

TRANSPPOSITION EN FORMATION CONTINUE DE PRATIQUES DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE

Enseignement de l'écriture de textes au CE2, CM1, CM2

Gilbert DUCANCEL
Equipe INRP de l'Ecole Normale d'Amiens

1 - LIAISON FORMATION-RECHERCHE : DES PRATIQUES ANCIENNES COURANTES, PRENANT DES FORMES VARIEES

A l'Ecole Normale d'Amiens, la liaison entre la formation initiale et continue en Français et la recherche est habituelle. Cela tient sans nul doute au fait qu'il existe depuis presque vingt-cinq ans une équipe de recherche sur l'enseignement du Français. Elle a vu le jour au moment de la rénovation de l'enseignement du Français, sous la direction de L. Legrand à l'Institut Pédagogique National. Elle a eu pour responsables successifs des professeurs de Français de l'Ecole Normale, E. Charmeux, C. Nique, moi-même. Ont participé à ses travaux d'autres professeurs de l'Ecole Normale, de Français (J. Treignier), de Psycho-pédagogie (C. Lelièvre, C. Carpentier), des universitaires (N. Holin-Derivery), et un nombre important de maîtres-formateurs. L'équipe INRP de Français de l'Ecole Normale d'Amiens est donc, depuis un quart de siècle, une instance de recherche, un lieu de construction de pratiques et de savoirs, une source de références, de documents didactiques, intimement liée à la formation par son implantation et par les fonctions de ses membres.

Les formes que prend, à Amiens, la liaison entre la formation et la recherche en didactique sont nombreuses et variées. Evoquons les plus fréquentes.

Il peut s'agir d'une information sur des recherches existantes, à Amiens et ailleurs, suivie d'une analyse de ces recherches. Une telle information, aussi bien en formation initiale que continue, a pour objectif premier de faire découvrir aux formés des pratiques de recherche dont ils ignorent l'existence, leur problématique, certains de leurs résultats, et de provoquer ainsi l'échange, la formulation des questions, des problèmes que se posent les maîtres en formation.

Il peut s'agir aussi de proposer des éléments de réponse à leurs questions, de solution aux problèmes d'enseignement qu'ils se posent, en comparant ces réponses à celles qui sont proposées par d'autres recherches ou par des instances d'innovation (mouvements pédagogiques, par exemple).

Il peut s'agir d'étayer, de concrétiser les propositions, l'argumentation didactiques des formateurs, d'apporter des exemples, aussi bien quand les formés sont sur le terrain que quand ils sont à l'Ecole Normale.

Il peut s'agir encore d'analyser la problématique de telle ou telle recherche pour construire une problématique d'enseignement, avec les aménagements, les transpositions nécessaires.

Il peut s'agir enfin d'analyser, de caractériser la méthodologie des recherches didactiques, de la comparer avec celle d'autres recherches, d'envisager comment elle peut informer, aider celle de groupes de maîtres en innovation dans leur école, leur secteur...

Dans tous les cas, les formes de la communication peuvent être variées : présentation dans un discours oral, lecture et analyse de rapports, d'articles, mise à l'essai d'outils issus de la recherche, observation de séquences d'enseignement réalisées par des maîtres de l'équipe de recherche, table-ronde, débat avec des membres d'équipes de recherche etc ...

Les recherches en didactique ne sont évidemment pas les seules que les formateurs utilisent en formation initiale ou continue. Les recherches ayant trait à la langue et aux discours, en particulier, sont indispensables pour ajuster les connaissances des formés, leur offrir des référents théoriques indispensables à l'élaboration, à l'analyse de leurs pratiques, indispensables aussi à celle des recherches en didactique. Cependant, les recherches en didactique ont, selon nous, une fonction privilégiée dans la formation, un rôle spécifique, dans la mesure où elles sont les seules à s'être donné pour objet l'enseignement du Français en tant que tel, ses stratégies, ses procédures, les tâches auxquelles les élèves sont confrontés, les savoirs qu'on vise à leur faire acquérir... Les seules qui s'inscrivent directement dans le champ des préoccupations, des modes de travail des maîtres en tant qu'enseignants de Français.

2 - DES FORMES NOUVELLES DE LIAISON FORMATION-RECHERCHE

2.1. Les limites des formes habituelles

Parce qu'ils participent régulièrement aux actions de formation en Français, qu'ils en sont les animateurs ou les maîtres d'œuvre, les membres de l'équipe INRP font régulièrement le point sur ces actions, les analysent, les évaluent, en particulier en ce qui concerne le rôle qu'y a joué la recherche, l'apport qui a été le sien.

C'est ainsi que l'équipe a été conduite à prendre conscience des limites des pratiques qui ont été évoquées. Quelle que soit la forme que prend la liaison entre formation et recherche, nos pratiques habituelles nous ont toutes paru avoir un inconvénient : elles donnent des informations, provoquent l'analyse, la réflexion, organisent l'observation, le débat à partir de ou quant à la recherche, mais elles ne travaillent pas les pratiques des maîtres, ne conduisent pas les maîtres à (re)travailler leurs pratiques dans les sessions de formation. Et nous avons des éléments d'information convergents qui nous inclinaient à penser qu'après ces sessions (stage en responsabilité pour les élèves-instituteurs ; retour dans leur classe pour les maîtres titulaires), ceux qui modifiaient leurs pratiques, qui innovaient par référence aux recherches, le faisaient dans l'isolement, l'incertitude, le plus souvent seulement sur des aspects restreints, mettaient rarement en place les éléments d'une nouvelle cohérence didactique, tant du point de vue des contenus que de celui des procédures et des stratégies.

La solution institutionnelle classique est celle du "suivi" de la formation initiale et de la formation continue par les équipes des formateurs des circonscriptions de terrain (inspecteurs, conseillers pédagogiques). Nous avons donc fait en sorte de renforcer notre relation avec ces équipes.

Une autre solution, qui ne fait pas double emploi, induit la mise en place de nouveaux types d'actions de formation.

2.2. Transposer en formation les pratiques de recherche

Nous avons mis en place des actions de formation consistant à transposer les pratiques de la recherche-innovation, à mettre les formés en situation telle qu'ils effectuent les opérations des équipes de recherche : délimitation du champ, formulation du/des problème(s) didactique(s), des hypothèses d'action, mise en œuvre des activités d'enseignement, observation, analyse critique des données recueillies, synthèse, évaluation des effets induits... Il ne s'agissait pas de reproduire à l'identique les pratiques de recherche, mais de les transposer en tenant compte du niveau d'information des formés, de la durée des sessions de formation, de la nature des problèmes d'enseignement pris en compte et de leur formulation. Il s'agit donc d'une formation isomorphe de la recherche¹.

