

## La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche

Christine Barré-De Miniac

*La connaissance de l'homme, tel du moins que nous l'ont fait connaître l'expérience de plusieurs siècles et les progrès de la science, s'appelle l'Anthropologie. La Pédagogie ou science de l'Education doit donc être basée sur les notions anthropologiques (A. Daguët, Manuel de Pédagogie, 1885. Paris : Hachette, p. 11).*

*Une langue écrite n'est pas une langue orale transcrite. C'est un nouveau phénomène, linguistique autant que culturel (Claude Hagège, L'homme de parole, 1985. Paris : Fayard, p. 92)*

Les années quatre-vingt sont sans nul doute les années « écriture », comme les années soixante-dix ont été celles de la lecture. Non pas tant que l'intérêt pour celle-ci supplanterait l'importance accordée à celle-là. Loin s'en faut. Cette évolution est plutôt liée à une évolution plus générale et qui se manifeste à l'identique dans le domaine de la didactique de la lecture et de l'écriture. A l'injonction d'apprendre et de savoir lire et écrire se substituent progressivement les notions d'entrée dans l'écrit et d'appropriation de celui-ci. Ce ne sont pas là de simples nuances de langage. L'idée sous-jacente est que « savoir » écrire et lire, coder et décoder, sont des compétences certes nécessaires mais seulement contributives à l'appropriation de l'écrit. Concernant la lecture, l'avancée des années soixante-dix a été précisément de montrer que le décodage, tout nécessaire qu'il est, n'épuise pas le champ de l'activité lectorale. Encore faut-il comprendre ce qu'on lit. Mais qu'est-ce que comprendre ? Vaste question que sociologues, psychologues et didacticiens continuent d'explorer. Dans le domaine de l'écriture, une évolution de même type se dessine très lentement dans les recherches actuelles issues de différents champs disciplinaires de plus en plus variés. Il devient clair que la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compé-

tences : orthographiques, lexicales, syntaxiques, textuelles... Prendre la plume désigne un acte visible, une initiative du sujet individuel et social. Encore faut-il oser écrire et produire des écrits adaptés aux situations. Progressivement l'idée émerge qu'il ne suffit pas de mettre au point des techniques ou méthodes de lecture et d'écriture, mais de définir des voies d'accès à l'écrit, qui permettent que des élèves sachant lire et écrire, disposant de connaissances en terme de règles et de codes deviennent effectivement des lettrés.

Qu'entend-on par ce terme de « lettré » ? Le terme d'« illettrisme », employé en 1981 par ATD Quart Monde, ne connaît pas de positif, tout comme d'ailleurs celui d'analphabète ne connaît pas son contraire. Il faut probablement voir dans l'interpellation de la recherche par la réalité sociale et les acteurs de terrain, aux prises avec les « manques » et les « absences », cette prolifération de termes négatifs. Reprises par les chercheurs, ces interpellations conduisent à des concepts nouveaux, laissant perdurer les termes négatifs du sens commun sans fournir un terme positif du même registre. Sans entrer plus avant dans ces précisions historiques et terminologiques, disons seulement que l'expression « lettrisme » pourrait rendre compte d'un rapport à l'écrit fait d'aisance, voire de goût pour la chose écrite, et en tout cas de la possibilité d'en faire un usage à un niveau de maîtrise suffisant pour que celui-ci apporte satisfaction et efficacité, en relation avec la vie intellectuelle, mais aussi personnelle, sociale et professionnelle. C'est cette conception large, appliquée à la question de l'écriture, qui a guidé le contenu tout comme l'organisation de cette note de synthèse (1).

Jusque dans les années quatre-vingt, l'écriture était un thème mineur en didactique de l'écrit. Elle était envisagée soit en articulation avec la lecture lors des apprentissages premiers, soit pour elle-même sous l'angle graphomoteur d'une part, de la production de textes d'autre part. Un ensemble de travaux, initiés dès la fin des années soixante-dix, dans des champs disciplinaires et cadres théoriques disjoints, sans articulation systématique ou explicite avec la question de la pédagogie ou de la didactique de l'écrit, se développent largement au début des années quatre-vingt. Ces travaux concernent la psychologie cognitive ; ils sont inspirés des travaux américains dont la diffusion en France renouvelle les investigations didactiques. Ils concernent aussi l'histoire et l'histoire de l'éducation notamment. La linguistique, jusque-là centrée sur l'oral, introduit l'écriture dans son champ. L'irruption du thème de l'écriture en anthropologie, avec les travaux de J. Goody, contribue largement à formuler la question du statut et du sens de l'écriture.

Le point de vue adopté ici est de recenser et faire le point des avancées dans ces différents champs, avec, sous-jacente, une préoccupation concernant la contribution possible de ces recherches au progrès et renouvellement de la recherche en didactique de l'écriture. Concernant le terme « écriture », une mise au point terminologique est nécessaire. Très polysémique en français, ce mot peut désigner les caractéristiques physiques et matérielles des traces proprement dites (calligraphie). Il peut aussi désigner des caractéristiques propres à un locuteur particulier (style). Il peut également désigner un phénomène social, caractéristique de la culture de certaines sociétés et qui les oppose aux sociétés orales. Traversant ces différentes dimensions, une autre distinction oppose le processus au produit, la dynamique de production au résultat final. C'est sous l'angle de cette dynamique que sont abordées ici les recherches présentées. L'entrée choisie est donc une entrée par le sujet écrivant, le sujet scripteur, et non une entrée par les textes. Cela n'exclut

d'ailleurs en rien l'examen des recherches qui travaillent sur des produits (en histoire ou en linguistique), lorsque la perspective est d'émettre, à partir de ces analyses sur les produits, des hypothèses sur les processus sous-jacents en œuvre. Dans l'optique de présenter un état actuel de la recherche en didactique, les références relatives à ce domaine concerneront la dernière décennie.

Nous nous proposons donc de présenter les recherches — principalement celles effectuées en France — centrées sur l'analyse des processus de production d'écrit dans les différents lieux sociaux que sont l'école, mais aussi le milieu professionnel ou la famille, processus étudiés dans le cadre des différentes sciences sociales. L'unité ne viendra pas tant d'une recherche systématique de cohérence qui risquerait d'être artificielle que d'un questionnement relatif à l'apport de ces recherches à l'avancée en matière de didactique de l'écriture. La question ainsi circonscrite, les recherches peuvent être regroupées autour de trois axes :

- \* les recherches centrées sur le sujet scripteur considéré dans son individualité ;

- \* les recherches qui prennent en compte le contexte historique et social pour décrire et comprendre les activités d'écriture ;

- \* les investigations didactiques marquées par des allers et retours entre des questionnements théoriques et des pratiques sur le terrain.

Ce plan, qui tente d'introduire un ordre dans un champ en plein renouveau et foisonnement n'est pas exempt de redondances et de zones de recouvrement. Le partage n'est pas toujours facile entre des recherches psychologiques ou psychosociologiques visant l'élaboration de modèles théoriques à partir d'observations sur le terrain scolaire et des recherches didactiques s'inspirant directement de ces modèles pour élaborer des démarches didactiques. Preuve s'il en fallait que les avancées de la didactique autant que celles des autres sciences sociales résultent d'une articulation entre les différentes disciplines et entre celles-ci et la didactique.

## **LES RECHERCHES CENTREES SUR LE SUJET SCRIPTEUR**

Ces recherches, focalisées sur l'usage de la langue par l'individu, et les contraintes biologiques et fonctionnelles liées à cet usage, sont apparues très tôt dans l'histoire de la psychologie. L'histoire de cette discipline est marquée par un tiraillement entre deux réductionnismes : l'un qui consisterait à considérer l'individu avant tout comme être biologique dont le fonctionnement serait lié principalement à des caractéristiques endogènes, l'autre qui tendrait à privilégier dans les recherches l'étude des contraintes relationnelles et sociales. Or l'objet de la psychologie est précisément de fournir des modes d'articulation entre ces deux approches de l'homme. D'où la multiplication actuelle des appellations sous-disciplinaires : psycholinguistique, psychosociologie, psycho-anthropologie, etc.

Il est logique que le champ de la recherche sur le langage et l'écriture en particulier soit traversé par ces tensions internes. Mais il importe de les expliciter plutôt que de les taire, car leur dépassement est sans doute à ce prix. De ce point de vue la didactique peut jouer un rôle intéressant. En effet, et

c'est la grande difficulté du chercheur de terrain, les variables d'ordre fonctionnel, relationnel et social sont nécessairement intriquées dans la pratique quotidienne de l'enseignant comme dans celle du chercheur en didactique. Ce dernier se trouve ainsi dans une situation qui devrait lui permettre d'interroger le chercheur, de pointer les limites des hypothèses opérationnelles issues de ses travaux, voire de suggérer de nouvelles pistes de recherche.

Même si — et l'histoire de la didactique le montre — des orientations de recherche fondamentale peuvent exercer une certaine hégémonie sur la didactique à un moment donné, l'évolution générale de celle-ci indique une attention à la prise en compte et à l'articulation des différents courants contributifs.

Les recherches que nous avons regroupées en tant qu'elles sont centrées sur le sujet concernent différents courants de la psychologie dont les avancées se font de manière disjointe, mais qui ont en commun de se situer du côté des caractéristiques fonctionnelles et individuelles. Parce qu'elles proposent des modèles plus achevés que les approches centrées sur le contexte, en raison notamment de leur plus grande ancienneté dans l'histoire de la recherche sur l'écriture, elles ont marqué plus tôt la didactique, au risque parfois de conduire celle-ci à un certain réductionnisme.

### **Les recherches en psychologie cognitive**

Ces recherches de psychologie générale ont en commun de porter sur l'activité mentale en situation d'écriture, chez l'enfant et chez l'adulte. Dans ce domaine, les travaux des équipes américaines, notamment ceux initiés par Hayes et Flower constituent un important courant qui a fortement marqué les travaux didactiques. Publiés aux Etats-Unis dès les années quatre-vingt (Gregg et Sternberg, 1980 ; Nystrand, 1982 ; Mosenthal, Tamor et Walmsley, 1983), ils n'ont paru dans les revues pédagogiques en France qu'à partir des années 86 (Pratiques, 1986 / n° 49 ; Revue Française de Pédagogie, 1989).

Le modèle de Hayes et Flower (Hayes et Flower, 1980 ; Flower et Hayes, 1980), rappelons-le brièvement, est établi à partir de « think aloud protocols ». Dans les expériences relevant de cette technique, la consigne consiste à demander au sujet de dire à haute voix tout ce qu'il pense et tout ce qui lui arrive pendant qu'il exécute la tâche. Cette technique d'investigation a largement été reprise (Odell, Dixie et Herrington, 1980 ; Gould, 1980), en faisant varier les types de textes à produire. La forme générale du modèle de Hayes et Flower, proche de celui proposé par Gould, repose sur l'hypothèse d'un processus orienté, allant de l'organisation des concepts et relations à évoquer dans le texte en fonction de la tâche assignée, vers la traduction (« translating ») en mots et phrases, puis la production écrite. Dans ces modèles les différentes phases se suivent dans un ordre précis qui ne prévoit pas en principe les phénomènes de récurrence ou de boucle. Les discussions entre les différents tenants de ce modèle général portent précisément sur le moment où interviendrait la révision : après la rédaction (Hayes, Flower et al., 1987), ou au cours de celle-ci (Gould, 1980 ; Bereiter, 1980). Les points de vue divergent également selon que l'objectif visé par les chercheurs est de modéliser le processus d'écriture ou de centrer les expérimentations sur l'aspect dynamique de la réalisation du texte.

Ces discussions ne remettent pas fondamentalement en cause l'hypothèse de la linéarité du processus, qui constitue le point central de ces modèles de production. Selon cette conception, la production proprement dite

du texte est précédée d'une planification ou pré-conception, avec établissement de « scripts » (Scardamalia et Bereiter, 1986 ; Bereiter et Scardamalia, 1987). Cette étape nécessite la recherche d'informations en mémoire à long terme, ainsi que la prise en compte du destinataire (Roussey et Piolat, 1991 ; Piolat et Roussey, 1992).

En France, les travaux de G. Denhière (Denhière, 1984 ; Denhière et Rossi, 1991), ceux de M. Fayol (Fayol, 1983, 1985, 1991 ; Fayol et Monteil, 1988 ; Fayol et Got, 1991) portent principalement sur l'étude des processus cognitifs dans la réalisation d'un type de texte, le récit. À ce niveau, les processus étudiés concernent principalement ceux liés à la connaissance du monde, à la recherche en mémoire des informations nécessaires à l'établissement de « scripts » et à la prise en compte du destinataire (Schneuwly, 1985, 1988). L'ensemble de ces travaux portent sur des adultes experts et sur des enfants, les performances de ces derniers étant comparées à celles des adultes. La variable âge n'est donc pas étudiée en tant que telle, mais sert essentiellement, par les comparaisons qu'elle permet, à affiner l'étude des processus généraux, objet de cette orientation de recherche en psychologie. De même, l'étude de la gestion des différentes composantes du récit pour une mise en cohérence des éléments qui le composent, et la comparaison, de ce point de vue, entre enfants et adultes, sert principalement à modéliser les rôles respectifs de la mémoire à long terme et de la mémoire de travail. Ces recherches s'arrêtent là où les travaux de psychologie génétique et de psycholinguistique (ci-dessous) commencent, étudiant précisément le rôle de la mise en langue écrite et la construction de celle-ci par l'enfant.

À l'intérieur de ces limites, ces recherches ont suscité à l'époque de leur diffusion et de leur approfondissement en France de grands espoirs. Elles ont constitué un élément moteur important dans l'autonomisation de l'écriture comme champ de recherche à l'intérieur de la didactique du français d'une part, dans le passage d'une didactique centrée sur le texte à une didactique des processus de production eux-mêmes. L'utilisation de ces recherches a donné lieu à l'hypothèse d'une mise en texte et au travail du texte comme « résolution de problème » (**Rencontres Pédagogiques**, 1988 / n° 19).

### **Les recherches en psycholinguistique**

Une fois épuisée ou du moins largement explorée la phase préalable, par hypothèse, de planification du texte, les investigations limitées à la seule dimension psycho-cognitive se sont trouvées confrontées à la question de la prise en compte des contraintes propres aux langues (Fayol, 1995). La spécificité des recherches classées dans cette rubrique psycholinguistique est d'essayer d'utiliser les descriptions linguistiques pour explorer les stratégies d'utilisation de la langue écrite par les sujets. Au plan théorique, ces recherches psycholinguistiques ont en commun d'aborder le langage comme une activité psychologique spécifique. Par rapport aux activités psycholinguistiques de perception et de compréhension celles de production, et notamment de production écrite, sont largement minoritaires dans le champ. Cette caractéristique est liée au caractère récent de l'étude de la langue écrite par les linguistes. L'organisation en 1986 par l'équipe HESO du CNRS (« Histoire et Structure des Orthographes et Systèmes d'Écriture ») d'un colloque intitulé « pour une théorie de la langue écrite » est significative à cet égard du « pas important vers l'élaboration d'une véritable théorie de la langue écrite » (Catach, 1990). La principale question en débat est celle de

savoir si l'écrit appartient de droit à la linguistique, et peut donc faire l'objet d'une description systématique. Si oui, se pose alors la question de l'autonomie respective de l'oral et de l'écrit (Catach, 1991). Pour les psychologues et les didacticiens la critique du « phonocentrisme » par un nombre croissant de linguistes ouvre la voie à des descriptions qui sont autant de sources d'hypothèses nouvelles d'investigations.

Les travaux linguistiques, alimentés par la linguistique du texte et du discours, et centrés sur la génération de textes (Anis, 1992, 1993) conduisent à des descriptions linguistiques fines et fouillées, portant sur des points extrêmement précis de la mise en texte (Anis, 1989). Ils constituent un apport précieux pour les recherches cognitives, suggérant des mises en relations entre les connaissances spécifiquement linguistiques et d'autres activités et connaissances générales. C. Bonnet (1994) analyse les écrits scolaires d'élèves de 7 à 10 ans sur la base de ces indices psycholinguistiques et en déduit des stades dans la pratique et la maîtrise de l'expression écrite.

Les phénomènes psycholinguistiques principalement étudiés dans les expérimentations peuvent se regrouper autour de quatre points :

\* le traitement de la situation d'énonciation, du point de vue de l'ancrage dans un contexte (Bronckart, 1985). Cet aspect est étudié à travers l'usage des pronoms et celui des temps verbaux (Bonnotte, Kaifer, Fayol et Idiazabal, 1993 ; Froment, 1988) ;

\* l'usage des connecteurs (Chanquoy, 1991 ; Fayol, 1989 ; Fayol et Lété, 1987). D'après ces travaux, les difficultés d'apprentissage viendraient de la nécessité pour les enfants d'articuler la connaissance des marques linguistiques proprement dites — très simples dans le cas de la ponctuation par exemple — et la connaissance des signifiés ou des fonctions ;

\* l'orthographe. L'étude de celle-ci a été largement renouvelée à partir des travaux de l'équipe HESO (citée ci-dessus). Sur la base des descriptions linguistiques en terme de système orthographique, la question de l'acquisition de l'orthographe est appréhendée en terme d'acquisition d'un système graphique et fait partie des apprentissages liés à la production écrite. L'orthographe n'est plus considérée comme un apprentissage mécanique dissociable du processus de production écrite. Les systèmes d'écriture sont comparés du point de vue de leur « surface » cognitive et à l'aune de leurs avantages aux différents moments des acquisitions et de leur mise en œuvre. J.P. Jaffré (Jaffré, 1991, 1992, 1994 ; Jaffré et David, 1993) fonde ses analyses sur la reconnaissance d'une double dynamique des systèmes d'écriture : l'une qui tend à représenter des unités non significatives d'une langue (syllabes ou phonèmes), l'autre qui correspondrait à l'idéal « idéographe », en prise sur les concepts et les idées. L'usage de ce modèle lui permet de montrer qu'au cours de l'acquisition, lors de la mise en mémoire, la première dynamique fournit une aide efficace. Par contre les sujets experts, qui ont automatisé leurs compétences, sont, eux, peu dépendants du système de leur langue ;

\* l'activité de révision. Cette question est sans nul doute l'une de celles qui est la plus explorée en didactique de l'écriture dans les années récentes. Les explorations relèvent de deux courants de recherche.

Le premier est issu de la psycholinguistique traditionnelle. Il est marqué par les approches cognitives qui envisagent l'activité de révision comme la dernière étape du processus de gestion de la rédaction, étape qui introduirait

un début de processus itératif. Dans les travaux sur la ré-écriture issus de cette orientation de recherche les ratures et les modifications lexicales ou orthographiques sont utilisées comme des indicateurs des opérations mentales — dites de surface — liées à la traduction des concepts et relations imaginées, lors de l'étape préalable d'établissement du script, par le sujet. Elles traduisent les failles ou les difficultés de ce processus de mise en mots et phrases, et les recherches ont précisément pour but de noter la nature des failles et par là — objectif propre de ces recherches — de définir la nature et la forme des processus cognitifs d'écriture, notamment les connaissances relatives à la superstructure des textes (Roussey, 1990 ; Hayes et Flower, 1986 ; Piolat et Roussey, 1991). Se référant à ce même courant de recherche, d'autres auteurs (Brassart, 1991) proposent une complexification du modèle de Hayes et Flower, introduisant une distinction entre les opérations de révision et le processus de réécriture proprement dit. Des opérations de révision pourraient avoir lieu dès la phase de planification du texte, et être suivies — ou non — d'effet. Cette hypothèse pourrait rendre compte de résultats obtenus à l'aide d'autres techniques d'investigations (étude des verbalisations des sujets indiquant de nombreuses intentions non abouties de révision).

