

PRODUIRE ET RECEVOIR LA COMPLEXITÉ LANGAGIÈRE DÈS LES PREMIERS APPRENTISSAGES

Claudine FABRE-COLS
IUFM de Grenoble et Université Stendhal, LIDILEM
Michèle MAUREL
IUFM de Poitiers

Résumé : Dans la lignée des travaux en didactique du français que l'INRP a impulsés depuis une trentaine d'années, cette contribution se propose de montrer : a) comment les orientations de recherche proposées dans le *Plan de Rénovation pour l'enseignement du Français à l'école élémentaire* se sont intégrées au quotidien de certaines classes, en particulier sous les aspects de la diversité et du « métissage » des pratiques langagières ; b) comment leur développement exige, en retour, des essais et validations qui nourrissent des recherches nouvelles, et portent sur des objets complexes, résistant aux « *modélisations simplistes* ».

En décrivant quelques moments-clés au sein d'activités métissées (productions orales, écrits intermédiaires, reformulations, interactions, évaluations...), et en focalisant la réflexion sur deux situations qui s'apparentent à des situations-problèmes, on voudrait montrer comment des élèves et leur enseignante abordent la complexité discursive et linguistique, sur la base des pratiques de lecture-écriture en classe de Cours préparatoire.

Se situant à sa façon dans la lignée des travaux en didactique du français que l'INRP a impulsés depuis une trentaine d'années, notre contribution a pour objectif de montrer :

- comment les orientations de recherche proposées dans le *Plan de Rénovation pour l'enseignement du Français à l'école élémentaire* se sont intégrées au quotidien de certaines classes (1), en particulier sous l'aspect de la diversité et du « métissage » des pratiques langagières ;

- comment leur développement exige, en retour, des essais et validations qui nourrissent des recherches nouvelles (2), et portent sur des objets complexes, résistant aux « *modélisations simplistes* » (3), objets et pratiques langagiers que l'on aurait pu croire hors d'atteinte pour les débutants du cycle 2, mais qui, à l'épreuve des faits, se révèlent tout à fait pertinents dans l'apprentissage du langage écrit.

Ainsi se trouve réactualisée l'une des démarches qui, selon Hélène Romian, fondent les recherches en Didactique du Français : « *pratiquer / théoriser / observer des activités contextualisées* » (4). Cette triple démarche vise à trouver

la distanciation nécessaire à des pratiques réfléchies d'apprentissage, de recherche et d'enseignement. Nous voudrions, en décrivant quelques moments-clés au sein d'activités métissées (productions orales, écrits intermédiaires, reformulations, interactions, évaluations...), montrer comment des élèves et leur enseignante peuvent aborder la complexité discursive et linguistique, sur la base des pratiques de lecture-écriture en classe de Cours préparatoire.

De quoi s'agit-il ?

* **Au niveau des élèves**, le « métissage » des pratiques langagières se fait à travers des activités solidaires et transformables (voire réversibles) : lire-écrire-juger ; copier-modifier ; écrire-réécrire ; oralement-scripturalement ; individuellement-par dyades-par groupes ; entre pairs-avec le soutien de l'adulte ; en mode réaliste-en mode fictionnel...,

Ces activités se focalisent à la fois sur la production et sur la réception, et se fondent sur trois principes d'apprentissage (5) :

1) *un principe d'individuation* qui personnalise l'entrée dans l'écrit grâce au fonctionnement de la classe en ateliers ;

2) *un principe de dialogisme*, qui joue aussi bien entre des enfants mis en situation de relative autonomie, qu'entre eux-mêmes et l'adulte ;

3) *un principe de diversité*, favorable à la comparaison, à la graduation, aux activités méta- dans leur ensemble.