Cela nécessitait que l'organisation des sessions de formation permette l'alternance entre information, documentation, analyse, élaboration de projets à l'École Normale et mise en œuvre dans les classes, l'alternance aussi, pendant les périodes dans les classes, entre pratiques, observation et analyse des pratiques.

En formation initiale la forme retenue a été celle d'une session de 50 heures à raison de 3 h par semaine. Elle a été encadrée par des maîtres-formateurs de l'équipe INRP et moi-même. Les élèves-instituteurs travaillaient par petits groupes, avec un formateur attaché à chacun des groupes. La mise en œuvre du projet d'enseignement élaboré dans les premières séances a eu lieu dans la classe de celui-ci. A tour de rôle, un élève enseignait pendant que les autres et le formateur observaient. Les données d'observation permettaient, tout au long, l'analyse de la mise en œuvre du projet, les décisions d'ajustement, d'inflexion. Une synthèse par les petits groupes et par l'ensemble a été rédigée dans les dernières séances, accompagnée des observations réalisées dans certaines séances en classe et de leur analyse².

En formation continue, nous avons mis en place des stages se déroulant non pas pendant deux, trois ou quatre semaines entières mais pendant une plus longue période (huit à onze semaines), les maîtres n'étant en formation et remplacés qu'un jour par semaine, fixe, et le même pour chaque stage. Ces stages étaient sous la responsabilité de l'équipe INRP en tant que telle. Certains se sont adressés à des maîtres de Petite et Moyenne Sections de Maternelle, d'autres à des maîtres du Cycle des Apprentissages (Grande Section, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1), d'autres à des maîtres de CE2, CM1, CM2. Dans tous les cas, priorité avait été donnée à des candidatures de maîtres de la même école et des différents niveaux concernés, afin de développer leur travail en équipe à partir de référents communs et d'expériences pratiques réalisées pendant le stage.

Nous présentons et nous analysons maintenant les sessions s'adressant à des maîtres de CE2, CM1, CM2. Nous n'envisagerons que les activités centrées sur l'enseignement de l'écriture de textes. Certains de ces stages concernaient la circonscription de l'École Normale. Ils réunissaient alors des maîtres-formateurs et non-formateurs. Pour les maîtres-formateurs, on visait non seulement à faire évoluer

leurs pratiques d'enseignants mais aussi leurs pratiques de formateurs en Français par la transposition des pratiques de recherche.

3 - DESCRIPTION ET ANALYSE DES PRATIQUES DES MAÎTRES - FORMULATION DES PROBLÈMES D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

La formulation par les maîtres des problèmes d'enseignement qui sont les leurs en matière d'écriture de textes a paru à l'équipe INRP devoir constituer le premier temps de chaque stage. Elle s'appuyait, pour faire ce choix, sur sa propre expérience de recherche. En effet, la recherche de l'équipe, celle du groupe national dont elle fait partie ("Résolution de problèmes de Français") -ont débuté par l'explicitation des problèmes d'enseignement pris en compte, et leur déroulement s'accompagne d'une reformulation continue de ces problèmes³.

Les moyens utilisés ont varié d'un stage à l'autre. Nous présentons ici l'un d'eux. La procédure est lourde, aussi bien pour les formés que pour les formateurs, mais elle s'est révélée particulièrement efficace. On demande aux maîtres dès le début du stage, de répondre par écrit et individuellement aux questions suivantes :

1. Ce mois-ci, que prévoyez-vous que vos élèves vont **écrire** ? Enumérez en donnant les informations et les précisions nécessaires à la compréhension de votre réponse.
2. Décrivez de manière détaillée une séance (ou un ensemble de séances) où vos élèves **écrivent**, **typique** de ce que vous faites habituellement.
3. Ce mois-ci, quelles sont les **études** que vous prévoyez, que vos élèves vont faire quant aux écrits, à la langue, etc... ?
4. Décrivez de manière détaillée une de ces séances (ou un ensemble de séances) d'**étude**, **typique** de ce que vous faites habituellement.

Ces questions, on le voit, distinguent explicitement activités d'écriture et activités métalinguistiques, prévisions d'activités et description d'une séquence. Les formulations des questions sont volontairement imprécises ("écrire", "études",...) pour que tout maître puisse y répondre, quel que soit son mode de travail.

Les réponses écrites sont photocopiées et chaque maître en stage se voit soumettre toutes celles de ses collègues. Leur lecture ouvre sur une **discussion** au cours de laquelle on explicite ce qu'on a écrit, on argumente la façon dont on procède, où l'on voit émerger, après un moment incontournable où le groupe recherche un consensus, des différences de conceptions et pratiques didactiques, une esquisse de catégories d'analyse.

Dans la semaine qui sépare le premier et le second jour de stage, les formateurs se livrent à une analyse de contenu des réponses ayant pour but d'en formuler les dimensions fondamentales et d'opposer leurs caractéristiques distinctives. Il s'agit donc d'un travail de **modélisation** des modes de travail des maîtres, effectué à partir de leur discours écrit, qui s'appuie sur et complète les catégories qu'ils ont esquissées.. La méthodologie et les dimensions retenues dans l'analyse ont leur source

dans la recherche INRP, dans l'explicitation des variables pédagogiques et didactiques selon lesquelles ces modes de travail se différencient, effectuée par le groupe "Résolutions de problèmes de Français" et la mise en système par opposition entre elles, des modalités de ces variables⁴. Elles en diffèrent cependant parce que le modèle n'a pas la prétention d'être "universel" mais seulement de représenter schématiquement le discours des maîtres du stage (ainsi, il n'oppose que deux modalités et non trois comme la recherche INRP citée).

Nous reproduisons ci-dessous des exemples de réponses qui diffèrent fortement, puis un extrait du modèle construit pendant un stage.

Exemples de réponses (CE2) :

*1. En septembre, nous répondons le plus souvent à une ou deux questions simples, que l'enfant doit rédiger, sur le texte de lecture. De plus, nous écrivons des mots que j'ai glissés exprès dans le texte pour la révision de sons.

2. (description d'une séance de calligraphie de lettres).

3. En septembre, révision de sons en liaison avec l'orthographe.

4. Exemple : Ne pas confondre b et p.

On écoute bien le mot. Qu'entends-tu ? Donne-moi un mot avec b, avec p. La leçon orale est très longue, car les enfants en ont beaucoup besoin avant de passer ensuite à un court exercice écrit".

*1. - Lettre pour inviter les parents à venir dans la classe

- Liste de matériel à apporter pour faire un travail (travail manuel, cuisine...)

- Tâches à exécuter pour réaliser un travail (grand dessin collectif).

2. - Ecrit destiné à qui ? Pour quoi faire ?

(Important : on n'écrit jamais gratuitement).

