

LA RÉÉCRITURE AU CONFLUENT DES APPROCHES LINGUISTIQUE, PSYCHOLOGIQUE ET DIDACTIQUE

Jacques DAVID

IUFM Versailles/Cergy, CNRS Paris et INRP Équipe REV

Depuis plus d'une décennie (1), de nombreuses recherches plus ou moins pointues, ouvrant sur des publications ou des communications orales, s'attachent à décrire et analyser la réécriture selon des points de vue très divers : les différentes composantes de l'activité, les espaces où elle s'inscrit, les sujets qui la mettent en oeuvre ou qui tentent de l'acquérir, ... Cette réécriture est conçue par certains comme le prolongement du travail d'écriture, par d'autres comme le recouvrant complètement (la première dénomination pouvant alors apparaître comme une paraphrase de la seconde), par d'autres encore comme un ensemble d'opérations linguistiques ou de tâches cognitives allant de la simple relecture à la reformulation complète d'un texte.

Le terme même n'est pas employé avec la même acception. L'origine disciplinaire des chercheurs impliqués les conduit à définir différemment la réécriture. Nous voyons se superposer des termes comme, "révision" -traduction plus ou moins exacte de l'anglais "reviewing", et non de "rewriting"-, des expressions comme "retour de l'auteur sur son texte" ou "genèse du texte", des focalisations particulières sur les objets : "brouillons", "manuscrits", "avant-textes" ou sur les traces de l'activité : "ratures", "modifications", "variantes". Pour notre part, et sans préjuger des discussions dont le présent numéro de *Repères* est porteur, nous emploierons le terme de "réécriture" de façon à la fois simple et relativement restrictive, c'est-à-dire comme spécifiant toute modification d'un écrit déjà là. Nous renvoyons à d'autres débats la possibilité de retenir l'intention ou la virtualité de l'acte pour saisir les divers aspects ou les différents niveaux de la réécriture.

Nous reprendrons certaines de ces questions dans l'étude critique des différentes approches des phénomènes de réécriture. Nous essayerons tout d'abord de montrer en quoi les travaux de la critique génétique appliquée aux textes littéraires peuvent ou non alimenter la réflexion sur l'étude des brouillons d'élèves et l'acquisition de compétences en écriture. Nous verrons ensuite comment les résultats de recherches menées en psychologie cognitive et la référence à des modèles du sujet-scripteur éclairent ou non la maîtrise de la production écrite. Enfin, nous ferons un inventaire des composantes et variables didactiques actuellement disponibles, en nous limitant à celles proposées ici, dans les différentes contributions de ce numéro.

1. APPROCHES LINGUISTIQUES ET LITTÉRAIRES

1.1. Intérêt et limites d'une analogie

Revenons sur la polysémie attachée au mot "écriture" et aux différentes conceptions de la réécriture. Avec les travaux de l'ITEM - depuis le numéro 28 de *Littérature* (1977) consacré à la "Genèse du texte" jusqu'aux très récents *Éléments de critique génétique* d'A. Grésillon (1994) - nous pouvons parler de l'écriture -ou de la réécriture- d'un écrivain en nous intéressant en même temps aux différents états de son texte et à la dynamique rédactionnelle qu'ils révèlent (cf. ci-après C. Viollet). De façon analogue, nous pouvons étudier les brouillons d'élèves (les différentes versions d'un même texte et les ratures qui les caractérisent) pour décrire, non le style de chacun, mais les procédures mises en oeuvre, à chaque âge, dans la maîtrise de la production écrite. Dans cette perspective, l'hypothèse est la suivante : si les brouillons d'écrivains nous renseignent sur la genèse de leurs textes, les brouillons d'élèves peuvent également nous renseigner sur l'ontogenèse de l'écriture (hypothèse largement étayée dans C. Fabre, 1990, et sensiblement revue dans C. Fabre, 1994). Envisagé ainsi, le parallèle paraît séduisant et justifié. Le pas peut être franchi qui va du scripteur expérimenté à l'apprenant. Cependant, il faudrait s'interroger sur la validité d'un tel passage. La démarche de l'écrivain, si elle peut sembler illustrative, sinon exemplaire du travail sur le texte, n'est pas du même ordre que celle de l'élève. Il ne faudrait pas aller trop vite en assimilant "genèse du texte" et "genèse d'une compétence scripturale". D'une part, nous pouvons évoquer l'évolution de l'écriture, ou du style d'un auteur en étudiant en diachronie les différents brouillons de ses oeuvres (A. Grésillon, op. cit.) ; d'autre part, nous devons analyser les caractéristiques d'une compétence scripturale en devenir, voire le style de chacun des élèves. Nous pourrions dès lors considérer, qu'au-delà des acquisitions communes à une même classe d'âge, nous avons également à faire à des styles d'écriture spécifiques, voire à des types d'apprentis-scripteurs singuliers, que les ratures révèlent.

