

TRAVAIL ET MOMENTS D'ÉCRITURE DES ÉLÈVES : CE QUI SUSCITE LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Didier PERRIER – Escol – Paris VIII

Résumé : Les pratiques d'écriture revêtent une importance particulière pour les élèves au moins pour deux raisons : d'une part, l'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines ; d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices. Nous nous intéressons dans cette recherche aux pratiques des enseignants qui concernent les moments d'écriture des élèves à l'école.

Au-delà de la diversité des dispositifs et des tâches, nous examinerons ce qui suscite ces pratiques enseignantes. Notre hypothèse est que celles-ci sont construites et s'organisent dans des logiques, des combinatoires, des processus hétérogènes et complexes dont nous chercherons à identifier les composantes. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur des entretiens d'enseignants, des observations de séances en classe, des documents à caractère institutionnel ou didactique. La recherche prend plus particulièrement appui sur des écrits « littéraires » et « scientifiques » au cycle 3 de l'école élémentaire, période de la scolarité où l'écriture commence à être plus largement et couramment utilisée par les élèves.

Les premiers résultats issus d'une analyse partielle du recueil de données nous amènent à identifier les composantes suivantes comme étant au principe des pratiques évoquées :

- le rapport de l'enseignant à l'histoire de l'enseignement des disciplines, aux conceptions didactiques ;
- le rapport de l'enseignant à la discipline enseignée et aux écritures disciplinaires ;
- les propres pratiques personnelles / professionnelles d'écriture ;
- des processus d'adaptation aux élèves ;
- les conceptions de l'enseignant des articulations entre écriture et apprentissage ;
- les savoirs d'expérience.

Les pratiques des enseignants qui concernent le travail et les moments d'écriture des élèves à l'école revêtent une importance particulière pour les élèves au moins pour deux raisons : d'une part, l'activité d'écriture a une fonction d'apprentissage dans les différentes disciplines, d'autre part, les pratiques d'écriture sont socialement et scolairement différenciatrices. La recherche que

nous menons se donne pour but de mieux comprendre les pratiques enseignantes d'écriture à l'école primaire. Elle tente de mettre au jour les logiques qui les sous-tendent et les processus dont elles résultent.

1. FONCTION D'APPRENTISSAGE DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE

Le modèle cognitiviste montre la complexité de l'activité d'écriture et de son apprentissage : une activité faite de nombreuses opérations mentales que le scripteur doit coordonner (Foulin, Mouchon, 1998). Mais ce modèle ne s'attache pas à décrire les rapports réciproques entre les activités d'écriture et les activités d'apprentissage du sujet. Ce n'est d'ailleurs pas son propos. C. Barré de Miniac (2000) fait remarquer que l'inflexion dans le temps des travaux de Hayes et Flower privilégie une disjonction entre l'activité d'écriture et l'activité d'apprentissage. Pourtant l'écriture est bien une activité en relation étroite avec les apprentissages pour des raisons dont rendent compte notamment la psychologie de Vygotski, l'ethnologie de Goody, la linguistique de Bakhtine...

Action intermédiaire entre l'homme et ses conduites intellectuelles, mentales, l'écriture est un des outils qui participe du développement cognitif (Vygotski 1985). La notion d'écriture doit ici être étendue aux représentations graphiques comme les listes, les schémas, les tableaux. L'écriture est un outil pour les sociétés et les individus tel que leurs possibilités cognitives sont changées par les plus grandes possibilités de mise au jour du langage oral, de classement, de preuve, de contradiction, de conséquence et d'auto-contrôle (Goody 1979, 1994)

L'écriture n'exprime pas une pensée dont elle ne serait que le canal ou le simple outil, elle lui donne forme. Ces positions relatives du langage et de la pensée conduisent à « mettre du jeu » dans les rapports entre les deux par des allers et retours pensée – langage, langage intérieur (pensée verbale) – langage extériorisé. Ces interactions permettent des déplacements, des développements à la fois du langage, de la pensée, du sujet.