- En début d'année, le travail se fait par groupes

- Utilisation de documents écrits déjà vus

- Discussion collective après le travail en groupes.

• recherches dans le classeur, le cahier de poésies, des livres, des catalogues,

• mise en page.

3. En septembre :

- ponctuation : . ? " "

- l'ordre dans un récit .

4. Avant d'écrire, on recherche des critères pour réussir correctement la tâche à exécuter, puis vérification."

Extrait du modèle construit pendant un stage

Le modèle construit par les formateurs est remis, le second jour du stage, à chaque maître. Il est le point de départ d'un nouveau débat. Le formateur centre celui-ci d'abord sur les modes de travail en écriture, leurs caractéristiques distinctives, leur cohérence. Il le centre, dans un second temps, sur la formulation des problèmes d'enseignement de l'écriture tels que les maîtres se les posent à partir des difficultés qu'ils rencontrent dans leur classe et des analyses, des discussions qui ont eu lieu dans le groupe en stage.

(Extrait du modèle construit pendant un stage)

MODE DE TRAVAIL A.**Séquences d'écriture**

- **les séquences se font en situation de communication fonctionnelle.**
Indicateurs : Textes ayant une fonction pour les élèves, y compris ludique : réponse à une lettre, écrit-mémoire (liste, compte-rendu...), article du journal, etc...
- **les élèves ont toujours à écrire un texte**
Indicateurs : exemples pris dans les réponses
- **les séances sont menées pour que les élèves produisent des textes correspondant à un projet d'écriture.**
Indicateurs : analyse/rappel de la situation de communication, de l'écrit projeté ; alternance écriture-réécriture en fonction du projet
- **les questions qu'on se pose, les points qu'on travaille relèvent de la situation de communication, du choix du type de texte, de sa structure d'ensemble, de sa cohésion**
Indicateurs : Qui écrit, à qui, pour quoi... ? rappel du genre de texte visé : récit, recette... ; renvoi à des structures connues d'écrits du même genre ; travail sur les connecteurs logiques ; ...

MODE DE TRAVAIL B.

- **les séquences sont organisées en fonction de tel objectif du maître, d'une progression arrêtée à l'avance**
Indicateurs : Mettre des phrases à la forme interrogative, négative, faire parler les personnages d'un récit ; ...
- **les élèves ont aussi bien à écrire des phrases, des paragraphes que des textes**
Indicateurs : exemples pris dans les réponses
- **les séances sont menées pour que les élèves travaillent les points visés par le maître**
Indicateurs : rappel de son objectif par le maître ; conseils, consignes, etc... du maître pendant l'écriture ; évaluation magistrale en fonction de l'objectif, des conseils, ...
- **les questions qu'on se pose, les points qu'on travaille relèvent surtout de la langue**
Indicateurs : Notion de phrase et transformations ; passage de dialogue mis au discours indirect ; recherches de vocabulaire ; rappels de conjugaison...

On peut regrouper les problèmes, nombreux, divers, qui se formulent, en trois ensembles

- problèmes de **contenus** d'enseignement : viser des savoirs allant au-delà de la "maîtrise des contraintes de l'orthographe, de la conjugaison, de la syntaxe de la phrase"⁵, mais quels savoirs précis, opératoires, permettant de dépasser le flou d'une "imprégnation par les situations de communication" (un maître en stage) ?
- problèmes de **démarche** : assouplir voire abandonner le schéma traditionnel pour prendre en compte les essais et les difficultés des élèves... en laissant faire les élèves ? en agissant sur eux ? comment ? etc...
- problèmes de **programmation et d'organisation** des activités d'enseignement de l'écriture : saisir les occasions d'écrire quand elles se présentent ? les provoquer ? faire travailler les élèves seuls, en petits groupes, la classe entière ?

Pour les maîtres-formateurs en stage, s'ajoutent à ces problèmes d'enseignement des problèmes de formation qui renvoient à deux constats

- le discours, les référents des professeurs d'Ecole Normale ont évolué. Les maîtres-formateurs ne les connaissent pas toujours ou, s'ils les connaissent, n'en maîtrisent pas les nouveautés au point de vue didactique ;
- les élèves-instituteurs ont changé. Leur passé universitaire, souvent leurs expériences professionnelles, les conduisent à demander aux maîtres-formateurs d'explicitier, d'argumenter leurs propositions davantage que par le passé.

4 - PRESENTATION DE TRAVAUX DE RECHERCHE, DE REFERENTS PERTINENTS

Les problèmes d'enseignement, de formation recensés, l'équipe argumente avec le groupe en stage pour un détour, avant qu'on essaie de les résoudre. Il s'agit, au préalable, de présenter des travaux de recherche, des référents didactiques et non didactiques pertinents compte tenu des problèmes formulés par les maîtres. On souligne alors que ces travaux, ces référents n'apporteront pas, par eux-mêmes, des réponses aux questions posées, mais devront être utilisés ensuite, dans la troisième phase du stage, pour que les maîtres et les formateurs recherchent concrètement ensemble des solutions aux problèmes qui se sont formulés. On fait valoir que les équipes de recherche, que l'équipe INRP d'Amiens, ne procèdent pas autrement et que les propositions didactiques qu'elles avancent ne peuvent se comprendre sans la connaissance de ces travaux. Ce sont en effet les référents que l'équipe INRP s'est constitués au fil de sa recherche, selon les besoins de celle-ci.

La présentation des travaux de recherche, des référents qui s'ensuit se fait sous la forme d'exposés magistraux, d'études de documents. Elle est assurée par moi-même et, chaque fois que possible, par des responsables ou membres d'équipes de recherche qui viennent alors présenter leurs propres travaux⁶. Elle dure en général 9 heures (2 jours 1/2).

4.1. Recherches et référents non didactiques

La présentation des recherches et référents non didactiques vise d'abord à informer les maîtres sur la notion de problème et de résolution de problème. Les référents sont pris dans le champ de la psychologie cognitive, singulièrement dans les travaux de J. Piaget et de chercheurs de son école. On s'efforce particulièrement d'éclairer les concepts de conflits cognitifs et socio-cognitifs, leur rôle dans l'apprentissage⁷. On termine par des exemples de problèmes de communication, de problèmes langagiers, empruntés à des recherches en psychologie⁸) et à des recherches en didactique⁹.

En continuité, on présente ensuite des référents et des travaux de linguistique et de psycho-linguistique sous le titre emprunté à J.P. Bronckart, d'*opérations de discours écrit*. Il s'agit non pas de présenter les référents pour eux-mêmes, mais de façon à ce qu'ils contribuent à la compréhension de l'activité discursive des élèves comme résolutions de problèmes complexes relevant de plusieurs niveaux d'analyse.

