langue et des formats imposés par les genres scolaires, et, dans le même temps, favoriser leur autonomie intellectuelle. Au fur et à mesure de la scolarité, les contraintes se resserrent, les formes d'écrits sont moins nombreuses mais de plus en plus codifiées,

alors que de leur côté les élèves acquièrent des habiletés qui les confortent dans un statut d'auteur.

L'enseignement primaire offre des pratiques très diverses, qui vont de la rédaction qui recycle des sujets traditionnels ayant fait leur preuve au cours des décennies précédentes (Bishop, 2018 ; Vinel et Bautier, 2018) à la production d'écrits fonctionnels contextualisés ; du chantier d'écriture qui exige de nombreuses étapes à l'atelier poétique qui associe arts de l'image et art de la parole ; du compte rendu d'expérience qui tâche de fixer méthodiquement une démarche de recherche en sciences au jogging d'écriture dont les déclencheurs sont souvent ludiques ; de la préparation d'un article à publier sur le site de l'école à l'élaboration d'un recueil de contes... En fonction du genre dont elle relève et de la fonction qu'on lui assigne, la production de ces écrits peut être isolée ou s'insérer dans un dispositif plus complexe, qui peut être en lien, par exemple, avec un travail sur le lexique.

Dans toutes les disciplines, la fonction euristique et organisatrice de l'écrit est mise à profit, mais ce qui est possible à l'école primaire, grâce à la polyvalence de l'enseignant et à sa maîtrise du temps, devient plus difficile au collège et surtout au lycée en raison du cloisonnement disciplinaire et des fortes contraintes horaires. Dans l'enseignement secondaire, le domaine de l'écriture se trouve scindé en deux : l'enseignement de l'écriture relève du champ du français, ainsi que l'écriture littéraire qui est son domaine réservé, mais les pratiques d'écriture s'inscrivent dans le champ des différentes disciplines. En sciences, en histoire et géographie, conformément aux programmes de 2015 revus en 2018 qui insistent sur la dimension langagière des différentes disciplines, l'écriture sert à formuler des hypothèses, déployer une argumentation, expliquer, stabiliser un savoir, cela sans que soit nécessairement établi un lien avec les habiletés que les élèves acquièrent dans le cadre du cours de français. Mais il est vrai que c'est dans le cadre disciplinaire que se détermine l'acceptabilité d'une question, la légitimité d'un argument, la validité d'une preuve et la signification des mots employés pour en traiter.

Les examens, facteurs de concentration et de discontinuité

Quelques pratiques transigent à travers les cycles comme le carnet de lecteur, le cahier d'écrivain ou les ateliers d'écriture poétique et certains professeurs transposent au lycée des rites d'écriture issus du collège ou de l'école primaire (Cahen, 2022). Mais le poids des examens constitue une contrainte qui pèse sur les années où ils se préparent, imposant aux enseignants de réduire la part des activités qui n'y contribuent pas directement, voire à les supprimer. C'est le cas dès la fin de l'école maternelle et le début du cycle 2 puisque les évaluations de CP contraignent

les enseignants à préparer leurs élèves à des épreuves cadrées destinées à vérifier des acquisitions très précises, au détriment du développement d'autres compétences participant de l'acte d'écriture.

Au collège et au lycée, les exercices écrits remplissent des fonctions qui étaient présentes dans le primaire, comme l'aide à l'apprentissage ou l'évaluation, mais ils ont également une fonction nouvelle, celle de la préparation aux épreuves terminales du cycle. Au collège, bien que le diplôme national du brevet, dont une partie relève du contrôle continu, ne constitue pas un enjeu véritable, la fin du cycle 4 est polarisée sur la préparation aux exercices certificatifs qui proposent le choix entre un sujet d'imagination et un sujet de réflexion. Ce dernier ne présente qu'une ressemblance assez lointaine avec les sujets de l'Épreuve écrite Anticipée de Français, passée en classe de première, qui consiste en un commentaire ou une dissertation sur programme, cette dernière étant remplacée dans l'enseignement technologique par une contraction de texte suivie d'un essai. On comprend donc qu'au lycée, en raison des exigences de ces types d'exercice, la préparation du baccalauréat capte une part importante du travail, d'autant que d'autres disciplines que le français sont également évaluées au baccalauréat par la production d'écrits ayant chacun leurs exigences spécifiques. Concrètement, il y a donc peu de continuité entre le collège et le lycée, chacun étant tendu sur la préparation des épreuves terminales qui le concerne. Et au lycée, cette préparation s'effectue strictement dans le cadre disciplinaire.

