

QUELQUES QUESTIONS À PROPOS DES FORMALISATIONS DE L'ÉCRITURE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

Yves REUTER – Équipe Théodile (E. A. 1764) –
Université Charles de Gaulle – Lille III

Résumé : Cet article se propose d'évaluer – dans le cadre de la didactique du français – les intérêts possibles des modélisations de l'écriture et la pertinence de ceux qui sont utilisés ainsi que les questions qu'ils soulèvent quant au statut et au fonctionnement de cette discipline. Il questionne ces modèles selon leur formalisation du faire humain (activités vs pratiques), du fonctionnement de l'écriture et des dysfonctionnements. Il s'interroge, enfin, sur la validité des modèles de l'écriture qui ne pensent pas leur relations avec des modèles d'autres objets (lecture, orthographe, récit...) internes au champ de la didactique du français.

Cette contribution consiste, pour l'essentiel, en un retour critique sur quelques propositions que j'avais pu avancer sur la formalisation de l'écriture en didactique du français (Reuter 1996 et 1998b) et que j'ai reprises et parfois modifiées dans des travaux portant sur l'écriture de recherche en formation (Reuter 1998 ; Ruellan, Reuter, Genes et Picard 2000...), sur la description (par exemple, Reuter, éd., 1998 ou Reuter 2000...) ou sur la didactique du français en tant que discipline de recherche spécifique (Reuter 1994a, 2001...). Elle s'appuie encore sur une relecture de la littérature critique sur le sujet, issue principalement du champ de la didactique du français (par exemple Barré de Miniac, éd., 1996 ; Barré de Miniac, 2000 ; Dabène 1987 et 1995 ; David et Plane, éd., 1996 ; Garcia-Debanc, 1990 ; Mas, 1991...).

En fonction des limites imparties à cet article, je me consacrerai, uniquement et trop succinctement, à quatre questions parmi de nombreuses autres possibles :

- a-t-on besoin d'une modélisation de l'écriture en didactique du français ?
- en cas de réponse positive, à quelle conception du *faire* humain la référer ?
- en relation avec quelle(s) conception(s) des fonctionnements / dysfonctionnements possibles ?
- et, enfin, jusqu'à quel point un tel modèle présente, *en tant qu'il demeure isolé*, une réelle pertinence didactique ?

Autant donc le dire d'entrée de jeu, il s'agit plus de présenter un état des questions que je me pose (*i. e.* dont j'estime qu'elles peuvent se poser) à propos

des recherches concernant la didactique de l'écriture, voire plus largement de la didactique du français, que de proposer de réelles avancées sur ce terrain...

1. MODÉLISATION DE L'ÉCRITURE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (1) ?

Les premières questions que je souhaite soulever ont trait à la pertinence des modélisations de l'écriture en didactique du français.

Je préciserai, d'entrée de jeu, que cette notion de modélisation est tributaire, pour moi, en suivant en l'occurrence certaines propositions des historiens et des philosophes des sciences¹, des quelques traits suivants : l'*objectivation* (qui permet d'un côté de rendre visible ce qui, dans l'objet, ne l'est pas forcément, de l'autre, de mettre au jour, ce qui dans la conceptualisation est susceptible d'être implicite ou problématique), la synthèse et l'*interface* entre données empiriques et cadres théoriques, l'*organisation* (par la distinction des composantes et leur mise en relation), la *réduction* (par le changement d'échelle et la sélection des traits estimés pertinents), réduction *intermédiaire* en l'occurrence entre l'intégralité du système théorique et le résumé que peut en constituer la définition de l'écriture), la *possibilité de figuration* (souvent sous forme schématique)... Ces traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer, d'aider à décrire, à expliquer (voire à prédire), à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester, susceptible aussi d'interroger en retour les cadres théoriques auxquels il est référé quant à leur validité ou quant à la congruence des relations établies entre ce modèle et ces cadres. Je préciserai encore que toutes les disciplines ne s'astreignent pas à construire des modèles, entendus de la sorte, au moins pour tous les objets dont ils s'emparent. Ainsi, pour ne citer que quelques disciplines dont les apports quant à l'écriture ont été fondamentaux lors de ces deux dernières décennies, c'est le cas, me semble-t-il, de l'histoire, de l'anthropologie, de la sociologie ou de l'ethnologie...

