Langues dans l'Education
Langues pour l'Education

Division des Politiques linguistiques

L'écriture

Division des Politiques linguistiques
www.coe.int/lang/fr

Ce texte a été produit pour la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* par

Laila Aase, Mike Fleming, Sigmund Ongstad, Irene Pieper et Florentina Samihaian

Groupe de coordination ad-hoc pour la Plateforme:

Laila AASE, Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Marisa CAVALLI, Daniel COSTE, Alexandru CRIŞAN, Michael FLEMING, Olivier MARADAN, Sigmund ONGSTAD, Irene PIEPER, Florentina SAMIHAIAN, Helmut VOLLMER et Piet-Hein VAN DE VEN

L'équipe éditoriale du projet est constituée par

Jean-Claude BEACCO, Michael BYRAM, Daniel COSTE et Michael FLEMING

L'écriture

Cette section de la *Plateforme* propose une présentation générale des activités d'écriture comme l'une des composantes-clés de la langue comme matière. Elle étudie le processus d'écriture sous différents angles et aborde certaines questions essentielles auxquelles sont confrontés les responsables politiques et les enseignants. Elle souligne la nécessité d'adopter une approche globale de l'écrit dans la langue étudiée comme matière. Le texte s'achève sur une série de « questions à examiner » de nature à permettre éventuellement au lecteur une réflexion sur ses propres options et pratiques.

Sommaire

1. Introduction 4
2. Apprentissage de l'écriture 5
3. La progression dans le domaine de l'écriture 6
4. Ecrire pour différentes finalités 7
5. Les genres dans la production écrite 8
6. Le processus d'écriture 10
7. L'écriture dans la langue comme matière dans les classes multiculturelles et plurilingues 10
8. L'écriture dans la modernité : les textes multimodaux 11
9. L'écriture en tant que production de texte 12
10. Questions à examiner 12

1. Introduction

La société moderne dépend de l'écrit comme nulle autre société auparavant. La plupart des personnes devront utiliser la lecture et l'écriture dans presque tous les domaines de leur vie : leur vie personnelle, leurs études et leur travail. Les compétences de lecture et d'écriture sont étroitement liées ; le lecteur compétent tire profit de l'écriture, et inversement.

Les avis divergent quant aux méthodes à employer pour renforcer au mieux les compétences d'un enfant à l'écrit. Les partisans d'une approche intuitive, fondée sur le développement naturel, affirment que la lecture facilite automatiquement l'appréhension de la forme et du genre dans l'écriture, dès lors que l'apprenant est encouragé à construire ses propres idées. D'autres arguent qu'une approche intuitive favorise les apprenants issus de milieux favorisés qui ont déjà une connaissance implicite des diverses formes textuelles.

Les avis sont tout aussi variés quant à la façon d'obtenir les progrès et le développement recherchés, et notamment les domaines de production écrite à privilégier dans les programmes scolaires. S'ils ont le choix, les élèves semblent préférer écrire des narrations, mais peut-être parce que l'occasion, voire les outils nécessaires ne leur sont pas suffisamment donnés pour produire des textes d'exposition factuelle. Certains acteurs soutiennent qu'il ne faut pas négliger la pratique de l'écriture argumentative, même chez les jeunes apprenants. Tandis qu'une narration suit une structure chronologique et peut, dans une certaine mesure, s'inspirer de formes d'expression orales, l'écriture argumentative exige une meilleure connaissance des conventions d'écriture et de la structuration d'un contenu. L'auteur de ce type de texte ne peut pas s'appuyer sur des exemples oraux, car en règle générale, les productions « argumentatives » orales ne sont pas suffisamment précises pour être directement transposées à l'écrit.

Parallèlement, les traditions et les avis diffèrent pour ce qui est des finalités et des contextes dans lesquels l'écriture dans la langue comme matière doit s'inscrire, et des liens à établir entre l'écriture dans la langue comme matière et l'écriture dans l'ensemble du programme scolaire (la/les langue(s) des autres matières). Dans le cas de la langue comme matière, les compétences en écriture sont considérées comme englobant une grande variété d'expressions culturelles, artistiques et utilitaires. Mais il existe une zone de chevauchement entre les écrits produits dans les autres matières et ceux dans la langue comme matière, notamment concernant certains savoir-faire tels que la description, l'explication, l'argumentation et la discussion. Les responsables des programmes scolaires ont à veiller à renforcer la cohérence entre les pratiques d'écriture dans la langue comme matière et celles utilisées dans les autres matières.