Les épreuves de spécialité du baccalauréat général et technologique sont configurées de la même façon pour toutes les spécialités⁶, avec quelques variantes : elles comportent la production d'un écrit problématisé (ou parfois plus précisément d'une dissertation) et l'analyse d'un ou plusieurs documents. Mais ces écrits disciplinaires ont relativement peu de correspondance avec ceux pratiqués au collège. Ils sont étroitement codifiés par des règles propres au domaine disciplinaire, tel qu'il existe dans le second cycle du secondaire : ainsi, la dissertation de Sciences Économiques et Sociales ne répond pas aux mêmes attentes que la dissertation de

6. Depuis la réforme du baccalauréat publiée en 2018 et mise en œuvre progressivement les années suivantes, les lycéens doivent choisir en classe de première trois « spécialités » parmi différentes propositions disciplinaires (comme les mathématiques) ou pluridisciplinaires (comme la spécialité Histoire, Géographie, Géopolitique et Sciences politiques) définies par le Ministère de l'Éducation Nationale. Chaque spécialité donne lieu à quatre heures d'enseignement hebdomadaires. L'année suivante, en terminale, les lycéens ne conservent que deux de ces spécialités qui font chacune l'objet de six heures d'enseignement hebdomadaires.

philosophie en terminale ; et elle n'a pas, non plus, importé son modèle des sciences économiques, de la sociologie ou de la science politique de l'université puisqu'elle conjugue ces trois approches (Denizot et Mabillon-Bonfils, 2012). La spécialité Humanités Littérature Philosophie (HLP) présente un cas de figure comparable puisque cet enseignement – qui conduit les élèves à présenter un « essai littéraire ou philosophique » et une « interprétation littéraire ou philosophique » d'un texte – impose des formes nouvelles d'écrits qui exigent des collaborations interdisciplinaires. Les autres écrits rédigés dans le cadre disciplinaire sont influencés par les écrits certificatifs actuels ou ayant existé pour les disciplines où le contrôle continu prévaut. Ces écrits sont donc en quelque sorte étanches les uns par rapport aux autres et l'enseignant de français n'est pas en mesure d'assurer du lien entre eux, non seulement parce que le contenu de ces écrits traite de disciplines qui ne relèvent pas de sa culture professionnelle, mais aussi parce qu'ils sont marqués par les spécificités disciplinaires : leur format, les modes de structuration du texte, de rédaction, de présentation des exemples, la phraséologie sont propres à chaque spécialité. Des essais de collaboration interdisciplinaire ont été tentés au lycée dans d'autres contextes institutionnels, mais il est apparu que cela n'était jamais facile. Ainsi les pays scandinaves (Suède, Norvège, Danemark), qui ont choisi depuis 2005 d'encourager institutionnellement l'écriture dans les disciplines scolaires et de privilégier l'écriture longue, au moyen de l'exigence d'un essai aux examens de fin de scolarité secondaire, se heurtent à la difficile collaboration entre les spécialistes disciplinaires et les spécialistes de la langue (Dysthe *et al.*, 2017). Des expérimentations menées en Argentine ont eu plus de succès (Roni et Carlino, 2016) mais paraissent peu généralisables.