Un autre courant d'étude de la révision de texte est issu des travaux de l'Institut des Textes et Manuscrits (ITEM) sur les manuscrits d'écrivains (Gresillon, 1994 ; Viollet, 1994, 1995). Dans ces travaux qui portent sur l'écriture d'experts que sont les écrivains, l'objectif est de retrouver, derrière les différents états d'un texte, la dynamique rédactionnelle de l'auteur. L'idée de base de ces recherches va à l'encontre de l'idée que la main ne ferait que traduire une pensée que l'esprit élabore, ou tout au moins que le cerveau et la main fonctionnent toujours de concert. Au contraire, l'écriture, selon ce courant de recherche, serait à considérer comme une activité humaine complexe, résultant de processus tant mentaux que physiques. Certes, nous ne pouvons prendre connaissance de ces processus mentaux à l'œuvre que parce qu'ils se matérialisent, à travers la relation au corps, et plus spécifiquement la main, par des traces. Ces traces qui, bien sûr, ne représentent qu'un part restreinte des processus mentaux, conscients ou non, qui les soutiennent, sont principalement verbales. Mais les manuscrits témoignent aussi d'autres types de traces non-linguistiques : ratures, fléchages, organisation de l'espace graphique, etc. C'est cet aspect graphique, non-verbal, qui retient l'attention des chercheurs de l'ITEM, pour l'étude de manuscrits d'écrivains. Cette orientation a suggéré la possibilité d'utiliser les ratures et modifications comme indicateur de la genèse du texte chez les non-experts, enfants (Fabre, 1988, 1990, 1994) ou adultes (Oriol-Boyer, 1990). Au plan théorique, la question du transfert de ces recherches initiées sur des adultes experts sur l'analyse des performances d'adultes non experts ou des enfants reste problématique (David, 1994). Ce courant a cependant permis des explorations didactiques nouvelles dont l'étude et l'évaluation pourraient constituer une importante source d'information en retour pour les recherches psycholinguistiques elles-mêmes.

### **Les recherches en psychologie génétique**

Les travaux d'E. Ferreiro réalisés au Mexique sur la langue espagnole (Ferreiro, 1988, 1990), traduits, diffusés et poursuivis sur la langue française par l'équipe lyonnaise de laboratoire PsyEF (laboratoire de Psychologie de l'Éducation et de la Formation) (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988 ; Besse,

1988, 1990) s'inscrivent dans une perspective constructiviste piagétienne. Le langage est envisagé comme l'une des activités sémiotiques développées par l'enfant (H. Sainclair, 1988). L'objet d'étude est la conceptualisation du système d'écriture : « *Nous nous centrons sur ce qui est spécifique à l'écriture en tant que système : son mode de construction, c'est-à-dire la relation des signes graphiques entre eux, ce qu'ils représentent et ce qui les relie à ce qu'ils prétendent représenter* » (Ferreiro et Gomez-Palacio, 1988, p. 13). La question n'est donc pas tant la lecture et l'écriture que la manière dont l'enfant conçoit et construit l'une et l'autre pratiques de l'écrit. La perspective est psychogénétique. L'enjeu des études longitudinales et comparatives (Teberosky, Tolchinsky et al., 1993) est de vérifier que l'évolution des conceptions sur l'écrit, forgées par l'enfant lors de ses rencontres formelles ou informelles avec celui-ci, suit une progression assez régulière. Cette condition est nécessaire pour que l'on puisse considérer l'évolution comme une véritable psychogénèse, relativement indépendante des interventions directes du milieu. De cette condition découle une forme d'articulation particulière entre ces recherches et la didactique. En effet, si l'évolution est relativement indépendante du milieu, il revient néanmoins à celui-ci la tâche d'observer très précisément l'activité de l'enfant, pour lui proposer des activités compatibles avec son niveau d'élaboration. On comprendra pourquoi ce courant de recherche développe sa collaboration avec la didactique dans le sens d'une contribution à la formation des enseignants à l'observation « armée » des activités des enfants. La perspective est également psycholinguistique, au sens entendu ci-dessus, puisque c'est la prise en compte et le traitement par l'enfant de sa langue qui est étudié.

Au-delà des aspects conventionnels de l'écriture et en amont des apprentissages formels explicites, des protocoles expérimentaux et des « situations-problèmes » d'inspiration piagétienne ont permis à E. Ferreiro et à l'équipe du laboratoire PsyEF de définir des niveaux de conceptualisation de l'écrit : l'enfant passerait ainsi d'un niveau pré-syllabique, à un niveau syllabique, puis syllabico-alphabétique et enfin seulement alphabétique. Ce constat d'une progression génétique dans la construction de l'écrit chez les enfants mexicains comme chez les enfants français constitue le résultat essentiel de ces recherches. Les comparaisons inter-langues et inter-systèmes scolaires permettent d'affiner les hypothèses relatives aux stratégies mises en œuvre par les enfants. Une partie des recherches se concentre sur l'écriture du prénom (Besse, 1992 ; De Gaulmyn et Luis, 1995). Premier mot écrit qu'un enfant apprend à reproduire dès l'âge de l'école maternelle, le prénom, utilisé dans des situations de recherche génératrices de conflits cognitifs, permet d'observer les stratégies co-occurentes et alternatives, selon les types de tâches et de problèmes. L'utilisation d'un mot connu de l'enfant permet également de confirmer que lire et écrire sont loin d'être des activités réversibles pour le jeune enfant, puisqu'un enfant qui écrit son nom ne le lit pas forcément.

Les recherches développées par les chercheurs travaillant sur les premiers apprentissages de l'écrit (Fijalkow, 1992) ouvrent de nouvelles pistes didactiques. Celles-ci concernent l'aide — ou plus exactement les formes d'étayage —, apportées par l'adulte, aux stratégies développées par les enfants. L'objectif est de permettre de coordonner ces stratégies et de les adapter aux tâches et aux situations. L'enseignement ainsi conçu devrait avoir pour visée non seulement la lecture et l'écriture mais une véritable appropriation de l'écrit. Celle-ci est un ensemble complexe, incluant non seulement des phénomènes de l'ordre de la motivation, des pratiques et des stra-

tégies pour mettre en œuvre les procédures apprises, mais aussi des capacités métalinguistiques et métacognitives permettant de penser l'écrit et ses pratiques. Une intervention didactique ainsi conçue, centrée sur la question de l'appropriation de l'écrit serait de nature à prévenir l'illettrisme (Besse, 1995).

### **Les recherches relatives aux aspects physiologiques et psychomoteurs**

Ces aspects sont très peu abordés par la recherche. Bien qu'anciens, les travaux d'H. Hécaen sur les agraphies (Hécaen, 1972) ont permis, dès les années soixante-dix, de considérer que le code graphique ne pouvait être considéré comme une simple transcription du code oral et, qui plus est, que les troubles de la réception (lecture) étaient à distinguer soigneusement des troubles de la production (écriture). Dans le domaine psycho-moteur, les descriptions longitudinales de L. Lurçat (Lurçat, 1983, 1985) restent une référence essentielle. L'étude des facteurs posturaux, la description fine des problèmes liés à la tenue de l'instrument, la position de la feuille et le mode de contrôle visuel de la trace, avec les particularités spécifiques aux gauchers et aux droitiers (Hécaen, 1984), sont des domaines peu explorés. Pourtant, « *un enfant qui a mal automatisé la forme et la trajectoire des lettres et des mots voit ses difficultés s'accroître quand il doit écrire vite* » (Lurçat, 1985, p. 49), ce qui est le cas de l'élève à l'entrée en 6<sup>e</sup>, le phénomène s'accroissant à l'entrée en seconde avec la question de la prise de notes. Que le corps soit totalement impliqué dans l'acte d'écriture, peu de chercheurs et pédagogues en disconviennent, mais les données susceptibles de fonder ou de fournir des hypothèses pour une didactique du geste scriptural manquent curieusement. Les progrès technologiques réalisés dans l'analyse du contrôle moteur ont permis cependant une avancée dans la description des processus perceptivo-moteur, des mouvements, du contrôle postural et de celui de la pression. Les dysgraphies acquises, jusque-là peu explorées (à la différence des alexies) et dont ces moyens technologiques nouveaux permettent d'envisager l'analyse pourraient mettre sur la voie de nouvelles pistes de recherche (Zesiger, 1995). Par ailleurs, un récent colloque de l'International Graphonomics Society et une publication pluri-disciplinaire (Faure, Keuss, Lorette et Vinter, 1994) constituent une nette avancée dans la recherche de modèles intégrant les activités graphiques et perceptives aux aspects psycholinguistiques et psychoculturels des tâches d'écriture.

Bien que plus orientés vers les applications pratiques en matière de graphothérapie, les observations cliniques de R. Olivaux (Olivaux, 1988) constituent également des données susceptibles de renouveler l'intérêt pour la prise en compte des aspects psycho-moteurs de l'écriture, ne serait-ce que pour la mise à disposition d'outils d'observation des jeunes enfants en situation d'écriture. En effet, cause ou conséquence du faible intérêt des chercheurs pour ce domaine, les aspects didactiques en sont peu développés. Il n'est pas impossible non plus que la centration sur le sens dans la didactique de l'écrit, notamment celle de la lecture, et le caractère relativement récent de la prise de conscience de l'écriture comme activité spécifique et en partie autonome par rapport à la lecture, rende compte de ce relatif désintérêt pour les aspects moteurs de l'écriture.

Dans une perspective centrée sur les troubles polymorphes de la langue écrite, dont le seul point commun est qu'ils conduisent l'enfant chez l'orthophoniste, M. Frumholz (1992) souligne également l'insuffisance de connais-

sances sur la pathologie de l'écrit. Le progrès dans ces connaissances pourrait passer, selon cet auteur, par l'analyse non seulement des dysfonctionnements scripturaux (objet de la psychophysiologie proprement dite) mais aussi de leurs significations pour les consultants. De ce point de vue, l'analyse des rapports qu'ils ont établis avec l'écriture et son apprentissage, de leurs besoins en regard des objectifs éducatifs et des attentes sociales pourrait contribuer à proposer des aides prenant en compte les stratégies scripturales qu'ils mettent en œuvre.

### Les aspects psycho-affectifs

Abordés en pédagogie sous l'angle de l'expression personnelle, ces aspects font l'objet d'avancées dans des cadres théoriques disjoints, mais qui ont en commun d'aborder la question de l'implication du scripteur, considéré dans son individualité consciente et inconsciente (à la différence des travaux psycho-sociologiques présentés ci-dessous où c'est le scripteur comme acteur social qui est pris en compte). Considérés de ce point de vue, les aspects psycho-affectifs font l'objet de recherches qui peuvent être regroupées autour de trois champs : le diarisme, l'autobiographie et l'approche psychanalytique.

*Le diarisme*, qu'il concerne le chercheur (Lourau, 1988), le tout un chacun (Lejeune, 1990, **Cahiers de sémiotique textuelle**, 1990) ou les jeunes filles du XIX<sup>e</sup> siècle (Lejeune, 1993) est un exercice dont la reconnaissance et l'étude systématique permet de mieux comprendre l'importance et la fonction de l'écriture intime (Pachet, 1992). Les analyses de Ph. Lejeune tendent en effet à montrer que l'intimité tient autant au contenu qu'à la fonction de ces journaux : « trouver un guide à sa vie » (Lejeune, 1989, p. 11). À la différence des études antérieures qui étudiaient le genre à partir des journaux publiés, Ph. Lejeune (Lejeune, 1990) travaille sur un corpus recueilli au moyen d'une enquête et d'un appel à témoignage. La description des réponses se présente sous la forme d'un index permettant d'entrer dans les témoignages autour de dimensions centrées sur les circonstances, dates, durées, contenus, usages... des journaux étudiés. Ces analyses constituent des données de base qui permettent de comprendre le sens et l'organisation de cette pratique. L'introduction de la dimension historique (Lejeune, 1993) permet en outre de mieux cerner le poids des institutions — familiale et scolaire — dans le choix d'écrire d'une part, le choix de ce qu'on peut écrire ou pas d'autre part.

Les « correspondances » de lycéennes (Blanc, 1993a, 1995) faites de journaux écrits pour être échangés fournissent également un matériau ouvrant la voie à l'établissement d'une carte de cette pratique du journal. Comme Ph. Lejeune, D. Blanc indique le lien étroit entre l'écriture de ce journal et la constitution d'une identité, sociale et sexuelle.

Autre facette de l'écriture de soi, mais dans laquelle l'implication se complexifie du fait du désir de « donner à voir », l'*autobiographie* est un genre dont l'étude se développe. Un des intérêts pour le didacticien pourrait être de mieux comprendre les procédés par lesquels le sujet prend de la distance par rapport à lui-même et par rapport à l'institution dans le récit. Autobiographies et nomination de soi dans le texte ont d'abord fait l'objet d'approches littéraires (Compagnon, 1980 ; Calle-Gruber et Rothe, 1989 ; **Cahiers de sémiotique textuelle**, 1985, 1986, 1988). La tentative de Ph. Lejeune

(Lejeune, 1980, 1986), d'aborder dans le prolongement de ces approches littéraires les mémoires de « ceux qui n'écrivent pas » (Lejeune, 1980) fournit des matériaux qui pourraient générer des pistes de travail et recherche didactiques.

Abordée sous l'angle du pseudonyme (Laugaa, 1986), c'est-à-dire de la décision d'un sujet de se nommer lui-même contre les modèles habituels d'attribution des noms, la question des limites de l'inscription du sujet dans son texte est posée.

Ces différents chantiers, approfondis et coordonnés, pourraient fournir des outils susceptibles de comprendre et travailler l'opposition constatée (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Blanc, 1993, 1995) chez nombre d'adolescents, mais également d'adultes (Poliak, 1993) entre l'écriture pour soi ou pour le plaisir, et l'écriture scolaire ou publique.

Enfin, *des approches psychanalytiques* de l'écriture, peu nombreuses, concernent l'irruption de l'écriture dans le développement individuel, envisagée selon les modèles propres à ces approches.

Centrées sur l'usage de l'écriture pour la création littéraire, usage distinct de l'usage intellectuel, les analyses de D. Anzieu (Anzieu, 1981, 1985) ont trouvé un prolongement didactique, utilisées comme cadre de référence pour l'élaboration de techniques pour des ateliers d'écriture (André, 1989).

Les travaux de D. Sibony (1978) et de G. Pommier (1993) ont en commun l'établissement d'une clinique de l'écriture qui tente d'articuler histoire individuelle et histoire collective de l'écriture. Les travaux de D. Sibony concernent principalement la clinique proprement dite (notamment les relations entre écriture et folie). Ceux de G. Pommier, qui articulent la phylogenèse et l'ontogenèse de l'écriture alphabétique sur la mort du père et le complexe d'Œdipe, fournissent des hypothèses développementales étonnamment convergentes avec certaines conclusions de travaux d'E. Ferreiro évoqués ci-dessus. En particulier ces travaux confortent l'hypothèse d'un « *stade syllabique implicite dans l'apprentissage de l'écriture* » (Pommier, 1993, p. 237). De même, les cures d'enfants constituant des lieux d'observation privilégiés, le repérage et l'analyse du moment où « *la lettre s'engendre à partir du dessin* » (Pommier, 1993, p. 251) font écho à la thèse défendue par A.M. Christin (1995a, 1995b) d'une nécessaire reconnaissance de l'iconicité de l'écrit (cf. ci-dessous, recherches historiques).

## **LES RECHERCHES CENTRÉES SUR LE CONTEXTE HISTORIQUE ET SOCIAL**

Dès la fin des années soixante-dix, l'écriture n'est plus considérée seulement comme un outil de communication ou un objet et outil d'enseignement et d'apprentissage. Elle est également étudiée dans ses usages codifiés et ritualisés (Abastado, 1979), sa dimension culturelle (Goody, 1979, 1986), et son enseignement est considéré dans sa dimension socio-historique (Chervel, 1977 ; Furet et Ozouf, 1977 ; Martin, 1988). Les pratiques d'écriture sont considérées comme celles d'un sujet socio-culturel, doté d'une position sociale et historique (Certeau, 1990 ; Chartier, 1986) dont l'écriture est le signe autant qu'un moyen de conquête de celle-ci (Carassus, 1980 ; Chaudron et de Singly, 1993).

Les années quatre-vingt voient un important développement des recherches historiques et anthropologiques. L'écriture est étudiée comme contribuant à la dynamique évolutive des hommes et des sociétés, du point de vue des changements qualitatifs des sociétés et activités humaines qui sont liés à son invention et à ses usages. Un nombre croissant de travaux sociologiques et sociolinguistiques prennent appui sur les données issues de ces recherches et développent les nouvelles perspectives qu'elles ouvrent, tant du point de vue des hypothèses théoriques que de celui des modes d'investigation nouveaux qu'elles suggèrent. Eloignées en apparence des préoccupations didactiques, ces recherches s'avèrent de plus en plus susceptibles de contribuer à un renouveau des thématiques d'enquête sur le terrain et des formalisations des actions pédagogiques. Avec la linguistique et la psychologie, les didacticiens avaient pu céder à la tentation de l'applicationnisme, dont les limites et les risques sont d'ailleurs apparus rapidement. Une forme nouvelle de collaboration est à chercher entre la didactique et ces nouvelles disciplines contributives, qui portent sur des groupes et non plus sur des individus, et qui situent leurs interrogations en diachronie. Dans les années très récentes cette collaboration devient de plus en plus étroite. Elle paraît se mettre en place du côté de la relativisation de certaines pratiques pédagogiques et didactiques qui paraissent nécessaires et naturelles au praticien contemporain, alors que les historiens indiquent les nécessités socio-historiques dont elles sont issues. Les échanges interactifs, en terme de suggestion de nouveaux champs et méthodes d'investigation susceptibles de nourrir tant la recherche socio-historique que la didactique, sont également en développement.

### **Les recherches historiques**

Sous l'angle double de l'histoire de l'écriture et de l'histoire de l'enseignement de l'écriture sont mises en question des certitudes qui paraissaient inébranlables jusqu'à des années récentes.

Les recherches du Centre d'Etude de l'Ecriture contribuent à un déplacement des perspectives de recherche du pôle verbal (où l'écriture, dans la tradition saussurienne, est définie comme représentation de la langue) vers son pôle graphique et visuel (Christin, 1991). Elles conduisent à mettre en avant l'importance des modalités matérielles de l'inscription de l'écriture : espace graphique (Christin, 1989a) et support. S'appuyant sur une démarche comparative (Christin, 1989b), ces recherches débouchent également sur une mise en question de la supériorité du système alphabétique (Christin, 1993) et l'hypothèse d'une origine iconique de l'écriture (Christin, 1995a, 1995b). Ces perspectives de recherche rejoignent des préoccupations pédagogiques plus anciennes pointant le rôle des aspects matériels et graphiques dans l'enseignement (Furet et Ozouf, 1977 ; Lurçat, 1985). De manière plus prospective, l'hypothèse complémentaire, posée par A.M. Christin, que dans l'écriture c'est le lecteur (le récepteur) qui est le maître du message, conduit à associer étroitement l'étude des problèmes d'écriture et de lecture. Cette non réversibilité des actes de lecture et l'écriture fait étonnamment écho à certains résultats de travaux de psychologie génétique évoqués ci-dessus (De Gaulmyn et Luis, 1995). Le « message » du scripteur et celui élaboré par le lecteur doivent être étudiés dans leurs caractéristiques spécifiques. Leur superposition n'est pas fondée a priori.