* **Au niveau de l'enseignante, en recherche**, des fondements didactiques qui dépassent les frontières disciplinaires, admettent la réalité d'objets complexes, voire flous, assument les risques épistémologiques et pratiques qu'ils représentent :

- recours à un cadre socio-constructiviste (6), qui pose l'enfant comme sujet construisant activement ses savoirs et ses compétences sur la base de ses représentations, mais dans le contexte socialement défini d'interactions avec ses pairs, et avec les adultes et les cultures de référence ;

- conception du langage comme ensemble de fonctions (7), dont deux particulièrement présentes pour motiver les apprentissages : « *la communication dans l'ordre des interactions sociales, la représentation dans l'ordre du cognitif* » (8). Il en résulte que l'acquisition-apprentissage se fait par et dans des actes de langage, à travers des médiations pragmatiques, idéelles et sociales, et ne peut se réduire à des techniques et savoirs ponctuels, puisque s'y trouvent engagés dans leur totalité le sujet apprenant comme le sujet enseignant ;

- conception dialogique de la construction du sens, telle qu'elle apparaît dans les traductions françaises de Bakhtine (9), insistant sur l'activité d'interprétation et d'appropriation, qui se produit à travers les reformulations et médiations du discours de l'Autre. Ici encore, les interactions entre les sujets, de même qu'entre ceux-ci et leurs objets de discours et de connaissance, se présentent selon des contours qui ne sont pas nettement délimités ;

- conception dynamique de l'acculturation à l'écrit et à la diversité langagière, qui s'appuie sur la pratique régulière de la littérature de jeunesse, sur l'exercice de l'intertextualité, sur les copies, pastiches et reformulations, sur le jeu entre positions énonciatives, celui-ci pouvant aller jusqu'aux renversements systématiques.

1. UNE SITUATION-CLÉ : LA RELECTURE-REFORMULATION

1.1. Description de l'activité

Au cours de la lecture d'un album, *Sept souris dans le noir* (10), se situe un moment de **relecture** pour faire le point avant de poursuivre. Les enfants lisent silencieusement le fragment ;

*Le lundi, Souriceau Rouge chercha
le premier à en savoir plus.
« C'est un pilier », dit-il.
Personne ne le crut.*

Puis Étienne lit le texte à haute voix, et modifie ainsi le dernier énoncé :

Mais personne ne le crut.

Avez-vous entendu ce que vient de lire Étienne ? demande alors la maitresse. Ayant mis en évidence l'ajout de **mais**, les enfants proposent alors quelques explications :

- ça veut dire qui y'en a d'autres (souriceaux)
- ça veut dire encore plus qu'ils le croient pas

Après avoir dit les deux versions, la maitresse les écrit, donnant ainsi à voir la variante proposée par Étienne. Elle invite ensuite Zoé à relire le texte en choisissant entre les deux versions. Zoé lit la proposition d'Étienne, puis déclare :

*moi aussi j'ai toujours envie de le dire avec **mais***

Le deuxième moment consiste à poursuivre la lecture, en faisant des hypothèses :

- sur l'actant concerné

Qui va maintenant chercher à en savoir plus ? demande la maitresse
Souriceau Vert, le deuxième disent les enfants

- sur la temporalité

quelle information sur le jour de la semaine ?

- sur la chose découverte par les souriceaux

Étienne : *Moi je cherche à savoir ce que c'est la chose*

Yasmina, lisant : *C'est un serpent **dit-il**.*

A partir de cette deuxième lecture-reformulation, intervient alors une discussion entre les enfants à propos du verbe introducteur de discours rapporté, puisque c'est *affirma*, et non *dit*, qui figure dans le texte de référence. Rodolphe : *Y'a pas **dit**, c'est pas pareil.*

Puis il vient montrer la place du mot *affirma* dans le texte affiché, et celui-ci est reconnu par tous comme un *mot de la bouche* (11). Enfin, grâce à l'entrée phonographique, ce terme est effectivement **lu**, et la compréhension assurée par la lecture finale de son contexte immédiat par la maitresse et deux enfants.