Il existe également des divergences quant aux compétences qui devraient être visées à tel ou tel stade de la scolarité, ainsi qu'aux tâches et aux genres de textes qu'un programme d'apprentissage de l'écriture devrait inclure. Enfin, les avis sont multiples sur ce que doit être le rôle de l'enseignant et sur les méthodes à utiliser pour améliorer les capacités d'écriture. Une partie des éducateurs souligne la nécessité de placer les apprenants en situation de communication réelle, et certaines recherches vont dans ce sens : les élèves renforceraient d'autant plus leurs aptitudes à écrire que leur texte serait destiné à un lectorat réel et pas seulement à l'enseignant en tant qu'évaluateur. Les apprenants devraient avoir la liberté d'exprimer leurs pensées et leurs opinions propres et de construire une relation avec les autres par la voie de l'écriture. Selon ce principe, les apprenants écrivent mieux s'ils ont le sentiment

que leur production leur appartient et si l'acte d'écriture les intéresse. D'autres éducateurs réfutent cette idée en soulignant les limites d'une telle approche : le fait d'écrire à destination de lecteurs connus restreint le champ du genre, ainsi que le contenu et les thèmes de l'écrit. Il semble que depuis quelques années, les enseignants appliquent moins strictement certaines approches méthodologiques, par exemple le *process writing* (apprendre à écrire en écrivant et avec insistance sur le processus plus que sur le produit) adopté dans les années 80. Les recherches confirment qu'il n'y a pas une voie unique pour devenir un bon scripteur ou pour produire un bon texte. Un consensus semble toutefois émerger sur la nécessité du dialogue (soutien individualisé) et du suivi durant les processus d'écriture, ainsi que d'une compréhension accrue de l'écriture en tant qu'acte social, accompli conjointement avec les autres. Il importe de trouver le bon équilibre entre des approches ordonnées et explicites et l'octroi d'une certaine liberté d'expression aux apprenants. Ces questions seront examinées et discutées plus en détail ci-après.

Les principaux objectifs de l'écriture dans la langue comme matière sont souvent étroitement liés à ceux du cursus scolaire et de l'enseignement. Les capacités d'écriture sont cruciales pour la pensée, la métacognition, l'expression et l'apprentissage, ainsi que la production de textes à finalités précises, tant scolaires qu'extrascolaires. Par conséquent, l'écriture n'a pas seulement une vocation utilitaire, elle joue aussi un rôle essentiel pour atteindre certains objectifs plus larges des programmes scolaires (par exemple liés au concept de *Bildung*). En apprenant à écrire, l'élève apprend à penser, à s'exprimer et à développer les compétences nécessaires à sa participation sociétale.

2. Apprentissage de l'écriture

Si le développement de l'expression orale est souvent perçu comme un processus individuel et naturel, la lecture et l'écriture exigent un enseignement conscient et encadré. Il semble que certains enfants apprennent à lire et écrire sans accompagnement, et pas forcément dans un ordre défini, mais le plus souvent, ces capacités doivent être transmises par un tiers et développées avec son aide. Deux grandes approches coexistent en ce qui concerne l'initiation à l'écriture. La première est fondée sur la compréhension des rapports entre les sons et les graphèmes. L'enfant est capable d'établir la correspondance entre le son et la lettre et il identifie les mots comme une suite de lettres. Cette approche associe nécessairement lecture et écriture. En outre, elle impose une logique linéaire, à la fois pour l'apprentissage et pour le processus physique de l'écriture : la progression va des lettres aux phrases, en passant par les morphèmes et les mots. Considérées comme des niveaux de langage, ces différentes étapes s'appuient sur un enseignement explicite et sur la pratique. Dans ce cadre, la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire dans les écrits de l'enfant permet de mesurer ses progrès en écriture.