J'avancerai néanmoins que cela ne me paraît pas inintéressant dans le champ de la didactique du français, entendu comme discipline de recherche portant sur l'enseignement - apprentissage du français, et cela pour deux raisons principales.

La première tient à l'utilité de modélisations de l'écriture, congruentes au projet de connaissance disciplinaire (comprendre l'écriture *en tant qu'elle s'enseigne ou s'apprend*), susceptibles d'organiser les référents et les acquis et de guider les investigations autour de quelques grands axes de questionnement tels que :

- appréhender ce qui est enseigné, diachroniquement et synchroniquement, sous le nom d'écriture, c'est-à-dire sous forme d'objet didactique (voir notamment ce qui concerne la transposition didactique) ;

1. Voir, par exemple, les éléments de synthèse proposés dans Lecourt 1999 ou dans Serres et Ferrouki 1997

- analyser les pratiques des élèves, leurs réussites, leurs difficultés (on se situe ici du côté du fonctionnement des apprentissages et des effets possibles de l'enseignement) ;
- fonder théoriquement et évaluer empiriquement d'autres pistes possibles quant à l'enseignement – apprentissage de l'écriture en vue de remédiations à apporter face à certains problèmes (ce qui nous positionne ici du côté de la dimension praxéologique de la discipline).

La seconde raison plaidant à mon sens pour l'élaboration de tels modèles tient à leur intérêt heuristique, aussi bien pour explorer la validité du socle théorique dont ils sont issus (surtout lorsqu'il est constitué, en plus ou moins grande partie, à partir d'emprunts à des disciplines différentes), que pour penser la plus ou moins grande congruence entre le(s) modèle(s) et le projet disciplinaire (*i. e.* le modèle correspond-il à l'objet construit par la discipline ?), ou encore pour préciser la spécificité de la discipline et son état d'avancée en comparant cette formalisation à d'autres issues d'autres disciplines.

Dans cette perspective, j'avancerai trois remarques quant aux modèles de l'écriture (et plus largement aux formalisations) en circulation dans le champ de la didactique du français.

Il me semble, en premier lieu, qu'ils témoignent du statut encore incertain du champ de la didactique du français entre *hétéronomie* et *autonomie* : l'hétéronomie se manifestant par la reprise de modèles venus d'autres disciplines, non spécifiques et formalisant conséquemment l'écriture dans une perspective différente de celle de son enseignement – apprentissage² (voir, par exemple, le modèle d'Hayes et Flower pour ne parler que du plus en vogue), l'autonomie, se manifestant par la construction de modèles se réclamant d'une spécificité (voir, par exemple, les tentatives de Dabène, Mas ou Reuter) demeurant à mon sens encore trop rare.

Ce constat, loin de clore la discussion, engendre au contraire, à mon avis, au moins deux autres questions fondamentales, mais rarement thématiques explicitement. Quelles sont les caractéristiques qui font qu'un modèle peut être considéré comme spécifiquement didactique ? Quelles contributions spécifiques les recherches en didactique lui apportent-elles ? Ou, sous une autre forme, à quels traits reconnaît-on des recherches spécifiquement didactiques en matière d'écriture³ ?

Ma seconde remarque portera sur une autre tension susceptible de travailler les modèles construits et qu'exemplifie, à mon avis, aussi bien la notion de *modèle didactique* (voir, par exemple, De Pietro et Dolz 1997 ; De Pietro *et alii* 1997 ; Dolz et Schneuwly 1998...) construite, essentiellement à propos de l'oral,

2. Ce qui n'interroge nullement leur légitimité dans leur champ d'origine mais la questionne dans le champ de la didactique du français qui, s'il est régi par le transfert et la monoréférentialité, tend alors à consistance.
3. La « nature » des situations ou des objets analysés, l'orientation de l'analyse, certaines méthodes ? Tout cela demeure encore incertain

par les chercheurs suisses que celle de *formalisation de l'écriture pour la didactique du français* que j'avais avancée à partir de l'écriture (Reuter 1996 et 1998b). Il s'agit de la tension entre les visées descriptive et praxéologique, la seconde se transformant tendanciellement en visée prescriptive, avec les risques conséquents de l'applicationnisme et/ou de l'interventionnisme dans la mesure où un modèle, conçu comme outil de travail dans le champ de la recherche, tend à devenir un guide, aussi bien pour définir les objets à enseigner que pour construire l'action dans les classes. Ce qui me paraît donc ici fondamentalement en jeu, c'est aussi bien la structuration de la discipline de recherche entre des visées de différents types (descriptive, praxéologique...) que les frontières entre recherche et intervention didactiques.