1.2. Brève analyse des interactions

Les commentaires entre élèves montrent que l'activité fondamentale consiste bien ici à produire du sens, par la prolifération et la confrontation des « lectures »,

du texte de référence à l'oralisation qu'en donne Étienne,
de celle-ci aux jugements qu'elle suscite chez les autres lecteurs,
et jusqu'à la légitimation finale que leur confère l'enseignante lorsqu'elle écrit au tableau les énoncés jugés équivalents mais non synonymes.

Les élèves créent ainsi un contexte interprétatif dans lequel des énoncés voisins deviennent vraisemblablement et discursivement substituables, tout en étant situés à des degrés rhétoriques et argumentatifs distincts. Par la comparaison entre paires (*personne / mais personne ; dit / affirma*), diverses pistes sont explorées, de sorte que la comparaison et la reformulation, d'abord motivées par le désir de communiquer, débouchent aussi sur le besoin de comprendre et de classer, c'est à dire sur des activités métalinguistiques et cognitives.

L'enseignante fonctionne dans ce dispositif comme une instance dialogique. Elle suscite et maintient le questionnement, s'assure de la continuité des interactions

entre la production langagière des sujets et celle du texte de référence,
entre les différents jugements des récepteurs,
entre des usages pragmatiquement situés et les intuitions langagières
(*Qu'est-ce que ça veut dire quand on dit mais... ?*)

entre les normes de langue et de discours et les propositions des apprentis lecteurs. Le fait d'écrire conjointement au tableau l'énoncé d'un auteur et l'énoncé d'un enfant de la classe rend recevable la diversité des dire, perceptible la différence entre énoncés équivalents, toujours ouverte l'activité de *prolifération du langage sur lui-même* (12). Là où une pédagogie transmissive aurait diagnostiqué une « simple » erreur de lecture, le questionnement des enfants et de l'enseignante affronte la complexité des rencontres textuelles, celle des acculturations et des apprentissages, et suscite une dynamique de réflexion autour du sens d'un texte écrit transformable, susceptible d'être intériorisé parce que réécrit.

2. UNE SITUATION-PROBLÈME : LA REFORMULATION D'UN TEXTE LACUNAIRE

La situation est illustrée par deux moments de jeux, dont l'un attire l'attention sur des opérations syntaxiques, et l'autre sur des effets de rythme et d'euphonie.

2.1. Description des activités

2.1.1. Texte lacunaire et manipulations syntaxiques

Le travail se situe à la fin du mois d'octobre. Il a pour objectifs d'évaluer la lecture après deux mois de Cours préparatoire, et de proposer un problème lin-

guistique et textuel spécifique (insertion d'un discours rapporté en *je* dans une narration en *il*).

La classe est en train de terminer la lecture du livre *Le caméléon méli mélo* (13). La fin du texte est présentée sous forme lacunaire :

« J'aimerais bien être..... », se dit-il.
Alors le caméléon redevient.....,
et il attrape.....

Trois termes du texte (*caméléon, la mouche, moi-même*) sont donnés par écrit pour compléter les lacunes. Cet « exercice à trous », parce qu'il s'inclut dans une phase d'interrogations et d'interactions motivées, peut fonctionner comme un bon inducteur de recherche. Trois stratégies ont pu être dégagées :

- pour la moitié de la classe environ, le problème est résolu (et peut-être inaperçu dans un premier temps) par le choix de *moi-même* dans l'espace 1. C'est ce que fait Manon :

« J'aimerais bien être moi-même », se dit-il.
Alors le caméléon redevient caméléon,
et il attrape la mouche.

- en revanche, l'autre moitié sélectionne « *caméléon* » en place 1 (14) et affronte un conflit pour poursuivre :

(?) Alors le caméléon redevient **moi-même**

Certains enfants ont alors recours à l'adulte

« Maitresse, c'est pas possible, on peut pas dire ça »

Deux tendances de reformulation-réécriture se dégagent alors :

- soit effacement du choix préalable et déplacement des éléments lexicaux donnés,

Moi je préfère gommer et réécrire moi-même en premier

Ce choix étant fait, le texte final s'écrit alors comme celui de Manon.

