

ÉDITORIAL

Si la question de l'écriture, centrale en classe de français, traverse tous les numéros de *Recherches*, il y avait bien longtemps que la revue ne lui avait pas accordé une livraison spécifique¹. *Écrire d'abord*, propositions-nous en 1995², et ce titre, qui sonnait comme un manifeste, voulait montrer la richesse d'une position pédagogique et didactique à rebours des représentations (notamment institutionnelles) alors dominantes, qui réservaient bien souvent l'écriture aux évaluations sommatives, en postulant que l'écriture ne pouvait intervenir qu'au terme d'autres apprentissages (en lecture, en langue). *Écrire d'abord*, c'était faire le pari de la compétence scripturale des élèves, tout en instaurant l'écriture comme un puissant levier pour apprendre.

Écrire pour apprendre, tel est aussi le fil rouge de cette nouvelle livraison de *Recherches*, mais au-delà de la question du moment de l'écriture. Les articles couvrent tous les niveaux, des premières classes élémentaires jusqu'à l'Université, et s'intéressent aux apprentissages multiples corrélés à l'écriture : écrire pour apprendre, ce peut être apprendre à écrire et à adopter des postures d'écriture, apprendre à lire, à réfléchir, mais aussi apprendre les codes voire les genres scolaires. Ce n'est pas que le pari de l'écriture première soit devenu obsolète, mais c'est que la didactique de l'écriture a avancé, et qu'elle ne se laisse plus enfermer dans l'ancienne opposition lecture/écriture : depuis vingt ans, les travaux dans ce champ ont questionné non seulement les interactions lecture/écriture, mais aussi les genres textuels, les pratiques scolaires et extrascolaires, les processus en jeu, notamment dans les activités de révision et de réécriture, etc.³. Les articles de ce

1. Si l'on excepte deux numéros consacrés à des écritures spécifiques, *Recherches* n° 39, *Écriture d'invention*, 2003 et *Recherches* n° 45, *Écritures de soi*, 2006.

2. *Recherches* n° 23.

3. Voir notamment les deux numéros de revues issus d'un colloque consacré à l'écriture et son apprentissage : *Pratiques* n° 115-116, 2002 et *Repères* n° 26-27, 2002/2003.

numéro de *Recherches* témoignent ainsi de la productivité de ces questionnements et de la diversité des objets en didactique de l'écriture. Et si la question de l'évaluation est très présente dans le numéro, elle n'est pas centrale : l'écrit n'est jamais réduit à sa fonction évaluative.

Ce que plus personne n'est censé ignorer, c'est qu'écrire s'apprend, et doit donc faire l'objet d'un véritable enseignement⁴ – ce qui implique de penser et de faire des choix didactiques. À l'école, on écrit tout d'abord pour apprendre à écrire, et le rôle de l'enseignant est aussi d'imaginer et de mettre en œuvre des dispositifs et des situations de travail facilitateurs (travail de groupe, écriture sur ordinateur, etc.). Écrire, c'est en effet entrer dans des situations de communication complexes, et tout particulièrement à l'école, où les normes scolaires sont parfois tellement dominantes qu'elles écrasent tous les autres enjeux – ou du moins les rendent invisibles, comme pour ces élèves de lycée professionnel qui semblent s'interdire de penser leurs pratiques d'écriture extrascolaires comme de véritables pratiques d'écriture, comme si ce qui n'obéissait pas à la norme scolaire n'était pas réellement de l'écriture⁵.

Apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à réécrire, à remanier et reprendre ses premiers écrits, qu'il s'agisse d'ailleurs de produire une dissertation, un commentaire, ou d'écrire une lettre d'Éluard à Gala... Mais c'est également comprendre les attendus des consignes d'écriture, attendus qui ne sont pas toujours explicites : c'est le rôle de l'enseignant que de rendre explicite la double énonciation de certains écrits scolaires, voire d'initier aux jeux de la connivence culturelle. Il y a d'ailleurs au cœur de l'apprentissage scolaire de l'écriture une difficulté qui constitue une forme de paradoxe : par exemple, si l'écriture réussie est une écriture investie, comment aider les élèves à investir des écrits qui doivent avant tout répondre à des normes scolaires ? La question de la motivation est ici essentielle, et appelle des réponses prudentes ; si l'atelier d'écriture permet de travailler sur l'investissement des écrits, c'est bien justement parce qu'il est pris en charge par un intervenant qui n'est pas l'enseignant. Enseigner et apprendre à écrire implique de prendre en considération les tensions entre les codes scolaires et les représentations des élèves, pour qui l'écrit déborde les frontières scolaires, tant il met en jeu – voire en danger – la personne même du scripteur.

Apprendre à écrire à l'école, c'est en réalité apprendre à mettre en jeu des postures disciplinaires, en classe de français comme à l'université : adopter les postures d'écritures et les rapports à l'écriture propres à sa discipline ou à son segment scolaire permet d'entrer dans des apprentissages proprement disciplinaires, voire de devenir auteur de ses apprentissages. C'est ici affaire de processus plus que de produit : c'est bien l'« écrire » qui est au centre de ce numéro de *Recherches*, au-delà de l'écriture et des écrits eux-mêmes.

4. Cf. Reuter Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF.

5. Selon le même processus qui faisait considérer naguère la lecture scolaire comme seule « vraie » lecture : cf. par exemple Detrez, Cartier et Baudelot (1999), *Et pourtant, ils lisent*, Paris, Seuil.