Ma troisième, et dernière remarque sur ce point, concernera la réflexion critique sur les modèles fabriqués ou à fabriquer, réflexion qui me paraît encore trop embryonnaire. Pour exemplifier cela, je me contenterai ici de mentionner deux autres questions possibles qui me semblent loin d'être négligeables et sont, d'ailleurs, sans doute à articuler :

- quel type de modèle (statique⁴ ou dynamique) sont privilégiés ou à privilégier et pour quelles raisons ?
- a-t-on besoin d'un ou de plusieurs modèles pour travailler en didactique ?

A-t-on besoin, par exemple, d'un modèle plutôt statique de ce qu'il est nécessaire de « posséder » pour écrire, de modèles plutôt dynamiques de la formation de la compétence scripturale et/ou de l'apprentissage de l'écriture, et/ou de sa mise en œuvre ?

Autant dire qu'ici encore les réponses me paraissent loin d'être évidentes, mais encore faut-il travailler à l'émergence des questions...

2. MODÈLES DE L'ÉCRITURE / MODÈLE DU FAIRE

C'est maintenant sous l'angle de la référence au *faire* humain que je souhaite reprendre ma réflexion sur la formalisation de l'écriture en didactique. Il me semble, en effet, au travers de la relecture des travaux existants, que les modélisations de l'écriture se réfèrent à deux conceptions différentes, voire antagonistes, du *faire* ou même hésitent entre les deux.

La première conception pourrait être indexée sous la notion d'*activité*. Fortement liée aux traditions culturelle, littéraire ou scolaire, elle est plus particulièrement à l'œuvre dans certains courants de recherche (psycho-cognitiviste, par exemple) qui, implicitement ou explicitement, portent l'accent sur l'unicité, la décontextualisation, le savoir-faire virtuel... La seconde conception, indexable sous la notion de *pratiques*⁵, se retrouve sans doute plus dans des disciplines telles qu'histoire, sociologie, ethnologie... ou dans des approches construisant l'écriture en tant qu'elle est insérée dans des univers professionnels (voir, par

4. Par exemple, des composantes de la « compétence » scripturale.

5. Voir, par exemple, Bautier 1995 et 2001 ainsi que Reuter 1996 : 58-65.

exemple, Delcambre 1997 ou Borzeix et Frænckel, éd(s), 2001). Elle insiste plutôt sur contextualisation (matérielle, existentielle, institutionnelle, historique...), pluralité, diversité... Elle insiste sur la relation indissociable entre l'écriture et l'univers de sens (pratiques, représentations, rapports au monde...) au sein duquel elle s'actualise ainsi que sur l'imbrication entre les pratiques et leurs modalités d'indexation⁶. On pourrait, pour résumer cela, dire que dans la première conception, on parle de l'écriture et alors que, dans la seconde conception, on traite plutôt des écritures.

Dès lors, deux questions au moins peuvent être soulevées. Ces deux conceptions sont-elles également pertinentes pour la didactique du français ? Peut-on se priver de l'une ou de l'autre ?

Après avoir retravaillé cette question pour un numéro de *Repères* (cf. Reuter 2002), consacré aux relations entre pratiques scolaires et extrascolaires de lecture et d'écriture, j'avancerai qu'il me semble, en fait, difficile de se priver de l'une ou de l'autre de ces conceptions.

En effet, d'un côté, la notion d'*activité* paraît incontournable pour indexer des pratiques sous un certain angle et, conséquemment, pour construire des invariants. Elle est, sans doute, aussi nécessaire pour maintenir une référence forte à la discipline scolaire, qui ne peut s'en passer pour des raisons d'*économie* (la nécessaire sélection des enseignables), de *durée institutionnelle* (éviter l'obsolescence trop rapide des enseignables), de *position* (garantir la distance face aux pratiques sociales courantes⁷), de *neutralité revendiquée* (face à la diversité socialement marquée des pratiques).

Mais, de son côté, la notion de *pratiques* est tout aussi fondamentale pour éviter de naturaliser le construit, pour penser les principes de variation, pour préciser les spécificités des pratiques scolaires et de leurs référents, pour approcher certaines difficultés des apprenants, surtout lorsqu'elles sont différenciées socialement⁸...