- soit conservation des places assignées lors du premier choix et substitution en place 2 d'un pronom de 3^e personne, comme l'exprime Maëlle :

« Moi j'écris **lui-même** en m'aidant de **moi-même** » :

« J'aimerais bien être caméléon », se dit-il.
Alors le caméléon redevient lui-même,
et il attrape la mouche.

2.1.2. Texte lacunaire, rythme et euphonie

Le travail se situe en mai, et porte cette fois sur le début de l'album *Le cheval de sable* (15). Après exploration collective du paratexte, les enfants commencent individuellement la lecture active, en répondant aux questions *qui ? où ? quand ? pourquoi ?...*

Il était une fois un sculpteur qui vivait dans un petit village au bord de la mer avec sa femme et leur bébé. Le plus souvent le sculpteur travaillait dans son atelier, mais l'été il descendait au soleil sur la plage et modelait des animaux dans le sable.

Des réseaux colorés permettent de mémoriser sur le texte affiché une partie des commentaires qu'il suscite. L'attente est forte quant à la suite : quels animaux vont apparaître ? La maitresse propose alors de continuer à lire la suite en l'écrivant, et plus particulièrement par la reconstruction personnelle du texte de l'auteur.

**A toi de recomposer la suite du texte !
Ensuite tu compareras avec ce qu'a écrit l'auteur.**

*Il réussissait parfaitement.....,
....., et.....
mais.....avaient sa préférence
car c'étaient, disait-il, les plus magnifiques
des animaux*

Les différentes versions sont ensuite comparées, les enfants faisant *comme si*. L'objectif est donc de les pousser à jouer : jouer à être l'auteur, c'est-à-dire ici à choisir un ordre dans l'énumération des termes donnés (*les dauphins - les chiens - les chats - les chevaux - les phoques*), et à le justifier.

D'emblée, les enfants tombent d'accord sur le fait qu'une place s'impose pour *les chevaux*, à droite du connecteur *mais*, en liaison avec le titre, déjà connu. D'où l'énoncé :

mais les chevaux avaient sa préférence.

Ensuite, la maitresse invite les enfants à placer les quatre groupes nominaux restants, et chacun, au cours de la synthèse, affiche sa solution au tableau au moyen de grandes étiquettes. Ainsi les différents ordres entre les termes sont soumis au regard et à la réflexion de tous.

* Proposition de Florian :

les chats, les phoques, les dauphins et les chiens

Commentaire de Myriam :

« les /f/ sont entourés par les [s]

* Proposition de Yasmina :

les chiens, les dauphins, les phoques et les chats

Commentaire d'Antoine :

*C'est l'inverse deux à deux, **les dauphins** à la place **des phoques** et **les chats** sont à la place des chiens*

Commentaire de Myriam :

mais c'est toujours pareil les /f/ sont entourés par les » [s]

* Roxane :

*Moi j'ai fait tout le contraire c'est les [s] qui sont au milieu
les phoques, les chiens, les chats et les dauphins*

Clément :

*Moi j'ai voulu les écrire du plus petit au plus grand
les chats, les chiens, les phoques et les dauphins*

Maitresse :

*Qu'est-ce que ça veut dire du plus petit au plus grand ? Comment as-tu
fait ?*

Clément :

*j'ai compté les lettres, dans **chats** y'a cinq lettres, dans **chiens**, six,
dans **phoques**, sept et dans **dauphins**, huit.*

La classe vérifie alors collectivement qu'il en est bien ainsi.

Clémence :

*Alors moi j'ai fait le contraire, donc c'est du plus grand au plus petit !
les dauphins, les phoques, les chiens et les chats*

* La maitresse invite les enfants à passer de l'observation formelle (phonétique ou quantitative) à un autre type de classement.