Le fil directeur de l'exposé s'inspire des travaux de J.P. Bronckart et de B. Schneuwly¹⁰ du cadre théorique qu'ils proposent. On ne reprend cependant pas la typologie des discours en quatre architypes qu'ils proposent. En effet, ces architypes (discours en situation, discours théorique, récit conversationnel, narration) s'ils se distinguent bien par leur mode d'ancrage sur la situation de production, renvoient, chacun en ce qui le concerne, à plusieurs configurations discursives conventionnelles. Par ailleurs, la liaison entre chacun d'eux et des structures linguistiques comme le système des temps, les connecteurs, etc... y est présentée selon des corrélations statistiques, une logique probabiliste.

Du point de vue didactique, l'équipe d'Amiens considère que, quant à la typologie discursive, une catégorisation textuelle-séquentielle comme celle de J.M. Adam¹¹ est plus opératoire, parce qu'elle schématise et articule les différentes structures propres aux types conventionnels, depuis la superstructure jusqu'à des structures comme celles des temps verbaux, des connecteurs logiques, et favorise ainsi le repérage et la localisation des fonctionnements/dysfonctionnements des écrits des élèves.

Par ailleurs on va au-delà des opérations de *"mise en texte"* envisagées par Bronckart et Schneuwly (cohésion, connexion/segmentation, modalisation) jusqu'à la mise en espace et la réalisation graphique du discours. En effet, l'équipe vise à prendre en compte la totalité des opérations de production d'écrit. Les référents essentiels sont ici la description du pluri-système graphique de l'équipe HESO du CNRS¹² et celle de la psycho-genèse de celui-ci due à E. Ferreiro¹³.

4.2. Recherches et référents didactiques

La présentation de travaux de recherche en didactique revêt d'abord la forme d'une étude de documents (articles de revues, chapitres de livres) ou d'un exposé par un chercheur, suivie d'une discussion.

Trois recherches sont mises à contribution :

- la recherche INRP "Résolutions de problèmes de Français"¹⁴ pour les problèmes d'écriture ;

- la recherche INRP "Pratiques d'évaluation formative des écrits des élèves"¹⁵ ;
- la recherche menée à Ecoen et coordonnée par J. Jolibert¹⁶.

Elles le sont en fonction du traitement didactique qu'elles proposent des "entrées" linguistiques, des "lieux" d'action des maîtres en classe (situations, discours, langue). De ce point de vue, l'ouvrage "Problèmes d'écriture"¹⁷ est particulièrement opératoire, puisque sa structure même renvoie à ces "entrées".

Au-delà des différences, voire des divergences entre ces recherches, - différences, divergences qui sont, en général, seulement repérées -, la présentation de leurs travaux conduit, dans un second temps, à une synthèse permettant d'explicitier :

- les caractéristiques de la démarche d'enseignement par les résolutions de problèmes, les types de situations, les points d'appui des maîtres pour ces résolutions (performances et méta-connaissances des élèves, écrits sociaux, outils construits ensemble...) ¹⁸ ;
- la notion d'invariants de savoirs et de savoir-faire (provisoirement) stabilisés, le rôle de leur repérage et de leur analyse dans les résolutions de problèmes¹⁹ ;
- la notion de critères et son rôle central dans l'évaluation formative²⁰ ;
- la notion de projets d'enseignement, leur élaboration, leur gestion, leur évaluation²¹ ;
- le rôle des référents théoriques quant aux projets d'enseignement, aux résolutions de problèmes, à l'évaluation formative : rôle d'organiseurs des projets et d'analyseurs de leur déroulement²².

5 - MISE EN OEUVRE DE PROJETS D'ENSEIGNEMENT DANS LES CLASSES DES MAITRES EN STAGE ; OBSERVATION ET ANALYSE CRITIQUE CONTINUES

S'ouvre alors la troisième phase de la session de formation, la plus longue (3 à 6 jours selon les stages), celle que l'équipe INRP et, après coup, les maîtres considèrent comme la plus formatrice. Il s'agit de construire, mettre en œuvre, observer et critiquer en continu des projets d'enseignement de l'écriture de textes dans les classes des stagiaires.

Les maîtres constituent, pour cela, des petits groupes, réunissant autant que faire se peut, les enseignants de CE2, de CM1 et de CM2 d'une même école ou d'écoles voisines géographiquement. Un formateur s'attache à chaque petit groupe jusqu'à la fin du stage.

Chaque groupe élabore un, parfois deux projets d'enseignement concernant un type d'écrit, de texte. Lors de cette élaboration, le formateur a parfois à revenir sur les notions exposées dans la phase précédente. Chacun des maîtres le/les met en œuvre dans sa classe pendant les 3 à 6 semaines correspondant à cette phase du stage, dans le temps qu'il consacre chaque jour au Français. Pour les jours de stage (un jour fixe par semaine pendant lequel les maîtres ont un remplaçant dans leur classe), le groupe prévoit qu'à tour de rôle un maître fera classe le matin et un autre l'après-midi devant les membres du groupe et le formateur attaché à celui-ci. Les maîtres sont donc, tour à tour, acteurs seuls, acteurs devant leurs collègues, observateurs de ceux-ci. La présence, les jours de stage, d'un remplaçant par classe, permet que les séances observées soient suivies d'une analyse avec le maître qui a été observé.

Dans la plupart des groupes, l'observation a d'abord consisté à noter le plus complètement possible le déroulement des séances, les interventions non-verbales et verbales du maître, celles des élèves. Après la séance, une synthèse de ces notes était faite et l'analyse critique de la séance était conduite en fonction du projet d'enseignement, des objectifs spécifiques du jour, des savoirs et des difficultés manifestés par les élèves. Cependant, au fil des séances, des directions d'observation, plus ou moins explicitées se sont dégagées. C'étaient celles que les groupes s'étaient données d'entrée de jeu. Elles correspondaient à un certain nombre des éléments de la synthèse des recherches en didactique effectuée dans la phase précédente :

- points d'appui didactiques du maître (situation de communication, type de texte visé, cohérence, etc...) ;
- points d'appui pédagogiques (les productions des élèves, des écrits sociaux, des outils construits antérieurement, etc...) ;
- repérage et analyse
 - des problèmes rencontrés par les élèves,
 - des savoirs manifestés par eux,
 - des difficultés, des dysfonctionnements restant,
 - des critères, dans les moments d'évaluation.

L'analyse critique des séances aboutissait à des décisions quant à la suite du projet d'enseignement : poursuite comme prévue ou inflexion dans telle direction ; proposition de situations, d'activités, d'outils, de référents didactiques, etc...

Nous illustrons cette phase de la session de formation par deux documents. Le premier montre comment l'observation d'une séance a pu permettre de préciser la suite que prendrait le projet du maître. Le second récapitule l'ensemble d'un projet, dans sa dynamique.