Si l'on accepte ces quelques propositions, qui mériteraient sans nul doute d'être plus largement explicitées et discutées, les questions initiales se déplacent donc vers les modes d'articulation, possibles et pertinents, au sein d'un modèle de l'écriture de ces deux conceptions qui n'en demeurent pas moins, à mon sens, antagonistes... La tension est donc réintroduite au sein même du modèle...

6. Ainsi, inscrire des noms sur une feuille de papier dans certaines circonstances, c'est écrire et/ou jouer aux cartes.

7. Sur la « bonne position » du savoir à enseigner, voir Chevillard 1985.

8. Voire, sans doute, pour mieux analyser certaines limites de la notion de transfert.

3. FIGURES DE L'ÉCRITURE, DE SES MODES DE FONCTIONNEMENT ET DE SES DYSFONCTIONNEMENTS

Étroitement imbriquées à la question des conceptions du faire, se posent encore celles de la manière de construire l'image de référence de l'écriture, la figuration de son fonctionnement ainsi que les modes de catégorisation de ses dysfonctionnements dans une perspective didactique.

À la notion d'*image de référence* de l'écriture, j'associe des interrogations portant sur la conception *globale*, souvent implicite, de son fonctionnement : celle d'une activité possiblement sans problème (sur le modèle d'une communication transparente) ou celle d'une activité, structurellement problématique (voir les notions d'insécurité ou de tensions), que ce soit sous l'angle de l'extension des pratiques ou sous celui de la maîtrise de chacune d'entre elles ; celle d'une activité consistant principalement à effectuer des opérations (et lesquelles ?), à appliquer des normes et des règles (et lesquelles ?), ou à résoudre des problèmes (et lesquels ?) ; celle d'une activité consistant, pour l'essentiel en une transcription (d'idées, de contenus, de savoirs...) ou en une construction⁹ ?

À cette *image de référence* qui figure le fonctionnement de l'écriture, j'associe des interrogations qui, d'une certaine manière, la spécifient autour, par exemple, d'une conception fondamentalement solitaire¹⁰ ou non de cette activité (voir les recherches sur l'écriture dans le monde du travail), de l'articulation entre contrôle ou non des opérations effectuées (voir la notion de *maturation* dans Reuter 1996 et les recherches sur la créativité¹¹), de la place et des fonctions accordées au temps, des frontières mêmes de l'écriture, incluant ou non les tâches dites préparatoires¹² ainsi que la réception et ses effets¹³, ou encore de la place et des fonctions accordées à la matérialité de son exercice (espace-temps, positions, outils, supports¹⁴...).

Aux *modes de catégorisation des dysfonctionnements*, j'associe des interrogations portant aussi bien sur leur type, que sur leur statut ou encore sur leurs causes éventuelles. Leur *type* concerne les catégories retenues (locales / globales¹⁵,

9. Voir, dans la mouvance de Goody ou d'Olson, les travaux sur la fonction cognitive de l'écriture et sur les relations entre écriture et construction de connaissances.
10. Qui reste, très curieusement, dominante, dans l'univers didactique.
11. Voir, le numéro 89 de la revue *Pratiques* (mars 1996), consacré aux relations entre écriture et créativité.
12. Voir, par exemple, les éclairages apportés sur cette question par la génétique textuelle.
13. Voir la place accordée à cette dimension dans les souvenirs d'écriture des étudiants (Daunay et Reuter 2002).
14. Voir mes remarques sur la sous-estimation fréquente de cette dimension, dans Reuter 1996
15. Micro-dysfonctionnements, souvent émiétés autour de marques orthographiques ou de phénomènes syntaxiques ou macro-dysfonctionnements organisant des regroupements autour de l'énonciation, de l'image du scripteur, de l'alternance des plans dans les récits...

absence / présence¹⁶, classements¹⁷...) ainsi que leur désignation (faute, erreur, dysfonctionnement, rupture, réponse autre que celle attendue...). Leur *statut* désigne leur assignation (ou non) dans une structure (en tant que tels ils peuvent être considérés comme centraux ou périphériques), dans un système (en tant que tels ils peuvent être considérés comme isolés ou non¹⁸), dans une dynamique (en tant que tels ils peuvent être considérés comme attendus et provisoires ou non¹⁹). Leurs *causes éventuelles* relèvent aussi de catégorisations – et de modes de construction – très variables dans la littérature didactique (manques, absence de mobilisation, surcharge, tensions, insécurité, représentations, obstacles, rapports à, blocages, angoisse, inhibition...) et, de surcroît, référés aux sujets, aux objets, aux situations... ou à leur mise en système.