Les recherches d'histoire de l'éducation susceptibles de contribuer le plus directement à la question de la didactique de l'écriture sont celles qui portent

sur l'enseignement du français et les travaux d'élèves. La mise en perspective historique des Instructions Officielles relatives à l'enseignement du français, de la révolution à nos jours (Chervel, 1992a, 1995) constitue une mine précieuse pour situer la place des productions écrites demandées aux élèves, et l'évolution de celle-ci, dans le temps et au cours de la scolarité. Ainsi une analyse fine des Instructions relatives à l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle permet à A. Chervel (1992b) de situer les travaux écrits (devoirs réguliers, compositions hebdomadaires en classe et travaux en vue de prix de fin d'année) comme constituant le centre du dispositif pédagogique à cette époque.

Comme le fait remarquer P. Caspard (1990, 1992) les travaux réalisés par les élèves constituent une entrée possible pour l'étude de la pédagogie. Lorsqu'il s'agit de travaux corrigés par le professeur, ils offrent de plus une ouverture sur la relation didactique. Ce type de recherche, travaillant sur les documents et les traces, nécessite des vérifications soigneuses de la représentativité des échantillons étudiés. Il est également nécessaire de replacer les documents étudiés dans le contexte plus global (scolaire autant que social et politique). Il est intéressant de constater par exemple que « *les exercices occupent 80 % du temps des élèves. Ce n'est qu'au siècle suivant que la parole du maître tendra à se faire envahissante* » (Caspard, 1990, p. 2). Relativiser les évidences liées aux rites et traditions actuelles, se réinterroger sur les motivations et objectifs des pratiques enseignantes contemporaines les plus courantes est une des contributions non négligeables de ce type d'études historiques à la réflexion didactique. Egalement fondée sur une mise à plat de travaux d'élèves la comparaison réalisée par A. Chervel et D. Manesse de deux ensembles de dictées (Chervel et Manesse, 1989a) constitue une illustration de ce qu'une mise en perspective historique peut apporter au débat des éléments objectifs permettant de dépasser des préjugés et des principes tenaces. Toutes précautions méthodologiques prises (Chervel et Manesse, 1989b), la conclusion selon laquelle le niveau orthographique en 1987 est incontestablement supérieur à ce qu'il était en 1874 constitue une indication qui devrait être de nature à interroger certaines représentations communes quant à la baisse générale et catastrophique des performances en matière orthographique.

À un niveau plus général, la réflexion menée sur l'introduction progressive de l'écriture dans l'enseignement, depuis les « maîtres d'écriture » des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, répondant aux besoins des commerçants et artisans qui prolongeront eux-mêmes ces apprentissages dans la réalisation de « livres de raison » (Hébrard et Chartier, 1990) jusqu'à une époque plus récente (Chervel, 1992b) permet de comprendre les motivations et le sens des apprentissages scolaires mis en place en fonction des contextes historiques et sociaux. Ainsi en France la question de la scolarisation de l'écriture s'avère une question récente. Plus précisément le caractère évident de la trilogie « lire-écrire-compter », encore très souvent mis en avant comme un objectif « naturel » de l'école élémentaire, ne résiste pas à une analyse fine centrée sur la transmission de ces trois compétences depuis le XV<sup>e</sup> siècle. Cette trilogie n'a pas toujours existé. Elle s'est construite à travers de longs cheminements historiques et « est produite dans et par la scolarisation » (Hébrard et Chartier, 1990, p. 17). Loin d'être une pratique culte, l'écriture peut être analysée comme signe de modernisation. D. Marchesini, dans le contexte italien, étudie le passage du XVIII<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle comme un moment central, lié au passage d'une société qui n'utilise pas les ressources de l'alphabétisation à une

société concernée par le besoin de lire et d'écrire : communication entre institutions et citoyens, entre citoyens entre eux (Marchesini, 1992). Ce type de mise en relation entre les besoins liés à une situation historique et sociale et la mise en place organisée de l'enseignement et de l'alphabétisation (Petrucci, 1986, 1987, 1988) pourrait peut-être aider à mieux saisir la distinction à opérer entre la transmission d'un code graphique et l'entrée dans une culture de l'écrit proprement dite. Cette dernière nécessiterait l'existence et la reconnaissance de besoins. L'enjeu est que la non identification de ces derniers pourrait rendre compte de la résistance d'entreprises volontaristes d'enseignement et d'alphabétisation.

### **Les perspectives ouvertes par l'anthropologie et les approches qualitatives en sociologie**

L'intime relation entre la langue et la culture est une conviction qui remonte très loin dans l'histoire. La langue est un des objets d'étude de l'anthropologie culturelle classique, en tant que produit des sociétés étudiées. Mais ce n'est que récemment, et notamment avec les travaux maintenant traduits et largement diffusés en France de J. Goody (1979, 1986, 1994), que l'écriture en tant que telle a été introduite dans le champ des études anthropologiques (Lafont, 1984). Les travaux issus de ces perspectives théoriques portent sur des groupes particuliers (sociétés ou groupes topiques) et s'interrogent sur le sens et la valeur que revêt l'écriture et son usage pour ces groupes. L'écriture des nombres, depuis longtemps objet d'investigations historiques (Guitel, 1975 ; Ifrah, 1994) entre également dans le champ des recherches anthropologiques, comme trait constitutif des cultures (Blanc, 1987 ; Crump, 1995 ; Squillaciotti, 1992 ; Lave, 1988). Les pratiques d'écriture, telles qu'elles sont mises matériellement et concrètement en œuvre, sont au centre des problématiques et font l'objet de descriptions extrêmement fines.

Certaines de ces approches, essentiellement anglo-saxonnes, se situent dans une perspective proche de l'anthropologie culturelle classique en ce qu'elles tentent d'intégrer les traits caractéristiques de la « literacy » à d'autres traits culturels caractéristiques de telle ou telle communauté ou de telle ou telle époque (Purves, 1990 ; Robinson, 1990). Des travaux ethnographiques (Barré-De Miniac, 1993, Barton et Ivanic, 1991 ; Heath, 1983 ; Lofty, 1992 ; Resnick, 1990) contribuent à mettre en lumière les incompatibilités entre certaines pratiques scolaires d'écriture et les traits culturels propres à des communautés identifiées. Une caractéristique de ces recherches est de déplacer le centre de la recherche de l'enseignement de l'écriture — point de départ de la problématique — vers l'exploration des contextes qui influencent la manière dont les élèves appréhendent les tâches qui leur sont proposées. Le chercheur sort alors de l'école et, tel l'ethnographe, s'intègre partiellement à la communauté pour une meilleure connaissance de l'univers de vie des élèves. Ces recherches ne débouchent pas, à l'heure actuelle, sur des investigations didactiques proprement dites.

D'autres approches sont plus directement liées aux perspectives théoriques développées par J. Goody. Rappelons que l'hypothèse centrale de ce dernier (Goody, 1979) est que c'est l'écriture qui explique l'avènement de modes de pensée rationnels abstraits et scientifiques. L'écriture engendre des possibilités cognitives nouvelles, liées aux aspects graphiques et visuels qui lui sont associés. Elle n'aurait donc pas seulement un rôle de conservation de

la parole. En les extériorisant, elle permettrait de « transfigurer » les produits de la pensée symbolique. L'ensemble des hypothèses de J. Goody ne fait certes pas l'unanimité chez les spécialistes en la matière. Signalons ainsi qu'A.M. Christin (1995a et 1995b) reste réservée quant au rôle central que J. Goody voudrait faire jouer à l'écriture alphabétique dans cette « révolution » des formes de pensée liées à l'écriture. Il reste que cette approche de l'écriture introduite par J. Goody, se situant du côté du producteur et centrée sur l'impact de la dynamique d'écriture sur les individus dans la société (1994, chapitre 10) a largement contribué à susciter le développement de recherches liées à cette problématique (« Façons d'écrire, façons de penser », *Le Débat*, 1990). En didactique, la question du rôle de l'écriture dans la modélisation des formes de connaissances paraît avoir surtout intéressé, à l'heure actuelle, le domaine des sciences expérimentales (Vérin, 1988).

Les travaux collectifs du Centre d'Anthropologie des Sociétés Rurales (CNRS/EHESS, Toulouse) portent sur l'écriture ordinaire (Albert, 1993 ; Fabre, 1993). Cette notion même d'écriture ordinaire est l'objet d'une interrogation. S'il est vrai que le but premier de l'écriture ordinaire est de « laisser trace » et non de « faire œuvre », ce n'est pas pour autant qu'elle est exempte d'ordre. Bien au contraire, précise D. Fabre dans son introduction à l'ouvrage collectif qui présente neuf chantiers de recherches ethnologiques : chaque individu ou chaque groupe, loin de se démarquer par rapport à une écriture soumise à des règles, invente précisément des pratiques douées de sens, et définissant « *les formes, les places et les rapports de l'écrit, de la parole et de l'image* » (D. Fabre, 1993, p. 26). Des différentes pratiques décrites dans ces différents chantiers de recherche émergent des figures d'une écriture identitaire. Journal intime (Lejeune, 1993) et autobiographie en sont les formes les plus nobles et les plus connues. D'autres formes plus modestes (légendes d'albums de photographies, anthologies personnelles de poésies, cahiers de recettes de cuisine...) participent également de cet enjeu identitaire (Blanc, 1985). Il a longtemps été admis que le désir d'écrire était lié à une affirmation du « moi », qu'il était la marque d'une identité constituée. Ces recherches tendent, à l'inverse, à mettre en avant le rôle des pratiques d'écriture dans la construction et le développement de l'identité personnelle et sociale de l'individu (Fraenkel, 1992). Cette perspective apparaît en filigrane dans les questionnements relatifs à l'écriture des jeunes (Blanc, 1995), à l'écriture en situation professionnelle et en formation d'adultes (Bourgain, 1994). Elle sous-tend une interrogation nouvelle et critique de la notion d'illettrisme (Fraenkel, 1993a), mise en relation avec les systèmes de valeur des groupes concernés, qu'il s'agisse par exemple des Tsiganes (Ley, 1993) ou des bateliers (Derycke, 1993). L'étude de pratiques autres que les pratiques légitimées conduit également à relativiser la notion d'illettrisme (Blanc, 1993b). À un niveau plus général, elle est à l'origine d'un nouveau questionnement d'ordre psycho-sociologique et socio-linguistique (ci-dessous).

Chez les sociologues, l'écriture proprement dite, indépendamment du problème général de l'écrit et de la lecture en particulier, n'a pas suscité un grand nombre de travaux. Quand elle est abordée c'est le plus souvent sous l'angle des pratiques « nobles » ou légitimées (Bourdieu, 1992 ; Verret, 1988). À partir de la définition de groupes en terme de classe sociale, et d'enquêtes portant sur l'écriture en milieu populaire, les travaux de B. Lahire développent une sociologie qualitative. Les descriptions fines et minutieuses, au microscope pourrait-on dire, des pratiques scolaires et de celles des familles des élèves contribuent à faire comprendre qu'une éducation a intérêt

à se greffer sur des pratiques déjà existantes, en prenant pour toile de fond ce qui a du sens pour les élèves (Lahire, 1991, 1992, 1993a, 1993b). La reconnaissance des pratiques domestiques existantes dans ces familles et l'importance de la description de ces pratiques pour connaître les dispositions « socio-mentales » (Lahire, 1995a) est au cœur de la démarche. L'hypothèse posée est que « les pratiques d'écriture...sont constitutives...de nouvelles formes de relations sociales et, par conséquent, de nouveaux types de rapport au monde et à autrui » (Lahire, 1993a, p. 15). Avec une série d'études de cas, particuliers en ce qu'ils se situent dans l'improbable statistique, B. Lahire (1995b) propose une avancée vers la compréhension des modes d'articulation entre les apprentissages scolaires et la culture de l'écrit telle qu'elle s'est constituée dans le milieu familial. Quel mode de rapport à l'écrit existe-t-il dans des familles populaires, qui puisse rendre compte de certains succès scolaires « inattendus » ? Il est certain que des réponses précises à cette question pourraient ouvrir le champ à de nouvelles pistes et expérimentations sur le plan de la didactique de l'écrit.

Aux incursions en milieu familial font écho des incursions en milieu professionnel (Lahire, 1993c). La description fine de professions exercées par des salariés à faible capital économique et scolaire a pour but d'éclairer le mode d'appropriation par ceux-ci de la situation. Bien que non reconnues officiellement, des compétences et des pratiques d'écritures sont présentes. Elles font partie du sens que la situation prend pour les sujets et, par là, de leur identité professionnelle qui se construit et se transforme par et à travers ces pratiques. Ce thème de l'identité, dans et par l'écriture imprègne nombre de travaux sur l'écriture des adultes (cf. ci-dessous).

Dans une perspective sociologique également, le travail de C. Fossé-Poliak (1993), centré sur la description de l'amateurisme en matière d'écriture, s'inscrit aussi dans cette perspective d'étude des pratiques et rapports populaires à la culture, et à l'écriture en particulier.

### **Les travaux à dominante psycho-sociologique et socio-linguistique**

Sous cette appellation peuvent être rangées des recherches s'intéressant moins aux pratiques elles-mêmes qu'aux représentations de celles-ci et à la prise en compte des situations et contextes par les scripteurs. Il s'agit de recherches qui prennent en compte le contexte historique et social, à la différence des précédentes qui étaient directement centrées sur celui-ci. Dans ce champ de la recherche assez récent et en plein foisonnement, la distinction entre ces deux appellations, psychosociologique d'une part, sociolinguistique d'autre part, tient plutôt, nous semble-t-il, à l'appartenance disciplinaire d'origine des chercheurs concernés (psychologie ou sociologie d'une part, linguistique de l'autre). En fonction de celle-ci les chercheurs mettent l'accent dans leur problématisation sur une dominante ou une autre, complétant parfois même leurs investigations par des incursions dans une didactique qu'à la suite de M. Dabène on pourrait qualifier de « socio-didactique » (Dabène, 1995). Ces allers et retours peuvent s'interpréter comme autant de confirmations de la réintégration du scriptural dans la linguistique (Anis, 1983), réintégration possible depuis que la linguistique s'est tournée vers l'anthropologie, inaugurant le dialogue entre linguistes et anthropologues (Katicic, 1988).

Les principales thématiques des recherches concernent les représentations, de l'écriture proprement dite et des tâches et situations d'écriture en

particulier, la question plus générale du rapport à l'écriture, et le thème, déjà signalé ci-dessus (à propos des approches anthropologiques) de l'identité, dans et à travers l'écriture. Traversée par ces différents thèmes, l'écriture en milieu professionnel et ses enjeux constitue un terrain d'étude qui s'avère fructueux pour leur explicitation et leur développement.

À partir du moment où l'écriture est posée comme objet social, dans une définition qui articule les dimensions psycholinguistique, sociale et culturelle, la question de la représentation du sens commun devient un objet pertinent. La notion de représentation est utilisée comme concept explicatif des difficultés observées ou subjectivement ressenties par les scripteurs, ainsi que des fréquents échecs des actions en formation continue. Pour D. Bourgain (1988, 1990b) les membres d'une société où l'écriture est omni-présente et où les rapports sociaux s'exercent notamment par l'écriture se font nécessairement une certaine idée de celle-ci. Les représentations que des non-spécialistes ont de l'écriture sont à considérer comme des représentations sociales, au sens donné par S. Moscovici à cette expression. De ce point vue, elles devraient permettre la traduction de nombreux conflits normatifs (Bourgain, 1990a), matériels et sociaux. L'enjeu de leur étude et de leur explicitation est didactique : seule une rupture avec la représentation commune peut donner des chances d'une modification positive et durable des comportements d'écriture.

C'est également dans cette perspective d'une contribution à la didactique de l'écriture que se situe le travail de M. Dabène sur l'écriture adulte (Dabène, 1987, 1990a, 1990c, 1990d). Appliquant à l'écriture la notion d'insécurité linguistique (Katicic, 1988, Gueunier, 1994), M. Dabène développe la notion d'insécurité scripturale généralisée. Celle-ci est perceptible lors d'entretiens avec des adultes de toutes origines sociales, ces entretiens portant directement sur les représentations de l'écriture, ou plus indirectement à travers l'évaluation de productions « ordinaires ». Pour M. Dabène, ces représentations ne doivent pas être considérées comme des épiphénomènes, des gênes à l'écriture qu'il faudrait faire disparaître. Représentation et motivation font partie intégrante de la compétence scripturale. Plus précisément, M. Dabène propose l'hypothèse d'un « continuum scriptural » (Dabène, 1990b, 1991). Cette hypothèse repose sur l'idée que les représentations de surface des usagers — marquées par une dichotomie entre des pratiques ordinaires et des pratiques d'exception — sont des représentations héritées de l'institution et génératrices d'insécurité ou de dévalorisation. Ces représentations masquent des invariants plus profonds qui assurent la cohésion du « geste scriptural », selon des axes de variation que la recherche sociolinguistique a pour objectif de préciser. Ces axes pourraient se situer du côté des composantes des situations de production d'une part, du côté des représentations de l'autre (Boyer et Peytard, 1990 ; Boyer, 1990).

La notion plus générale et globale de rapport au texte (Guibert, 1989) et à l'écriture (Barré-De Miniac, 1992 ; Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993 ; Guibert et Jacobi, 1990) réfère non seulement à la question des représentations, mais désigne également l'ensemble des relations à l'écriture, c'est-à-dire les images, conceptions, attentes et jugements, incluant les phénomènes de type attraction/rejet, envie/peur, etc... Bien qu'elle demande à être explorée plus avant, notamment dans ses articulations avec les performances effectives, elle inerve un nombre croissant de recherches, principalement liées à la formation des adultes (Johannot, 1995), même s'il semble que ce rapport se construise très tôt dans la scolarité (Barré-De Miniac, 1995a).

L'identité du sujet scripteur est une des notions qui émerge le plus souvent des travaux psychosociologiques. R. Guibert l'envisage sous l'angle de « l'identité énonciative, c'est-à-dire la représentation de soi comme énonciateur de discours » (Guibert, 1989, p.16) et l'utilise comme outil d'analyse des difficultés éprouvées par nombre d'étudiants pour produire des mémoires de fin d'études. Ces étudiants dénigrent souvent leurs propres pratiques, taisent leurs stratégies, qu'ils vivent comme des palliatifs de leur incapacité et non comme des tours de main. Ils tendent à penser que d'autres procèdent de façon logique et plus rapide qu'eux. Ses observations convergent avec celles de D. Bourgain (1988, 1994).

Les travaux d'E. Bautier (équipe de recherche ESCOL — « Éducation, socialisation et collectivités locales » — de l'Université Paris 8) se situent dans une perspective plus sociocognitive (Bautier, 1989, 1995a), articulant le rapport à l'écrit au rapport au langage en général, et ce dernier au rapport au savoir et à l'école (Bautier, Charlot et Rochex, 1993). Ces travaux contribuent à l'élaboration d'un système d'hypothèses permettant de comprendre la construction de l'élève comme sujet à travers son rapport au discours écrit et son rapport au savoir. La question de l'identité émerge aussi de la problématique développée dans cet ensemble de recherches, envisagée sous l'angle plus général de l'identité sociale (Bautier, 1989, 1995b).