1.2. Désacraliser la réécriture

Cette mise en relation suggère un autre rapport à l'acquisition de l'écriture. Face à l'impossibilité, pour certains élèves, de procéder à un travail de réécriture, nous pouvons effectivement nous interroger sur la validité d'une démonstration qui s'appuierait sur l'analyse de brouillons d'écrivains. Plusieurs études montrent, en effet, que les écoliers comme les collégiens parviennent difficilement à se départir d'une représentation mythique de l'écriture (R. Delamotte-Legrand & M.-C. Penloup, ici même ; M.-C. Penloup et coll., 1994 et M.-C. Penloup, 1994). L'utilisation massive du raturage reste pour nombre d'entre eux et pour longtemps la marque d'une maladresse. Aussi, pouvons-nous penser que des séquences d'apprentissage reposant sur l'étude de manuscrits différenciés d'écrivains peut contribuer à "désacraliser" à la fois l'objet de la réécriture et l'acte qui la sous-tend. Au-delà de ce processus de réhabilitation des brouillons, nous pouvons certainement aider les élèves dans la programmation de leur travail par l'étude d'avant-textes qui donnent à voir les procédés par lesquels un auteur entre progressivement dans la composition de son texte. Cette démarche

soulagerait certainement beaucoup d'élèves dans leur conception d'un rapport à l'écriture qui ne se limiterait pas à l'inscription ou la linéarisation d'une pensée déjà construite. Par l'étude des camets de notes de Zola, des cahiers de Ponge, des manuscrits de Victor Hugo, ils saisiraient plus volontiers que le texte se pense en même temps qu'il s'écrit et se réécrit. Il ne pourrait, dès lors, être assimilé au déroulement d'un programme pré-établi, mais bien à une lente maturation dont leurs brouillons devraient porter la trace. Dans ce sens, nous n'avons d'autre solution que d'amener nos élèves à travailler directement sur la première version ou le premier jet de leur texte et non sur une deuxième version. Nous parviendrons ainsi à éviter le piège de la recopie fidèle du brouillon au propre et à les conduire inévitablement vers le travail de réécriture.

1.3. Enseigner la réécriture

Dans le prolongement, et en nous appuyant sur les mêmes rapprochements, nous pouvons envisager un apprentissage particulier des différentes interventions possibles sur un brouillon. Une reconnaissance des quatre opérations de réécriture, classiquement repérées dans les manuscrits d'auteurs, peut être la base de séquences où les élèves évaluent leurs différents procédés d'ajout (cf. C. Boré, dans ce numéro), de remplacement, de suppression et de déplacement, selon des démarches et des réflexions tour à tour individuelles et collectives. Les échanges peuvent ainsi porter sur la diversité des procédés employés par les uns et par les autres relativement à ceux observés dans les brouillons d'écrivains. Dans le prolongement, nous pouvons observer les différents moments de l'écriture en distinguant les ratures immédiates, introduites dans le cours même de l'écriture, et les modifications différées, apportées lors des relectures (cf. également R. Delamotte-Legrand, 1992). Cette distinction suggère aux élèves de procéder en plusieurs phases, en relisant de façon sélective, c'est-à-dire en portant leur attention sur des complexités ou des niveaux de composition à chaque fois différents dans la réécriture de leur texte. Nous pouvons ainsi proposer de distinguer les modifications qui s'inscrivent dans le contexte syntaxique et sémantique, de celles qui introduisent une rupture par rapport à cet axe. Il reste que les secondes sont certainement celles qui sont les moins "enseignables" ; elles suggèrent la prise en compte de variables extra-langagières, pragmatiques, mais aussi de critères esthétiques plus ou moins singuliers.