À considérer le foisonnement existant dans la littérature didactique, ainsi que de réelles divergences ou encore certaines mises en relation, il me paraîtrait pour le moins nécessaire de mener des investigations plus poussées, notamment en ce qui concerne trois problèmes :

- le degré de pertinence, au sein du projet de connaissance de la didactique, de ces images, et de ces catégorisations des dysfonctionnements ;
- le degré de congruence, selon les recherches, entre image de référence, et modes de catégorisation des dysfonctionnements ;
- les intérêts et les limites, ainsi que le degré de combinabilité des causes éventuelles des dysfonctionnements²⁰...

4. MODÉLISER L'ÉCRITURE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS (2) ?

Reste la dernière question que j'annonçais à l'ouverture de cette contribution et qui risque de recadrer, de façon assez radicale, ce qui précède. Elle pourrait s'énoncer de la manière suivante. Dans quelle mesure, si on accepte la relation entre recherche en didactique et discipline scolaire, un modèle de l'écriture, *en tant qu'il est isolé*, a un sens ? Le problème étant, d'ailleurs, le même, à mon sens, quel que soit l'objet considéré : oral, orthographe, récit, personnage, lecture, littérature²¹...

16. L'absence de certains traits est moins souvent relevée.
17. Voir, par exemple, en matière d'orthographe, les classements de Nina Catach par rapport à bien d'autres...
18. Ce qui implique de prendre en compte, pour un même sujet, un ensemble de productions différentes dans des situations diversifiées.
19. Ce qui implique de les insérer dans une perspective temporelle tributaire aussi bien de l'âge des apprenants que du fonctionnement de l'enseignement.
20. Peut-on, par exemple, sans le justifier et sans problème, utiliser dans une même analyse, surcharge, inhibition et représentation-obstacle ? Mais, d'un autre côté, peut-on – toujours dans une perspective didactique – se priver de certaines de ces catégories ?
21. Autant de termes que l'on peut retrouver, dans la littérature didactique, précédés du syntagme « didactique »...

J'avancerai ici, qu'il convient, sans doute, de l'inscrire dans une configuration proprement disciplinaire²² qui intègre les autres objets didactiques et leurs modèles qu'il s'agisse :

- d'« activités » : lire, parler, écouter, ...
- de « conduites » : raconter, décrire, expliquer, argumenter, commenter, analyser, interpréter...
- d'« objets » : le récit, tel genre...
- de « composantes » : la graphie, l'orthographe, la syntaxe...

Avec cet impératif se joue, sans doute – au moins en partie – l'orientation didactique de la formalisation proposée, parant d'un côté au risque d'une rupture des relations entre recherches et discipline scolaire, et assurant, de l'autre, sa valeur heuristique, dans la mesure où cela permet, notamment, de soulever quelques problèmes cruciaux, tels celui de la hiérarchie et, plus largement, des relations entre objets modélisés, ou celui des consonances ou des dissonances entre les modélisations utilisées, ou encore celui de l'identité disciplinaire.

Ainsi, pour illustrer le premier point, on peut se poser la question de savoir s'il est plus pertinent de partir d'un modèle global de la production – réception qui se spécifierait éventuellement selon les conduites et les objets langagiers considérés ou de poser qu'un modèle de la production écrite de récits n'a de sens que par rapport à une compétence narrative plus générale, ou encore qu'il n'existe de modèles pertinents que de pratiques langagières actualisées dans des genres spécifiques.

Ainsi, pour illustrer le second point, on peut se demander jusqu'à quel point une formalisation de l'écriture qui intégrerait les notions de « tensions » ou même d'« opérations » pourrait se satisfaire de modèles purement structuraux du récit ou de la description...

Je n'ignore pas, en avançant cet impératif d'insertion dans une configuration disciplinaire, que cela ne peut s'effectuer qu'aux risques incessants du fourre-tout, du patchwork, voire d'un macro-modèle idéologique. Mais c'est, peut-être, le prix à payer pour effectuer un travail proprement didactique, envisagé comme une « utopie indispensable », pour reprendre la belle formule de Jean-Paul Bronckart et de Bernard Schneuwly (1991). Il n'est pas sûr cependant que, sous cet angle, la didactique du français soit fondamentalement différente des autres disciplines de recherche...