Document 1. Reformulation du projet d'écriture

CM1. Classe de G. Gérôme. Ecole Annexe

La classe a pris contact avec le CM1 de l'Ecole Annexe de Moulins en vue d'entamer avec elle une correspondance suivie. L'autre classe s'est déclarée intéressée. Le projet d'écriture formulé la semaine précédente est le suivant : **Ecrire des textes sur notre vie dans l'école, dans la classe, chez nous, etc... pour nos correspondants de Moulins.**

Le projet initial du maître comportait, entre autres objectifs :

- "arriver à la production d'une pluralité de types de textes répondant au même but ;
- être capable de dégager des règles d'écriture correspondant à la classification des types de textes".

Un premier jet a été écrit, individuellement par quelques uns, en petits groupes par la plupart.

La séance observée comprend trois moments :

- analyse critique des premiers jets en petits groupes (on s'est échangé les textes),
- analyse critique par la classe, chaque groupe présentant le texte qu'il a analysé et les critiques qu'il a faites,

- brève synthèse terminale.

L'observation fait apparaître que :

- tous les écrits sont des lettres,
- les élèves ont remarqué qu'elles différaient par leur contenu
 - quelques unes ne comportent que des demandes d'informations (critiqué par les élèves),
 - la plupart comportent des informations, puis des demandes d'informations,
 - quelques unes ont des caractéristiques originales : annonce de ce qu'on va expliquer, sous-titres,
 - quelques autres racontent des anecdotes plaisantes, à la première personne.
- mais ne sont pas parvenus à catégoriser ces lettres à partir des différences constatées".

Il est donc décidé que la prochaine séance visera cette catégorisation et la reformulation du projet d'écriture dans le sens de la production d'une variété de types de textes, en spécifiant ceux-ci : exposé d'informations, récits amusants, liste de questions. Des règles d'écriture seront énoncées pour chaque type à partir des premiers jets et d'écrits sociaux dans une séance ultérieure.

Document 2 Produire des textes prescriptifs

- Mme Maillot - CE1-CE2 - Ecole Châteaudun - Amiens -
- Mme Deprez - CE2- Ecole Châteaudun - Amiens
- Melle Baldwin - CE2 - Ecole Delpéch - Amiens -
- Mme Léandri - Classe de Perfectionnement - Longueau -

OBJECTIFS :

Amener les enfants à savoir, en lisant des recettes :

- les identifier,
- les classer,
- identifier les marqueurs de l'énonciation ou leur absence (personnes, espace - temps),
- mettre en évidence et utiliser le système des temps,
- définir un vocabulaire spécifique,
- prendre conscience de la nécessité d'une cohérence textuelle,
- dégager des différents types de textes, les contraintes textuelles et la structure la plus fréquente,
- systématiser en élaborant un mode d'emploi,
- créer une recette amusante.

Projet d'écriture :

Produire un recueil de recettes pour la BCD et les correspondants.

Voir pages suivantes

DÉROULEMENT

Échange oral sur les paramètres de la situation.

- Que veut-on faire ?
- Comment s'organiser ?
- Pour qui ?

"on peut en apporter."

"on peut en écrire."

"on a fait des crêpes à la maison, à l'école..."

"on peut écrire la recette des crêpes."

→ On décide donc d'écrire la recette des crêpes.

Premier jet

- Mise en place des conditions matérielles.
 - organisation
 - choix du matériel.
 - mise en place des groupes

E1 dans un groupe : 1 œuf

E2 : 2 œufs

M/groupe classe : il y a un problème dans le groupe X. (qui l'exprime)
Qu'en pensez-vous ?

E3 : "ça dépend des quantités de crêpes".

M : "vous vous mettez donc d'accord dans chaque groupe"

→ Confrontation avec les écrits des autres.

- "c'est pas écrit comme une recette."
- "ils ont oublié des choses."
- "ils ont oublié le matériel."
- "ils ont mis "bon appétit" mais ils ne disent pas comment on fait."
- "le groupe orange est mieux, y en a plus, il est plus beau, il est mieux."
- "on n'a pas encore mis la cuisson."
- "fallait pas mettre d'eau avec le lait."
- "la orange* est mieux parce que c'est marqué la préparation."
- "si on mélange tous les ingrédients n'importe comment... !"

* celle du groupe orange

Comment en a-t-on fait prendre conscience dans une classe ? ←

La maîtresse apporte des schémas : œufs, farine, sucre, chocolat, confiture...

M : "vous écrivez 2 œufs, les voici, 1kg de farine, la voilà..."

(la maîtresse pose les dessins sur la table sans autre commentaire. Après un silence, les élèves disent que la pâte n'est pas faite...)

apparaissent : - le vocabulaire d'action (il faut verser, casser...)
- la nécessité d'un ordre dans ces actions.

M : "vous avez fait beaucoup de remarques, nous allons les ordonner."

E : "nos recettes ne vont pas, il faut les réécrire comme de vraies recettes."

(Annexe 1)

COMMENTAIRE

- Dans chacune des classes, la recette est connue (ils ont fait des crêpes soit en classe, soit à la maison).

- Problèmes rencontrés :

- Désintérêt de certains élèves : pourquoi écrire alors que la recette existe dans tant de livres ? (2 classes sur 4).

- Les élèves sont préoccupés tout au long de la séance par les quantités et les ingrédients différents proposés par les enfants du groupe (sauf dans une classe où le problème a été réglé dès le début du travail).

→ L'objectif prioritaire étant la compréhension d'une recette, les quantités d'ingrédients ne présentent pas un intérêt primordial.

- Exprimées de façons différentes, toutes ces remarques sont apparues dans les 4 classes.

→ L'aspect affectif apparaît.

- Quantités et ingrédients préoccupent encore les élèves (sauf dans une classe).

- La disposition du texte est en général en lignes continues.

- Dans un premier temps, une certaine chronologie dans la liste des ingrédients semble suffisante.

- La nécessité d'un déroulement logique des opérations n'apparaît pas clairement pour tous.

(Cependant, on note une première prise de conscience intuitive des manques de leurs productions.

- Selon les classes

- 1) Ce qui est dans toutes les recettes - Ce qui a été oublié

- 2) Ce qu'on a noté - Ce qu'on a oublié - Ce qu'on n'a pas su.

DÉROULEMENT

Il est alors nécessaire pour le M. d'établir un bilan précis permettant de cerner les besoins pour donner aux élèves les moyens de produire un texte correspondant à la situation définie.

Il va alors : - déterminer des objectifs spécifiques.

- construire des stratégies, des outils en s'appuyant sur les acquis, les remarques, les conclusions des élèves, les autres disciplines (ex : lecture)

Confrontation avec les écrits sociaux

- On rappelle les problèmes, les manques inventoriés, on va voir comment est écrite une vraie recette.