1.4. La réécriture comme remédiation

Enfin, si l'étude des différents états d'un texte littéraire permet d'évaluer l'ampleur du travail d'écriture, elle révèle également des difficultés, des conflits discursifs, des variantes linguistiques et stylistiques qui ne sont généralement pas traités comme des écarts par rapport à une convention scripturale ou norme énonciative. De la même manière, il convient d'évaluer les variations ou les différentes versions d'un écrit scolaire en observant précisément les arrangements successifs du texte à venir car ils sont généralement les indices d'une acquisition en cours. De fait, certaines zones particulièrement chargées en ratures apparaissent liées à des réflexions ou des problèmes particuliers. C. Fabre (1992) montre

ainsi que, chez des élèves de l'école élémentaire, "*les frontières entre un énoncé rapporté et le discours dans lequel il s'insère*" sont le lieu et l'enjeu de nombreuses modifications. Ces tâtonnements repérés dans la discontinuité d'une chaîne syntaxique montrent que les élèves sont capables d'une double attention : dans le rapport à l'autre, prise en compte du lecteur représenté ou potentiel, et dans le rapport au texte lui-même, dans le sens où l'inscription des guillemets, tirets, deux points suppose l'emploi de formes qui appartiennent en propre à l'"ordre scriptural" (J. Peytard, 1970).

Dans une autre perspective, il faudrait évaluer l'apport de démarches, de techniques, de situations qui placent la réécriture au centre de l'activité scripturale. Les conceptions sous-jacentes aux "ateliers d'écriture" répondent pour partie au souci de délier, de libérer l'individu, voire de le soigner par l'écriture. Sans entrer dans le jeu des nuances qui distinguent les approches d'E. Bing (1992), de J. Ricardou (1989) ou de C. Oriol-Boyer (1990, 1992), nous pouvons dégager des indications ou des principes qui devraient inspirer les pratiques individuelles et collectives de réécriture à l'école (2). La place des affects, du rapport à l'autre, le dialogue entre auteur et lecteur, les facteurs de temps et de maturation sont autant d'éléments qui renvoient à des difficultés attestées dans les copies d'écoliers, de collégiens ou de lycéens (3).

2. APPROCHES PSYCHOLOGIQUES

La plupart des travaux qui, en psychologie cognitive, traitent de la réécriture cherchent avant tout à saisir le plus directement possible les différentes opérations déployées par un sujet expérimenté ou apprenant. Ce souci amène les psychologues à tenter de cerner au plus près les différentes composantes d'un acte ou d'une acquisition qui ne peut être qu'inféré dans l'analyse des ratures et des variantes de brouillons. D'où l'élaboration de plus en plus complexe et étendue de modèles du sujet-scripteur (4) et la multiplication de protocoles expérimentaux de plus en plus précis qui tentent de confirmer la pertinence des modèles en sélectionnant les facteurs psycholinguistiques en jeu. L'intérêt principal de ces travaux réside dans le fait qu'ils identifient plusieurs niveaux de gestion dans la rédaction et distinguent une série d'opérations : planifier, mettre en texte ou textualiser, linéariser et réviser.

2.1. Comment interpréter la révision ?

Concernant ce dernier type d'opération : la "révision", deux problèmes au moins surgissent. D'une part, les ratures attestées dans les brouillons ne sont envisagées que comme la trace ou le produit d'une opération mentale, plus ou moins intentionnelle et n'entrent donc que faiblement dans une dynamique interne au texte. D'autre part, les ratures dites de surface, liées à la mise en mots et contrôlées par le "*biais d'une gestion locale*" (M. Fayol & B. Schnewly, op. cit.) sont généralement interprétées comme relevant de la non-expertise. Cette interprétation pose problème car elle associe traitement local de l'écriture et inexpérience du sujet. Or, peut-on réduire tous les arrangements orthographiques et lexicaux, entre autres, à des processus de "bas niveau"? Ne peut-on dire de ces

ratures, apparemment locales ou superficielles, qu'elles révèlent un traitement plus en profondeur et attestent d'une révision à un niveau textuel plus large (cf. les remarques critiques de C. Fabre, 1991 ; J.-P. Jaffré, 1991) En fait, elles sont toutes l'indice objectif d'une interruption dans la mise en mots du texte et révèlent une *"recherche langagière, où plusieurs solutions [semblent] acceptables"* (C. Fabre, p. 55). Ces solutions n'ont pas obligatoirement un caractère mineur du fait de l'inexpérience rédactionnelle ou de la jeunesse du sujet, mais toujours un statut fondamentalement métalinguistique.