*Vous avez fait sonner les sons ou vous avez compté, ça c'est vraiment
très bien, mais dites-moi : où vivent ces animaux ?*

Mathilde :

Ah oui, il y en a deux qui vivent dans la mer, et deux sur la terre

Maitresse : *Eh oui, la plage c'est la rencontre entre la terre et la mer*

S'ensuit un moment très ludique, mais aussi réflexif, où l'on entend par exemple :

Ma solution, ça fait terre, mer, terre, mer.

A l'issue de cet intense travail d'écriture, la maitresse donne à lire le texte du livre.

Voici la proposition du livre :

*Il réussissait parfaitement les chiens, les chats,
les phoques et les dauphins, mais les chevaux avaient sa
préférence, car c'étaient, disait-il, les plus magnifiques
des animaux.*

Chaque enfant compare cette version et la sienne.

Antoine ayant choisi l'ordre qui figure dans l'album, la maitresse lui demande

Alors Antoine, comment as-tu fait pour écrire cette solution ?

Antoine :

Ça allait bien ensemble et c'était plus facile à parler

La classe admet cette justification, et la maitresse invite encore à comparer « par l'oreille » la solution du livre et celle de Clément. Les enfants concluent que cette dernière est *jolie à dire parce qu'en plus ça rime !*

2.2. Commentaire

Trop souvent, et surtout au CP, des exercices semblables visent la complétude phrastique et la lecture littérale, et ne passent pas, à ce titre, pour des activités « renouvelées ». Si nous les avons volontairement présentés, alors qu'on les suppose facilement aux antipodes de la complexité, c'est que nous voudrions soutenir qu'ici le contexte de communication et de questionnement de la classe en fait tout autre chose : des supports très efficaces de jeu, de réflexion et de production.

La problématique à l'œuvre traite en fait de plusieurs domaines dont chacun est complexe.

- Les textes de référence sont ancrés dans **des situations finalisées** : lire et interpréter le début ou la fin d'une « histoire », comparer des versions équivalentes, discuter et juger de leur pertinence, justifier son choix. L'activité de transformation-réécriture fait sens parce qu'elle permet de mieux comprendre le texte de référence, de mieux expliquer aux autres comment on l'a compris, de confronter diverses lectures. L'enjeu communicatif est donc sans cesse présent.

- **Dans leur démarche d'apprentissage, les enfants se comportent en sujets dans la langue et les discours**, et ils sont reconnus comme tels par l'enseignante. Plusieurs des solutions qu'ils proposent sont admises à chaque fois ; ainsi *caméléon* peut s'insérer tantôt dans la zone du discours rapporté, et tantôt dans celle de la narration. En revanche, lorsqu'une contrainte linguistique s'impose (cas de *moi-même* relevant exclusivement du discours), la difficulté est affrontée sans préparation particulière, et c'est à l'élève d'inventer une façon d'en sortir. De même, pour *Le cheval de sable*, les domaines mobilisés sont, selon les enfants, aussi bien socio-affectifs que musicaux, intonatifs, métriques, encyclopédiques, et suscitent à la fois jubilation et réflexion, ainsi qu'une démarche de réécriture plus consciemment choisie.

3. CONCLUSIONS

1. Produire et recevoir la complexité langagière nous conduit à constater que certaines partitions sont loin d'être nettes et que, pour opérer saisies, fixations et déplacements dans le matériel de plus en plus foisonnant qu'offrent les enfants, l'enseignant(e) a besoin d'être rapide, cultivé(e), lui (ou elle)-même en recherche, bref un expert du questionnement et du détournement, dans des domaines où les choses ont rarement l'air de ce qu'elles peuvent devenir... Par exemple, dans les activités que nous avons sommairement décrites, peut-on toujours séparer moments d'expression et moments de structuration, travail de l'oral et travail du scriptural, apprentissage de la lecture et apprentissage de l'écriture, suggestion de l'adulte et trouvaille d'un enfant, souci de l'exactitude et accueil de l'invention... ? Non bien sûr, car nous observons **un ensemble coopératif** dans lequel des sujets différents par leur âge, par leurs savoirs et par leurs démarches veulent (et peuvent, parce que le dispositif didactique le permet) interagir.