L'écriture est une expérience seconde qui se déroule dans un ordre symbolique langagier. Elle est toujours écriture sur... : écriture sur (et à propos d') une expérience première, une action, une pratique, un objet. Le travail d'écriture est un travail cognitif et langagier qui permet de donner forme à l'expérience première, là où l'oral peut se dissoudre dans la situation. Cela suppose une mise en mots du référent avec des signes et les systèmes graphiques normés ou conventionnels, des formes et genres de discours socio-historiquement construits. Quand l'écrit va de pair avec l'explicitation, il oblige à un choix des mots, une syntaxe spécifique, une attention à la sélection des informations et à leur organisation, leur cohérence et leur mise en relation, une attention aux normes linguistiques qui nécessitent un retour sur le sens.

L'écriture est dialogue particulièrement pour les genres de discours seconds : les écrits d'argumentation, les écrits littéraires, les écrits scientifiques,... (Bakhtine 1984). L'énoncé reprend et modifie les énoncés qui ont cours dans le champ (la sphère d'activité), et appelle des réponses diversifiées (autres

discours oraux ou écrits, critiques,...). L'énoncé s'inscrit ainsi dans une chaîne d'échanges verbaux qui prévaut dans un domaine d'activité humaine. Le scripteur/auteur n'écrit jamais à partir de rien, le travail d'écriture reprend du déjà dit et du déjà écrit.

2. LES PRATIQUES D'ÉCRITURE : DES PRATIQUES SOCIALEMENT ET SCOLAIREMENT DIFFÉRENCIATRICES

Les conceptions exposées ici tendent à articuler sujet apprenant et écrivain, travail et moments d'écriture, apprentissages scolaires. En écrivant, l'élève apprend à circuler dans les contenus du discours, les systèmes graphiques et leurs formes conventionnelles, la mise en mots et les normes linguistiques. Il apprend également à circuler entre du *fait* et du *dit*, de l'oral et de l'écrit, du *déjà dit* et du *déjà écrit*, par soi ou par autrui.... Toutefois les travaux de sociologie du langage (Bernstein 1975, Bautier 1995, Lahire 1993) montrent que les pratiques langagières sont socialement différenciées, particulièrement en ce qui concerne les pratiques familiales d'écriture. L'école privilégie certaines pratiques d'écriture, et plus largement du langage, favorables aux apprentissages et toutes les pratiques d'écriture ne se valent pas du point de vue des apprentissages. Certains élèves étant familiarisés avec les pratiques langagières que requiert l'école, d'autres l'étant moins, on comprend mieux que les différences constituées antérieurement et extérieurement à l'école puissent se transposer scolairement si l'école ne cherche à réduire ces différences.

Les pratiques d'écriture comportent une dimension cognitivo-langagière mais comportent également une dimension sociale :

- Tous les élèves ne donnent pas indistinctement les mêmes valeurs au fait d'écrire, de parler, de lire...
- La familiarité des élèves avec les pratiques langagières signifie également familiarité avec les genres et les formes de discours. Cela suppose une interrogation sur les genres de discours, les genres scolaires que l'école requiert pour construire des savoirs, ceux que les disciplines scolaires mobilisent.
- Le rapport au langage, les dispositions à porter une attention particulière au langage et à la langue différencient les élèves d'un point de vue scolaire mais aussi social.

La sociologie critique s'est intéressée au langage en termes de marché linguistique, c'est-à-dire à la relation étroite entre les compétences linguistiques et les positions sociales et scolaires acquises (Bourdieu 1982). Mais la reproduction des inégalités sociales à l'école et par l'école se joue sur le terrain du savoir, du langage, ce qui pose la question du rapport au savoir et au langage des élèves (Charlot, Bautier, Rochex, 1992). L'écriture comme expérience seconde peut travailler l'expérience scolaire dans le sens d'une « exigence de réflexivité ». Rapport au savoir et rapport au langage sont au cœur du rapport entre origine sociale et expérience scolaire.