Sur le plan didactique, nous avons tout intérêt à ne pas évacuer un "niveau de traitement" au profit d'un autre. Retenons des discussions actuelles que la maîtrise de toutes les compétences rédactionnelles, révélées par les ratures, passent assurément par une prise de conscience et l'automatisation d'habiletés linguistiques dites de "surface" et par la mobilisation de savoirs métadiscursifs adaptés : rapport à l'autre, changement de point de vue, repérages des contraintes spatiales et temporelles. De ce point de vue, les expériences qui placent les élèves dans une situation de coopération montrent que des progrès sont envisageables. Ces recherches, menées auprès de sujets d'âges et de compétences contrastés, s'inscrivent dans des logiques complémentaires : avec un rédacteur expérimenté comme dans certaines recherches à visée didactique (R. Bouchard, 1991 et M.-M. de Gaulmyn, 1994), sous le guidage d'un logiciel informatique comme dans plusieurs expériences en psychologie (cf. dans ce numéro la contribution d'A. Piolat & J.-Y. Roussey et Piolat, 1991) ou au sein d'une triade enfant-enfant-ordinateur comme dans certaines études linguistiques (M.-C. Pouder et coll., 1990 et M.-C. Pouder, 1992). L'apport de ces recherches à l'enseignement- apprentissage de la réécriture est décisif. Elles montrent le bénéfice à tirer d'un étayage contrôlé sur l'accroissement des capacités rédactionnelles de l'apprenant (ou du non-expert). Ces interactions, à la base même de toutes les situations d'apprentissage scolaire, nous suggèrent dès lors toute une série d'interventions didactiques également adaptées.

2.2. Comprendre les difficultés de la révision

Sur un autre plan, notons que la virtualité sous-jacente au terme "révision" laisse à penser que certaines modifications sont observables et interprétables en termes linguistiques et psycholinguistiques, alors que d'autres sont non-abouties, c'est-à-dire soit décalées (une rature qui ne correspondrait pas à l'intention de l'auteur), soit absentes (une place vide ou une intention graphiquement indécidable). Cette double distinction intéresse directement l'enseignant puisqu'elle correspond à maintes observations empiriques qui reflètent effectivement des réponses, des tâtonnements ou des essais plus verbaux que graphiques. Dans des études plus structurées, d'autres auteurs (J. David, 1991 ; A. Séguy & C. Tauveron, 1991, J. Rillard & J.-M. Sandon, 1991) ont décrit les verbalisations accompagnant la réécriture de textes à l'école élémentaire et ont analysé de nombreuses intentions de modification non-abouties. La plupart du temps, ces ratures virtuelles échouent parce que la place ou les unités à réécrire ne sont pas identifiées, parce que leur rectification n'est pas envisageable avec les moyens linguistiques disponibles, parce que le contexte d'apprentissage occulte l'accès à un lexique ou à une règle par ailleurs connus. Notons que dans cha-

cune de ces études, la variable didactique constitue un facteur explicatif déterminant puisque seuls les élèves entraînés peuvent expliciter les démarches utilisées et s'engager dans des réécritures relativement expertes (cf. ici même, la plupart des études exposées et notamment celles de M.-A. Ballenghien, F. Ruellan, D.-G. Brassart & Y. Reuter et de J. Dolz & A. Pasquier).