2. **L'oral** remplit un rôle irremplaçable dans ces premiers contacts avec l'écrit. Les échanges conversationnels permettent de vérifier et de graduer les

interprétations, de négocier de façon fine les accords ou les désaccords sur le sens d'un terme, sur sa contextualisation, sur les équivalences possibles. Dans la relecture par la voix de l'autre, l'oralisation simule l'extériorité et facilite le jugement critique. La parole des élèves est donc toujours impliquée de façon prépondérante dans la maïeutique de la complexité, mais elle n'y est pertinente que pour autant que les situations didactiques le permettent.

3. A quoi en effet peut-on reconnaître que **l'enseignante est en recherche**, qu'elle assume les risques inhérents à la complexité sans qu'elle-même et les enfants s'y perdent ? Probablement à la *clarté cognitive* (16) des tâches proposées. Les enfants savent qu'ils ont à traiter **d'objets de langage**, et que l'attitude à adopter avec ces objets-là exige des négociations et une réflexivité particulières. Le questionnement, l'activité métalinguistique et méta-discursive sont constants. A partir des textes de référence et de leurs propres productions, l'enseignante propose aux élèves des « problèmes » qui sont autant d'expériences sur le langage, et de bons moments ludiques. La démarche (17) s'apparente à celle de la « situation-problème », puisqu'elle repose sur une culture de l'expérience qui accompagne, renforce, voire force un peu le développement. Dans ce contexte, l'erreur constitue une occasion de s'interroger, et l'essai pour voir devient une des modalités de l'apprentissage.

NOTES

- (1) Ce serait certes trop optimisme que de croire couramment pratiquées les activités ici décrites ; il nous semble clair cependant qu'elles n'étaient pas envisageables avant le *Plan de Rénovation* et son long « suivi », dont Hélène Romian a été l'une des plus constantes responsables.
- (2) Les pratiques langagières citées proviennent de la classe de Michèle MAUREL, formatrice à l'IUFM de Poitiers et enseignante en cycle 2, Cours préparatoire, qui a naguère travaillé dans le groupe INRP qu'y animait Paulette LASSALAS. Elles sont aussi l'objet des analyses soutenant la thèse qu'elle prépare sous la direction de Claudine FABRE-COLS à l'Université Stendhal, Grenoble. Quant au présent article, il a été rédigé en collaboration.
- (3) Sylvie PLANE, *Lettre de la DFLM* n° 20, 1997.
- (4) Hélène ROMIAN, *Études de Linguistique appliquée* n° 87, 1992, p. 25.
- (5) Pour préciser autrement ces principes, nous renvoyons ici à notre article, « Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires », *Québec français*, « Le commentaire dans la correction des textes », automne 1999, n° 115, p. 43.
- (6) Ce cadre a déjà été décrit par de nombreux didacticiens du français : entre autres Hélène ROMIAN, divers *Repères*, et Yves REUTER, par exemple dans *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF.
- (7) Référence aux travaux de VYGOTSKY, et à leur relais par BRONCKART, SCHNEUWLY et leurs équipes à Genève.
- (8) Voir Hélène ROMIAN, dans divers *Repères*.