La seconde approche de l'enseignement de l'écriture prend appui sur le sens global. Certains spécialistes considèrent la construction de sens comme la raison d'être de la lecture et de l'écriture. Une pédagogie de l'écriture et une approche didactique adéquates doivent donc inciter les apprenants débutants à produire des énoncés réels. Les méthodologies associées à cette conception encouragent les enfants à penser et à s'exprimer d'eux-mêmes, dès leur premier contact avec l'écriture. Le « travail d'écriture » devient une entreprise commune de l'école, de l'enseignant et de la classe, qui vise la recherche de sens réels. Dans les classes qui mettent en pratique cette conception de l'initiation à l'écriture, les enfants peuvent produire des « textes » avant même de maîtriser une écriture réelle « propre ». Ils peuvent dicter des histoires ou des énoncés qu'ils souhaitent communiquer à l'enseignant et celui-ci leur sert de secrétaire. Les partisans de cette approche soulignent sa visée communicationnelle et l'idée

qu'il faut aider l'élève à comprendre l'écriture comme une activité de production et de transmission de sens. Cette approche permettrait également d'assimiler plus facilement la notion de cohérence du texte. Il est possible, et même souhaitable, que les travaux pratiques scolaires associent ces deux méthodologies.

Le jeune scripteur a souvent besoin de communiquer avec les autres, non seulement à l'issue du processus d'écriture, mais aussi durant le processus. L'acte d'écriture induit progressivement l'instauration de relations sociales au sein du groupe des apprenants ou entre l'enseignant et l'élève. Dans ce processus, l'enseignant peut mettre en avant l'idée de destinataire du texte et d'objet de la communication.

3. La progression dans le domaine de l'écriture

L'enjeu consiste à classer les opérations d'écriture selon leur degré de difficulté, sans tomber dans la simplification à outrance. Certaines tâches sont certes plus exigeantes que d'autres, mais il ne faut pas négliger les capacités mises en œuvre dans des tâches dites élémentaires ; les formes d'écriture les plus simples impliquent des savoir-faire multiples. Les enfants doivent mobiliser plusieurs compétences simultanément, et notamment se demander pourquoi ils écrivent, pour qui, et dans quel but. En fonction des réponses à ces questions, ils doivent trouver les mots, construire des phrases et choisir une forme appropriée. Cela signifie que l'écriture a toujours un aspect culturel. S'il peut être plus facile d'écrire un texte court qu'un texte long, ce n'est pas toujours le cas. Les compétences utilisées dans l'apprentissage initial peuvent s'avérer très diverses. En dépit de ces complexités, il convient d'identifier une progression probable ou possible des apprenants dans le domaine de l'écriture.

Un programme d'enseignement de l'écriture doit définir des priorités par rapport aux types ou aux genres de textes. Dans la pratique, une histoire peut se raconter selon un ordre chronologique, mais la qualité du texte est meilleure si l'auteur est apte à axer les séquences sur une idée principale, à utiliser à bon escient le style et les détails et à mettre en évidence les parties importantes. En d'autres termes, les compétences peuvent progresser à mesure que la narration passe de la simple description d'événements à un récit plus abouti. Cela s'applique également aux autres genres. Il est généralement moins difficile d'écrire un article fondé sur une simple description ou une présentation des faits que d'exposer différents points de vue sur une question ou d'en débattre. Le niveau de compétence requis dépend souvent de la question traitée et de ce qui est demandé en termes d'élaboration et de discussion.

Toutefois, ce développement attendu des compétences peut fort bien ne pas se produire et les apprenants ne renforcent pas selon le même schéma préétabli leur capacité à écrire des histoires. Le suivi et la description des progrès dans le temps peuvent prêter à discussion, et il est encore plus difficile de déterminer quelles activités ont contribué à améliorer quelles qualités d'écriture. Des apprenants peuvent élever leur niveau sans du tout suivre la progression graduelle toute tracée prévue par l'enseignement.

Pour autant, la plupart des responsables chargés d'élaborer les curriculums prennent des décisions relatives à la progression, que ce soit implicitement ou explicitement. Ils le font implicitement, par le biais de l'étagement annuel, au long du cursus, des activités à effectuer et des compétences à acquérir. Certains programmes exigent, par exemple, que les apprenants intègrent la notion de texte sur un thème prédéfini, produisent une description ou une narration cohérentes ordonnées en phrases et paragraphes et proposent un titre adapté au contenu. Pour l'enseignement de la langue comme matière, le problème revient ensuite à déterminer quels résultats doivent être exigés et à quel niveau.