3. DES COMPOSANTES ET VARIABLES DIDACTIQUES

Plusieurs autres questions se posent dans le champ de la didactique de l'écriture en prolongement des remarques effectuées ci-dessus en linguistique et en psychologie. Ainsi, nous observons un réel intérêt des enseignants, des formateurs, mais aussi des éditeurs de manuels ou des concepteurs de méthodes, pour la réécriture (5). Plusieurs facteurs semblent déterminer cet intérêt récent. Tout d'abord, la réécriture apparaît comme la réponse adaptée à l'évaluation des écrits ; et ce n'est pas un hasard si l'équipe EVA ("Evaluation des écrits à l'école primaire") de l'INRP s'est retrouvée en grande partie dans le projet REV ("Révision des écrits au cycle 3 de l'école primaire"). La continuité coule de source, l'évaluation constitue une phase dont la réécriture est la suite logique ou la conséquence. Nous verrons cependant combien cette continuité apparente est réexaminée à la lumière des travaux de l'équipe REV (cf. A. Séguy, puis M. Mas, S. Plane & G. Turco, dans ce numéro) puisqu'ils observent des pratiques d'évaluation sans réécriture et, inversement, des réécritures sans réel travail d'évaluation. En attestent également les analyses (D.-G. Brassart, 1991, notamment) de l'épreuve de production écrite des "Évaluations nationales CE2 et 6^e" mises en place depuis 1989 (6).

Au-delà de ce premier constat, il semble que la réécriture constitue un élément nodal dans l'éventail des réponses possibles aux difficultés d'apprentissage rencontrées aux différents niveaux de la scolarité. Reste à les détailler dans toute leur complexité.

a) La variable "types d'écrits" ou "genres discursifs", qui fut largement développée ces dernières années à travers l'élaboration de multiples typologies textuelles, marque encore de nombreux travaux. A. Séguy, d'une part, et J. Dolz & A. Pasquier, par ailleurs, en donnent un aperçu. Le premier propose un classement des écrits en fonction de critères et d'enjeux didactiques redéfinis. Pour lui, le classement des écrits est plus lié à la définition de critères, de procédures, d'outils d'écriture-réécriture, que de paramètres théoriques externes. Les seconds conduisent des recherches sur l'évaluation de différentes séquences didactiques en montrant, entre autres, l'impact d'un enseignement "systématique et intensif" d'un genre discursif précis, en l'occurrence le texte argumentatif, sur la réécriture. Les habiletés argumentatives des élèves impliqués sont effectivement améliorées et, parmi les différentes démarches exposées, les auteurs semblent privilégier une mise à distance des brouillons dans la réécriture de la deuxième version.

b) Les représentations des élèves et des enseignants concernant le travail de réécriture semblent également influencer les acquisitions des élèves. Nous avons déjà évoqué cette variable dans la première partie avec l'étude de

R. Delamotte-Legrand & M.-C. Penloup. Ajoutons que les travaux exposés montrent la possibilité de lever la plupart des résistances des élèves et de modifier leur rapport à l'écriture. La pratique du journal de bord constitue, à cet effet, un support privilégié d'apprentissage, qui permet aux élèves de passer d'une conduite "épi" à des conduites "métacognitives".

c) Les parcours, cheminements, stratégies plus ou moins individualisés, sont également l'objet d'une attention particulière. Si tous les auteurs relèvent ou prennent en compte l'extrême hétérogénéité des apprenants, G. Turco étudie frontalement cet aspect pour montrer que, certes, des conditions d'apprentissage communes conduisent à des différences dans les parcours d'acquisition, mais, qu'au-delà de ces contrastes de surface, des régularités sont observées. La comparaison des différentes démarches adoptées par les élèves, et notamment celles des moins performants, amène l'auteur à s'interroger sur l'ambivalence d'un tel apprentissage de la réécriture. Il nous amène ainsi à envisager des prolongements de recherche dans le sens d'une évaluation précise des effets de cet apprentissage sur des habiletés rédactionnelles à la fois plus complexes et subjectives.

d) Les interactions entre élèves suggèrent d'autres pistes de réflexions et apportent un éclairage singulier sur les pratiques d'écriture. Nous avons déjà montré l'apport des ateliers d'écriture dans le domaine et plus précisément le rôle des échanges verbaux entre pairs, dans l'amélioration des savoir-faire rédactionnels. Il ressort cependant, dans la contribution, de M.-A. Ballenghien, F. Rueflan, D.-G. Brassart & Y. Reuter, que ces échanges entre élèves n'entraînent pas toujours les améliorations escomptées. Reste à prendre en compte d'autres éléments semble-t-il autrement déterminants : les interactions avec l'enseignant, les procédures induites ou révélées, les supports et outils d'apprentissage introduits, bref tout un ensemble de facteurs inévitablement présents dans la "classe de réécriture".