Dans le champ du français, les deux exercices écrits qui demeurent, le commentaire et la dissertation, ont des liens fonctionnels avec ceux exigés dans les autres disciplines : il s'agit toujours de déployer des compétences d'analyse et d'argumentation, de mettre en œuvre les règles formelles propres à un genre et de mobiliser des savoirs. Mais on attend que les savoirs mobilisés ne soient pas uniquement des savoirs scolaires et qu'ils s'appuient également sur la culture personnelle de l'élève, donc sur ce que l'école ne lui aura enseigné que de façon indirecte, à travers les pratiques culturelles qu'elle est censée lui avoir inculquées. En revanche, l'écriture d'invention qui, malgré sa transformation en genre scolaire, ouvrait de vastes espaces d'écriture et de réécriture, et pouvait transformer l'élève en auteur, a disparu comme épreuve du baccalauréat. (Denizot, 2005 ; Penloup, 2005 ; Plane, 2001)

La difficile conquête de l'auctorialité

La disparition de l'écriture d'invention à l'EAF est d'autant plus triste qu'elle enferme les lycéens et leurs professeurs dans un univers où le lycée n'est qu'une propédeutique à l'enseignement supérieur, où tout doit être rentable, ce qui n'est pas le cas de l'écriture d'invention, ni de la littérature d'ailleurs. Cette mesure réduit les œuvres littéraires étudiées à des objets de commentaire, qu'on étudie, qu'au mieux on consomme, mais qu'on n'a pas le pouvoir de produire, alors que pendant des années l'enseignement de l'écriture s'est efforcé de donner plus de pouvoir aux élèves. Pourtant, pendant les années précédant le lycée, l'enseignement a préparé les élèves à devenir des auteurs, c'est-à-dire des écrivains qui s'approprient les textes qu'ils lisent, en en rédigeant la suite, en les transformant, en les imitant, en les détournant, pour en faire la substance de ce qu'eux-mêmes écriront, c'est-à-dire en faisant à la fois du même et du différent (Similowski, 2017 ; Plane et Rondelli, 2017). Les épreuves du baccalauréat obligent le lycée à y renoncer et il faudra attendre l'Université pour que soit à nouveau proposée cette forme d'écriture occultée à la sortie du collège (Petitjean, 2017).

4. CONCLUSION : QU'EST-CE QUI DEMEURE AU-DELÀ DE L'ÉCOLE ?

Même s'il est nécessaire qu'on enseigne aux élèves et étudiants des manières de faire, des règles, des plans, des procédés rhétoriques, ce n'est pas en convoquant ces éléments un à un qu'ils procéderont lorsqu'ils seront devenus autonomes. S'ils gardent des traces non seulement de ce qu'on leur a enseigné mais aussi des efforts qu'ils ont dû s'imposer pour tenter de domestiquer cet objet indocile qu'est l'écriture, alors ils seront à même de profiter de sa puissance à la fois désorganisatrice et organisatrice. Ils feront parfois l'expérience des surprises que leur révèle la mise en texte lorsqu'elle échappe au plan initialement prévu, les obligeant à l'infléchir, le compléter, voire à en modifier l'ordre. Ils profiteront alors de la dynamique langagière qui fait qu'au moment de la mise en mots, de nouvelles idées, de nouvelles images surgissent, un mot convoque une isotopie, entraîne avec lui une cohorte de formules qui renforcent ou parfois altèrent la tonalité du texte, épaississent ou diluent son contenu, l'idée initiale se ramifie et parfois se perd ou se tarit. Ils chercheront alors les moyens d'y remettre de l'ordre. D'autres fois, ils verront d'emblée où leur texte veut aller, ils convoqueront des routines d'écriture, des formules disponibles, un déjà-là qui guidera leur main au fur et à mesure que les souvenirs d'autres textes seront ravivés. Parfois le texte, même achevé, continuera de travailler son auteur. Mais ces mouvements ne sont possibles que si l'élève ou l'étudiant qui a quitté le