- (9) Et leur continuation par divers chercheurs, dont Jacqueline AUTHIER, en particulier (1982) « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive », *DRLAV* n° 26, Univ Paris 8, 91-151.
- (10) Ed Young, Éditions Milan.
- (11) C'est à dire verbe délocutif, introduisant des paroles rapportées. Pour plus de précisions sur le code spécifique employé dans cette classe voir C. FABRE et P. CAPPEAU, « Pour une dynamique de l'apprentissage : lecture / écriture / réécritures », *Études de linguistique appliquée*, n° 101, fév 1996, 46-59.
- (12) On sait que c'est l'une des définitions que donne Roman JAKOBSON de l'activité métalinguistique.
- (13) E. CARLE, Éditions Mijade.
- (14) On peut ici supposer qu'il s'agit en partie d'un effet de lecture, puisque, dans l'album de référence, le personnage « Caméléon » s'identifie en rêve à d'autres animaux : « J'aimerais bien être un ours », « J'aimerais bien être rusé comme un renard »...
- (15) Ann TURNBULL et Michael FOREMAN, 1989, Grasset Jeunesse.
- (16) Au sens que donnent à ce terme J. DOWNING et Jacques FIJALKOW, *Lire et raisonneur*, Privat, 1984.
- (17) C'est ici une des conclusions de notre travail concernant le retour sur les textes écrits, article de *Québec français* déjà cité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUTHIER J. (1982) : « Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive », 91-151, *DRLAV* n° 26, Uni Paris 8.
- BAKHTINE M. (trad 1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Gallimard NRF.
- BANFIELD A. (1995) : *Phrases sans paroles, Théorie du récit et du style indirect libre*, Seuil.
- BARRE de MINAC C. (1995) : « La didactique de l'écriture. Nouveaux éclairages disciplinaires et état de la recherche », *Revue française de pédagogie*, 113, Paris, INRP, 93-133.
- BARRE de MINAC C. (1998) : « Une démarche de recherche au service du questionnement didactique » in F. GROSSMANN, *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit, Hommage à Michel Dabène*, Grenoble.
- BENVENISTE E. (1966 et 1974) : *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard
- CHISS J.-L. et FILIOLET J. (1981) : « Pédagogie de l'écrit et linguistique du discours », *E.L.A.*, 42, Paris, Didier.
- DAVID J. (1997) : « Quelles conceptions de la langue en didactique du français ? » *Lettre de la DFLM*, n° 20, 4-6.
- DABENE M. (1987) : *L'adulte et l'écriture*, Bruxelles, De Boeck.
- EVA, INRP (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*, Hachette.
- FABRE C. (1990) : *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel L'Atelier du Texte.

- FABRE-COLS C. et MAUREL M. « Premières pratiques accompagnées dans la production et la réception des écrits : interactions et commentaires », *Québec français*, n° 115, automne 1999.
- FABRE-COLS C. (ouvrage collectif) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, De Bœck, à paraître en 2000.
- FIJALKOW J. (1992) : « L'écriture inventée au cycle des apprentissages », *Les dossiers de l'éducation*, Toulouse, Université du Mirail.
- FOLKART B. (1991) : *Le conflit des énonciations. Traduction et discours rapporté*, Les éd Balzac, Québec, et Sedes, Paris.
- FRANÇOIS F (1979) : « Analyser les textes d'enfants. Pourquoi ? Comment ? », *Repères* n° 51, 51-65.
- FUCHS C. (1982) : *La paraphrase*, PUF.
- LANGUE FRANÇAISE (1987) : n° 73, « La reformulation du sens dans le discours », Larousse.
- Le FRANÇAIS AUJOURD'HUI (1994) : n° 108 « Écrire au brouillon », n° sous la dir de J. DAVID et D. DELAS.
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- REY-DEBOVE J. (1978) : *Le métalangage*, Le Robert.
- REY-DEBOVE J. (1983) : « Le métalangage dans le langage parlé », *Recherches sur le français parlé*, GARS, Aix en Provence.
- ROMIAN H. (1979) : *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF, L'Éducateur.
- ROMIAN H. (1992) : « Recherche, formation en didactique du français et praxéologie », *ELA* n° 87, 25-36, Paris, Didier érudition.
- ROMIAN H. (1992) : « Maîtrise de la langue et cohérence pédagogique, didactique. Apprentissage de la lecture /écriture au cycle 2 », *Repères* n° 5, *Problématique des cycles et recherche*, Paris, INRP.
- ROMIAN H. (1996) : « La production d'écrits à l'école primaire : historique des recherches INRP », in DAVID J. et PLANE S., *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, PUF, L'Éducateur, 187-215.
- TODOROV T. (1981) : *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Seuil.