e) La focalisation sur des opérations de réécriture particulières ou sur des niveaux d'analyse linguistique particuliers concourent également à décrire **les composantes en jeu dans la réécriture**. C. Boré propose ainsi d'introduire explicitement l'ajout dans la réécriture de textes fictifs chez des élèves ayant préalablement évalué les problèmes de cohérence : informations et/ou interprétations absentes. Les trois situations didactiques analysées suggèrent autant d'entrées et de phases possibles dans l'amélioration des habiletés rédactionnelles : découvrir et identifier l'ajout dans la comparaison de deux versions d'un même texte, maîtriser ce geste technique généralement perçu dans l'évaluation mais non traduit dans la réécriture et, enfin, appliquer cette opération d'insertion de façon autonome dans chacun des textes à réécrire. J.-M. Sandon, quant à lui, répond à l'une des questions vives posées en psychologie cognitive, à savoir l'importance de la composante orthographique dans l'amélioration de compétences rédactionnelles plus larges. L'étude comparative qu'il expose montre que l'on peut cerner les conditions dans lesquelles la réécriture orthographique devient efficace et relativise quelque peu certaines démarches d'apprentissage qui négligent, diffèrent ou occultent ce niveau d'intervention.

Il reste que le premier auteur comme le second restent prudents dans l'interprétation des résultats que leurs recherches suggèrent. Cette attitude est d'ailleurs, il faut bien le reconnaître, une constante qui traverse l'ensemble du numéro. Gageons que cette prudence épistémologique permette l'expression d'autres réflexions et ouvre la voie à des recherches complémentaires.

NOTES

- (1) Nous considérons, peut-être de façon arbitraire, que les recherches exposées dans *La genèse du texte : les modèles linguistiques* de C. Fuchs, A. Gésillon & J.-L. Lebrave, J. Peytard et J. Rey-Debove (1982) constituent le point de départ des travaux de critique génétique textuelle qui révèlent l'activité mentale du scripteur dans les ratures et variantes de brouillons.
- (2) Pour une vision d'ensemble du fonctionnement de ces ateliers d'écriture et des différentes conceptions qui les animent, voir Claire Boniface (1992) : *Les ateliers d'écriture*, Paris, Retz.
- (3) Concernant ces approches plus individuelles, conduites auprès de collégiens, voir D. Bucheton (1994) : *Écriture-réécritures, récits d'adolescents*, Genève, Peter-Lang.
- (4) Difficile de donner des références complètes dans le domaine. Citons cependant parmi les plus repris, traduits, interprétés, les travaux américains de L. Flower & J.-R. Hayes des années 1980, ainsi que ceux de C. Bereiter & M. Scardamalia et de E.-J. Bartlett de la même période. Pour une revue parfois critique de ces recherches, nous pouvons également consulter les articles de M. Fayol & B. Schneuwly (1987), de D.-G. Brassart (1989), Cl. Garcia-Debanc (1986), M. Fayol (1991 et 1992) et A. Piolat & J.-Y. Roussey (1992).
- (5) Nous ne prendrons que deux exemples d'ouvrages parmi ceux parus en 1994 : la *Maîtrise de l'écrit - 6e* de D. Bessonnat, J.-L. Chiss, D. Coltier, J.-F. Halté, C. Masseron, R. Michel, A. Petitjean & C. Schnedecker, chez Nathan pour le collège et l'*Expression écrite - CM1* de B. Schneuwly & F. Revaz, également chez Nathan.
- (6) Notons que l'une des conceptions "ordinaires" de la réécriture correspond à ce que les élèves effectuent le plus volontiers, la simple copie d'un texte déjà écrit. Il faudrait en effet distinguer l'action d'écrire de nouveau, c'est-à-dire de réitérer son texte en supposant qu'il n'a pas été transmis, de celle qui consiste à écrire à nouveau, ce qui suppose une modification complète ou partielle du texte initial. Cette distinction n'est pas inutile puisque pour nombre d'élèves la réécriture se comprend comme la simple reproduction "au propre" du brouillon, comme s'il s'agissait non de l'améliorer, mais de le reproduire pour un lecteur, et souvent un pseudo-lecteur, qui ne pourrait le lire dans sa version "au sale".