L'écriture professionnelle et ses enjeux (Annales « Économies, Sociétés, Civilisation », 1987 ; Anstet, 1987 ; Bachman, 1992), notamment en terme d'identité professionnelle, constitue un champ de recherche récent en plein foisonnement, dont témoigne la publication récente de numéros spéciaux de revues centrés sur les pratiques d'écriture dans différents champs professionnels (O. Chantraine et P. Delcambre, 1992 ; M. Dumont et C. Revuz, 1994 ; S. Pène et P. Delcambre, 1995), y compris dans le domaine de la recherche en sciences humaines (Lourau, 1988 ; Perrot et de la Soudière, 1994). Issu d'une collaboration entre le réseau Langage et travail (CNRS) et l'équipe de recherche GERICO (Groupe interdisciplinaire en communication de l'Université Charles-de-Gaulle-Lille III) un séminaire « Écriture, écrits professionnels » (Delcambre, 1993) a permis de formaliser la problématique d'interaction écriture/travail dans le secteur sanitaire et social, et de clarifier la question de « l'instance de production des écrits professionnels » (Delcambre, 1993, p. 8). C'est, indirectement, à travers l'écriture, la question de l'identité professionnelle qui est abordée (Dardy, 1990). Ces recherches, dans leur ensemble, soulignent l'importance de la lecture et de l'écriture dans le travail (Boutet, 1993). Elles montrent que les écrits de travail sont le siège d'enchâssements complexes de fonctions (Akrich et Boulier, 1991), et que l'écriture est l'occasion d'une stratégie de positionnement du locuteur (**Cahiers du Réseau Langage et Travail**, 1993 / n° 6 ; Delcambre, 1994 ; Lévy, 1985 ; B. Fraenkel, 1993b). Située à mi-chemin entre la didactique et cette interrogation sur les écrits professionnels, une réflexion sur l'écriture dans le cadre de la formation est actuellement développée (Barré-De Miniac et Bourgain, 1994 ; **Les Cahiers Pédagogiques**, 1993). Le mémoire professionnel, situé « *entre engagement professionnel et construction de savoirs* » (Guigue-Durning, 1995) fait l'objet de recherches, notamment dans le domaine de la formation des enseignants (Cros, 1992 ; Nonnon, 1995).

La notion d'identité est donc utilisée dans des contextes et à des niveaux bien différents. Avec le même terme, certes différemment qualifié — identité énonciative, sociale, professionnelle — les chercheurs font référence à des réalités sans doute hétérogènes. Une clarification serait nécessaire. En parti-

culier il y a lieu de se demander si les concepts invoqués sont spécifiques à l'écriture ou si celle-ci n'est qu'un prétexte à l'étude de la question de l'identité. La réponse pourrait se trouver entre ces deux positions, la prise d'écriture spécifiant la question de la constitution et de l'affirmation de l'identité. Le problème serait alors de préciser ces spécifications. Il reste que l'écriture constitue un lieu, ou plutôt un objet de recherche qui se prête à ces rencontres de perspectives théoriques différentes, disjointes dans le domaine de la recherche. Il n'est pas interdit d'imaginer qu'une mise à plat et une confrontation des différents courants de recherche serait de nature à permettre des avancées dans la compréhension de cette notion de rapport à l'écriture, dont la question de l'identité est sans doute partie intégrante et constitutive.

## LES RECHERCHES DIDACTIQUES

Ces recherches ont la spécificité d'être menées en relation directe avec le terrain, de la classe lorsqu'il s'agit des élèves, des actions de formation lorsqu'il s'agit d'adultes. Le terme didactique est pris ici au sens large d'une relation avec la pratique sur le terrain, faite d'essais ou de planification d'actions à partir d'hypothèses théoriques, de théorisation de pratiques mises en œuvre, ainsi que d'observations systématiques et d'évaluation.

L'objectif n'est pas tant de faire un inventaire exhaustif des investigations menées que d'en dégager les grandes tendances et, pour la période récente de faire le point sur les différents chantiers mis en œuvre concernant la didactique de l'écriture. Ce thème est en effet très présent ces dernières années, comme en témoignent les titres des principales revues pédagogiques porteuses de ces explorations didactiques. Après un bref retour sur les principales tendances des années 70 à 85, seront résumées, et analysées en référence aux recherches présentées dans les deux premières parties, les avancées relatives aux travaux actuellement menés en matière de didactique de l'écriture.

### De 1970 à 1985 : les grandes tendances

L'autonomisation de l'écriture comme objet de recherche didactique est un phénomène récent. En témoigne le contenu des articles centrés sur l'écrit, publiés dans la décennie quatre-vingt dans cette revue, et repris dans un même numéro (« Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la **Revue Française de Pédagogie** », 1989). Sur les douze articles présentés, seuls deux concernent spécifiquement l'écriture et se présentent comme des contributions théoriques et non des recherches didactiques au sens entendu ci-dessus. De ce point de vue la situation française ne fait pas figure d'exception. G. Gagné et R. Lazure (1984) aboutissent au même constat concernant la recherche américaine en pédagogie de la langue maternelle. Ces recherches sont en nombre extrêmement restreint (9 sur les 20 000 fiches répertoriées) et essentiellement descriptives. Concernant les apprentissages premiers et fondamentaux, premier et second cycles de l'école élémentaire, la nécessité d'articuler lecture et écriture est affirmée depuis les années soixante-dix, avec la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, initiée à l'Institut National de Recherche Pédagogique par les travaux d'H. Romian (Romian, 1979). Dans ces

recherches comme dans les recherches pédagogiques en général le mot « écriture » apparaît rarement seul. « Production écrite » et « expression écrite », voire « production de texte » sont les termes généralement utilisés par parler des activités d'écriture en classe de français. Car c'est dans le cadre des recherches sur l'enseignement du français que se situent, encore actuellement, la grande majorité des recherches relatives à la didactique de l'écriture.

Analysant les tendances générales concernant les thématiques de ces recherches de 1970 à 1984, à partir de la banque de données DAFTEL-INRP (2), F. Ropé (1991) indique que la production écrite apparaît beaucoup moins fréquemment que la production orale et la lecture, que les aspects pragmatiques sont peu étudiés. « *Le plus étonnant paraît être le faible nombre d'occurrences concernant la créativité écrite... et le goût d'écrire* » (1991, p. 62).

Sur la question précisément du bilan des recherches en « production écrite », M. Noël-Gaudreault (1991) constate qu'elles sont approximativement deux fois moins nombreuses que celles qui portent sur le code linguistique, les recherches-actions ne représentant que 20 % d'entre elles. Au cours des années considérées, les activités d'apprentissage comme la rédaction faisaient progressivement la place à des activités de production de discours, principalement narratif et poétique. C'est précisément sur ces différents points que l'évolution se fait à partir de 1985 : foisonnement d'expérimentations et intérêt porté à d'autres discours : descriptif, argumentatif, explicatif, informatif, etc.

De manière convergente, et dans le cadre d'une analyse de contenu d'une partie de ces recherches de 1970 à 1984, celles relatives à la didactique des textes et documents, G. Pastiaux-Thiriât (1990, 1991) indique combien sont croisées activités de lecture et activités d'écriture durant ces quinze années. Concernant l'écriture impliquée dans le cadre de ces pratiques, G. Pastiaux-Thiriât fait remarquer que ce ne sont pas les exercices scolaires classiques (rédaction, dissertation, commentaire ou résumé) qui font l'objet des recherches, mais des pratiques marginales : la poésie d'une part, l'écriture longue de l'autre. Une analyse plus précise des théorisations relatives à ces pratiques indique une évolution intéressante. Une première période reste marquée par la référence à la linguistique, avec la volonté de faire acquérir aux élèves les matrices structurelles de la narrativité ou les procédures discursives. Peu à peu s'amorce une tendance à s'intéresser à l'élève, à ses stratégies d'apprentissage, ses représentations.

Ce que G. Pastiaux-Thiriât comme M. Noël-Gaudreault observent de la didactique à cette époque est également vrai de la psychologie du langage, largement dépendante, elle aussi, de la linguistique. Celle-ci, fournissant principalement la description « d'états finis », les essais pédagogiques qui s'en inspiraient ont d'abord été centrés plus sur la modélisation ou l'évaluation des écrits des élèves que sur la production elle-même. Cependant, dès les années quatre-vingt s'amorce une évolution en didactique dans le sens d'une *théorisation des conditions de l'enseignement/apprentissage, avec un début de centration sur les processus de production, le rôle de la situation et un intérêt croissant pour les recherches historiques mettant en avant la relativité et les présupposés historiques des pratiques scolaires d'écriture.*

Concernant plus précisément les activités d'écriture proposées aux élèves, les synthèses établies par Y. Reuter pour le collège (1989) et J.P. Goldenstein pour l'ensemble des niveaux scolaires (1988, version remaniée et complétée en 1995) décrivent les pratiques innovantes qui se développent progressivement, s'ajoutant aux rédactions, études de textes et dissertations, *modèles traditionnels encore largement dominants*. J.P. Goldenstein classe ces innovations selon leur durée : jeux poétiques, écriture « au cours moyen » et écriture au long cours. Activités ludiques ponctuelles, tâches de durée moyenne comme une pièce de théâtre, ou projet d'écriture qui organise toutes les activités de français pendant une partie de l'année, voire l'année entière. Dans l'ordre des pratiques nouvelles, Y. Reuter rappelle le rôle novateur du texte libre (Clanché, 1988) et des ateliers d'écriture, dans la lignée des travaux d'E. Bing (1976) ou de Ricardou (1978) et C. Oriol-Boyer (1992, Texte En Main, 1984a, 1984b). L'important, comme le souligne Y. Reuter, est qu'avec les ateliers ou les projets d'écriture plus ou moins longue, est introduite la notion de re-travail, de réécriture, c'est-à-dire d'écriture proprement dite. La problématique de l'accès à l'écrit se déplace ainsi nettement du produit au producteur, du texte au scripteur. On s'éloigne clairement de la reproduction de modèles.

Ce sont ces orientations qui, à partir des années quatre-vingt-cinq, et en relation sans doute avec l'émergence du thème de l'écriture dans les différentes disciplines contributives présentées dans les deux premières parties, sont développées et approfondies sur le plan didactique. Les différents chantiers, tels que nous les avons classés, déclinent à leur manière cette nouvelle thématique de l'écriture comme travail, nécessitant l'implication du scripteur, et associée à différents usages, sociaux et intellectuels. On ne sera pas étonné de ne pas trouver de superposition entre le classement des recherches présentées dans les deux premières parties et l'organisation thématique des chantiers didactiques proposée pour la présentation de cette troisième partie. La didactique, *précisément parce qu'elle est aux prises avec la réalité de la classe et des élèves, ne peut isoler des points de vue aussi facilement que le chercheur*. Par ailleurs son rôle est aussi d'énoncer des hypothèses nouvelles ou complémentaires qu'un point de vue réducteur a priori lui interdirait. Les différents thèmes proposés, au risque de certaines redondances, doivent être seulement considérés comme autant de prises de vue partielles et complémentaires des investigations didactiques actuellement menées dans le domaine de l'écriture. Nous n'avons pas non plus voulu calquer le découpage en niveau scolaire, car, et c'est précisément une donnée nouvelle, en même temps qu'elle met l'accent sur le scripteur, la didactique élargit ses travaux au collège, au lycée, et même à la formation. Les mêmes lignes directrices se trouvant travaillées à ces différents niveaux, tout se passe comme si les confrontations inter-niveaux étaient source d'enrichissement et d'approfondissement des hypothèses.

### **Donner sens aux activités d'écriture en tant que pratique sociale**

Les travaux relevant de cette thématique s'inscrivent dans la continuité de ceux développés au cours de la période précédente et dans lesquels l'apprentissage de l'écriture était lié à la notion de communication. Il s'agit de diversifier les écrits produits, d'une part en référence à la diversité des écrits qui existent dans la société, d'autre part pour articuler l'apprentissage de l'écriture sur la fonction sociale de celle-ci. Cette perspective est mise en

œuvre dès l'école maternelle. Elle s'actualise sous la forme de production d'écrits en relation avec des projets d'enseignement qui créent des situations fonctionnelles conduisant à des écrits diversifiés : lettres, affiches, etc. (Jolibert, 1988 ; Mouvet, 1990 ; Petitjean, 1985 ; **Rencontres Pédagogiques**, 1993 / n° 33 ; **Repères**, 1989 / n° 78). On sort ainsi du seul modèle littéraire, en fondant ce choix didactique sur l'hypothèse que c'est en produisant des écrits sociaux diversifiés qui font sens, puis en analysant leurs fonctionnements que l'on apprend à écrire (Lartigue, 1988 ; Romian, 1994). Largement présente dans les travaux à l'école primaire cités ci-dessus, cette perspective l'est à un moindre degré dans les recherches au niveau du collège (Binsse et Hédoux, 1990 ; Maga et Méron, 1993.) Qu'elle soit explicitée ou non, la relation entre cette hypothèse didactique et les perspectives sociolinguistiques évoquées ci-dessus, notamment celle du continuum scriptural développée par M. Dabène, peut être établie. L'importance accordée à l'analyse des fonctionnements évoque également le rôle des représentations sociales dans l'acte scriptural.

Un autre aspect nouveau de ces expérimentations concerne le fait que les écrits scolaires eux-mêmes sont inscrits dans les écrits sociaux (**Pratiques**, 1981 / n° 29 ; Delforce, 1985 ; Brossard, 1995). L'école est considérée et analysée comme un contexte social particulier auquel l'élève adaptera d'autant mieux ses écrits qu'il en aura analysé les particularités et les exigences. Comme nous l'avons signalé dans notre première partie le développement et la diffusion des recherches en histoire de l'éducation ne sont sans doute pas étrangères à l'accent mis sur la relativisation des pratiques scolaires.

Dans une perspective plus liée à la prise en compte de la diversité culturelle, sociale et familiale des pratiques de l'écrit, E. Rogovas-Chauveau et G. Chauveau développent des recherches-actions visant à fonder des interventions didactiques sur le sens des activités relatives à l'écrit dans le contexte social et culturel des enfants (Chauveau, 1991 ; Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993). Leur travail se situe plus au niveau de la lecture, la lecture et l'écriture se trouvant intimement liées en référence à des hypothèses constructivistes (cf. ci-dessous). La prise en compte des représentations initiales de l'écrit, des savoirs partiels et des acquis extra-scolaires conduit à développer des recherches didactiques sur l'écrit en relation avec les collectivités locales (« Cent actions parents-écoles/collèges », 1995). Les investigations didactiques, dans ce domaine, tout comme celles liées aux perspectives ouvertes par l'anthropologie culturelle, sont très peu développées. Elles pourraient pourtant largement contribuer au développement d'une « socio-didactique » au sens entendu ci-dessus. La mise en convergence des recherches théoriques en anthropologie culturelle et psychosociologie est encore très embryonnaire. La définition d'hypothèses opérationnelles fines reste donc problématique.

### **De la conceptualisation à l'appropriation de l'écriture**

Les travaux présentés sous ce titre concernent principalement l'école élémentaire, et plus spécifiquement le cycle des apprentissages premiers. Il s'agit de travaux sous-tendus par des hypothèses psychogénétiques issues des travaux de Ferreiro et d'hypothèses plus psycholinguistiques faisant référence aux notions de métacognition et de clarté cognitive (Downing et Fijalkow, 1984). Le terme d'appropriation (Besse, 1995) résume l'option didactique commune aux différents groupes de recherche se référant à ces

hypothèses. Il s'agit d'élaborer une relation individuelle à la langue écrite, sous l'angle de la lecture et de l'écriture, dès le départ (Fijalkow, 1993). Cette élaboration résulte d'une construction commencée dès avant l'école, qui se modifie au contact de cette dernière et des apprentissages qu'elle organise, puis qui évolue par la suite, en fonction des activités et circonstances personnelles. Si l'apprentissage est commencé avant l'école, cela signifie que celle-ci doit prendre en compte les acquisitions déjà réalisées en organisant l'apprentissage autour d'activités susceptibles de permettre à l'enfant de développer son activité conceptualisatrice. Cela inclut le développement des capacités métalinguistiques à partir d'activités de réflexion sur l'écrit et ses usages. Cela nécessite aussi la mobilisation d'activités métacognitives, visant à faire prendre conscience à l'élève de ses connaissances sur le fonctionnement du système écrit et de ses activités de perception, mémorisation et apprentissage. Ces hypothèses sont mises en œuvre dans des recherches-actions (Besse, 1994 ; Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1989 ; Chauveau, Rémond et Rogovas-Chauveau, 1993 ; Rogovas-Chauveau et Chauveau, 1994 ; Teberosky, 1989). L'ensemble de ces recherches converge sur l'idée que les conceptions de l'enfant sont plus étendues et plus complexes que la simple correspondance entre la modalité sonore et celle écrite. La découverte des propriétés représentatives de l'écriture et du fonctionnement du système a bien lieu dans et hors l'école.

Ces recherches ont également en commun une démarche qui consiste à solliciter beaucoup l'activité d'écriture de l'élève, et ceci très tôt, dès l'école maternelle. Ces activités prennent la forme d'écriture spontanée, de dictée, dictée réciproque, ou même de copie (Fijalkow, 1995). Ces activités de production constituent un support qui permet à l'enseignant de connaître les niveaux de connaissance et de conceptualisation des élèves, et qui sont le point de départ d'activités réflexives. À cette dimension de production se surajoute une dimension interactive entre enfants, autre point commun de ces recherches. Les interactions entre enfants sont en effet largement utilisées comme autant d'occasions d'échanges de connaissances sur le système écrit. Elles sont aussi mises en œuvre pour susciter des conflits cognitifs (Hardy et Platone, 1994 ; Pontecorvo, 1990 ; Teberosky, 1988, 1990) utilisés pour développer ou ré-orienter les conceptualisations des jeunes enfants. Cette dimension interactive dans l'enseignement est considérée par G. Hillocks (1986) comme particulièrement décisive de l'efficacité des démarches mises en œuvre en matière d'enseignement de l'écriture (« written composition »). Sur la base d'un classement de 500 recherches américaines, G. Hillocks conclut que le mode d'enseignement le plus efficace est celui qui se réalise à l'intérieur de petits groupes de pairs. Mais cette supériorité n'est observable que lorsque ces groupes ont à réaliser des tâches très fortement structurées.

Ces recherches-actions issues d'hypothèses constructivistes sont appliquées à l'âge des premiers apprentissages. Elles n'excluent cependant pas une conception d'ensemble de la maîtrise de l'écrit et de l'écriture en particulier, en terme d'établissement d'une relation individuelle à celle-ci. Cette conception fait écho à la thématique relative à la notion générale de rapport à l'écriture, évoquée ci-dessus dans le cadre des recherches psycho-sociologiques. L'idée nouvelle que ces recherches didactiques apportent est que ce rapport a des chances d'être durable si sa formation résulte d'un accompagnement des stratégies développées par l'élève. Rappelons en effet que les pistes didactiques ouvertes par les recherches en psychologie génétique (première partie) consistent principalement en une forme d'« étayage » par

l'adulte des stratégies spontanément développées par les enfants. J.M. Besse, pour cette raison, voit dans l'appropriation de l'écrit ainsi conçu un moyen de prévention de l'illettrisme (Besse, 1995). Cela nécessite que l'école ne s'accapare plus le monopole de la transmission de l'écrit.

### Les procédures de travail du scripteur

Très largement inspirées des travaux américains de psychologie cognitive d'une part, des recherches psycholinguistiques d'autre part (cf. première partie), des recherches ont tenté de décrire précisément le travail du scripteur. Trois thèmes principaux ont fait l'objet d'importants chantiers didactiques : la planification de la tâche d'écriture, la question des marques linguistiques (de l'orthographe en particulier) et la réécriture.