système éducatif continue à avoir une pratique personnelle d'écriture, car la souplesse en écriture demande beaucoup de pratique. L'observation qu'a faite Marie-Claude Penloup (1999) des pratiques d'écriture extrascolaires des adolescents est rassurante, mais les constats de difficultés persistantes chez des adultes incitent à ne jamais perdre de vue que la finalité de l'enseignement de l'écriture est d'aider l'élève à se construire comme scripteur, et si possible comme auteur.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAMARGOT, D., PLANE, S., LAMBERT, E. et CHENET, D. (2009). Using Eye and Pen Movements to Trace the Development of Writing Expertise: Case Studies of a Seventh, Ninth and Twelfth Grader, Graduate Student, and Professional Writer, *Reading and Writing* Vol 23, number 7, p. 853-888. En ligne : <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11145-009-9191-9>
- ALSTAD, Z., SANDERS, E., ABBOTT, R. D., BARNETT, A. L., HENDERSON, S. E., CONNELLY, V., et BERNINGER, V. W. (2015). Modes of alphabet letter production during middle childhood and adolescence: Interrelationships with each other and other writing skills. *Journal of Writing Research*, 6 (3), p. 199-231. En ligne : <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.06.03.1>
- APPLEBEE, A.N. (2017). What shapes school writing ? Examining influences on school writing tasks over time in U.S. Secondary school. In Plane S., Bazerman C., Donahue C., Rondelli F., Applebee A., Boré C., Carlino P., Marquillo Llarruy M., Roger, P. et Russell, D. (Eds) *Research on Writing: Multiple Perspectives*. WAC Clearinghouse. En ligne : <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/>
- BARAUD, M., BRIL B. et ACIOLY-RÉGNIER, N. (2018). Pratiques enseignantes pour l'apprentissage de l'écriture en grande section de maternelle et au cours préparatoire en France, *Éducation et didactique* 12-2, p. 73-88.
- BEILLET, M. et LANG, E. (2017). L'impact de la norme sur l'évaluation des écrits universitaires, *Lidil* [En ligne] 56. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/4777>
- BESSONNAT, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques* 105-106, p. 5-22.
- BESSONNAT, D. (1988). Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques* 57, p. 81-105.
- BEUCHER, C., CHARLES, F. (2016). La synthèse vocale avec correcteurs de langue, générateur de contenu pour écrire au CP-CE1 et en FLE. *Colloque international AIRDF de Lausanne*, HEP du Canton de Vaud.

- BEUCHER-MARSAL C., CHARLES F. et LE HENAFF C. (2015) Improving Literacy Skills and Differentiating Learning Speed among Primary School Children through a Computer- assisted Learning Tool. *The international Journal of Literacies*. Vol 22. Issue 2. commonground.cgpublisher.com/product/pub.254/prod.87
- BISHOP, M-F (2018). Les modèles de l'écriture scolaire à l'école primaire française. *Conférence du consensus, écrire et rédiger, état des lieux*, p. 5-16. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/04/DEF_Etat-des-lieux.pdf
- BOCH, F. et BUSON, L. (2012). Orthographe et grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta* 16 (30), p. 31-51.
- BOCH, F., RINCK, F. et SORBA, J. (2020). Les acquisitions tardives en français écrit : une base de données sur les erreurs et maladroites à un niveau avancé 7^e CMLF *SHS Web of Conferences*, 78, 06005. En ligne : <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207806005>
- BORÉ, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude ? *Pratiques* 105-106, p. 23-49.
- BOULC'H, L. et BERNARD, F.-X. (2019). Apprendre le nom et la forme des lettres en maternelle moyenne section. In Sogry, Boulc'h S. et Villemonteix F. (dir.), *Le numérique à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 15-32.
- BOURDIN, B., et FAYOL, M. (2002). Even in adults, written production is still more costly than oral production. *International Journal of Psychology* 37(4), p. 219-227.
- BOUTRUCHE, C. (2012). Genèse du graphisme chez l'enfant. *Revue francophone d'orthoptie*, vol.5, p. 138-142.
- BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Retz.
- BRISAUD, C., CHEVROT, J. et LEFRANÇOIS, P. (2006). Les formes verbales homophones en /E/ entre 8 et 15 ans : contraintes et conflits dans la construction des savoirs sur une difficulté orthographique majeure du français. *Langue française* 151, p. 74-93.
- CAHEN, F. (2021). « Tout à coup la porte s'ouvrit ». *Les Cahiers pédagogiques* 578, p. 15-16.
- CHARTIER, A.-M. et RENARD, P. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères* 22, p. 135-159. En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2347>
- CHABANNE, J-C (2011). Les écrits « intermédiaires » au-delà du brouillon. *Recherches* 55, p. 7-20.
- COHEN, R. (1987). *Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur*. Paris, PUF.