22. Qui n'a elle-même rien d'évident si l'on accepte l'idée que ce qui concerne les pratiques langagières constitue, en quelque sorte, une « transdisciplinarité ». si l'on accepte aussi le fait que cette configuration est variable diachroniquement et synchroniquement (selon pays, filières, niveaux scolaires...). Si l'on accepte encore que la définition de la configuration (de ses sous-composantes, de leurs relations...) est la résultante de rapports sociaux au sein desquels s'inscrivent les didacticiens.

BIBLIOGRAPHIE

- BARRÉ DE MINIAC C. éd., (1996) : *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris Bruxelles, De Boeck et Larcier et INRP.
- BARRÉ DE MINIAC C. (2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- BAUTIER É. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER É. (2001) : « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue française de pédagogie*, n° 137, *La pédagogie et les savoirs : éléments de débat*, octobre – novembre – décembre.
- BORZEIX A. et FRÆNCKEL B., eds, (2001) : *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, Éditions du CNRS.
- BRASSART D. G. et REUTER Y. (1992) : « Former des maîtres en français. Éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 87.
- BRONCKART J. P. et SCHNEUWLY B. (1991) : « La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable », *Éducation et recherche*, 13^e année, n° 1.
- CHEVALLARD Y. (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- DABÈNE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmæl.
- DABÈNE M. (1995) : « Quelques étapes dans la construction des modèles », dans J. L. CHISS, J. DAVID et Y. REUTER, eds, : *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan.
- DAUNAY B. et REUTER Y. (2002) : « Le rapport à l'écriture d'étudiants de Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités », *les Cahiers THÉODILE*, n° 2, Villeneuve d'Ascq.
- DAVID J. et PLANE S. (eds) (1996) : *L'apprentissage de l'écriture, de l'école au collège*, Paris, PUF.
- DELCAMBRE P. (1997) : *Écriture et communication de travail. Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- DE PIETRO J. F., ÉRARD S. et KANNEMAN-POUGATCH M. (1997) : « Un modèle didactique du « débat » : de l'objet social à la pratique scolaire », *Enjeux*, n° 39-40, déc. 1996-mars 1997.
- DE PIETRO J. F. et DOLZ J. (1997) : « L'oral comme texte ou comment construire un objet enseignable », *Éducation et recherche*, n° 3.
- DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- GARCIA-DEBLANC C. (1990) : *L'élève et la production d'écrits*, Metz, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, diffusion CRESEF.

- LECOURT D., éd. (1999) : *Dictionnaire d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, PUF.
- MAS M. (1991) : « Savoir écrire : c'est tout un système ! Essai d'analyse didactique du « savoir écrire » pour l'école élémentaire », *Repères*, n° 4, *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe*.
- REUTER Y., éd. (1994) : *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang.
- REUTER Y. (1994a) : « La didactique du français. Propositions », *Inforec*, n° 16, octobre.
- REUTER Y. (1994b) : « À propos des relations dysfonctionnements – causes – remédiations dans l'évaluation », *Recherches*, n° 21, *Pratiques d'évaluation*.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris, ESF.
- REUTER Y., éd. (1998) : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- REUTER Y. (1998a) : « De quelques obstacles à l'écriture de recherche », *Lidil*, n° 17, *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*.
- REUTER Y. (1998b) : « Quelle formalisation de l'écriture pour la didactique ? », *Psychologie et éducation*, n° 33, juin.
- REUTER Y. (2000) : *La description. Des théories à l'enseignement – apprentissage*, Paris, ESF.
- REUTER Y. (2001) : « Éléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français », dans M. MARQUILLO-LARRUY, éd. : *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Poitiers, Maison des Sciences de l'Homme et de la Société.
- REUTER Y. (2002) : « La « prise en compte » des pratiques extrascolaires de la lecture et de l'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, n° 23, *Pratiques scolaires / pratiques extrascolaires*, juin.
- RUELLAN F., REUTER Y., GENES S. et PICARD C. (2000) : « À propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation » dans D. G. BRASSART, éd., *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Université Charles de Gaulle, Lille III.
- SERRES M. et FERROUKI N., éd. (1997) : *Le Trésor, Dictionnaire des sciences*, Paris, Flammarion.