Les compétences en écriture s'améliorent généralement d'année en année. Mais cela ne se produit pas automatiquement chez l'apprenant ; les acquisitions sont le fruit de la maturation, de la pratique et de l'enseignement. Le tout est de savoir quelles activités sont à l'origine de quelles compétences. Les toutes dernières études sur le sujet laissent à penser que l'écriture n'a jamais été aussi libre, aussi subtile, aussi multiforme et aussi complexe qu'aujourd'hui. Pour l'heure, aucune recherche ne permet d'établir avec certitude comment s'opère le progrès des acquisitions. Toutefois, certains enseignants expérimentés, qui ont la possibilité de suivre leurs apprenants sur plusieurs années, se font peut-être une assez bonne idée de ce qui peut être attendu à tel niveau, dans telle classe ou à tel âge. Mais, faire en sorte que ces expériences personnelles nourrissent une réflexion nationale et internationale sur les programmes scolaires ne va certes pas de soi.

4. Ecrire pour différentes finalités

A l'extérieur de l'école, l'écriture remplit un nombre inépuisable de fonctions. Au cours du siècle qui vient de s'achever, les théories langagières se sont appuyées sur la recherche pour ranger ces fonctions dans une multitude de catégories, afin de mettre un peu d'ordre dans ce chaos. La plupart de ces catégories s'inspiraient directement de modèles grammaticaux. Différents systèmes d'enseignement les ont simplifiées à diverses périodes, de façon souvent inconsidérée, afin de les appliquer à l'écriture à l'Ecole. Les établissements ont en outre leurs propres traditions, qui évoluent dans le temps, et fondent leurs orientations et leurs objectifs sur la rhétorique et sur des idéologies culturelles, religieuses, didactiques et politiques.

Après le tournant pragmatique des années 1970, de nombreux modèles axés sur les finalités de la production écrite ont été introduits dans les écoles et les programmes d'enseignement. En général, ces finalités correspondaient directement aux catégories de fonctions langagières simplifiées. A mesure que la société évoluait, les fonctions et les finalités communicationnelles de l'écriture sont apparues dans toute leur diversité. Les éducateurs doivent donc aujourd'hui choisir un ensemble nécessairement restreint de finalités didactiques. Chaque pays fait des choix différents et, pour le mesurer, il suffit d'observer la grande variété des genres dans les programmes scolaires officiels, et leur évolution dans le temps. Cette variété reflète plus ou moins directement les multiples besoins sociétaux en matière de communication.

Bien que l'écriture à l'Ecole ait des fonctions diverses et variées, il est possible d'en distinguer deux principales : l'écriture épistémique et l'écriture communicationnelle. La première vise avant tout à favoriser l'apprentissage et l'éclaircissement des idées (*épistémique*) et la seconde, à transmettre aux autres des connaissances, des pensées et des idées *(communicationnelle)*. En notant ce qu'ils comprennent et ce qu'ils connaissent, les apprenants ont une meilleure perception de leurs processus d'apprentissage. L'écriture épistémique peut non seulement avoir un impact sur les processus d'apprentissage mais elle peut également préparer à l'écriture communicationnelle. Une écriture épistémique incohérente et fragmentaire peut permettre d'explorer les ressources potentielles d'un contenu textuel. Libéré des contraintes de structure et de genre, l'élève peut utiliser cette écriture pour construire des idées, des pensées et des arguments et mieux identifier les éléments à inclure dans le texte final.

L'écriture communicationnelle exige pour sa part une cohésion, une cohérence et une connaissance des genres. Le jeune apprenant est amené à structurer un texte en phrases et en paragraphes en fonction de certains éléments de son contenu et à organiser les différentes parties en séquences logiques. Il doit élaborer un large éventail de stratégies adaptées aux

différentes tâches d'écriture. Ainsi, il intégrera peu à peu dans son répertoire deux structures de base, une structure temporelle pour les narrations et une structure thématique pour les textes non fictionnels, et il apprendra à combiner les deux dans des genres différents.