- CORDARY, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves de seconde. *Synergies France 6*, p. 77-84.
- DAVID, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques* 139-140, p. 163-187.
- DAVID, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui* 185, p. 95-106.
- DAVID, J. et FRAQUET, S. (2011). L'écriture en action et actions de l'écriture à l'école maternelle. *Le français aujourd'hui* 174, p. 39-56.
- DE CROIX, S. (2013). Du journal de lecture, écrit de travail personnel, à l'échange autour des textes : quels usages didactiques pour favoriser le développement des lecteurs en difficulté au début du secondaire ? Dans Ahr S., Joole P. (dir.), *Carnet/journal de lecteur/lecture... Quels usages pour quels enjeux, de l'école à l'université ?*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 91-107.
- DELCAMBRE, I et DONAHUE, C. (2012) Academic Writing Activity: Student Writing in Transition. Montserrat Castello, Christiane Donahue. *University Writing: Selves and Texts in Academic Societies*, Emerald Group Publishing Limited, p. 129-149, 2012, Studies in Writing.
- DENIZOT, N. (2005). L'écriture d'invention au lycée : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? *Pratiques* 127-128, p. 41-44.
- DENIZOT, N. et MABILON-BONFILS, B. (2012). La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire. *Recherches en didactiques* 14, p. 11-27. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0011>
- DONAHUE, C. (2007). Les genres d'écrits universitaires aux États-Unis. *Le français aujourd'hui* 159, p. 83-90. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0083>
- DOQUET, C. (2009). L'écriture sur traitement de texte : quelques spécificités de son analyse en temps réel. *Modèles linguistiques* 59, p. 133-151.
- DOQUET, C. et PONTON, C. (2021). Écrire de l'école à l'université : corpus, traitements, analyses outillées. Présentation. *Langue française* 211, p. 11-20. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.211.0011>
- DUCHESNE, J. et PIRON, S. (2015). Écrits universitaires et orthographe grammaticale, *Linx* 72, p. 95-110.
- DUFAYS, J.-L. et KERVYN, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique* 4, p. 51-77.
- DYSTHE, O., HERTZBERG, F., KROGH, E., NORBERG BRORSSON, M. (2017). Writing in the content areas as Scandinavian perspective combining macro, meso, and micro levels. In Plane S., Bazerman C., Donahue C., Rondelli F., Applebee A., Boré C., Carlino P., Marquillo