(Annexe 2)

M. distribue dans chaque groupe, des recettes de "silhouettes" variées sur des supports variés (livres pour adultes, pour enfants, fiches...)

Les élèves en ont apporté, le maître a complété l'échantillonnage.

- Reprise de l'observation en travail collectif.
- On met alors en évidence les caractéristiques globales des textes par le biais de confrontations : différents blocs et leurs contenus.

(Annexe 3)

À ce niveau, les 4 classes auront des démarches un peu différentes bien que poursuivant les mêmes objectifs.

Travailler : 1 - la superstructure.

2 - la cohérence

3 - le vocabulaire spécifique.

4 - les formes verbales.

5 - les marqueurs de l'énonciation.

COMMENTAIRE

- Problèmes rencontrés dans la plupart des classes :
 - Difficultés de lecture.
 - Trop grande quantité de recettes.
 - La fiche d'observation dirigée distribuée aux groupes dans une des classes ne semble pas aider les élèves (fiche à la fois trop ambitieuse et trop vague).

DÉROULEMENT

Travail sur la superstructure

- Les superstructures les plus fréquentes sont mises en évidence.
- On arrive, selon les classes à :
 - l'élaboration d'un (ou plusieurs) plan-type.
 - l'élaboration de "maquettes".

Exercices proposés : (Annexe 4)

- découpage et reconstitution des différents blocs d'une recette (chaque enfant disposant d'une recette différente et adaptée à son niveau de lecture - indice de lecture plus ou moins valorisé).
- reconstitution d'une recette à l'aide de blocs découpés en puzzle.
- réécriture d'une recette suivant le plan-type choisi.

Travail sur la cohérence

Exercices proposés :

- reconstitution du "bloc-préparation" en respectant l'ordre logique des opérations.

Travail sur le vocabulaire spécifique : construction d'un outil nécessaire à la réécriture.

- repérage des verbes spécifiques d'opérations culinaires selon les classes :
 - travail collectif, individuel ou par équipes.
 - établir des listes ou souligner dans les recettes.
- repérage des termes se rapportant au matériel.

Travail sur les formes verbales

- En s'appuyant sur les lectures antérieures, sur les listes de verbes établies, ou en les cherchant dans les recettes, les élèves ont constaté :
 - "tous les verbes sont écrits pareil dans la même recette".
 - "des fois il y a "tu" ou "je", "er" ou "ez".

Ils privilégient les graphies "er" et "ez".

- ce sont les formes les plus courantes dans les recettes pour adultes.
- "je" et "tu" "ne vont pas" car on ne s'adresse ni à soi-même, ni à une seule personne, mais à tous les correspondants.

La découverte d'«irrégularités» permet une ébauche de mise en évidence des nuances entre ces deux modes.

Exercices spécifiques proposés :

- Transposition de formes verbales.
- Transcription de recettes.

DÉROULEMENT

Travail sur les marqueurs spatio-temporels (dans les deux C.E. 2)

- Repérage au cours des activités de lecture sans activités spécifiques proposées.

- Chaque classe a adopté une chronologie différente dans la réalisation des travaux décrits.
- D'autre part, tous n'ont pas été traités systématiquement
- Les réécritures sont intervenues à des moments différents.

Évaluation individuelle

Écrire individuellement des recettes amusantes, "farfelues" comme

- le pâté d'éléphant
- la potion magique d'Astérix
- la potion de Gargamel

Cette activité, de par son caractère ludique, a donné de meilleurs résultats.

COMMENTAIRE

- Problème : n'ont pas été réinvestis.

- Cette activité permettant d'éliminer les paramètres "techniques" (manière de..., ingrédients...) au profit d'un réinvestissement : superstructure et structure d'une recette.

EN GUISE DE CONCLUSION...

- Désintérêt de certains :
la visée d'apprentissage étant moins consciente chez des enfants jeunes, la motivation doit être d'autant plus forte.
- Confrontation avec les écrits sociaux :
 - la prise de conscience des dysfonctionnements doit être très poussée avant la présentation des écrits sociaux ;
 - le recours aux écrits sociaux non scolaires étant d'autant plus efficace que les problèmes posés par les premiers jets sont bien conscients pour tous ;
 - l'échantillonnage représentatif ne s'imposait pas, il n'était pas nécessaire de vouloir faire un sort à tous les problèmes à la suite du premier jet, il aurait fallu sérier davantage l'objectif avant chaque confrontation, ne travailler que sur leurs premières constatations et garder les autres dysfonctionnements pour les faire ressortir après le deuxième jet ;
 - bien que la prise de conscience de la superstructure et de la structure aient été assez poussée, certains fonctionnements ne ressortent pas (exemple : les temps verbaux).

En regardant nos essais, nous avons vu que :

on a noté :

- le titre (pas toujours)
- les ingrédients (pas toujours)
- les ustensiles (pas toujours)
- les quantités (pas toujours)

on n'a pas vu :

- comment disposer : en liste ? en ligne ?
- fallait-il des espaces ?

on a oublié :

- de dire comment on fait.
- l'ordre des gestes.

Doc 2 Annexe 1

pour écrire une recette;

le titre

la liste des ingrédients,

les écrire ou les dessiner (pour les petits)

le matériel

la préparation dans l'ordre
choisir l'une des 3 solutions
tu..... ou ou il faut

la cuisson

Doc 2 Annexe 2

le titre

ingrédients

le matériel

la préparation

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

la cuisson

un gâteau au lézard

ingrédients

- 5000000 oeufs
- 100 g de farine
- 1 litre de lait
- 1000,000 vers de terre
- 200 limaces
- 500 boyaux
- 5 lézards.

matériel

- une poubelle
- un mixer
- un four
- un moule
- un four

préparation

- mettre les oeufs dans la poubelle
- ajouter la farine, le lait, les vers de terre et mélanger.
- ajouter les limaces, les boyaux les lézards.
- mixer le tout.
- verser la pâte dans le moule.
- faire cuire 1000977 minutes.

Doc. 3 Annex 4

6 - SYNTHÈSE ET DOSSIER DE STAGE

Les stages se terminent, à l'École Normale, par une synthèse de la troisième phase, effectuée dans les classes. Chaque groupe expose aux autres les grandes lignes du déroulement du projet mis en œuvre et, surtout, les difficultés rencontrées, l'analyse qui en a été faite, les solutions adoptées. L'équipe des formateurs conduit la discussion et la synthèse collectives. Il est parfois nécessaire de revenir sur des référents linguistiques ou didactiques présentés dans la seconde phase, ou d'en introduire de nouveaux.