La notion de « résolution de problèmes », reprise à la psychologie cognitive, est utilisée pour envisager l'écriture en terme de « problèmes d'écriture » (**Rencontres Pédagogiques**, 1988 / n° 19). Cette expression est utilisée pour regrouper un ensemble d'approches nouvelles dont l'idée de base est d'inverser la démarche classique fondée sur une complexification croissante des tâches d'écriture, du mot à la phrase, au paragraphe, puis au texte. L'hypothèse est qu'au contraire il est nécessaire de faire affronter très tôt à l'enfant, dès l'école maternelle, des situations de production de textes complexes. Dans ces recherches est utilisée aussi la notion de conflit cognitif. Les situations complexes, difficiles pour l'enfant ont pour fonction et comme intérêt de l'obliger à mobiliser ses acquis, à les ré-organiser, et comprendre la nécessité d'en acquérir d'autres. Le groupe est également utilisé comme révélateur des problèmes, source des conflits cognitifs. Les nombreuses recherches-innovations débouchent sur la mise au point de guides pour l'enseignant, lui permettant de sérier les niveaux de son intervention. Sont privilégiées les interventions portant sur la planification, le choix de la stratégie discursive, la gestion des effets sur l'interlocuteur et de la progression thématique. Les interventions constituent des aides au re-travail du texte.

La notion de résolution de problèmes est appliquée aussi par ce groupe de recherche pour aborder la question de la gestion des marques linguistiques, dans une perspective largement inspirée des travaux de l'équipe HESO du CNRS (cf. première partie). L'orthographe, l'utilisation des pronoms en tant que marque de la cohérence d'un texte, la ponctuation sont abordés selon des démarches de résolution de problème plus ou moins complexes (**Repères**, 1988 / n° 75, 1989 / n° 78), qui relèvent soit d'une approche descriptive, soit d'une approche hypothético-déductive. Dans les deux cas, il y a mise en problème du dysfonctionnement constaté, réflexion sur le fonctionnement du système linguistique, puis retour sur la tâche. Ainsi se trouvent coordonnées, au plan de l'investigation didactique, des hypothèses cognitives liées à la question des stratégies et des hypothèses psycholinguistiques sur le fonctionnement de la langue. La démarche d'ensemble prévoit également une étape d'évaluation (**Repères**, 1989 / n° 79 ; Ducancel, Romian et Djebbour, 1991). Celle-ci est critériée. Elle met l'élève dans une position active, de gestion de la tâche en fonction des représentations qu'il a du produit à réaliser. L'étape suivante est plus de l'ordre de la révision de texte (au sens de cette expression utilisée dans le cadre des modèles cognitifs américains présentés ci-dessus) que de la réécriture proprement dite.

Dans un autre contexte, celui de l'enseignement de l'orthographe en lycée professionnel tertiaire, A. Lazar et R. Honvault (**Rencontres Pédagogiques**, 1986 / n° 19) utilisent une démarche également inspirée des travaux de l'équipe HESO du CNRS, plus précisément de la typologie des erreurs classées selon les secteurs correspondant aux trois zones du pluri-système orthographique distinguées par N. Catach. Cette base théorique est utilisée pour fournir aux élèves un cadre à partir duquel ils établissent leur propre typologie, en fonction de leurs besoins. Mis ainsi en position réflexive et dans des situations de retours sur leur production, les effets s'avèrent positifs. La question que posent A. Lazar et R. Honvault porte sur la transférabilité des compétences ainsi acquises à des situations de production personnelle. Cette recherche-innovation, qui a le mérite d'être accompagnée d'une évaluation, illustre bien la contribution possible de la recherche didactique à la recherche psycholinguistique qui l'inspire, en pointant les limites du transfert didactique de certains modèles de fonctionnement linguistique.

La question de la réécriture proprement dite est une question largement développée dans les recherches récentes, depuis le cycle 3 de l'école primaire à l'université (Marquillo-Larray, 1995) et l'éducation de base (Leclerc, 1994), en passant par le collège. Deux numéros de la revue **Repères** (1991 / n° 4, 1994 / n° 10), un numéro de la revue **Recherches** (1989 / n° 11) et un autre du **Français Aujourd'hui** (1994 / n° 108) sont consacrés à ce thème. Sous l'influence de travaux, pourtant anciens, mais qui ont mis beaucoup de temps à faire leur entrée dans l'école, le travail sur le brouillon constitue une piste pédagogique largement exploitée actuellement. Ces travaux sont ceux de la génétique linguistique évoqués ci-dessus (première partie), les travaux de C. Fabre sur des brouillons d'écoliers (1988, 1990, 1994) ayant largement contribué à leur transfert dans le domaine didactique. Ce transfert nécessite une réflexion sur les phénomènes spécifiques à l'écriture enfantine et sur les conceptions de l'écriture sous-jacente aux démarches d'apprentissage. La question de la relation entre les types de texte et la réécriture n'est pas toujours posée et mériterait sans doute de l'être, voire de faire l'objet d'une explicitation auprès des élèves pour favoriser le travail de réécriture (Rosat, Dolz et Schneuwly, 1991 ; Roussey, 1990). Tous les types de texte se prêtent-ils à la réécriture ? N'y a-t-il pas des relations privilégiées entre le type de texte et les points sur lesquels porte la réécriture ? Les expérimentations sur le terrain, encore trop peu nombreuses en terme de recherche didactique du moins, ont, dans un premier temps l'intérêt majeur de conduire les enseignants à changer leur représentation du brouillon qui, d'essai, devient outil de travail. D'après les expériences rapportées, et qui portent autant sur des écritures longues que des écritures courtes, il s'avère que ce travail porte principalement sur les points suivants : les opérations énonciatives, la question du point de vue, la cohérence sémantique, les procédés argumentatifs. Dans une perspective centrée sur la problématique de l'investissement du sujet dans son texte, D. Bucheton (1992) montre comment peut évoluer, à travers les réécritures, le rapport du sujet à son texte. D'une manière générale, les recherches soulignent l'importance du travail d'élaboration par l'enseignant des démarches de réécriture ainsi que d'une pratique finement différenciée (Bucheton, 1992 ; Leclercq, 1994).

### **Les types de textes et la question des genres littéraires**

En dehors de la question des écrits fonctionnels (cf. ci-dessus), la recherche relative aux spécificités des discours caractéristiques des différents types de

textes et des problèmes didactiques qu'ils posent est très développée. La question qui est posée et qui fait l'objet de débat dans le champ de la didactique du français est celle de choisir une typologie qui puisse guider le didacticien (Bain, 1987 ; Schneuwly, 1987 ; **Pratiques**, 1987 / n° 56 ; **Le Français Aujourd'hui**, 1986 / n° 79). Les types de textes ayant fait l'objet de recherches didactiques, en terme de discours spécifique sont principalement les suivants :

\* Le récit, qui, lui, est travaillé dès l'école maternelle (Bonnet et Piguet, 1993 ; Brigaudiot et Ewald, 1990 ; Ducancel, 1990 ; Dumortier, 1986 ; **Pratiques**, 1988 / n° 59, 1993 / n° 78)

\* Les textes explicatifs (**Repères**, 1987 / n° 72, 1989 / n° 77 ; **Pratiques**, 1986 / n° 51, 1988 / n° 58)

\* Le texte de fiction (Noël-Gaudreault, 1990 ; **Pratiques**, 1985 / n° 47)

\* Le texte documentaire (**Pratiques**, 1985 / n° 47)

\* Les textes descriptifs (**Pratiques**, 1987 / n° 55).

Cette problématique des textes, largement dominante dans les années 1985 à 1990, ainsi qu'en témoigne le thème du 3<sup>e</sup> colloque international de didactique du français : « Apprendre/enseigner à produire des textes écrits » (Chiss, Laurent, Meyer, Romian et Schneuwly, 1987) cède progressivement la place à une problématisation en terme de genre (Boissinot, 1986 ; Canvat, 1994 ; **Pratiques**, 1987 / n° 54 ; Schneuwly, 1994). Cette notion est utilisée dès 1988 pour élargir l'éventail des genres littéraires légitimés et introduire à l'école des « mauvais genres » (**Pratiques**, 1987 / n° 54). Le roman et le théâtre ont fait l'objet de nombreux travaux (**Pratiques**, 1989 / n° 64, 1990 / n° 65, 1992 / n° 74) marqués par un important travail sur le personnage (**Pratiques**, 1988 / n° 60). Celui-ci est travaillé selon trois axes (Reuter, 1988) : en tant que marqueur typologique, en tant qu'organisateur textuel et comme lieu d'investissement. On peut interpréter ce travail sur le personnage comme une piste didactique permettant de réinvestir le travail issu de la linguistique textuelle et de le concilier avec les problématiques plus actuelles de centration sur le scripteur et l'implication de celui-ci. Comme pour le récit, l'utilisation des catégories littéraires en matière des genres a fait l'objet d'une réflexion sur son usage en didactique (**Pratiques**, 1990 / n° 66). Plus récemment encore, et dans l'optique d'une nouvelle problématisation des liens entre lecture et écriture (**Pratiques**, 1995 / n° 86, Reuter, 1994), cette notion est actuellement utilisée comme un possible « articulateur privilégié de la lecture/écriture » (Reuter, 1995, p. 19).

Depuis les années 1990 se développe également un travail sur les textes « scolaires », travail nourri non seulement des travaux antérieurs liés à la linguistique textuelle, mais aussi, pour la rédaction et la dissertation par exemple, des données issues des travaux historiques et psychosociologiques, et visant à une explicitation des enjeux de ces types de textes. Sont ainsi travaillés : la dissertation (Delforce, 1985 ; **Pratiques**, 1990 / n° 68, 1992 / n° 75), le commentaire composé (Veck, 1990), le résumé (Charolles et Petitjean, 1994 ; **Pratiques**, 1991 / n° 72 ; Veck, 1988), le dossier documentaire (**Pratiques**, 1993 / n° 79), la prise de notes (Bessonat, 1995).

### La question de l'articulation lecture-écriture

Il s'agit d'une question qui, dans l'état actuel des recherches, est peu développée en tant que telle. La synthèse sur ce thème, établie par F. Ropé

(1994) à partir des données DAFTEL-INRP répertorie 143 fiches de 1970 à 1991. Ces recherches relèvent de champs théoriques disjoints. La question est abordée à l'occasion de chantiers didactiques non systématiquement articulés entre eux. Selon que l'on se situe dans la période des premiers apprentissages ou dans les étapes ultérieures, la question des interactions lecture-écriture est abordée différemment.

Concernant les *apprentissages premiers*, la *priorité a longtemps été* accordée à la lecture, selon le préjugé que l'écriture doit succéder à l'apprentissage de la lecture. Les années soixante-dix, nous l'avons déjà souligné, ont été celles de la lecture. Dans de nombreux travaux traitant de l'entrée dans l'écrit et parlant de lecture-écriture, le versant lecture est en réalité le seul objet de recherche. L'écriture en tant que telle, longtemps absente dans les travaux de didactique à l'âge des premiers apprentissages, y entre de plain-pied dès les années quatre-vingt, ainsi qu'en témoignent les travaux cités ci-dessus. Mais l'articulation entre les tâches d'écriture et celles de lecture n'est pas toujours théorisée. Elle l'est dans les travaux examinés sous le titre « de la conceptualisation à l'appropriation de l'écriture », en référence à la théorie constructiviste développée par E. Ferreiro. Cependant, les approches didactiques qui s'en inspirent introduisent certes des tâches d'écriture, *mais dont la fonction est plus à usage de conceptualisation du système écrit que de développement de l'écriture pour elle-même*, en articulation avec une autre activité que serait la lecture. Par hypothèse en effet la psychogenèse de l'écrit est marquée par la découverte du système écrit. Cependant des travaux didactiques se référant à ce champ théorique tentent de mettre en place des démarches dans lesquelles l'écriture proprement dite pourrait constituer un détour pour la lecture (Bracquart, 1992)

M. Bru (1990, 1991) propose d'inverser radicalement l'ordre des apprentissages et d'utiliser la production d'écrit comme moyen d'apprentissage de la lecture. Reprenant dans une perspective synthétique les apports des différents courants théoriques en psychologique et en linguistique, son travail repose sur l'idée que, même en début de scolarité primaire, l'enfant témoigne *d'un intérêt soutenu pour l'écriture, et que celle-ci est, pour lui, une activité spécifique*. Lettres mobiles, traitement de texte etc. sont autant de moyens permettant la production de textes avant les apprentissages formels. Ces *tâches d'écriture*, susceptibles de mobiliser la vigilance et l'activité cognitive de l'enfant, servent de supports aux apprentissages. Des évaluations chiffrées d'expérimentations menées sur la base de ces hypothèses didactiques fournissent des résultats en faveur de cette démarche (Kempf, 1987).

Le colloque organisé à Lille en novembre 1993 à l'initiative de l'équipe Théodile-Crel (Théorie-didactique de la lecture-écriture, Université Lille 3) (Reuter, 1994) constitue une tentative de systématisation de cette question, dans la perspective de la définition d'un modèle qui puisse rendre compte des relations lecture-écriture dans le champ didactique. Le caractère récent de la théorisation de cette question, *en même temps que son urgence* sont en partie liées aux avancées didactiques de ces dernières années. Ainsi les relations lecture-écriture sont présentes dans les travaux de réécriture et leur utilisation renforce la conscience de la nécessité d'une formalisation. La centration croissante sur l'élève, sujet de ses apprentissages (Halté, 1987 ; Oriol-Boyer, 1993), le développement de projets d'écriture longue (Breyer, 1989), dans le cadre ou non d'ateliers d'écriture scolaires ou extra-scolaires (cf ci-dessous), mais aussi les travaux sur la prise de notes ou la constitution

de dossiers, ceux sur le mémoire professionnel, conduisent à rechercher les fondements théoriques d'une articulation didactique de la lecture et de l'écriture. Y. Reuter (1994, 1995) propose un schéma général qui établit une distinction entre les relations entre lecture et écriture d'une part, les interactions proprement dites entre celles-ci d'autre part. Ces interactions seraient la condition d'une véritable entrée dans l'écrit et facteurs de facilitation et développement de l'une et l'autre compétences. Sur le plan didactique, l'hypothèse est avancée — et elle reste à mettre à l'épreuve — qu'un travail centré sur les « *articulateurs privilégiés de la lecture-écriture* » (genre, type de texte, personnage, scène, catégories communes à la lecture et à l'écriture) pourrait optimiser ces interactions.

Sur ce thème, il est enfin intéressant de signaler, bien que ce domaine soit peu exploré, une piste de recherche possible, issue des travaux en histoire de l'éducation, et qui concerne l'étude des traces observables dans les marges des livres. L'insertion d'écrits du lecteur dans le livre lu est en effet un lieu privilégié d'étude d'une forme d'imbrication particulière entre l'activité de lecture et celle d'écriture (Fraenkel, 1991).

### **Ecrire pour apprendre**

Ainsi que nous l'avons signalé lors de l'examen des perspectives ouvertes par l'anthropologie, l'effet de l'écriture sur les modes de pensée, l'hypothèse de Goody d'un processus de « domestication » de la pensée lié à l'usage de l'écriture n'a suscité encore que très peu de travaux didactiques, en France du moins. Le poids de la tradition scolaire française, qui lie intimement l'apprentissage de la langue à l'enseignement du français et de la littérature contribue sans doute à cet état de fait.

Dans le cadre de la didactique des sciences expérimentales, et en terme de compétence méthodologique (Aster, 1988 ; Astolfi, Perterfalvi et Vérin, 1991 ; Vérin, 1988) des recherches-actions sont menées sur l'usage de différents types d'écrits ainsi que d'outils graphiques (dessins, schémas, organigrammes...). Les travaux se situent à l'école primaire et au collège. Une réflexion est menée autour de la distinction entre écrits d'investigation et écrits d'exposition. L'accent est mis sur l'acquisition de connaissances métacognitives permettant aux élèves la gestion et le contrôle de leur démarche d'écriture. Ces travaux sont convergents avec ceux développés en Angleterre par C. Sutton (1989). Dans une perspective proche mais plus centrée sur les acquisitions linguistiques, et plus précisément du texte explicatif en liaison avec un enseignement de biologie et de physique en CM1, une expérimentation (Fontaine, 1992) suivie d'une évaluation comparative entre une classe expérimentale et une classe témoin tend à montrer une efficacité à moyen terme. Cette efficacité porte sur les compétences en matière de rédaction de texte explicatif. C'est également le texte explicatif qui est au centre des investigations sur l'écriture en sciences de A. Robert, C. Durnerin et D. Capart (1992). Comme on le voit ce domaine est, à l'heure actuelle, un domaine en émergence qui nécessiterait une mise en convergence des problématiques posées par les didacticiens des sciences et les acquis des nombreux travaux évoqués ci-dessus concernant les types de textes. Quelques ouvrages américains, un peu plus anciens, développent des problématisations sur l'usage de l'écriture pour l'apprentissage en général (Harrison, 1983 ; Mayher, Lester et Pradl, 1983 ; North, 1987). Parker et Goodkin (1987) tentent de modéliser le rôle des formulations langagières dans la construction des connaissances. Ces ouvrages concernent l'enseignement des disciplines littéraires et

scientifiques, au niveau du collège et du lycée. Il s'agit de formalisations didactiques et non d'expérimentations de terrain.

### Les processus d'écriture et l'ordinateur

Les travaux rassemblés sous ce titre sont issus de champs et d'équipes dispersés. Les recherches sur la didactique de l'écriture utilisent l'ordinateur, le plus souvent le traitement de texte, à des titres différents, liés à leur problématique propre. Il paraît cependant intéressant de les regrouper, d'une part pour faire le point sur les différents usages possibles et expérimentés de cet outil, d'autre part pour mettre en évidence les limites de cet outil. Les différentes recherches convergent en effet vers l'idée que c'est l'analyse préalable des processus scripturaux qui assure l'intérêt et l'efficacité de l'usage du traitement de texte et non pas l'usage en tant que tel qui informerait sur les processus. Les pistes didactiques explorées peuvent se regrouper autour de quatre points :

*L'ordinateur comme facteur de motivation* (Lazar, 1994 ; Michonneau, 1987 ; **Rencontres Pédagogiques**, 1986 / n° 10), chez des élèves peu enclins à l'écriture, en lycée professionnel par exemple. Des expériences menées dans ce cadre il ressort que le traitement de texte peut stimuler la rédaction et la révision, évitant le fastidieux travail de recopie. C'est pour cette raison que son intérêt concerne essentiellement les textes longs. Avec des enfants plus jeunes, M.C. Pouder (1993) aboutit à une conclusion plus nuancée, les réactions des enfants étant très variées, allant de l'excitation à l'indifférence.

*L'ordinateur comme moyen d'accès à l'écrit dès le plus jeune âge.* Sur la base de cette hypothèse R. Cohen (1987, 1992) mène une série d'expériences dans lesquelles l'utilisation d'un logiciel « ALE » permet au jeune enfant, dès trois ans, de produire des écrits. Faisant référence aux travaux d'E. Ferreiro, R. Cohen émet l'hypothèse que cette manipulation très précoce de l'écriture (l'ordinateur éliminant les difficultés d'ordre psychomoteur) devrait accélérer le processus de conceptualisation de l'écrit. Les nombreuses expérimentations menées sur le terrain nécessiteraient des évaluations à moyen et long terme pour juger de la durabilité des acquisitions ainsi réalisées. Dans l'immédiat les observations fines réalisées au cours des expérimentations permettent de discuter du nombre et de la nature des étapes de conceptualisation de l'écrit définies par Ferreiro.