- Llarruy M., Roger P. et Russell D. (Eds) *Research on Writing: Multiple Perspectives*. Fort Collins – Colorado: WAC Clearinghouse <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/>
- FABRE, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Éd Ceditel/L'atelier du texte.
- FABRE, C. (1994). Ce qui vaut pour un manuscrit vaut-il pour un brouillon d'écolier ? *Le français aujourd'hui* 108, p. 97-12.
- FAVRIAUD, M. (2018). « Les problèmes de ponctuation générale soulevés par la poésie contemporaine », *Pratiques 179-180*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.5101>
- GAGNON R. et DOLZ J (2018). Les objets de la formation à l'enseignement de la production écrite. In J. Dolz et R. Gagnon (dir), *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 25-56
- GARCIA-DEBANC, C., REBEYROLLE, J. et HO-DAC, L. (2021). La continuité référentielle dans le corpus RÉVOLCO : méthode d'annotation et premières analyses. *Langue française* 211, p. 99-114. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lf.211.0099>
- GARCIA-DEBANC, C. et BRAS, M. (2016). Vers une cartographie des compétences de cohérence et de cohésion textuelle dans une tâche-problème de production écrite réalisée par des élèves de 9 -12 ans : indicateurs de maîtrise et progressivité. Dans S. Plane, C. Bazerman, F. Rondelli, C. Donahue, A. N. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquillo Larruy, P. Rogers, D. Russell. *Recherches en écritures : regards pluriels*, Metz, CREM-Université de Metz, p. 35-60.
- GUILBERT, J., ALAMARGOT, D., MORIN, M-F. (2019). Handwriting on a tablet screen: Role of visual and proprioceptive feedback in the control of movement by children and adults. *Human Movement Science* 65, p. 30-41.
- HARENT, H. (2022). « Fougère, c'est un peu court ! ». *Les Cahiers pédagogiques* 578, p. 12-13.
- JOLLY, C, et GENTAZ, E. (2013). Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire, *STICEF* 20. En ligne : <http://sticef.org>
- KARSENTI, T. et FIEVEZ, A. (2013). *L'iPad à l'école : usages, avantages et défis. Résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec* (Canada). Montréal, QC : CRIFPE.
- KERVYN B. (2021). La préparation de l'écriture : vers un concept didactique à forte pertinence, *Pratiques* 189-190. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.10259>
- LAFONT-TERRANOVA, J. et NIWESE, M. (2016). Writing. Dans S. Plane, C. Bazerman, C. Donahue, F. Rondelli., A. Applebee, C. Boré, P. Carlino, M. Marquillo Larruy, P. Roger et D. Russell (Eds), *Research on*

- Writing: Multiple Perspectives*. WAC Clearinghouse. En ligne : <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/>
- LE BIGOT, N. (2008). *Élaboration de la représentation visuospatiale du texte pendant l'activité rédactionnelle : étude du souvenir de la localisation des mots*. Thèse de doctorat. Université de Poitiers.
- LONGCAMP M., ZERBATO-PUDOU M-T, VELAY J-L (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta psychologica* 119, p. 67-79.
- LUMBROSO, O. (2008). La critique génétique au lycée : autoconsignes et écrits préparatoires. *Le français aujourd'hui* 160, p. 119-130. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.160.0119>
- MANGEN A., ANDA L.G., OXBOROUGH G.H. et BRØNNICK K. (2015). Handwriting versus Keyboard Writing: Effect on Word Recall. *Journal of Writing Research* 7(2), p. 227-247.
- MCCUTCHEN, D. (2011). From Novice to Expert: Implications of Language Skills and Writing-Relevant Knowledge for Memory during the Development of Writing Skill. *Journal of Writing Research* 3 (1), p. 51-68.
- MONROE, J. (2002). Introduction: the Shapes of Fields. In J. Monroe (ed.), *Writing and revising tee disciplines*. Cornell University Press, p. 1-12.
- MARIN B et CRINON J. (2010). Approches des genres dans l'enseignement-apprentissage de la production verbale écrite à l'école élémentaire française. In Neveu F., Muni Toke V., Durand J., Klingler T., Mondada L., Prévost S. (éds.), *Congrès Mondial de Linguistique Française - CMLF 2010*. En ligne : <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010207>
- MOUCHON S, FAYOL M., GOMBERT J-E (1991). L'emploi de quelques connecteurs dans les récits. Une tentative de comparaison oral/écrit chez des enfants de 5 à 11 ans. *Repères* 3, p. 87-98.
- PERRON, R. et COUMES, F. (1997). Étude génétique des traces graphiques. In J. de Ajuriaguerra (dir.), *L'écriture de l'enfant. L'évolution de l'écriture et ses difficultés*. Delachaux et Niestlé, p. 35-56
- PETITJEAN AM. (2017). De l'atelier d'écriture à l'atelier d'écriture créative : quand la comparaison internationale infléchit la perspective. In M. Niiwese, J. Lafont-Terranova et M. Jaubert (dir.), *Écrire et faire écrire dans l'enseignement post-obligatoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, p. 68-178.
- PENLOUP, M.-C. (1999) *L'écriture extrascolaire des collégiens. Des constats aux perspectives didactiques*. Paris, ESF.
- PENLOUP, M.-C. (2005). De l'incidence de l'écriture d'invention sur le statut de l'écriture des élèves. *Pratiques* 127-128, p. 133-142.