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BING, E. (1992) : "Entretiens avec Marie-Claude Penloup, juillet 1991", dans Ph. Lane (Ed.), *Écritures, écritures*, Rouen, CRDP Haute Normandie.
- BOUCHARD, R. (1991) : "Quand dire, c'est faire ... écrire", *Repères*, 3, Paris, INRP.
- BRASSART, D.-G. (1989) : "Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite", *Recherches*, 11, Lille, AFEF.
- BRASSART, D.-G. (1991) : "Planification-révision", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- DAVID, J. (1991) : "Écrire une activité complexe étayée par la parole. Étude des échanges oraux dans des tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans", *Repères*, 3, Paris, INRP.
- DELAMOTTE - LEGRAND, R. (1992) : "Les brouillons : indices d'acquisition et objets d'apprentissage", dans Ph. Lane (Ed.), *Écritures, écritures*, Rouen, CRDP Haute Normandie.
- FABRE, C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel / L'atelier du texte.
- FABRE, C. (1991) : "La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- FABRE, Cl. (1992) : "Variantes de réécriture, citations, discours rapportés à l'école élémentaire", *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fasc. 9, CNRS "LEAPLE" - Paris V.
- FABRE, C. (1994) : "Ce qui vaut pour un manuscrit d'écrivain vaut-il pour un brouillon d'écolier ?", *Le français aujourd'hui*, 108, Paris, AFEF.
- FAYOL, M. & SCHNEUWLY, B. (1987) : "La mise en texte et ses problèmes", in J.-L. Chiss et coll. (Eds.) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck Université.
- FAYOL, M. (1991) : "From sentence production to texte production : investigating fundamental processes", *European Journal of Psychology of Education*, 6.
- FAYOL, M. (1992) : "L'écrit : perspectives cognitives", in A. Bentolila (Ed.) *Actes III des Entretiens Nathan*, de novembre 1991, Paris, Nathan.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) : "Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture", *Pratiques*, 49, Metz, CRESEF.
- GAULMYN de, M.-M. (1994) : "La rédaction conversationnelle : parler pour écrire", *Le français aujourd'hui*, 108, Paris, AFEF.
- GRESILLON, A. (1994) : *Éléments de critique génétique*. Lire les manuscrits modernes, Paris, PUF.
- JAFFRÉ, J.-P. (1991) : "Compétence orthographique et système d'écriture", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- ORIOLO-BOYER, C. (1990) (Ed.) : *La réécriture* (Actes de l'Université d'été - Cerisy la Salle, 1988), Grenoble, CEDITEL. / L'atelier du texte.
- ORIOLO-BOYER, C. (1992) (Ed.) : *Texte en main*, 10/11, "Lis tes ratures", Grenoble, L'atelier du texte.

- PENLOUP, M.-C. et coll. (1994) : *La rature n'est pas un raté. Plaidoyer pour le brouillon*, Coll. MAFPEN, Académie de Rouen.
- PENLOUP, M.-C. (1994) : "Représentations du brouillon et apprentissage de l'écriture", *Le français aujourd'hui*, N°108, Paris, AFEF.
- PEYARD, J. (1970) : "Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques", *Langue française*, N°6, Paris, Larousse.
- PIOLAT, A., (1991) : "Écrire avec un ordinateur", dans M. Fayol (Ed.), *La production d'écrits, de l'école au collège*, Dijon, MAFPEN / CRDP.
- PIOLAT, A. & ROUSSEY, J.-Y. (1992) : "Rédaction de texte. Éléments de psychologie cognitive", *Langages*, 106, Paris, Larousse.
- POUDER, M.-C. et coll. (1990) : "Propos d'ordinateur", in B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Paris-Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- POUDER, M.-C. (1992) : "Produire un récit à deux sur ordinateur : entre programmation de l'écriture et accident du dialogue", *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, fasc. 9, CNRS "LEAPLE"- Paris V.
- RICARDOU, J. (1989) : "Ecrire à plusieurs mains", *Pratiques*, 61, Metz, CRESEF.
- SANDON, J.-M. & RILLARD, J. (1991) : "Composantes orthographiques et composantes textuelles du savoir écrire (CE1)", *Repères*, 4, Paris, INRP.
- SEGUY, A. & TAUVERON, C. (1991) : "Discours évaluatifs d'élèves de CE-CM, selon des contextes didactiques différents", *Repères*, 4, Paris, INRP.