*L'ordinateur comme outil de réécriture.* C'est sans doute le domaine le plus exploré actuellement, à l'école primaire (Plane, 1994 ; Pouder, Temporal et Zwobada-Rosel, 1990), au collège (Hébert, 1985, 1988 ; Nicolet, Genevay et Gervais, 1992 ; Anis et Temporal-Marty, 1990). Globalement, il semble que, spontanément, les jeunes enfants n'utilisent le traitement de texte que comme un clavier de machine à écrire, ce qui conduit à penser que l'utilisation du traitement de texte doit prendre place à l'intérieur d'une didactique. Les enfants jeunes ou les scripteurs peu experts font essentiellement des corrections de surface et des interventions locales. Outre le niveau d'expertise, il semble que le type de texte influence le niveau d'intervention. Avec des textes descriptifs, Nicolet et al. (1992) obtiennent des interventions portant sur la structure du texte, avec déplacements de blocs. Les textes narratifs paraissent plus difficiles à traiter de ce point de vue par les élèves. Chez des élèves de 4<sup>e</sup> (Herbert, 1988) il est possible d'obtenir des transformations portant sur la cohérence textuelle et discursive.

*L'ordinateur comme outil de production et création littéraire*, dans une perspective d'articulation lecture-écriture. Les expérimentations dans ce domaine (Balpé, 1987 ; Stein, 1987) utilisent des logiciels qui mettent les élèves en situation de production (poèmes dans les travaux de J.P. Balpé, récits dans ceux de E. Stein) à partir de banques de données de structures aléatoires ou de structures de récit issues d'analyse d'œuvres littéraires. Ces expériences constituent une approche particulière de l'écriture et de la littérature. C'est dans cette même perspective que se situent les expériences d'écriture menées par C. Oriol-Boyer autour de l'utilisation de programmes permettant au scripteur de jouer sur ses propres textes ou ceux d'auteurs dans une perspective créatrice (Texte en Main, 1984-85). Le rôle de ces activités dans une didactique de l'écriture, plus précisément le niveau et le mode d'impact, en relation avec les autres tâches d'écriture, mériteraient sans doute d'être précisés.

### **Les formations en écriture para- ou post-scolaires**

Les ateliers d'écriture, à destination de jeunes ou d'adultes, dans ou hors les murs de l'école, l'écriture en éducation de base ou dans la formation professionnelle initiale ou continue, constituent actuellement des lieux de foisonnement d'expérimentations. Dans ces divers lieux les expériences sont inspirées de principes assez proches. La recherche en est actuellement plus à une phase d'affinement de description des actions et de formalisation de celle-ci que d'évaluation proprement dite. Les expérimentations réalisées en marge de l'école — ou tout au moins des contraintes strictement liées aux programmes — ou en amont de celle-ci ont un rôle singulier à jouer pour une didactique de l'écrit, car elles sont des lieux privilégiés pour rappeler des objectifs majeurs oubliés par l'école en raison notamment du poids des traditions, ou pour pointer des priorités nouvelles liées à l'évolution des conditions et exigences professionnelles et sociales.

Sous une appellation unique, *les ateliers d'écriture* désignent des pratiques très diversifiées, quant aux principes et objectifs qui les sous-tendent et du point de vue des publics qu'ils visent (Boniface, 1992, 1994 ; Oriol-Boyer, 1992). Globalement les démarches peuvent être situées, ou tentent de se situer (Bing, 1976 ; André, 1989, 1995) entre deux pôles : celui de l'expression du sujet d'une part, celui de texte littéraire d'autre part. Les quelques recherches actuellement disponibles (Lafont, 1993 ; Maffre, 1988 ; Oriol-Boyer, 1989, 1990, 1992 ; Penloup, 1990 ; Rossignol, 1994) convergent sur cette catégorisation. Outre ces caractérisations globales, deux dimensions traversent les différentes tendances : une mise en œuvre raisonnée d'une articulation lecture-écriture d'une part, une interaction entre participants d'autre part. Il s'agit là de dimensions non spécifiques aux ateliers, et que nous avons évoquées ci-dessus à propos des recherches en milieu scolaire. Les quelques évaluations en terme d'effets sur les scripteurs portent sur le rapport à l'écriture, confirmant que l'atelier peut être un lieu privilégié d'élaboration de celui-ci (Rossignol, 1994). Une question qui reste sans réponse est celle des relations entre ces ateliers et les apprentissages scolaires. Cette même question pourrait d'ailleurs être posée à propos des activités de création littéraire sur ordinateur évoquées ci-dessus. Plus que le fréquent désintérêt des animateurs ou associations proposant des ateliers en milieu scolaire pour les tâches strictement scolaires, c'est sans doute l'absence de cadre théorique suffisant qui rend difficile la conceptualisation de cette articulation.

*Dans le domaine de la didactique de l'écrit en éducation de base, la synthèse établie par V. Leclercq (1992) confirme que les années quatre-vingt voient le retour de l'écriture et souligne le rôle joué en cela par l'enrichissement de la problématique de l'illettrisme. Le déplacement de l'attention vers l'écriture correspond à l'intérêt porté à la question du rapport à l'écrit et aux représentations (cf. deuxième partie : approches psychosociologiques). Les recherches-actions menées (Delefosse, 1993 ; Fraenkel et al., 1985) auprès de publics adultes ou jeunes en situation d'insertion concluent principalement en terme d'effet sur le rapport à l'écrit. Dans ce domaine riche en innovations les recherches et évaluations sont rares.*

## **POUR CONCLURE**

Ce travail d'inventaire et caractérisation des recherches en didactique de l'écriture, éclairé par les apports des différentes sciences sociales concernées, appelle, plus qu'une conclusion, une invitation à poursuivre les investigations didactiques. Outre la collaboration entre didacticiens et chercheurs en sciences sociales, une mise en cohérence des différents chantiers didactiques paraît constituer un facteur important pour la progression de la recherche dans ce domaine.

Au fil du texte nous avons pointé l'absence ou le trop faible nombre d'investigations relatives à certains aspects : le contrôle moteur et postural par exemple, ou les interactions entre les représentations ou le rapport à l'écrit et les compétences proprement dites. Des données à grande échelle sur les pratiques réelles, pratiques au quotidien telles que la copie ou la prise de notes, mais aussi en terme de devoirs et préparations, en classe ou à la maison (Favre et Steffen, 1988), manquent également.

Nous avons aussi noté à plusieurs reprises que certaines avancées nécessitaient la mise en convergence de chantiers de recherche actuellement menés en parallèle. Par exemple les stratégies mises en œuvre lors de la révision de texte paraissent liées au type de texte, dont dépendent également les possibilités d'utilisation du traitement de texte. Nous avons également pointé que l'efficacité de l'utilisation par l'enseignant des relations entre élèves lors des tâches d'écriture pouvait dépendre de la nature de ces tâches, de leur niveau de difficulté et de structuration. Dans un autre domaine, nous avons souligné combien restait embryonnaire la mise en convergence des recherches psychosociologiques et anthropologiques d'une part, des expérimentations de terrain d'autre part, pour le développement d'une didactique qui prenne réellement en compte les dimensions sociale et culturelle des pratiques scripturales.

Ces quelques pistes ne sont que des suggestions. Nous laissons le soin au lecteur de trouver lui-même, à partir des travaux présentés, des pistes de recherches et d'expérimentations didactiques complémentaires et nouvelles. Tel était l'objectif de cette présentation des recherches actuelles dans les différentes sciences sociales qui, directement ou indirectement, contribuent à nourrir les interrogations relatives au mode d'accès du plus grand nombre à une écriture plus libre.

Christine Barré-De Miniac  
Institut National de Recherche Pédagogique

## NOTES

(1) Cette note doit beaucoup aux travaux et discussions du GERI (Groupe Européen de Recherche Inter-Universitaire) de l'INRP, coordonné par E. Bautier et moi-même. Sur le thème « Usages et transmissions de l'écrit » ce groupe développe une réflexion pluri-disciplinaire actuellement centrée sur l'écriture. Ses membres, E. Bautier, D. Blanc, J. Hébrard, M. Dabène, B. Lahire et Y. Reuter m'ont grandement facilité la recherche documentaire. Je remercie également

P. Delcambre qui m'a aidée dans le repérage des travaux relatifs à l'écriture au travail.

(2) Institut National de Recherche Pédagogique-Université de Montréal. Banque de données consacrée aux recherches en didactique du français langue maternelle en France, Belgique, Suisse et au Québec. Pour accéder à la banque : 36 15 INRP, code DAFTEL.

## BIBLIOGRAPHIE

- ABASTADO C. (1979). — **Mythes et rituels de l'écriture.** Bruxelles : Complexe.
- ACHARD P. (1988). — La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ? In : N. CATACH (ss la dir.), **Pour une théorie de la langue écrite.** Paris : Ed. du CNRS.
- AKRICH M. et BOULIER D. (1991). — Le mode d'emploi : genèse, forme et usage. In : D. CHEVALLIER (ss la dir.) **Savoir faire et pouvoir transmettre.** Paris : Ed. de la MSH, p. 113-133.
- ALBERT J.P. (1993). — Écritures ordinaires de l'identité. In : M. CHAUDRON et F. de SINGLY, **Identité, lecture, écriture.** Paris : Centre Georges Pompidou /Bibliothèque publique d'information.
- ANDRE A. (1989). — **Babel heureuse. L'atelier d'écriture au service de la création littéraire.** Lyon : Syros Alternative.
- ANDRE A. (1995). — Écrire : le désir et la peur. In : C. BARRÉ-DE MINIA C. et D. BOURGAIN (ss la dir.), **Écrire et faire écrire.** ENS de Fontenay-Saint Cloud, ouvrage hors collection des Cahiers de Fontenay.
- ANIS J. (1988). — **L'écriture. Théories et description.** Paris-Bruxelles : Ed. Universitaires-De Boeck.
- ANIS J. (1989). — De certains marqueurs graphiques dans un modèle linguistique de l'écrit. **DRLAV**, n° 41, Écrits et formations, p. 33-52.
- ANIS J. (1993). — L'écriture à sa place. **LINX**, n° 28, p. 53-68.
- ANIS J. (ss la dir.) (1983). — Le signifiant graphique. **Langue Française**, n° 59.
- ANIS J. (ss la dir.) (1992) La génération de textes. **Langages**, n° 106.
- ANIS J. et TEMPORAL N. (ss la dir.) (1990). — **Écriture Informatique Pédagogies.** Paris : MEN ; CNDP. (Micro-savoirs Documents).
- ANSTET M. (1987). — **Au service de qui ? Informations sociales,** Écrits professionnels, n° 7, p. 28-35.
- ANZIEU D. (1981). — **Le corps de l'œuvre.** Paris : Gallimard.
- ANZIEU D. (1985). — **Du moi-peau au moi pensant.** Paris : Dunod.
- Aster (1988). — **Les élèves et l'écriture en sciences.** Paris : INRP.
- ASTOLFI J.P., PETERFALVI B. et VERIN A. (1991). — **Compétences méthodologiques en sciences expérimentales.** Paris : INRP.
- BACHMANN C. (1987). — **Écrit social, esprit spectral. Informations sociales,** Écrits professionnels, n° 7, p. 4-9.
- BAIN D. (1987). — D'une typologie à une pédagogie du texte. In : CHISS et al. (ss la dir.), **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.** Paris-Bruxelles : Editions Universitaires-De Boeck.
- BALPE J.P. (1987). — Aspects de la génération automatique des textes en langue maternelle. **Le Français Aujourd'hui**, n° 77, p. 65-70.
- BARRÉ-DE MINIA C. (1992). — Les enseignants et leur rapport à l'écriture. **Études de communication/Bulletin du CERTEIC**, n° 13, p. 99-113. Lille : Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- BARRÉ-DE MINIA C. (1993). — L'écriture : une pratique culturelle diversement investie. In : M. LEBRUN et M.C. PARET (ss la dir.), **L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français. Actes du V<sup>e</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BARRÉ-DE MINIA C. (1995). — **Genèse du rapport à l'écriture.** Lyon : Voies Livres.
- BARRÉ-DE MINIA C. (ss la dir.) (1996). — **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire.** Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- BARRÉ-DE MINIA C. et BOURGAIN D. (ss la dir.) (1994). — **Écrire et faire écrire.** École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud (ouvrage hors collection des Cahiers de Fontenay).
- BARRÉ-DE MINIA C., CROS F. et RUIZ J. (1993). — **Les collégiens et l'écriture. Des attentes familiales aux exigences scolaires.** Paris : INRP-ESF.

- BARTON D. et IVANIC R. (eds) (1991). — **Writing in the community**. Londres : Sage publications.
- BAUTIER E. (1989). — Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, n° 47, p. 55-84.
- BAUTIER E. (1995a). — Pratiques langagières et travail socio-cognitif. **Migrants-Formation**, Juin 95.
- BAUTIER E. (1995b). — **Raisons langagières et raisons sociales**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER E., CHARLOT B. et ROCHEX J.Y. (1993). — **École et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris : A. Colin.
- BEREITER C. (1980). — Development in writing. In : L.W. GREGG et R. STEINBERG (Eds), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BEREITER C., BURTIS P.J. et SCARDAMALIA M. (1988). — Cognitive operations in constructing main points in written composition. **Journal of Memory and Language**, n° 27, p. 261-278.
- BEREITER C. et SCARDAMALIA M. (1987). — **The psychology of written composition**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- BESSE J.M. (1988). — **L'enfant et la construction de la langue écrite : une approche génétique**. Lyon : Voies Livres.
- BESSE J.M. (1990). — L'enfant et la construction de la langue écrite. **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, p. 17-22.
- BESSE J.M. (1992). — L'écriture du prénom : apparence ou réalité d'une construction ? **Les dossiers de l'éducation**, n° 18, p. 13-34. (Toulouse : Presses Universitaires du Mirail)
- BESSE J.M. (1995). — **L'écrit, l'école et l'illettrisme**. Paris : Magnard.
- BESSE J.M. (ss la dir.) et ACLE (1994). — **Les chemins de l'appropriation de l'écrit aux cycles 1 et 2**. Grenoble : CRDP (Cahiers du PsyEF ; n° 3).
- BESSONAT D. (1995). — La prise de notes au collège. **Pratiques**, n° 86, p. 53-70.
- BING E. (1976). — **...et je nageai jusqu'à la page (vers un atelier d'écriture)**. — Paris : Éditions des femmes.
- BINSSE T. et HEDOUX J. (1990). — Correspondances sociales et scolaires pour l'enseignement de la communication en collège. **Revue Française de Pédagogie**, n° 93, p. 63-74.
- BLANC D. (1985). — Lecture, écriture et identité locale. Les almanachs patois en pays d'oc (1980-1940). **Terrain**, n° 5, p. 16-28.
- BLANC D. (1987). — Le chiffre du destin. Le sort des vivants et le sort des morts dans les loteries de l'Europe du Sud. **Études Rurales**, p. 105-106 et 167-179.
- BLANC D. (1993a). — Correspondances. La raison graphique de quelques lycéennes. In : D. FABRE (ss la dir.), **Écritures ordinaires**. Paris : Centre Georges Pompidou/BPI-POL.
- BLANC D. (1993b). — L'esprit sans la lettre : la comptabilité des illettrés. In : B. FRAENKEL, **Illettrismes**, Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- BLANC D. (1996). — Le temps des cahiers. L'écriture « non-scolaire » des filles à l'école. In : C. BARRÉ-DE MINIAC (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- BOISSINOT A. (1986). — La problématique des genres. **Le Français Aujourd'hui**, n° 79, p. 45-54.
- BONIFACE C. (1992). — **Les ateliers d'écriture**. Paris : Retz.
- BONIFACE C. (ss la dir.) (1994). — **Premières rencontres nationales des ateliers d'écriture. Interventions et actes**. Aix-en-Provence, Février 1993. Paris : Retz.
- BONNET C. (1994). — **Plume en main ou l'itinéraire de l'élève qui apprend à écrire**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- BONNET C. et PIGUET A.M. (1993). — **Quand on apprend aux élèves à écrire des histoires. Deux points de vue complémentaires sur une expérience d'enseignement**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- BONNOTTE K., KAIFER A., FAYOL M. et IDIAZABAL I. (1993). — Le fonctionnement adulte des formes verbales dans des récits en Français, en Castillan et en Euskara. **Langue Française**, n° 97, p. 81-101.
- BOUCHARD P. (1978). — **Romanciers à 13 ans. Une expérience pédagogique originale dans un CES de Dieppe**. Paris : Denoël/Gonthier.
- BOURDIEU P. (1992). — **Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire**. Paris : Ed. du Seuil.
- BOURGAIN D. (1988). — **Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel**. Thèse d'État, Besançon.
- BOURGAIN D. (1990a). — Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. **Langue Française**, n° 85, p. 82-101.
- BOURGAIN D. (1990b). — Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In : B. SCHNEUWLY, **Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV<sup>e</sup> colloque international de diactique du français langue maternelle**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BOURGAIN D. (1994). — Raisons et écriture. In : C. BARRÉ-DE MINIAC et D. BOURGAIN (ss la dir.), **Écrire et faire écrire**. École Normale Supérieure de Fontenay-Saint Cloud : ouvrage hors collection des Cahiers de Fontenay.
- BOUTET J. (1993). — Écrits au travail. In : B. Fraenkel, **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- BOYER H. (1990). — Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. **Langue Française**, n° 85, p. 102-124.
- BOYER H. et PEYTARD J. (ss la dir.) (1990). — Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques. **Langue Française**, n° 85.