L'école demande aux élèves d'avoir acquis des pratiques d'écriture qu'elle ne leur enseigne pas nécessairement, probablement parce qu'elles sont consi-

dérées comme naturellement acquises. Or, précisément, un certain nombre de ces pratiques ne sont pas acquises par les élèves dans le cadre de la socialisation familiale. On pourrait toucher là l'un des obstacles majeurs à la démocratisation de l'enseignement. En conséquence, les pratiques enseignantes d'écriture, les pratiques scolaires d'écriture, du travail et des moments d'écriture à l'école sont un fait social, un *construit* à analyser et qu'il serait nécessaire de rendre compte, de mieux connaître et comprendre.

3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

L'écriture pour apprendre semble constituer un oubli considérable de ces dernières années.

Étudier les pratiques d'écriture scolaire, ce n'est pas seulement étudier les « méthodes d'enseignement », « produits culturels », qui circulent à une période donnée sur un territoire donné, c'est également tenter d'élucider ce que les enseignants en font dans leurs pratiques. Cette question renvoie aux pratiques enseignantes en tant qu'elles sont usage de ces produits scolaires. Pour en rendre compte, nous nous intéresserons à une théorie des pratiques. Nous retiendrons des travaux de Bourdieu dans ce domaine que les pratiques sont de l'histoire déposée (Bourdieu, 1980). Pour comprendre les pratiques enseignantes, ce qu'elles sont et ce qui les suscite, il est nécessaire d'en rendre compte comme histoire intériorisée, ce qui permet de les « dénaturer » et ce qui conforte l'idée d'une nature sociale et historique des pratiques, celles des enseignants également. Mais on pourrait reprocher à Bourdieu de ne pas insister assez sur les médiations, les consommateurs ou les filiations. Pour de Certeau, si les objets culturels circulent, les consommateurs les utilisent selon des manières qui leur sont propres (de Certeau 1990). La représentation « légitime » du concepteur n'implique pas la même représentation pour l'utilisateur. Il existe un « écart » entre les représentations de l'un et de l'autre. Les usagers « bricolent », des changements se produisent. L'objet est à la fois le même et autre chose. De Certeau s'interroge sur la logique de ces pratiques, leur logique d'action, stratégique ou tactique. Si la première relève du méthodique, la seconde relève de la saisie des occasions en fonction des événements. Les logiques d'action nous poussent donc à s'interroger sur ces « manières de faire » : démarches et dispositifs pédagogiques, didactiques... les livres, les manuels. On peut s'interroger de la même manière sur les appropriations – réappropriations des objets « culturels » et sur la stratification des expériences.

Notre hypothèse sur les pratiques d'enseignement est que les pratiques d'écriture scolaires des enseignants sont des pratiques sociales, de l'histoire collective ou tout au moins leur produit, approprié ou réapproprié dans une logique qui n'est pas nécessairement la logique du concepteur. Les appropriations / réappropriations s'opèrent dans des contextes qui varient selon la période historique mais aussi selon les milieux et les groupes sociaux qui permettent aux enseignants ces appropriations / réappropriations, qui suscitent les médiations, les filiations, les stratifications des pratiques enseignantes.

Au-delà des tâches et des dispositifs, cette recherche tente de mettre au jour des logiques et des processus qui suscitent les pratiques enseignantes d'écriture à l'école. Dans ce domaine, quelles tensions trouve-t-on dans les discours enseignants ? Quelles sont les logiques de ces pratiques ? De quels processus, ces pratiques résultent-elles ?

Cette recherche prend plus particulièrement appui sur le travail et les moments d'écriture conduisant les élèves à produire des écrits en français et en sciences et ce, au cycle 3 de l'école élémentaire, période de la scolarité où l'écriture commence à être plus largement et couramment utilisée par les élèves non seulement comme outil d'apprentissage de la langue mais aussi comme outil d'apprentissage dans les différentes disciplines. Le recueil de données comporte notamment des entretiens auprès des enseignants, entretiens semi-directifs et entretiens inspirés des instructions au sosie (Oddone, Re et Briante 1981, Clot 1995)¹. Les hypothèses et les premiers résultats issus d'une analyse partielle, nous amène à identifier des logiques, des causalités, des processus au principe des pratiques évoquées.