Enfin, on constitue le dossier du stage, qui sera remis à chaque maître, et qui comprend :

- le modèle de description et d'analyse des pratiques,
- les exposés et documents présentant les recherches et les référents didactiques et non didactiques,
- le compte-rendu analytique des projets d'enseignement mis en œuvre, rédigé par chaque petit groupe (cf. Document 2, ci-dessus),
- les éléments essentiels de la synthèse terminale.

7 - BILAN DE CES SESSIONS DE FORMATION

Après deux ans d'existence de ces stages, le bilan qu'en dresse l'équipe INRP est positif.

L'appréciation des maîtres pendant et à la fin du stage, mais aussi plusieurs mois après celui-ci, celle des formateurs du stage et celle des conseillers pédagogiques et inspecteurs des circonscriptions des maîtres convergent. Elles soulignent que **les effets les plus positifs** concernent :

- les référents théoriques nouveaux, en particulier dans le domaine de la linguistique textuelle ;
- le renouvellement des démarches d'enseignement : cycles d'écriture-réécriture, évaluation formative critériée, construction et utilisation d'outils collectifs... ;
- le travail d'équipe entre maîtres de CE2, de CM1, de CM2 d'une même école et/ou d'écoles voisines.

On doit ajouter, pour les maîtres-formateurs venus en stage, une capacité accrue à expliciter et argumenter leurs pratiques, à analyser celles des formés.

L'équipe INRP fait toutefois le constat que, d'une part, les effets des stages n'ont pas tous répondu à ses attentes, et que, d'autre part, certaines modalités du travail pendant les stages sont à améliorer.

On constate que, chez un certain nombre de maîtres, les référents du domaine de la linguistique textuelle produisent **des effets opposés** :

- chez les uns, une dogmatisation des modèles descriptifs en schémas canoniques à mémoriser-appliquer ;
- chez d'autres, à l'inverse, et dans le souci de faire prendre conscience aux élèves de la variété des réalisations textuelles relevant d'un même type, une dispersion, un émiettement des critères, des écrits sociaux pris comme référence.

Dans les deux cas, il faudrait travailler, retravailler la dialectique invariants-variation.

On constate aussi que certains maîtres ont des difficultés pour traiter les difficultés d'écriture des élèves en termes de **résolutions de problèmes**. Certains restent fondamentalement attachés au schéma didactique traditionnel erreurs/fautes-correction magistrale. D'autres conduisent les élèves à formuler leurs problèmes d'écriture, mais parviennent mal à concilier la complexité inhérente à ces problèmes et le progrès vers des solutions opératoires à la portée des élèves. Il semble qu'il faille, pour ces maîtres, retravailler, d'un point de vue didactique, les référents linguistiques et psycho-linguistiques.

Enfin, du point de vue des modalités du travail de formation, l'équipe INRP n'est pas satisfaite de **l'observation des séances dans les classes**. Même si, nous l'avons dit, des directions d'observation se sont progressivement dégagées, l'observation est restée trop impressionniste et peu focalisée. Elle n'a donc pas eu tous les effets de formation qu'on en attendait, dans une démarche faisant alterner pratiques et objectivation des pratiques.

Dans les stages du même type que l'équipe INRP mettra en œuvre, les modalités de l'observation des pratiques pourront se fonder sur la méthodologie et les résultats de la recherche-description du groupe national "Résolutions de problèmes de Français"²³. Cette recherche, en effet, a construit des ensembles d'hypothèses d'observation quant aux pratiques des maîtres dans l'enseignement de l'écriture de textes, les a mises à l'épreuve et présente une analyse approfondie des données d'observation recueillies au cours de soixante dix séquences d'enseignement environ.

Cette analyse fait apparaître des problèmes d'enseignement parmi lesquels ceux-là mêmes que nous avons relevés dans notre propre bilan rétrospectif des sessions de formation continue. Ces problèmes ne sont donc pas des artefacts de la recherche. Ils se posent bel et bien aux maîtres dès qu'ils s'efforcent de traiter les difficultés d'écriture des élèves en termes de problèmes complexes relevant de plusieurs "entrées" didactiques, de plusieurs niveaux d'analyse linguistique.

8 - STRATEGIES DE FORMATION ET RECHERCHES EN DIDACTIQUE

Les pratiques de formation qui ont été présentées ne valent pas par elles-mêmes. Elles n'ont d'intérêt, de signification que si on les interroge du point de vue des stratégies de formation et de la liaison entre formation et recherche.

Leur première caractéristique est de **se centrer sur les pratiques des maîtres** en matière d'écriture de textes, leur description, leur transformation. C'est ainsi, on l'a dit, que la référence à des recherches, à des propositions théoriques issues de la psychologie de l'apprentissage, de la psycho-linguistique, de la linguistique est commandée par la mise en perspective, par la lecture qu'elles permettent des pratiques actuelles des maîtres et des pratiques visées, et non pas d'abord par le progrès des connaissances et de la culture de ces maîtres.

C'est ainsi, également, que les **représentations des enseignants** - quant aux capacités des élèves, quant à leur rôle dans le procès d'enseignement/apprentissage -, que leurs **attitudes par rapport aux normes sociales et scolaires** en matière

d'écrits, aux erreurs des élèves..., sont prises en compte dans la mesure où elles sous-tendent pour leur part, les pratiques d'enseignement ; il s'agit de formation didactique et non psychologique ou psycho-pédagogique.

En conséquence, ces sessions de formation ne relèvent pas du "modèle déductif"²⁴ qui, dans le champ didactique est représenté par l'"applicationnisme linguistique", l'essai de transposition dans la classe de descriptions et de démarches que les linguistes n'ont pas conçues pour cela. Elles ne relèvent pas non plus d'un "modèle inductif"²⁵, centré seulement sur "l'expérience vécue", sa communication, son extension.

Elles relèvent d'un "modèle alternatif"²⁶. D'abord parce qu'elles font effectivement alterner phases hors de la classe et dans la classe. Surtout parce qu'elles s'efforcent de dépasser l'opposition des modèles déductif et inductif pour mettre en place une dialectique pratiques-objectivation des pratiques qui théorise et critique celles-ci en référence à des concepts et à des problématiques venant de recherches en didactique, en psychologie, en linguistique, et non par application de celles-ci.

Dans un tel modèle, la notion de problèmes d'enseignement est centrale tout comme elle l'est en matière de recherche en didactique : toute recherche ne procède-t-elle pas d'un problème (inédit) à formuler et résoudre ? Mais il faut insister sur le fait que ces problèmes ne sont pas "déjà là". C'est l'effet de la formation de les faire émerger, se formuler, se reformuler. Le donné initial, ce sont des pratiques individuelles, souvent réglées voire routinières, et des insatisfactions, des questions que, souvent aussi, le maître formule à leur propos. L'information réciproque dans le groupe en stage, la comparaison des pratiques, des doutes sur les pratiques permettent l'émergence de conflits d'abord socio-pragmatiques. La modélisation des pratiques, la référence aux recherches didactiques et non-didactiques font que ces conflits deviennent socio-cognitifs et cognitifs, passent du constat de différences inter-individuelles à l'analyse de ces différences et à celle des pratiques des uns et des autres, avec leurs ambiguïtés, voire leurs contradictions.