- BRACQUART S. (1992). — S'essayer à écrire pour apprendre à lire. **Recherches**, n° 17, p. 5-22.
- BRASSART D.G. (1990). — Le développement des capacités discursives chez le jeune enfant de 8 à 12 ans. **Revue Française de Pédagogie**, n° 90, p. 31-41.
- BRASSART D.G. (1991). — Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socioculturelle. **Repères**, n° 4, p. 93-110.
- BREYER V. (1989). — **Lire et écrire au collège**. Lyon : Chronique sociale.
- BRIGAUDIOT M. et EWALD H. (1990). — Construction du récit en section de petits. **Repères**, n° 2, p. 87-96.
- BRONKART J.P. et al. (1985). — **Le fonctionnement des discours**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M. et al. (1996). — Rôle du contexte dans les écrits scolaires. Recherche sur les productions écrites d'élèves d'un lycée professionnel. In : C. BARRÉ-DE MINIAC, **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- BRU M. (1990). — Apprendre à lire, à écrire, à compter... Quelles relations entre ces apprentissages instrumentaux ? In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.
- BRU M. (1991). — **Écrire pour apprendre à lire. Référence pour une pédagogie de la langue écrite au cycle des apprentissages**. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- BUCHETON D. (1992). — **Écriture, réécritures. Les récits d'adolescents**. Université de Paris 5 : thèse de doctorat.
- CADET C. (1992). — L'écriture de fiction dans les différents parcours de formation. **Spirale. Revue semestrielle de l'école normale de Lille**, n° 8, 137-163.
- Cahiers de sémiotique textuelle** (1985). — Récits de vie. *Modèles et écarts*, n° 4.
- Cahiers de sémiotique textuelle** (1986). — Récits de vie et institutions, n° 8-9.
- Cahiers de sémiotique textuelle** (1988). — Le récit d'enfance en question, n° 12.
- Cahiers de sémiotique textuelle** (1990). — La pratique du journal personnel, n° 17.
- Cahiers du Réseau Langage et Travail** (1993). — « Écrits au travail », n° 6. (Paris : CNRS).
- Cahiers Pédagogiques** (1991). — ZAKHARCHOUK, J.-M. *Apprendre à écrire de la maternelle à la terminale*, n° 267.
- Cahiers Pédagogiques/CRAP** (1993). — ZAKHARCHOUK J.-M. et GUICHET C. (ss la dir.) « Écrire : un enjeu pour les enseignants ». Actes de l'Université d'été CRAP : « L'écriture comme outil professionnel pour les enseignants », numéro spécial.
- CALLE-GRUBER M. et ROTHE A. (ss la dir.) (1989). — **Autobiographie et biographie. Colloque de Heideberg**. Paris : Librairie A.G. Nizet.
- CANVAT K. (1994). — La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In : Y. REUTER (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang.
- CARASSUS E. (1980). — Recherche et fuite de l'identité dans l'écriture. In : TAP, P. **Identités collectives et changements sociaux**. Toulouse : Privat.
- CASPARD P. (ss la dir.) (1990). — Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. 1720-1830. **Histoire de l'Éducation**, n° spécial, 46 (INRP).
- CASPARD P. (ss la dir.) (1992). — Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles. **Histoire de l'Éducation**, n° spécial, 54. (INRP)
- CATACH N. (1991). — Lectures et écritures : pluralité et unité. In : **Lecture. Les entretiens Nathan**. Paris : Nathan.
- CATACH N. (ss la dir.) (1990). — **Pour une théorie de la langue écrite**. Paris : Éditions du CNRS.
- Cent actions parents-écoles** (1995). — Rapport de recherche. Inspection académique des Bouches du Rhône-FAS-CNDP Migrants.
- CERTEAU M. de (1990). — Chapitre X : l'économie scripturaire. In : **L'invention du quotidien. Tome 1 : arts de faire**. Paris : Gallimard, (Folio Essai) (ré-éd.), p. 195-224.
- CHANQUOY L. (1991). — **Ponctuation et connecteurs. Acquisition et fonctionnement**. Dijon : Université de Bourgogne, thèse de doctorat.
- CHANTRAINE O. et DELCAMBRE P. (1992). — Pratiques d'écriture et champs professionnels. Université Charles de Gaulle-Lille 3 : Études de communication/Bulletin du CERTEIC, n° 13.
- CHAROLLES M. et PETITJEAN A. (ss la dir.) (1994). — **L'activité résumante**. Metz : CRESEF. (didactique des textes).
- CHARTIER R. (1986). — **Les pratiques de l'écrit, histoire de la vie privée. Tome III : De la Renaissance aux Lumières**. Paris : Le Seuil, p. 113-161.
- CHAUDRON M. et SINGLY F. de (ss la dir.) (1993). — **Identité, lecture, écriture**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- CHAUVEAU G. (1991). — Les jeunes enfants et l'entrée dans l'écrit. **Migrants-Formation**, n° 87, p. 22-45.
- CHAUVEAU G. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1989). — Les idées des enfants de 6 ans sur la lecture-écriture. **Psychologie Scolaire**, n° 68.
- CHAUVEAU G., REMOND M. et ROGOVAS-CHAUVEAU E. (1993). — **L'enfant apprenti-lecteur. L'entrée dans le système écrit**. Paris : INRP-L'Harmattan.
- CHERVEL A. (1977). — ... **et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français**. Histoire de la grammaire scolaire. Paris : Payot.
- CHERVEL A. (1987). — Observation sur l'histoire de l'enseignement de la composition française. **Histoire de l'éducation**, n° 33, p. 21-34.
- CHERVEL A. (1992a). — **L'enseignement du Français à l'École Élémentaire de la Révolution à nos jours. Tome 1 : 1791-1879**. Paris : INRP/Economica.
- CHERVEL A. (1992b). — Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIX<sup>e</sup> siècle. *Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales*. **Histoire de l'éducation**, n° 54, p. 13-38.

- CHERVEL A. (1995). — **L'enseignement du Français à l'École Élémentaire de la Révolution à nos jours. Tome 2 : 1880-1939.** Paris : INRP/Economica.
- CHERVEL A. et MANESSE D. (1989a). — **La dictée : les français et l'orthographe : 1983-1987.** Paris : INRP-Calmann-Lévy.
- CHERVEL A. et MANESSE D. (1989b). — **Comparaison de deux ensembles de dictées : 1973-1987 ; Méthodologie et résultats.** Paris : INRP (Rapports de recherches ; 1989/1).
- CHISS J.P., LAURENT J.C., MEYER J.C., ROMIAN H. et SCHNEUWLY, B. (1987) (ss la dir.). — **Apprendre/enseigner à produire des textes écrits.** Paris-Bruxelles : Éditions Universitaires-De Boeck.
- CHRISTIN A.M. (1989a). — Espaces de la page. In : HAY L., REY A., NEEFS J., FERRER D., RABATE J.M., GAUDON J., CHRISTIN A.M. et ANIS J. (1989). **De la lettre au livre. Sémiotique des manuscrits littéraires.** Paris : Éd. du CNRS (Textes et manuscrits).
- CHRISTIN A.M. (1991). — L'écriture (complément 1976-1987). — In : **Les sciences du langage en France au XX<sup>e</sup> siècle.** Deuxième édition revue et augmentée. Société d'études linguistiques et anthropologiques de France. Paris : Peeters/Selaf, p. 171-179.
- CHRISTIN A.M. (1993). — « Écriture ». **Encyclopedia Universalis**, Tome 8, p. 910-916.
- CHRISTIN A.M. (1995b). — **L'image écrite ou la déraison graphique.** Paris : Flammarion.
- CHRISTIN A.M. (1996). — **Les origines iconiques de l'écriture.** In : C. BARRÉ-DE MINIAC, **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire.** Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- CHRISTIN A.M. (ss la dir.) (1989b). — **Écritures III - Espaces de la lecture. Actes du colloque de la bibliothèque publique d'information et du centre d'étude de l'écriture,** (deuxième partie : idéographie et écriture phonétique). Paris : Université Paris VII
- CLANCHE P. (1988). — **L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre.** Paris : Le Centurion.
- COHEN R. (1987). — **Les jeunes enfants, la découverte de l'écrit et l'ordinateur.** Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui).
- COHEN R. (ss la dir.) (1992). — **Quand l'ordinateur parle...** Paris : PUF.
- COMPAGNON A. (1980). — **Nous, Michel de Montaigne.** Paris : Seuil.
- CROS F. (ss la dir.) (1992). — Le mémoire professionnel. **Recherche et Formation**, n° 12 (INRP).
- CRUMP T. (1995). — **Anthropologie des nombres. Savoir compter, culture et société.** Paris : Seuil.
- DABENE M. (1987). — **L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle.** Bruxelles-Paris : De Boeck (Prismes-Éditions Universitaires).
- DABENE M. (1990b). — Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale. **Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)**, n° 3, p. 9-26.
- DABENE M. (1990c). — Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. **Éducation permanente**, n° 102, p. 13-19.
- DABENE M. (1990d). — Écriture et société : quels types de diversification ? In : B. Schneuwly (ss la dir.), **Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV<sup>e</sup> colloque international de didactique du français langue maternelle.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- DABENE M. (1991). — **La notion d'écrit ou le continuum scriptural. Le Français Aujourd'hui**, n° 73, p. 25-35.
- DABENE M. (1996). — Aspects socio-didactiques de l'ac-culturation à l'écrit. In : C. Barré-De Miniac (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire.** Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- DABENE M. (ss la dir.) (1990a). — Des écrits extra (ordina-res). **Revue de linguistique et didactique des langues (LIDIL)**, n° 3. (Grenoble : Université Stendhal).
- DARDY C. (1990). — **Identités de papier.** Paris : Lieu Commun.
- DAVID J. (1994). — La réécriture au confluent des approches linguistique, psychologique et didactique. **Repères**, n° 10, p. 3-12.
- DELCAMBRE P. (1993). — **Séminaire « Écriture, écrits professionnels ».** *Études de communication/Supplément* 1993. Lille : Université Charles de Gaulle-Lille 3.
- DELCAMBRE P. (1994). — Écrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion. **Éducation Permanente**, n° 120, p. 73-94.
- DELFORCE B. (1985). — Approches didactiques de la production d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation. **Pratiques**, n° 48, p. 35-52.
- DENHIÈRE G. (1984). — **Il était une fois...** Lille : P.U.L.
- DENHIÈRE G. et ROSSI J.P. (1991). — **Text and text processing.** Amsterdam : North Holland.
- DERYCKE M. (1993). — L'illettrisme dans la batellerie. In : B. Fraenkel (ss la dir.), **Illettrismes.** Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- DETIENNE M. (ss la dir.) **Façons d'écrire, façons de penser** (1990). — **Le Débat**, n° 12, p. 37-123
- Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la Revue Française de Pédagogie** (1989). — Paris : INRP.
- DOWNING J. et FIJALKOW J. (1984). — **Lire et raisonner.** Toulouse : Privat.
- Du brouillon au texte (1989). — **Recherches**, n° 11. (AFEFLille).
- DUCANCEL G., ROMIAN H. et DJEBBOUR S. (1991). — **Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Production d'écrit-orthographe au CE1.** Paris : INRP.
- DUMONT M. et REVUZ C. (ss la dir.) (1994). — **Écriture, travail, formation. Éducation Permanente**, n° 120.
- DUMORTIER J.L. (1986). — **Écrire le récit.** Bruxelles : De Boeck-Duculot
- FABRE C. (1988). — L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. **Le Français Aujourd'hui**, n° 83, p. 47-52.

- FABRE C. (1990). — **Les brouillons d'écoliers**. Grenoble : Ceditel/L'atelier du texte (CEDITEL).
- FABRE C. (1994). — Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ? ». **Le Français Aujourd'hui**, n° 108.
- FABRE D. (ss la dir.) (1993). — **Écritures ordinaires**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- FAURE C., KEUSS P., LORETTE G. et VINTER A. (1994). — **Advances in handwriting and drawing : a multi-disciplinary approach**. Paris : CNRS-Eurovia-TELECOM.
- FAVRE B. et STEFFEN N. (1988). — **Tant qu'il y aura des devoirs**. Genève : Cahiers du service de la recherche sociologique, n° 25.
- FAYOL M. (1983). — L'acquisition du récit : un bilan des recherches. **Revue Française de Pédagogie**, n° 62, p. 65-82.
- FAYOL M. (1985). — **Le récit et sa construction**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FAYOL M. (1987) (ss la dir.). Vers une psycholinguistique textuelle génétique. l'acquisition du récit. In G. Piérautle-Bonniec, **Connaître et le dire**. Bruxelles : Mardaga.
- FAYOL M. (1989). — Une approche psycholinguistique de la production. **Langue Française**, n° 81, p. 21-39.
- FAYOL M. (1991). — From sentence production to text production. Investigating fundamental processes. **European Journal of Psychology of Education**, n° 6, p. 101-119.
- FAYOL M. (1996). — Apprendre à produire des textes. Tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : la production de récit. In : C. Barré-De Miniac (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- FAYOL M. et GOMBERT E. (1987). — Le retour de l'auteur sur son texte. **Repères**, n° 73, p. 85-96.
- FAYOL M. et GOT C. (1991). — Automatisation et contrôle dans la production écrite. **L'année Psychologique**, n° 91, p. 187-205.
- FAYOL, M. et LETE, B. (1987). — Ponctuation et connecteurs. Une approche textuelle et génétique. **European Journal of Psychology of Education**, n° 2, p. 57-72.
- FAYOL M. et MONTEIL J.M. (1988). — The notion of script. From general to developmental and social psychology. **CPC/European Bulletin of Cognitive Psychology**, n° 8.
- FAYOL M. et SCHNEUWLY B. (1986). — Les problèmes de la mise en texte. In : J.L. CHISS, J.P. LAURENT, J.C. MEYER, H. ROMIAN et B. SCHNEUWLY (ss la dir.), **Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits**. Bruxelles : Duculot.
- FERREIRO E. (1988). — L'écriture avant la lettre. In : H. SAINCLAIR (ss la dir.), **La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombre, rythme et mélodies**. Paris : PUF.
- FERREIRO E. (1990). — **Apprendre le lire-écrire**. Lyon : Voies Livres, 40 (traduit de l'espagnol par M.H. LUIS).
- FERREIRO E. et GOMEZ PALACIO M. (1988). — **Lire-écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?** Traduction dirigée par (+ introduction et annexes de) J.M. BESSE, M.M. de GAULMYN et D. GINET. Lyon : CRDP.
- FIJALKOW J. (1994). — **L'entrée dans l'écrit**. Paris : Magnard.
- FIJALKOW J. (1995). — **La copie de texte**. Lyon : Voies Livres.
- FIJALKOW J. (ss la dir.) (1990). — **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.
- FIJALKOW J. (ss la dir.) (1992). — Y a-t-il une psychogénèse de l'écrit ? **Les dossiers de l'éducation**, n° 18.
- FLOWER L.S. et HAYES J.R. (1980). — The dynamics of composing : making plans auc juggling constraints. In : L.W. GREGG and E.R. STEINBERG (eds), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- FONTAINE M. (1992). — **Écrire en sciences pour apprendre conjointement les sciences et l'écriture**. Lille : UDREFF-IUFM Nord/Pas-de-Calais.
- FOSSE-POLIAK C. (1993). — Écritures populaires. Note de recherche. **Politics**, n° 24, p. 168-189.
- FRAENKEL B. (1991). — L'appropriation de l'écrit, la lecture-écriture. In : **Les entretiens Nathan**, p. 143-157.
- FRAENKEL B. (1992). — **La signature. Genèse d'un signe**. Paris : Gallimard.
- FRAENKEL B. (1993b). — Enquête sur les pratiques d'écriture en usine. In : B. Fraenkel (ss la dir.), **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- FRAENKEL B. (ss la dir.) (1993a). — **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- FRAENKEL B., FREGOSI D., BELOT B. et HEBERT F. (1985). — **Amélioration des compétences à l'écrit : analyse des effets d'un atelier d'écriture**. Paris : Université René Descartes-Paris V ; Centre d'Éducation Permanente Internationale.
- FROMENT M. (1988). — **Temps et dramatisation dans des récits écrits d'élèves de 5<sup>e</sup>**. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- FRUMHOLZ M. (1992). — **Écriture et orthophonie. Contribution à une réflexion sur le statut, le rôle et la formation des thérapeutes du langage**. Paris : Université Paris 3, Thèse de doctorat.
- FURET F. et OZOUF J. (1977). — **Lire et écrire. Tome 1 : L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry**. Paris : Ed. de Minuit.
- GAGNE G. et LAZURE R. (1984). — Deux décennies de recherche américaines en pédagogie de la langue maternelle. **Revue Française de Pédagogie**, n° 66, p. 69-98.
- GAULMYN M.M. de et LUIS M.H. (1996). — Écriture du prénom et genèse du lire-écrire. In : C. BARRÉ-DE MINIAIC, **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- GOLDENSTEIN J.P. (1988). — **Écritures : modes d'emplois**. Guide d'un petit voyage en écriture. **Études de linguistique appliquée**, n° 71, p. 101-112.

- GOLDENSTEIN J.P. (1996). — Arrêts sur écritures. Une bibliographie commentée. In : C. BARRÉ-DE MINIAC (ss la dir.), **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri-disciplinaire**. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- GOODY J. (1979). — **La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage**. Paris : Éditions de Minuit. (Le Sens Commun).
- GOODY J. (1986). — **La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines**. Paris : Armand Colin.
- GOODY J. (1994). — **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : PUF.
- GOULD J.B. (1980). — *Experiments on composing letters : some facts, some myths and some observations*. In : L.W. Gregg et R. Steinberg (eds), **Cognitive processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GREGG L.W. et STEINBERG E.R. (eds) (1980). — **Cognitive processes in writing**. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- GRESILLON A. (1994). — **Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes**. Paris : PUF.
- GUEUNIER N. (1994). — L'insécurité linguistique. Méthodologie et construction du concept. **Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain**, vol. 20, n° 1-2, p. 133-140.
- GUIBERT R. (1989). — **Jeux énonciatifs-enjeux évaluatifs. Le rapport au texte d'étudiants-adultes**. Paris : EHESS, thèse de doctorat.
- GUIBERT R. et JACOBI D. (ss la dir.) (1990). — Les adultes et l'écriture. **Éducation Permanente**, n° 102.
- GUIGUE-DURNING M. (1995). — **Les mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs**. Paris : L'Harmattan.
- GUITEL G. (1975). — **Histoire comparée des numérations écrites**. Paris : Flammarion.
- HALTE J.F. (1987). — Écriture, littérature, formation. **Les cahiers du CRELEF**, n° 25.
- HARDY M. et PLATONE F. (1994). — Pédagogie interactive de la langue écrite à l'école maternelle. In : INRP, **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP**. Paris : INRP.
- HARRISON B.T. (1983). — **Learning through writing. Stages of growth in English**. Windsor, Berks : NFER-Nelson Publishing Company Ltd.
- HAYES J.R. et FLOWER L. (1980). — *Identifying the organization of writing processes*. In : W. GREGG et E. STEIBERG, **Cognitive processes in writing**. Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- HAYES J.R. et FLOWER L. (1986). — Writing research and the writer. **American Psychologist**, n° 41, p. 1106-1113.
- HAYES J.R., FLOWER L.S., SCHRIVER K., STRATMAN J. et CAREY, L. (1987). — Cognitive processes in revision. In : S. ROSENBERG (ed.), **Reading, writing and language learning advances in applied psycholinguistics**, vol. II. Cambridge : Cambridge University Press.
- HEATH S.B. (1983). — **Ways with words : language, life and work in communities and classroom**. Cambridge : Cambridge University Press.
- HEBERT M.M. (1985). — **L'utilisation du traitement de texte en milieux scolaires. Recension de quelques recherches américaines**. Québec : Centrale des bibliothèques EDUQ, Télé-université.
- HEBERT M.M. (1988). — Pratique d'écriture et traitement de texte. INRP : **Rencontres Pédagogiques**, n° 19, p. 109-118.
- HEBRARD J. et CHARTIER A.M. (1990). — La préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture. In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.
- HECAEN H. (1972). — **Introduction à la neuropsychologie**. Paris : Larousse (les agraphies : p. 36-41).
- HECAEN H. (1984). — **Les gauchers**. Paris : PUF.
- HILLOCKS G. (1986). — **Research on written composition : new directions for teaching**. Urbana, IL : ERIC and NCRE.
- IFRAH G. (1994). — **Histoire universelle des chiffres**. Paris : Lafond.
- INRP (1993) **Lecture/écriture. Des approches de recherche**. Paris : INRP.
- INRP (1994). — **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP**. Paris : INRP.
- JAFFRE J.P. (1991). — Compétences orthographiques et systèmes d'écriture. **Repères**, n° 4, p. 35-47.
- JAFFRE J.P. (1992). — Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. **Langue Française**, n° 95, p. 27-48.
- JAFFRE J.P. (1994). — Les écritures entre lecture et orthographe. In : Y. REUTER, **Les interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang.
- JAFFRE J.P. et DAVID J. (ss la dir.) (1993). — La genèse de l'écriture, systèmes et acquisitions. **Études de linguistique appliquée**, n° 91.
- JOHANNOT Y. (1995). — **Illettrisme et rapport à l'écrit**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- JOLIBERT J. (1988). — **Former des enfants producteurs de textes**. Paris : Hachette Ecoles.
- KATICIC R. (1988). — Quelques interrogations fondamentales en linguistique. **Revue Internationale des Sciences Sociales**, n° 116, p. 255-262.
- KEMPF M. (1987). — **L'apprentissage de la lecture au cours préparatoire : conditions de son efficacité**. Université de Strasbourg : Thèse de Sciences de l'éducation.
- LAFONT, J. (1993). — **Les ateliers d'écriture de loisir pour adultes : intérêt et limites d'une pratique d'écriture**. Université de Tours : mémoire de D.E.A.
- LAFONT R. (1984). — **Anthropologie de l'écriture**. Paris, Centre de Création Industrielle et Centre Georges Pompidou (Alors).
- LAHIRE B. (1991). — Linguistique/écriture/pédagogie : champs de pertinence et transferts illégaux. **L'homme et la société**, n° 101, 3, p. 109-119.