3.1. Logiques de l'écriture scolaire

L'analyse des discours des enseignants met au jour des tensions entre démarche formelle et démarche personnelle, dispositifs et conceptions, prescrit par l'institution et la formation et « choisi », temps de l'écriture et temps chronologique, modalités du travail et contraintes de gestion de la classe... C'est à partir de ces tensions que nous avons dégagé cinq logiques qui sous-tendent les pratiques d'écriture scolaire à l'école élémentaire.

- **La démarche formalisée.** C'est une logique de conceptions en actes qui se situe par rapport aux courants pédagogiques et didactiques. L'enseignant cherche à s'approprier une démarche à laquelle il fait confiance et qui met en relation des conceptions de la discipline, de l'apprentissage, de l'élève, qui font l'objet de publications, débats, travail des institutions de formation. Les pratiques d'écriture de l'enseignant renvoient à une démarche didactique. Le travail d'écriture des élèves est fortement réglé par rapport à celle-ci. Il est inséré dans un système organisé. L'articulation des moments d'écriture aux autres moments se justifie par rapport à l'ensemble de la démarche d'enseignement et de l'apprentissage, par exemple, en sciences, un relevé de questions faisant suite à un débat collectif.
- **Le suivi de dispositif.** Les pratiques d'écriture renvoient également à une filiation pédagogique et « didactique ». Mais la filiation n'est pas nécessairement très connue, elle a été transmise ou réappropriée plus en termes de dispositifs à suivre que de démarche en actes. Si bien que la filiation est soit enfouie soit oubliée, *Ah oui, je me souviens*

1. Pour être au plus près des pratiques enseignantes au cours des entretiens, nous avons utilisé la méthodologie dite de l'instruction au sosie, provenant de la psychologie du travail, qui permet à l'enseignant de dire précisément ce qu'il « fait » quand au cours d'une séance.

quand untel était dans l'école. Ah oui j'ai du voir ça dans tel stage. Les pratiques d'écriture sont alors référées aux médiateurs qui les ont transmises, aux tâches et aux phases d'un dispositif, plus qu'aux conceptions qui les sous-tendent.

- **La démarche bricolée.** Les pratiques de l'enseignant sont des « bricolages » au sens où elles sont des constructions « singulières » faisant avec les approches pédagogiques et didactiques, les objets produits de l'enseignement. Mais ces bricolages ne sont pas formalisés et publics, au sens où ils ne peuvent pas se lire dans les ouvrages ou documents de pédagogie ou de didactique. Ce système de pratiques est cohérent et adaptatif, il lie des conceptions de la discipline, de l'écriture, des apprentissages, des enfants, des élèves. Sa logique est organisée par l'expérience personnelle, les savoirs d'expérience, des convictions, des valeurs personnelles notamment éthiques. Le travail d'écriture des élèves, individuel ou collectif, est intégré aux apprentissages disciplinaires, par exemple, dans un but de synthèse. Dans le cas des productions écrites en français, les pratiques d'écriture sont moins référées à un déroulement chronologique de l'enseignement qu'aux conceptions personnelles de l'écriture, de la littérature et des apprentissages.
- **L'organisation et la création de dispositif.** Les pratiques de l'enseignant sont également « bricolées » au sens où elles ne se réclament pas d'approches pédagogiques et didactiques particulières. La séance n'est pas la reproduction d'un dispositif « formalisé », il est « inventé », ce qui ne veut pas dire qu'il soit sans filiations. Celles-ci sont implicites, peu portées à la conscience. La logique qui organise les pratiques est plutôt de l'ordre de l'organisation ou de la création de dispositifs. Les pratiques, qu'elles soient plutôt traditionnelles ou innovantes ont également tendance à se situer « en contre » et à se tenir à distance des discours institutionnels et de formation : ne pas faire de choses « systématiques », *en prendre et en laisser*. Elles ont leurs raisons : tenir la classe, motiver les élèves ou bien faire les choses intuitivement... Les moments d'écriture peuvent relever d'un scénario « inventé » (créer des textes...) ou d'habitudes scolaires (répondre à des questions, faire des résumés...) et être plus aléatoires.