Si la référence aux recherches est cruciale, le rapport aux recherches en didactique n'est pas le même que celui qui s'établit, dans les sessions de formation, avec les recherches en linguistique, en psychologie.

Il ne s'agit pas, entre les références à ces recherches, d'une opposition de type théorie-pratique. Les recherches en didactique ne sont ni moins ni plus théoriques que les autres. Si leur objet d'étude est centré sur les pratiques d'enseignement, elles tendent autant que les autres à théoriser cet objet.

La différence essentielle tient justement à ce qu'elles ont pour objet les pratiques d'enseignement, -en ce qui nous concerne, enseignement de l'écriture de textes-, et qu'elles visent à formuler les problèmes qui s'y posent, à les analyser, et mettre à l'épreuve des solutions. C'est pourquoi on peut parler, pour ces recherches de transposition. La formation met en place des situations, des opérations, une méthodologie semblables à celles de ces recherches. Semblables et non identiques. Une transposition qui tient compte de la durée limitée des sessions, des problèmes qui émergent et de la façon dont ils se formulent et se reformulent, de la maîtrise qu'acquièrent les formés quant à des procédures comme l'observation de séquences d'enseignement, et, surtout, de leur capacité à se référer de manière opératoire aux concepts proposés par les recherches non-didactiques. Le bilan de ces sessions montre assez qu'elles ne sont pas une duplication des recherches en didactique.

On peut se demander si une telle transposition peut être opérée en formation hors d'une équipe de recherche, et de la référence aux cheminements, aux opérations du travail de recherche, tels qu'ils sont vécus, perçus par ceux-mêmes qui le pratiquent.

En tous cas, on ne voit pas comment des formateurs qui n'auraient pas ce type d'expérience pourraient (ré)inventer ces cheminements hors des contextes qui les ont produits. On ne voit pas, surtout comment ils pourraient éviter le risque d'une duplication réductrice.

Ce qui, à notre sens, interroge fortement la fonction de formateurs d'enseignants hors d'une fonction de recherche qui l'enracine et la prolonge.

NOTES

- 1 Sur le principe d'isomorphisme dans la formation des maîtres, voir A. LEON dans "La formation des maîtres". ESF- 1974.
- 2 Des éléments des observations et des analyses réalisées ont été utilisés par G. DUCANCEL dans "Repères" n° 78. 1989.
- 3 G. DUCANCEL : "Apprendre le Français en résolvant des problèmes" Chapitre V dans H. ROMIAN et coll : "Didactique du Français et recherche-action". Coll. Rapports de Recherche. n° 2, 1989, INRP.
- 4 G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR : "Comment les maîtres traitent-ils les difficultés des élèves ? Ecriture de texte ; orthographe". Rapport de recherche-description. INRP. A paraître.
- 5 C. GARCIA-DEBANC et M. MAS : "Des critères pour l'évaluation formative des écrits" p. 142 dans H. ROMIAN et coll. Ouvrage cité.
- 6 Ont ainsi présenté leurs travaux dans les différents stages :
 - M. ABDALLAH-PRETCEILLE. Directrice de l' Ecole Normale. "Jalons pour une pratique textuelle de l'écrit". EN et CEFISEM - CRDP . Clermont-Ferrand, 1989.
 - C. RINGOT. Conseillère Pédagogique. "Enseigner l'écriture" dans "Problèmes d'écriture". INRP. Coll. Rencontres Pédagogiques. N° 19. 1988.
 - M. DUCANCEL. "Changement de discours, changement de problèmes" dans "Repères" N° 70. 1988.
 - A. NICAISE. Conseiller pédagogique. "Apprendre à écrire des textes". Equipe INRP Abbeville II et Inspection Académique de la Somme 1988.
 - J. JOLIBERT. Professeur d'Ecole Normale. "Former des enfants producteurs de textes". Hachette-Ecoles. 1988.
- 7 En particulier à partir de :
 - W. DOISE, G. MUGNY, A. PERRET-CLERMONT : "Social interaction and the development of cognitive operations" -*European Journal of social psychology*. 1975-5.
 - G. MUGNY et W. DOISE : "Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performance" -*id-* 1978-8.
 - A. PERRET-CLERMONT : "La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale". Berne. P. Lang. 1981.
- 8 Essentiellement :
 - M. RICHELLE : "L'acquisition du langage". Bruxelles. Dessart. 1973
 - J. BEAUDICHON : "La communication sociale chez l'enfant". Paris, PUF. 1982.
 - P. OLERON et coll : "Savoirs et savoir-faire psychologiques chez l'enfant". Ch. III. Bruxelles. Mardaga. 1981.

- 9 Par exemple, G; DUCANCEL : "Problèmes et résolutions de problèmes en situation de communication". "Repères", n° 62. 1984.
- 10 J.P. BRONCKART et coll. : "Le fonctionnement des discours". Neuchâtel- Delachaux et Niestlé. 1985.
B. SCHNEUWLY : "Le langage écrit chez l'enfant". -id- 1988.
- 11 J.M. ADAM : "Le récit" Que sais-je ? PUF 1984 ; "Le texte narratif". Nathan-Université. 1985 ; différents articles dans "Langue française" et "Pratiques".
- 12 N. CATACH : "L'orthographe française" Paris, Nathan - Université, 1980.
- 13 E. FERREIRO : "Comment ils s'y apprennent" (Trad.). CRDP de Lyon, 1988.
- 14 G. DUCANCEL, ouvrage cité
- 15 C. GARCIA-DEBANC et MAS, ouvrage cité
- 16 J. JOLIBERT : "Former des enfants producteurs de textes". Hachette-Ecoles 1988.
- 17 G. DUCANCEL et coll. : "Problèmes d'écriture". Coll. Rencontres Pédagogiques". INRP, n° 19, 1988.
- 18 G. DUCANCEL et S. DJEBBOUR, ouvrages cités.
- 19 G. DUCANCEL, ouvrage cité
- 20 C. GARCIA-DEBANC, M. MAS, ouvrage cité
- 21 Voir "Repères" n° 78, dir. G. DUCANCEL, INRP, 1989
- 22 G. DUCANCEL, C. GARCIA-DEBANC et M. MAS et "Repères" n° 78, ouvrages cités
- 23 G. DUCANCEL, ouvrage cité
- 24 A. LEON, ouvrage cité
- 25 Idem
- 26 Idem