- PENLOUP, M.-C. (2017). Didactique de l'écriture : le déjà-là des pratiques d'écriture numérique. *Le français aujourd'hui* 196, p. 57-70. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.196.0057>
- PIOLAT, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui* 170, p. 51-62. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.170.0051>
- PLANE, S. (2001). La réception de nouvelles approches de l'écriture au lycée : le difficile passage de l'écriture du lycéen à l'écriture de l'auteur, *Lidil* 23, p. 67-82.
- PLANE, S. (2004). Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture. In A. Piolat (dir.), *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Presses Universitaires de Provence, p. 161-179.
- PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrits. In J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivant*. Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 33-54.
- PLANE, S, ALAMARGOT, D. et LEBRAVE, J.-L. (2010). Temporalité de l'écriture et rôle du texte produit dans l'activité rédactionnelle, *Langages* 177, p. 11-34. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-langages-2010-1-page-7.htm>
- PLANE, S. et RONDELLI, F. (2017). Le déjà-là dans l'écriture : quel substrat pour quel(s) réemploi(s) ? *Pratiques* 173-174. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3254>
- PONTART, V., BIDET-ILDEL, C., LAMBERT, E., MORISSET, P., FLOURET, L., et ALAMARGOT, D. (2013). Influence of handwriting skills during spelling in primary and lower secondary grades. *Frontiers in Psychology* 4, Article 818. En ligne : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00818>
- RINCK, F. (2015). Former des apprentis-linguistes. Propositions pour l'enseignement de l'écriture en littéracie avancée. In C. Beudet et V. Rey (Dir.). *Écritures expertes en question*, Presses Universitaires de Provence, p. 169-186.
- RILLIARD, J. et SANDON, J-M. (1989) Découvrir le système de la langue en produisant des textes. *Repères* 78, p. 63-81.
- RONI, P. et CARLINO (2016). Readind to write in science classrooms: teacher's and students' joint action In Plane S., Bazerman C., Donahue C., Rondelli F., Applebee A., Boré C., Carlino P., Marquillo Llarruy M., Roger P. et Russell D. (dir.), *Research on Writing: Multiple Perspectives*. WAC Clearinghouse. En ligne : <https://wac.colostate.edu/books/wrab2014/>

- RUSSELL, D.R. (2012). Écrits universitaires / écrits professionnalisants / écrits professionnels : est-ce qu'« écrire pour apprendre » est plus qu'un slogan ? *Pratiques* 153-154, p. 21-34.
- SCHNEUWLY, B. (2007). Le « français », une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée. In E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard et N. Morin (dir.), *La didactique du français : les voies actuelles de la recherche*. Presses de l'université de Laval, p. 9-26.
- SIMILOWSKI, K. (2017). *L'écriture entre imitation et invention à l'école primaire. Écrire des robinsonnades au cycle 3*. Thèse de l'Université Paris Sorbonne.
- SIMONS, G., DELARUE-BRETON, C. et MEUNIER, D. (dir.) (2022). *Formation des enseignant-e-s et écrits réflexifs, écrits professionnalisants, écrits de recherche : quelles dynamiques ?* Presses Universitaires de Liège.
- VILLEMONTÉIX, F. (dir.) (2014). *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire. Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Primaire/40/6/Extate_rapport_tablettes_primaire_340406.pdf
- VINEL, E. et BAUTIER E. (2018). La production d'écrits narratifs en classe : produire un écrit scolaire ou apprendre à écrire un texte ? Un exemple de consigne : raconter une journée de votre vie d'adulte. *Repères* 57, p. 163-183.