Contrairement aux logiques précédentes qui sont relativement exclusives les unes des autres, la logique **de prise en compte des contraintes** en classe semble valoir, à des degrés différents, pour toutes les pratiques enseignantes :

- L'enseignant détient l'avancée du temps scolaire dans le classe et écrire prend du temps. L'enseignant doit passer à un sujet suivant, « faire » le programme. Le temps pris peut être ressenti comme utile, nécessaire ou relativement secondaire, optionnel mais dans tous les cas il est « compté ».
- Les choix des modalités du travail d'écriture sont parfois justifiés en fonction d'objectifs, réussir à écrire seul, confronter des idées en petit groupe, mais ce qui est également au principe du choix, ce sont les difficultés de gestion de classe, de discipline (donc de perte de

temps). L'écriture en groupe est souvent présentée comme (plus) difficile à gérer.

- *Que fait-on des écrits une fois écrits ?* : la question de la correction vaut en français mais pas seulement. La quantité d'écrits peut apparaître comme un frein à la proposition d'activités d'écriture en classe.

Causalités et processus

Comment les institutions scolaires et de formation, les « produits » culturels, pédagogiques et didactiques influencent-ils les enseignants ? Comment l'enseignant agit-il sur ces « choses », « en choisissant, sélectionnant, mettant en œuvre... ? Les pratiques des enseignants du travail et des moments d'écriture des élèves sont un fait social construit dans et par une histoire collective de l'enseignement, intériorisée par l'enseignant et à laquelle, il a donné sens (valeur) dans le cadre d'une expérience scolaire et professionnelle vécue dans différents milieux et groupes donnés. Ces pratiques opèrent en situation scolaire par un mode opératoire, une manière de faire qui utilise des produits de cette histoire collective.

Histoire collective et histoire personnelle permettent de retrouver les filiations des pratiques :

- l'histoire des pratiques scolaires qui agissent par la médiation des pratiques des enseignants d'enseignants potentiels ;
- la codification de l'enseignement telle qu'elle existe dans les pédagogies et didactiques des disciplines : médiations des ouvrages, revues, manuels... et médiation des formateurs d'enseignants ;
- les instructions officielles, l'évolution des curricula prescrits... qui opère par la médiation des programmes auxquels nombre d'enseignants se réfèrent peu ou prou ;
- l'expérience scolaire, celle d'élève, de collégien, de lycéen, d'étudiant : telle manière de faire directement « héritée » d'une situation vécue en tant qu'élève ;
- l'expérience professionnelle : le sens attribué aux stages de la formation..., le sens des échanges, co-formations avec des « collègues de travail » qui se font relais..., l'expérience personnelle de l'exercice du métier ;
- l'expérience de scripteur, de sujet écrivant des écrits professionnels, des mémoires, des écrits à caractère plus administrativo - pédagogiques... ;
- plus largement l'expérience familiale ou sociale : par exemple les enseignants qui réfléchissent l'écriture et les apprentissages par l'intermédiaire de la scolarité de leurs propres enfants.

Les médiateurs au croisement des histoires collectives et personnelles sont les enseignants des enseignants, les formateurs, les pédagogues, les didacticiens, les pairs, les institutionnels, les enfants en tant qu'élèves... Les filiations s'opèrent à travers des rencontres, des groupes de travail, des lectures, des stages, des échanges formels et informels, au sein de l'école ou ailleurs...

Les pratiques d'écriture en classe des enseignants sont organisées par des synthèses, des combinatoires, complexes de ces différents éléments touchant tout à la fois les disciplines, l'écriture, les conceptions de l'enseignement et des apprentissages, les savoirs d'expérience...

Deux processus sont particulièrement à l'œuvre dans les médiations et les filiations des pratiques enseignantes de l'écriture scolaire. Le premier processus est celui de l'**appropriation** – **réappropriation**. D'une certaine façon, on pourrait dire que toute appropriation est une réappropriation. Mais nous pourrions parler davantage d'appropriation quand l'enseignant cherche à s'approprier une démarche dans le sens des auteurs, fabricants, quand il s'inscrit dans leur visée stratégique. Par exemple, quand tel enseignant vise la mise en œuvre globale d'une approche didactique, voire quand il y participe sur plusieurs années dans le cadre d'un groupe de formation – action. Nous pourrions plutôt parler de réappropriation quand un enseignant fait usage d'un produit culturel, pédagogique, didactique, en l'intégrant à sa propre logique d'action. Des enseignants se placent en extériorité des approches (*en prendre et en laisser*). Ces réappropriations pragmatiques ouvrent la voie à une grande hétérogénéité des pratiques.