Un enfant qui perçoit les différentes finalités de l'écriture comprendra peut-être mieux comment le langage oral se distingue du langage écrit et comment le style et le vocabulaire varient en fonction du contexte. Lorsqu'ils entrent à l'école, la plupart des apprenants emploient déjà chaque jour un langage oral fonctionnel. La lecture et l'écriture élargissent le champ d'application du langage, mais cela ne peut pas se faire sans une approche systémique de l'enseignement ni sans une compréhension claire des modes de progression possibles. Durant ce processus qui s'étend sur plusieurs années, l'enfant se familiarise avec les usages scolaires du langage et avec les diverses formes de langage artistique présentes dans la littérature. Cette sensibilisation langagière et ces compétences accrues sont des questions centrales pour la langue comme matière. Dans certains milieux, la socialisation familiale de l'enfant passe « naturellement » par des usages langagiers de type scolaire ; mais, dans des groupes vulnérables, les enfants ne peuvent comprendre et acquérir le large spectre des codes culturels associés à l'usage formel du langage que dans le contexte scolaire. Dans ce dernier cas de figure, les programmes centrés sur la participation et l'accès ne peuvent pas fonctionner s'ils ne s'accompagnent pas de la mise en place de représentations touchant aux finalités multiples du langage.

5. Les genres dans la production écrite

Malgré certains désaccords théoriques, de nombreux curriculums de langue comme matière accordent une place majeure aux genres. Il est, par exemple, attendu que les élèves sachent écrire des articles, des histoires, des comptes rendus, des résumés, des essais, etc. La définition et la compréhension des genres ont toutes deux un impact culturel et des implications pédagogiques. En effet, les genres émergent à différentes périodes historiques, selon les besoins textuels ou sociétaux ; ils évoluent dans le temps et sont définis plus ou moins précisément en fonction de la forme, de la fonction, des modes de communication et de la tradition. Un enseignement de l'écriture trop centré sur le genre peut engendrer certains problèmes : le risque de confusion entre le genre et la seule *forme* textuelle. Si le genre est uniquement assimilé à la forme textuelle, au mépris de la dynamique de ses fonctions communicationnelles, l'enseignement et l'évaluation du texte de l'élève risquent à leur tour de se réduire à des procédures formelles.

Dans plusieurs matières scolaires, certains genres précis semblent figurer au cœur même des connaissances. L'apprentissage et l'évaluation d'une matière exigent donc la capacité de s'exprimer dans les genres qui la caractérisent. Les apprenants endossent ainsi un rôle lorsqu'ils écrivent (ou parlent) dans le cadre d'une matière scolaire donnée. Leurs idées de vocabulaire et de style reprennent d'une certaine façon celles des manuels, des enseignants, d'Internet et d'autres sources sociales. Leurs conceptions des formes culturelles sont également influencées par les discours. A cet égard, il faut noter une différence entre l'écriture dans la langue des autres matières et l'écriture dans la langue comme matière. Dans ce dernier cas, l'objectif consiste à maîtriser un ensemble *général* de genres choisi en vue d'une communication culturelle, tandis que, dans les autres matières, l'écrit œuvre au service de la discipline elle-même.

Une étude comparative des programmes et des épreuves d'examen dans les écoles obligatoires en Europe fait apparaître des exigences similaires par rapport à l'écriture, mais exprimées différemment. Dans certains pays, le genre prévaut ; les élèves doivent être capables d'écrire des articles, des histoires, etc. Dans d'autres, ce sont les modes d'expression

qui prévalent, tels que la capacité de décrire, d'expliquer, de présenter, de débattre, d'argumenter, de raconter, etc. Ces deux approches sont naturellement très liées ; la maîtrise d'un genre implique la connaissance de modes d'expression, et inversement.

Si l'on considère la capacité d'écrire comme n'étant pas juste *un* phénomène mais une multitude de compétences liées à différents types de textes aux finalités variées, on peut être conduit à privilégier un enseignement explicite de l'écriture dans différents genres/modes d'expression. Toutefois, les opinions divergent quant à la meilleure façon de procéder. Les genres doivent-il être enseignés comme des catégories explicites ou peut-on penser qu'un enfant découvrira les genres de façon intuitive, par le biais de la lecture et des formes de culture textuelle qui l'entourent ? Le point de départ doit-il être le texte ou l'élève ?