- LAHIRE B. (1992). — L'inégalité devant la culture écriture scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire. **Société Contemporaine**, n° 11, p. 171-191.
- LAHIRE B. (1993a). — **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1993b). — **La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires**. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- LAHIRE B. (1993c). — Rapport au langage et apprentissage de la lecture et de l'écriture. **Recherche en éducation/Théorie et pratique**, Bruxelles, n° 13.
- LAHIRE B. (1995a). — **Écritures domestiques. La domestication du domestique. Social science/Information sur les sciences sociales**. Londres : SAGE (à paraître).
- LAHIRE B. (1995b). — **Tableaux de familles**. Paris : EHESS-Gallimard Le Seuil.
- LARTIGUE R. (1988). — Qui écrit ? A qui ? Pourquoi faire ? Problèmes et apprentissages pragmatiques. **Rencontres Pédagogiques**, n° 19, p. 25-40.
- LAUGAA M. (1986). — **La pensée du pseudonyme**. Paris : PUF.
- LAVE J. (1988). — **Cognition in practice**. Mind, mathematics and culture in everyday life. Cambridge University Press.
- LAZAR A. (ss la dir.) (1994). — **Démarches pour des modules de seconde et terminales professionnelles : langage, français, disciplines technologiques**. Paris : INRP, 2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée.
- Le Français Aujourd'hui** (1986). — BOISSINOT, A. et CHISS, J.-L. (ss la dir.). — Classes de textes/textes en classe, n° 79.
- Le Français Aujourd'hui** (1987). — DURIEUX, V. et HUYNH, J. A. (ss la dir.). — « Y a-t-il un ordinateur dans la classe ? », n° 77.
- Le Français Aujourd'hui** (1991). — LE BOUFFANT, M. (ss la dir.) Concevoir écrire, n° 93.
- Le Français Aujourd'hui** (1994). — DAVID, J. et DELAS, D. (ss la dir.) Ecrire au brouillon, n° 108.
- LECLERCQ V. (1992). — Didactique de l'écrit en éducation de base. La décennie 1980-1991. **Éducation Permanente**, n° 111, p. 189-204.
- LECLERCQ V. (1994). — Procédures et fonctions des relectures-révisions de textes produits par des apprenants de l'éducation de base. In : Y. REUTER (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel** (Lille, novembre 1993). Berne : Peter Lang.
- LEJEUNE P. (1980). — **Je est un autre. l'autobiographie, de la littérature aux média**. Paris : Seuil.
- LEJEUNE P. (1986). — **Moi aussi**. Paris : Seuil.
- LEJEUNE P. (1989). — Le journal de Cécile. **Nouvelle revue de psychanalyse**, n° 40, p. 47-60.
- LEJEUNE P. (1990). — **Cher cahier... Témoignages sur le journal personnel**. Paris : Gallimard.
- LEJEUNE P. (1993). — **Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeunes filles**. Paris : Seuil.
- Les Dossiers de l'Éducation** (1991). — L'entrée dans l'écrit, n° 18.
- LEVY R. (1985). — Scripta manent : la rédaction des procès-verbaux de police. **Sociologie du travail**, n° 4.
- LEY P. (1993). — Statut de l'écrit et illettrisme chez les Tsiganes. In : B. FRAENKEL (ss la dir.), **Illettrismes**. Paris : Centre Georges Pompidou/Bibliothèque publique d'information.
- LOFTY J.S. (1992). — **Time to write. The influence of time and culture on learnin to write**. Albany : State University of New York Press.
- LOURAU R. (1988). — **Le journal de recherche. Matériaux pour une théorie de l'implication**. Paris : Méridiens-Klincksieck.
- LURCAT L. (1983). — Le graphisme et l'écriture chez l'enfant. **Revue Française de Pédagogie**, n° 62, p. 65-82.
- LURCAT L. (1985). — **L'écriture et le langage écrit de l'enfant en écoles maternelle et élémentaire**. Paris : E.S.F.
- MAFFRE A. (1988). — **Ateliers d'écriture**. Université de Provence : mémoire de D.E.A.
- MAGA J.J. et MERON C. (1991). — Un défi dans le défi. **Le Français Aujourd'hui**, n° 93, p. 65-72.
- MARCHESINI D. (1992). — **Il bisogno di scrivere. Usi della scrittura nell'Italia moderna**. Roma-Bari : Laterza.
- MARTIN H.J. (1988). — **Histoire et pouvoir de l'écrit**. Paris : Librairie Académique Perrin.
- MAYHER J.S., LESTER N. et PRADL G. (1983). — **Learning to write : writing to learn**. Upper Montclair : Boynton/Cook.
- Mc CUTCHEN D. (1986). — Domain Knowledge and linguistic Knowledge in the development of writing ability. **Journal of Memory and Language**, n° 25, p. 431-444.
- MICHONNEAU B. (1987). — Ordinateur et pédagogie du projet : un mariage réussi. **Le Français Aujourd'hui**, n° 77, p. 61-64.
- Miroirs d'usine (1987). — **Annales « Économies Sociétés Civilisations »**, n° 5.
- MOSENTHAL P., TAMOR L. et WALMSLEY S.A. (ss la dir.) (1983). — **Research on writing. Principles and methods**. New-York-Londres : Longman.
- MOUVET B. (1990). — Organiser l'apprentissage de l'écriture à l'école maternelle. In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire**. Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.
- NICOLET M., GENEVAY E. et GERVAIX P. (1992). — **Évaluation de l'efficacité du traitement de texte pour la production écrite**. Lausanne : Centre Vaudois de Recherches Pédagogiques.
- NOEL-GAUDREAU M. (1990). — Regards sur la construction du fictif au primaire. **Revue des sciences de l'éducation**, vol. 16, n° 3.
- NOEL-GAUDREAU M. (1991). — Bilan des recherches en production écrite. **Études de linguistique appliquée**, n° 84, p. 7-46.
- NONNON, E. (1995). — Les interactions lecture-écriture dans l'expérience d'une écriture professionnelle : le mémoire des professeurs débutants. **Pratiques**, n° 86, p. 93-122.

- NORTH S.M. (1987). — **The making of knowledge in composition: portrait of an emerging field.** Portsmouth : Boynton/Cook.
- NYSTRAND M. (ss la dir.) (1982). — **What writers know ? The language, process, and structure of written discourse.** New York : Academic Press.
- ODELL L., DIXIE G. et HERRINGTON A. (1983). — The discourse-based interview : a procedure for exploring the tacit knowledge of writers in non academic settings. In : P. MOSENTHAL, L. TAMOR et S.A. WALMSLEY (eds), **Research on writing. Principles and methods.** New York-Londres : Longman.
- OLIVAUX R. (1988). — **Pédagogie de l'écriture et graphothérapie.** Paris : Masson.
- ORIOLO-BOYER C. (1989). — **L'écriture du texte : théorie, pratique, didactique.** Université Paris 8 : thèse de doctorat d'Etat.
- ORIOLO-BOYER C. (1993). — **Écrire pour lire.** Lyon : Voies livres.
- ORIOLO-BOYER C. (ss la dir.) (1990). — **La réécriture. Actes de l'Université d'Été. Cerisy-la-Salle (22-27 août 1988).** Grenoble : L'atelier du texte (CEDITEL).
- ORIOLO-BOYER C. (ss la dir.) (1992). — **Ateliers d'écriture. Actes du colloque tenu à Cerisy-la-Salle du 23 juillet au 2 août 1983.** Grenoble : L'atelier du texte (CEDITEL)
- PACHET P. (1992). — **Les baromètres de l'âme. Naissance du journal intime.** Paris : Hatier.
- PARKER R.P. et GOODKIN, V. (1987). — **The consequences of writing : enhancing learning in the disciplines.** Portsmouth : Boynton/Cook.
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1990). — **Recherches en didactique des textes et documents. Belgique, France, Québec, Suisse.** Paris : INRP : (Rapports de recherches ; 2).
- PASTIAUX-THIRIAT G. (1991). — Recherches en didactique des textes et documents. **Études de linguistique appliquée**, n° 84, p. 85-96.
- PENE S. et DELCAMBRE P. (ss la dir.) (1995). — Pratiques d'écriture et champs professionnels (2). Petites fabriques d'auteur. **Études de communication/Bulletin du CERTEIC**, n° 16. (Lille : Université Charles de Gaulle-Lille 3).
- PENLOUP M.C. (1990). — **Les ateliers d'écriture : mythe ou réalité ?** Université de Rouen : mémoire de D.E.A.
- PERROT M. et SOUDIERE M. de (ss la dir.) (1994). — **L'écriture des sciences de l'homme.** Paris : EHESS-Seuil. (Communication ; 58).
- PETITJEAN A. (1985). — Apprentissage de l'écriture et travail en projet. **Études de linguistique appliquée**, n° 59.
- PETRUCCI A. (1986). — **La scrittura. Ideologia et rappresentazione.** Turin : Einaudi.
- PETRUCCI A. (1987). — **Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi.** Rome : Riuniti.
- PETRUCCI A. (1988). — Pouvoir de l'écriture, pouvoir sur l'écriture dans la Renaissance italienne. **Annales « Économies Sociétés Civilisations »**, n° 4, p. 844.
- PIOLAT A. et ROUSSEY J.Y. (1991). — Narrative and descriptive text revising strategies and procedures. **European Journal of Psychology of Education**, 6, 2, p. 155-166.
- PIOLAT A. et ROUSSEY J.Y. (1992). — Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. **Langages**, n° 106, p. 106-125.
- PLANE S. (1994). — Ordinateur et travail de réécriture. **Le Français Aujourd'hui**, n° 108, p. 50-59.
- POMMIER G. (1993). — **Naissance et renaissance de l'écriture.** Paris : PUF.
- PONTECORVO, C. (1990). — L'acquisition de l'écriture dans une perspective socio-génétiq. In : J. FIJALKOW (ss la dir.), **Décrire l'écrire.** Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.
- POUDER M.C. (1993). — Écrire à deux sur un ordinateur : temps et cultures à partager. In : M. LEBRUN et M.C. PARET (ss la dir.), **L'hétérogénéité des apprenants. Un défi pour la classe de français.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- POUDER M.C., TEMPORAL N. et ZWOBADA-ROSEL (1990). — Propos d'ordinateurs. In : B. SCHNEUWLY (ss la dir.), **Diversifier l'enseignement du français écrit.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Pratiques** (1981). — La rédaction ?, n° 29.
- Pratiques** (1985). — LECLAIRE-HALTE A. (ss la dir). Le texte de fiction, n° 47.
- Pratiques** (1986). — CHAROLLES M. (ss la dir.). Les activités rédactionnelles, n° 49.
- Pratiques** (1986). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Les textes explicatifs, n° 51.
- Pratiques** (1987). — REUTER Y. (ss la dir.). Mauvais genres, n° 54.
- Pratiques** (1987). — LANE P. (ss la dir.). Les types de textes, n° 56.
- Pratiques** (1987). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Les textes descriptifs, n° 55.
- Pratiques** (1988). — HALTE J.-F. (ss la dir.). Les discours explicatifs, n° 58.
- Pratiques** (1988). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Les genres du récit, n° 59.
- Pratiques** (1988). — REUTER Y. (ss la dir.). Le personnage., n° 60.
- Pratiques** (1989) — HALTE J.-F. et REUTER Y. (ss la dir.). Ateliers d'écriture, n° 61.
- Pratiques** (1989). — COLTIER D. (ss la dir.). Paroles de personnages, n° 64.
- Pratiques** (1990). — CHAROLLES M. (ss la dir.). La dissertation, n° 68.
- Pratiques** (1990). — COLTIER D. (ss la dir.). Dialogues de romans, n° 65.
- Pratiques** (1990). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Didactique des genres, n° 66.
- Pratiques** (1990). — PETITJEAN A. (ss la dir.). Pratiques des textes littéraires, n° 67.
- Pratiques** (1991). — SCHNEDECKER C. (ss la dir.). Le résumé de texte, n° 72.

- Pratiques** (1992). — MASSERON C. (ss la dir.). Apprendre à rédiger, n° 75.
- Pratiques** (1993). — MARTINEZ M.-L. et PETITJEAN A. (ss la dir.). Pratiques textuelles théâtrales, n° 74.
- Pratiques** (1993). — SCHNEDECKER C. (ss la dir.). Didactique du récit, n° 78.
- Pratiques** (1993). — SCHNEDECKER C. (ss la dir.). Le dossier et la note de synthèse, n° 79.
- Pratiques** (1995). — REUTER Y. (ss la dir.). Lecture/écriture, n° 86.
- PURVES A.C. (1990). — **The scribal society : an essay on literacy and schooling in the information age.** Londres : Longman.
- Rencontres pédagogiques (INRP)** (1986). — LAZAR A. et HONVAULT R. (ss la dir.). Écrire au tertiaire, n° 10.
- Rencontres pédagogiques (INRP)** (1988). — DUCANCEL G. (ss la dir.). Problèmes d'écriture, n° 10.
- Rencontres pédagogiques (INRP)** (1993). — LARTIGUE R. (ss la dir.). *Écrire en classe. Projets d'enseignement*, n° 33.
- Repères** (1987). — HALTE J.-F. (ss la dir.). Discours explicatifs en classe. Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?, n° 72.
- Repères** (1988). — DUCANCEL G. (ss la dir.). Orthographe : quels problèmes ?, n° 75.
- Repères** (1989). — DUCANCEL G. (ss la dir.). Projets d'enseignement des écrits, de la langue, n° 78.
- Repères** (1989). — HALTE J.-F. (ss la dir.). Le discours explicatif, genres et textes, n° 77.
- Repères** (1991). — JAFFRE J.-P. et ROMIAN H. (ss la dir.). Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe, n° 4.
- Repères** (1994). — DAVID J. et SEGUY A. (ss la dir.). Écrire, réécrire, n° 10.
- RESNICK L. (1990). — Literacy in school and out. *Daedalus*, vol. 119, n° 2, p.169-187.
- REUTER Y. (1988). — L'importance du personnage, **Pratiques**, n° 60, p. 3-22.
- REUTER Y. (1989). — L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique. **Pratiques**, n° 62, p. 68-90.
- REUTER Y. (ss la dir.) (1994). — **Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993).** Berne : Peter Lang.
- REUTER Y. (1995). — Les relations lecture-écriture dans le champ de la didactique. **Pratiques**, n° 86, p. 5-26.
- REVUE DU CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION (1989). — L'écrit 1. **Revue du Centre de Recherche en Education.** (Université de Saint-Etienne)
- RICARDOU J. (1978). — Écrire en classe. **Pratiques**, n° 20, p. 23-70.
- ROBERT A., DURNERIN C. et CAPART D. (1992). — Apprendre à écrire en sciences à l'école et au collège. **Revue du Centre de Recherche en Éducation** (Université de Saint-Etienne), n° 1, p. 55-88.
- ROGOVAS-CHAUVEAU E. et CHAUVEAU G. (1994). — *L'apprentissage de la lecture : une acquisition conceptuelle.* In : INRP, **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP.** Paris : INRP.
- ROMIAN H. (1979). — **Pour une pédagogie scientifique du français.** Paris : PUF.
- ROMIAN H. (1994). — Contenus d'enseignement et réussite des élèves en lecture/production d'écrits (1970-1990). In : INRP, **Lire et écrire à l'école primaire. État des recherches à l'INRP.** Paris : INRP.
- ROPE, F. (1991). — **Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle Tendances générales.** Belgique, France, Québec, Suisse, 1970-1984. Paris : INRP.
- ROPE F. (1994). — Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture. In : Y. Reuter (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture.** Berne : Peter Lang.
- ROSAT M.C., DOLZ J. et SCHNEUWLY B. (1991). — Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. **Repères**, n° 4.
- ROSSIGNOL I. (1994). — **L'atelier d'écriture : histoire et évaluation. Analyse et théorisation à partir de l'étude de quelques pratiques significatives.** Université d'Aix-en-Provence : thèse de doctorat.
- ROUSSEY J.Y. (1990). — Révision d'un texte écrit : rôle des connaissances relatives au schéma de texte. In : B. Schneuwly (ss la dir.), **Diversifier l'enseignement du français écrit.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- ROUSSEY J.Y. et PIOLAT A. (1991). — Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. **Repères**, n° 4, p. 79-91.
- SAINCLAIR H. (ss la dir.) (1988). — **La production de notations chez le jeune enfant : langage, nombre, rythme et mélodie.** Paris : PUF.
- SCARDAMALIA M. et BEREITER C. (1986). — Research on written composition. In : M. Wittrock (ed.), **Handbook of research on teaching.** New York : Mac Millan.
- SCHNEUWLY B. (1985). — La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In : B. Schneuwly et J.P. Bronkard, **Vygotsky aujourd'hui.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1987). — Quelle typologie de texte pour l'enseignement ? Une typologie des typologies. In : J.L. Chiss et al. (ss la dir.), **Enseigner/apprendre à produire des textes écrits.** Paris-Bruxelles : Editions Universitaires-De Boeck.
- SCHNEUWLY B. (1988). — **Le langage écrit chez l'enfant.** Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1994). — Genre et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. In : Y. Reuter (ss la dir.), **Les interactions lecture-écriture.** Berne : Peter Lang.
- SIBONY D. (1978). — **L'autre incastrable. Psychanalyse, écritures.** Paris : Seuil.
- SQUILLACIOTTI M. (1992). — **Antropologia del numero.** Sienne : Faculté des Lettres.
- STEIN E. (1987). — Roman. **Le Français Aujourd'hui**, n° 77, p. 71-74.

- SUTTON C.R. (1989). — Writing and reading in science : the hidden messages. In : R. Millar (ed.), Doing science : images of science in education. Londres : Falmer Presse.
- TEBEROSKY A. (1988). — La dictée et la rédaction de contes entre les enfants du même âge. **European Journal of Psychology of Education**, n° 3.
- TEBEROSKY A. (1989). — **Les savoirs préalables de l'enfant sur l'écrit. Une expérience d'enseignement-apprentissage.** Lyon : Voies Livres.
- TEBEROSKY A. (1990). — Connaissance, activités de langage et alphabétisation. In : J. Fijalkow (ss la dir.), **Décrire l'écriture.** Toulouse : CRDP-Presses Universitaires du Mirail.
- TEBEROSKY A., TOLCHINSKY L. et al. (1993). — Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. **Études de linguistique appliquée**, n° 93, p. 49-60.
- Texte En Main** (1984-85). — Écriture et ordinateur, n° 3/4.
- Texte En Main** (1984a). — Écrire en atelier (I), n° 1.
- Texte En Main** (1984b). — Écrire en atelier (II), n° 2.
- VECK B. et al. (1988). — **Production de sens : lire/écrire en classe de seconde.** Paris : INRP : (Rapports de Recherches ; 1).
- VECK B. et al. (1990). — **Enseignement du français dans le second cycle. Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation.** Paris : INRP. (Rapports de Recherches ; 4).
- VERIN A. (1988). — Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. **Aster**, n° 6, p. 15-46.
- VERRET M. (1988). — **La culture ouvrière.** Saint-Sébastien : ACL.
- VIOLLET C. (1994). — De la lecture de soi à la réécriture. **Le Français Aujourd'hui**, n° 108, p. 88-96.
- VIOLLET C. (1996). — Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écritures. In : C. BARRÉ-DE MINAC (ss la dir.). **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluri disciplinaire.** Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.
- ZESIGER P. (1995). — **Écrire : approches cognitive, neuropsychologique et développementale.** Paris : PUF.