Le second est celui de la **stratification**. Les enseignants donnent sens à des éléments qui marquent leurs manières de faire. Les pratiques ont des filiations à différentes périodes de la vie personnelle et professionnelle. Les différents milieux scolaires que l'enseignant a fréquentés en tant qu'élève, les milieux professionnels où il a exercé, les formations qu'il a suivies fournissent les événements et les périodes d'une stratification des pratiques. L'origine de certaines d'entre elles ou certaines de leurs composantes n'est compréhensible que si elle est rapportée à ces éléments biographiques qui ne sont eux-mêmes significatifs que s'ils sont restitués dans une histoire de l'enseignement. Cette stratification est à mettre en regard de pratiques exemplaires d'une démarche située dans le temps et dans le champ professionnel comme d'une logique de bricolage agrégeant éventuellement des actions, tâches, des phases relevant de plusieurs périodes, démarches et dispositifs « connus ».

4. QUESTIONS POUR LA DIDACTIQUE

Nous avons essayé, dans cette contribution, d'esquisser une plus grande intelligibilité des pratiques enseignantes dans le domaine du travail et des moments d'écriture des élèves dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont une pierre d'achoppement de la démocratisation scolaire. Mais au-delà, comme y invite le titre du colloque nous reviendrons, en guise de conclusion, sur l'idée de « questions pour la didactique » :

- Nous avons tenté d'éclairer les filiations, les stratifications des pratiques d'écriture scolaire. On pourrait se poser la question de la prise en compte par la didactique et la formation de cette perspective historique qui permet aux enseignants de faire des choix pédagogiques et didactiques.

- L'écriture pour apprendre, les pratiques d'écriture dans les différentes disciplines ont été oubliées dans un passé récent. Pour inverser cette tendance, quelle voie pourrait être privilégiée ? L'une peut être une réelle prise en compte de cette question par les différentes didactiques des disciplines, la didactique des sciences ayant largement commencé à le faire (Astolfi, Vérin, Peterfalvi, 1998). Une autre pourrait être qu'une didactique du langage oral et écrit, de l'écriture, se préoccupe transversalement dans les différentes disciplines de la question des oraux et des écrits, de leur travail, de leurs moments, de la réflexivité qu'ils permettent. Ou bien encore une combinaison de ces deux voies est-elle possible ? Ce qui n'est probablement pas sans rapport avec la (re)définition même du métier d'enseignant dans le premier degré et qui met en jeu les rapports entre l'enseignement des disciplines, le langage et l'écriture comme transversalité des disciplines, l'activité et les pratiques des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI J-P, VERIN A., PETERFALVI B. (1998) : *Comment les enfants apprennent les sciences*, Paris, Retz.
- BAKHTINE M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARRE-DE MINIAC C.c (2000) : *Le rapport à l'écriture, Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1999) : *Henri Wallon, L'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette.
- BOURDIEU P. (1980) : *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- CERTEAU (de) M. (1990) : *L'invention du quotidien, 1. Les Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- CHARLOT B., BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- CLOT Y. (1995) : *Le travail sans l'homme ?*, Paris, La Découverte.
- FOULIN J-N, MOUCHON S. (1998) : *Psychologie de l'Éducation*, Paris, Nathan.
- GOODY J. (1979) : *La raison graphique*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- GOODY J. (1994) : *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, PUF.
- LAHIRE B. (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.
- ODDONE I., RE A., BRIANTE G. (1981) : *Redécouvrir l'expérience ouvrière, vers une autre psychologie du travail*, Éditions sociales.
- VYGOTSKI L. S., *Pensée et langage, 1934 / 1985*, Paris, Éditions sociales.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J-P. (dirs) (1985) : *Vygotski aujourd'hui*, Neufchâtel, Delachaux et Nieslé.