De nombreuses écoles européennes semblent combiner justement l'enseignement spécifique du genre et l'apprentissage fondé sur des modèles textuels. L'enseignement du genre comme obéissant à certaines règles est parfois jugé trop restrictif. Il est toutefois possible de présenter les caractéristiques de la structure et du style d'un genre, sans s'appesantir sur ses règles. Les élèves peuvent ainsi se faire une idée claire des possibilités et des limites d'un genre. En utilisant des cadres bien connus pour leur expression personnelle, ils peuvent même être plus créatifs sous certaines contraintes que sans ces contraintes. Ceux qui préconisent un enseignement spécifique des genres défendent le point de vue selon lequel la critique des discours existants et le changement discursif nécessitent une représentation claire des genres.

Pour ce qui est d'enseigner l'écriture dans la langue comme matière, l'une des questions clés est de déterminer les genres à inclure dans le programme. De nombreuses écoles en Europe ont quasiment établi un canon des genres scolaires pour l'écriture. Cela peut poser un problème lorsque les pratiques d'écriture, telles que proposées par l'Ecole, restreignent la vision de l'écrit en général et donc la compréhension des textes écrits dans la société. Si les finalités de la langue comme matière incluent des compétences langagières étendues, à des fins sociales et personnelles dans et hors du cadre scolaire, alors la variété des genres doit être étendue en proportion. Il faudrait donc prendre en compte le répertoire de l'apprenant et veiller à son extension. De nouveaux genres émergent dans le champ de la communication écrite et orale. Ils apparaissent dans les discussions en ligne mais aussi dans les arts populaires tels que le hip-hop et le rap dont les formes s'alimentent au contact de ces contextes socioculturels. L'élargissement du spectre des genres peut constituer un véritable défi pour l'enseignant de la langue comme matière, présente l'avantage que l'activité scolaire et les compétences de l'élève sont plus en phase avec les formes textuelles usitées dans la société.

Il est possible de distinguer globalement trois grandes formes d'écriture institutionnalisée : l'initiation à l'écriture (normalement durant les premières années de scolarité), l'apprentissage de l'écriture finalisé en fonction d'objectifs (l'écriture scolaire) et l'écriture en tant qu'activité intégrée (dans des institutions et des environnements extrascolaires). Malgré leurs différences, tous ces contextes présentent une interaction – et donc une communication – entre le scripteur et l'institution principalement *axées sur des tâches*. Le concept de tâche endosse souvent une signification plutôt large, qui inclut les brèves consignes orales de l'enseignant ou les vagues attentes de l'employeur par rapport à ce que l'employé est censé accomplir en écrivant. Toutefois une tâche peut également revêtir une forme beaucoup plus explicite. Pour enseigner l'écriture et créer un programme scolaire pertinent, il importe de bien encadrer les apprenants, tout en leur accordant un degré élevé d'indépendance ; seul ce judicieux équilibre leur permettra de progresser d'année en année jusqu'à ce que s'achève.leur scolarité, ou plutôt leur éducation

6. Le processus d'écriture

Dans les écoles du monde entier, la tradition a longtemps accordé la priorité au produit de l'écriture ; depuis quelques décennies, les efforts pédagogiques se tournent de plus en plus vers le processus d'écriture. Dans certains pays, cet élargissement du champ pédagogique n'a que très récemment influé sur le programme. Ce changement de cap amène des questionnements qui restent en suspens : quel temps et quelles ressources doivent être affectés à chaque texte ? Quel est le bon équilibre entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative ? Jusqu'à quel point les enseignants doivent-ils inciter les apprenants à trouver un mode d'écriture personnel et quelle incidence cela peut-il avoir sur les pratiques d'écriture telles qu'elles sont testées aux plans national et international ?

Les connaissances et les savoir-faire requis pour la production de texte exigent un large éventail de compétences. Certaines peuvent être enseignées et apprises par le biais de l'instruction, d'autres peuvent s'acquérir à long terme dans un contexte culturel. Il semble évident que la connaissance déclarative des textes ne suffit pas : il faut aussi posséder une connaissance procédurale. En d'autres termes, l'apprenant doit développer des stratégies fonctionnelles d'écriture. Ainsi, la stratégie consistant à produire un texte à partir d'associations mentales qui surviennent au fil du processus d'écriture est courante mais peu fonctionnelle : elle permet peut-être d'écrire des brouillons, mais il est peu probable qu'elle suffise pour construire un produit fini. Pour enseigner des stratégies d'écriture plus fonctionnelles, il convient de présenter aux élèves un processus d'écriture placé sous le signe de la méthode : différentes façons d'inventer ou de créer un contenu, de le structurer, etc. L'objectif ultime serait que les élèves supervisent automatiquement leur propre écriture et sachent se poser les questions critiques nécessaires à la révision et à la correction. L'autoévaluation basée sur des connaissances textuelles est indispensable à la progression dans le domaine de la production écrite. Pour y parvenir, les apprenants ont besoin d'être aidés par l'enseignant ou par leurs pairs, qui peuvent émettre des commentaires sur leurs écrits, en souligner les forces et les faiblesses, suggérer des modifications.

Les approches méthodologiques qui favorisent la compréhension du processus d'écriture sont multiples mais elles ont pour principe sous-jacent de séparer la supervision de l'évaluation. De nombreux enseignants de la langue comme matière jugent utile de conserver tous les travaux d'écriture effectués, y compris les brouillons et les commentaires, afin que l'élève puisse suivre sa propre progression et améliore ses capacités d'autoévaluation.

7. L'écriture dans la langue comme matière dans les classes multiculturelles et plurilingues

Selon certains, les classes des écoles d'Europe ne seraient passées que très récemment du monoculturalisme au multiculturalisme. On semblent ainsi ignorer que de nombreux pays européens ont en leur sein des minorités qui parlent leur langue depuis longtemps. En outre, même les sociétés monolingues abritent différentes cultures. L'hétérogénéité constitue un trait constant dans de nombreux contextes, bien qu'elle ne soit pas toujours prise en considération dans la pratique de l'enseignement. Néanmoins, dans les sociétés contemporaines, l'hétérogénéité qui caractérise un grand nombre de classes se présente sous un jour différent et peut avoir des implications différentes sous l'effet d'une immigration accrue. Cette situation influe sur l'écriture dans la langue comme matière. Auparavant, il était considéré comme acquis que la principale langue parlée fournissait une base solide pour la pédagogie de l'écriture à l'école. Dans de nombreux pays, cet environnement idéal n'existe plus.

Les responsables des programmes scolaires se trouvent donc confrontés à une question majeure : quelle langue faut-il choisir pour initier un apprenant à la lecture et à l'écriture lorsque sa langue et la langue majoritaire du pays ne coïncident pas ? Lorsque l'apprentissage de l'écriture implique aussi d'apprendre à écrire dans une deuxième langue ou une langue étrangère, l'erreur qui consiste à considérer comme acquise la culture générale, tant textuelle que communicationnelle, devient flagrante. Dans des groupes homogènes, l'enseignement de l'écriture se fonde souvent sur le postulat que préexiste une certaine connaissance implicite des textes et des codes culturels. En revanche, pour enseigner l'écriture dans des genres variés à des groupes minoritaires, il faut en premier lieu transformer rapidement l'implicite en explicite. Dans certaines minorités, les traditions diffèrent parfois en matière de genres, de finalités et de styles d'écriture ; les apprenants issus de ces groupes devront se familiariser avec les conventions culturelles d'écriture appliquées à l'intérieur et à l'extérieur de l'Ecole. Pour leur apprendre à écrire, il faudra donc porter une attention spéciale à ces groupes, de même qu'à d'autres groupes vulnérables. Il convient toutefois de souligner que le fait d'être issu d'un milieu culturel différent ne constitue pas toujours un problème pour l'individu apprenant ou pour la classe. En effet, l'étude comparée de diverses traditions liées aux genres et de textes de différentes sociétés peut améliorer les compétences plurilingues tant de l'élève appartenant à une minorité que du groupe majoritaire.

8. L'écriture dans la modernité : les textes multimodaux

Les premiers textes produits par l'enfant sont multimodaux. L'enfant s'exprime en associant des dessins, des lettres et d'autres signes sémiotiques visuels, avant même d'entrer à l'Ecole. En contexte préscolaire, l'enfant pratique souvent ce que l'on pourrait appeler des « jeux d'écriture », qui peuvent être compris comme une façon de se socialiser dans le monde des textes. L'utilisation de l'ordinateur pour de tels jeux d'écriture permet aux enfants de pénétrer dans ce domaine. Ils peuvent écrire sans maîtriser le savoir-faire manuel et inventer des façons de jouer avec des combinaisons d'images et de mots.

Dans la société moderne, la compétence en écriture a été redéfinie : il ne s'agit plus seulement de savoir écrire au sens traditionnel du terme, mais aussi de maîtriser la production textuelle sur les nouveaux supports. Cela implique de composer des textes en combinant des effets visuels et des images avec le langage verbal, afin de créer du sens. La maîtrise des outils numériques joue un rôle crucial pour produire ce type de documents et elle fait désormais partie intégrante des classes d'écriture dans de nombreuses écoles. La production de textes numériques peut également prendre une place clé dans la vie des élèves en dehors de l'école ; ils communiquent sur de nouveaux vecteurs et dans de nouveaux genres, et leur production de textes a des finalités nouvelles. Aujourd'hui, on parle plutôt de compétences au pluriel, afin de prendre en compte la complexité des capacités et des usages liés aux textes. Lorsque la lecture et l'écriture sont décrites comme des pratiques ou des événements sociaux, il devient évident que l'usage de la langue n'est pas un simple comportement, mais qu'il implique aussi des valeurs, des attitudes, des sentiments et des relations sociales.

Aujourd'hui, l'Ecole n'est plus le seul espace d'écriture et de production de textes pour les jeunes apprenants. Ils présentent leurs textes en public, souvent à destination de lecteurs inconnus, sans mesurer toujours les conséquences d'un tel glissement entre la scène privée et la scène publique. Apprendre à agir et à se montrer prudent dans la publication de textes sur différents supports devra faire partie, à l'avenir, des compétences à l'écrit. Et les énormes possibilités de copier qu'ouvre Internet requièrent une conscience aiguë de à qui appartient un texte et de ce que d'autres que l'auteur peuvent ou ne peuvent pas en faire à leurs fins propres.

9. L'écriture en tant que production de texte

Les capacités en écriture se développent dans le temps, non comme des savoir-faire isolés, mais à l'intérieur d'un système complexe de compétences culturelles au sens large : connaissances, savoir-faire, dispositions et attitudes, composantes et cultures développées par l'Ecole. Le tableau présenté ci-dessous illustre cette complexité et montre la forte interdépendance des différentes composantes.

Matière : langue comme matière	Connaissances	Savoir-faire (méthodes et stratégies spécifiques)	Dispositions et attitudes	Apprendre à apprendre (méthodes et stratégies ; autoévaluation)
Ecriture (production de texte)	Connaissances générales sur les structures des textes, la cohérence et les conventions d'écriture (différences entre textes oraux et écrits) Connaissances spécifiquement liées aux genres. Connaissances liées à des milieux culturels divers pour créer du contenu. Connaissances relatives à la langue (grammaire et vocabulaire).	Stratégies et méthodes d'écriture pour la production de textes, dans divers contextes et pour des finalités multiples. Capacité d'utiliser et de combiner les connaissances adaptées à une tâche précise.	Compréhension des objectifs de la communication. Créativité dans l'exploration de divers modes d'expression. Capacité de juger et de choisir la forme et le contenu. Pensée critique et adaptabilité.	Procédures transférables fondées sur l'utilisation de la communication et de l'interaction dans l'apprentissage. Métacognition.

10. Questions à examiner

Les objectifs du programme de la langue comme matière reflètent-ils une conception suffisamment large de la valeur éducative de l'écriture ?

Accorde-t-on suffisamment d'attention au sens, à l'implication personnelle et à la motivation par rapport aux aspects techniques de l'écriture ?

Le programme d'enseignement de l'écriture est-il suffisamment large pour couvrir l'éventail de genres que les élèves sont censés maîtriser ?

Comment le curriculum de l'écriture ménage-t-il une progression, sans restreindre les pratiques d'enseignement et les performances de l'élève ?

Dans la pratique, la lecture et l'écriture sont-elles suffisamment reliées ?

Les enseignants bénéficient-ils d'un soutien suffisant pour que leur enseignement explicite de l'écriture soit suffisamment ciblé sans être trop dispersé et mécanique ?